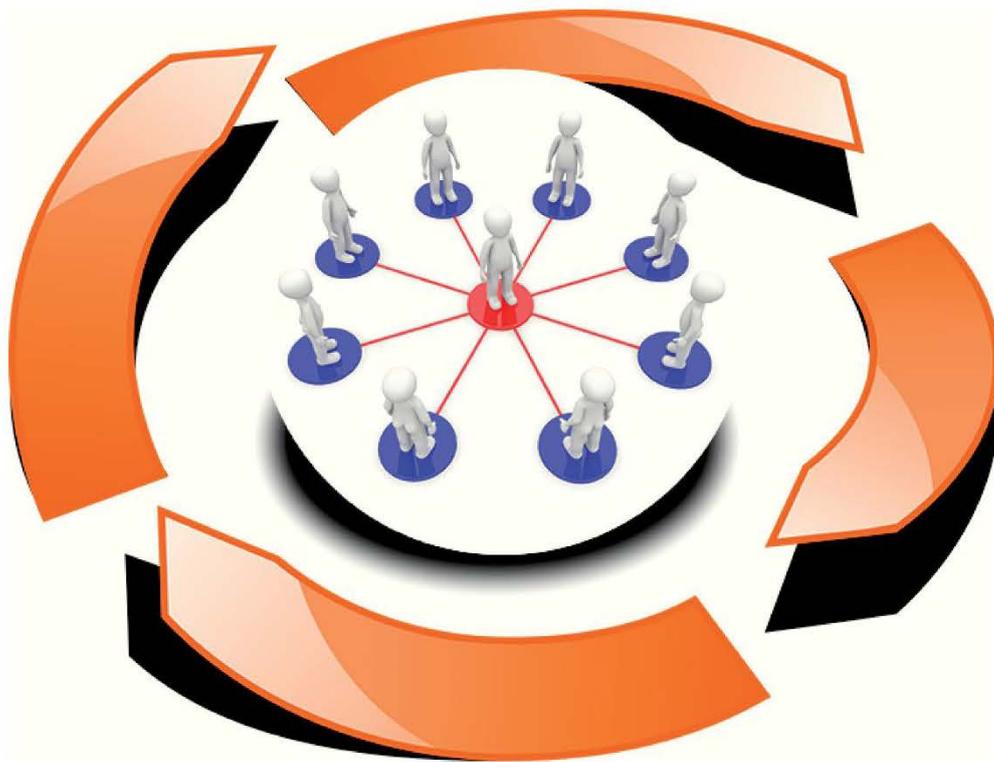




UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA



Programa de Doctorado en Formación del Profesorado

Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria

Tesis doctoral presentada por:
María Desire Godoy Mendoza
Las Palmas de Gran Canaria
2017

A José y Eloisa

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es un recordatorio de que esas ilusiones que contemplamos como horizonte lejano se pueden alcanzar, no sin trabajo y esfuerzo y, sobre todo, no sin confianza y perseverancia.

Gracias a mis directores, los doctores Gabriel Díaz Jiménez y Pilar Etopa Bitata, por su ayuda, paciencia y ánimo, por compartir su tiempo y gran humanidad, por ser mis compañeros en este recorrido no libre de dificultades, plazos e imprevistos que mermaban mis fuerzas.

A mi familia por su apoyo; Aythami por su ayuda en el día a día y a Rosa por su admiración, pero sobre todo a mis padres que me han enseñado el valor del esfuerzo con su propio ejemplo, me han empujado a conseguir aquello que me proponía, recordándome mi valía y reconfortándome en los momentos más cansados, haciéndome sentir realmente afortunada de tenerlos a lo largo de este largo camino siempre presentes y dándome todo su amor y cuidados.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. MARCO CONCEPTUAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....	9
2.1 Definición de altas capacidades intelectuales y otros términos relacionados.....	10
2.1.1 Altas capacidades intelectuales.....	10
2.1.2 Superdotación	11
2.1.2.1 Definiciones centradas en el cociente intelectual.....	13
2.1.2.2 Definiciones fundamentadas en la posesión de un conjunto de habilidades o competencias.....	14
2.1.2.3 Definiciones apoyadas en los procesos cognitivos.....	15
2.1.2.4 Definiciones basadas en la resolución de problemas o en la brillantez de los trabajos realizados.....	15
2.1.2.5 Definiciones centradas en la creatividad.....	16
2.1.3 Talento.....	17
2.1.4 Precocidad.....	18
2.1.5 Prodigio.....	19
2.1.6 Genio.....	20
2.2 Altas capacidades intelectuales en la legislación canaria	20
3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SUPERDOTACIÓN.....	22
3.1 Modelos basados en capacidades	23
3.1.1 Concepción monolítica de la inteligencia.....	24
3.1.2 Concepciones multidimensionales de la inteligencia.....	27
3.2 Modelos basados en el rendimiento.....	29
3.2.1 Modelo de los Tres Anillos de Renzulli.....	30
3.2.2 Modelo de Feldhusen	31
3.3 Modelos cognitivos.....	33

3.3.1 Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg.....	33
3.3.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.....	37
3.4 Modelos socioculturales.....	39
3.4.1 Modelo Psicosocial de Tannenbaum.....	39
3.4.2 Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks.....	41
4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....	42
4.1 Características cognitivas y de aprendizaje.....	42
4.2 Características socioemocionales.....	46
4.3 Características según el perfil de alta capacidad intelectual.....	52
4.4 Disincronía evolutiva.....	55
4.4.1 Disincronía interna.....	56
4.4.2 Disincronía social.....	57
4.5 Bajo rendimiento escolar y falta de motivación hacia el aprendizaje.....	58
CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES: A MODO DE RESUMEN.....	61
CAPÍTULO 2. CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....	63
1. INTRODUCCIÓN	65
2. LA FAMILIA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....	65
2.1 Funciones de la familia.....	66
2.2 Rasgos comunes en las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales...72	
2.3 Alteraciones en las relaciones familiares del alumnado con altas capacidades intelectuales.....	77
3. RELACIONES EN EL AMBITO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....	78
3.1 Relaciones entre padres/madres e hijos/hijas.....	79
3.2 Relación entre hermanos.....	82
3.3 Relación entre la familia y la escuela.....	85

3.4 Estereotipos y prejuicios familiares acerca de las altas capacidades.....	89
3.5 Formación, orientación y apoyo familiar.....	94
4. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LAS RELACIONES FAMILIARES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	98
4.1 Aspectos generales de las relaciones familiares.....	99
4.2 Estilos parentales.....	103
4.3 Preocupaciones y necesidades.....	105
4.4 Relación entre hermanos.....	106
4.5 Relación familia-escuela.....	108
FAMILIAS DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: A MODO DE RESUMEN.....	111
CAPÍTULO 3. CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES	115
1. INTRODUCCIÓN	117
2. LOS DOCENTES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	118
2.1 Características y competencias de los docentes.....	118
2.2 Profesorado emocionalmente inteligente.....	124
2.3 Los docentes como fuente de identificación.....	126
3. ACTITUDES, CREENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	133
3.1 Actitudes y creencias de los docentes.....	133
3.2 Formación de los docentes sobre altas capacidades intelectuales.....	137
3.2.1 Fundamentación, principios y requisitos de la formación de los docentes.....	137
3.2.2 Legislación española y canaria.....	141
3.2.3 Formación inicial y formación continua de los docentes.....	142
3.2.4 Formación de los docentes en Europa, España y Canarias.....	143
3.2.5 Programas formativos para los docentes: contenidos y algunas propuestas.....	145
4. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LAS ACTITUDES, CREENCIAS, CONOCIMIENTOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	147

4.1 Revisión de estudios con varias líneas de investigación.....	149
4.2 Revisión de estudios referidos a la formación y los conocimientos de los docente....	155
4.3 Revisión de estudios referidos a la identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales por los docentes.....	159
LOS DOCENTES: A MODO DE RESUMEN.....	161
MARCO EMPÍRICO.....	165
INTRODUCCIÒN.....	167
CAPÍTULO 4. ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	169
1. INTRODUCCIÓN.....	171
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	171
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	172
3.1 Población y muestra de estudio	172
3.1.1 Distribución de la muestra	173
3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos.....	184
3.3 Diseño y procedimiento de investigación.....	186
3.3.1 Descripción del proceso de recogida de datos	187
4. RESULTADOS	188
4.1 Análisis descriptivo de los ítems	189
4.1.1 Vida familiar	189
4.1.2 Relación con la comunidad	196
4.1.3 Ámbito escolar.....	200
4.1.4 Formación y orientación	208
4.1.5 Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales	210
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	216
5.1 Características de las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales	216
5.2 Discusión de los resultados por ítem	220
5.2.1 Factor Vida familiar	220
5.2.2 Factor Relación con la comunidad	223

5.2.3 Factor Ámbito escolar	224
5.2.4 Factor Formación y orientación	227
5.2.5 Factor Conocimientos sobre las altas capacidades intelectuales	228
CONCLUSIONES	229

CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....235

1. INTRODUCCIÓN.....	237
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	237
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	238
3.1 Población y muestra de estudio	238
3.1.1 Distribución de la muestra	239
3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos.....	247
3.3 Diseño y procedimiento de investigación	250
3.3.1 Descripción del proceso de recogida de datos	250
4. RESULTADOS	251
4.1 Análisis factorial	252
4.2 Análisis descriptivo de los ítems.....	258
4.2.1 Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales.....	259
4.2.2 Formación, asesoramiento y recursos.....	264
4.2.3 Atención educativa.....	268
4.2.4 Medidas educativas	271
4.2.5 Competencias y rendimiento	274
4.3 Diferencias entre variables atendiendo a los factores	277
4.3.1 Diferencias según la edad	277
4.3.2 Diferencias según el tipo de centro educativo.....	278
4.3.3 Diferencias según los años de servicios prestados como docentes en centros de Educación Primaria.....	279
4.3.4 Diferencias según si ha recibido formación o no formación sobre altas capacidades intelectuales.....	280
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	281

5.1 Características descriptivas de los maestros y maestras.....	281
5.2 Discusión de los resultados de los ítems por factores.....	282
5.2.1 Factor Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales	282
5.2.2 Factor Formación, asesoramiento y recursos	286
5.2.3 Factor Atención educativa	287
5.2.4 Factor Medidas educativas	288
5.2.5 Factor Competencias y rendimiento	289
5.3 Discusión de los resultados según la correlación entre variables descriptivas de la muestra y factores	290
CONCLUSIONES	291
CAPÍTULO 6. ESTUDIO COMPARATIVO.....	295
1. INTRODUCCIÓN.....	297
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	297
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	298
3.1 Población y muestra de estudio	298
3.1.1 Distribución de la muestra compuesta por las familias.....	298
3.1.2 Distribución de la muestra compuesta por los maestros y las maestras	309
3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos	317
3.3. Diseño y procedimiento de investigación.	318
3.3.1 Descripción del proceso de recogida de datos	319
4. RESULTADOS	320
4.1 Análisis factorial	322
4.2 Diferencias entre las muestras atendiendo a los factores	328
4.2.1 Diferencias según el factor Conocimientos sobre altas capacidades intelectuales	329
4.2.2 Diferencias según el factor Medidas educativas	330
4.2.3 Diferencias según el factor Competencia y rendimiento	331
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	331
5.1 Características del total de la muestra	231
5.2 Discusión de las diferencias entre las muestras atendiendo a los factores.....	236

CONCLUSIONES.....	338
CONCLUSIONES FINALES Y LÍNEAS DE TRABAJO.....	341
Conclusiones finales.....	343
Líneas de trabajo.....	352
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	355
ANEXOS.....	381

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Representación gráfica del Modelo de los Tres Anillos de Renzulli.....	30
Figura 1.2 Descripción de las inteligencias múltiples de Gardner.....	38
Figura 1.3 Modelo Psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum (1997, como se cita en Peñas, 2008, p.34)	40
Figura 1.4 Modelos de Interdependencia Trídica de Superdotación de Mönks.....	41
Figura 1.5 Características cognitivas y socioemocionales del alumnado con altas capacidades intelectuales.....	52
Figura 2.1 Funciones de la familia y la escuela para una relación de colaboración.....	87
Figura 2.2 Acciones conjuntas familia-escuela para un pacto educativo (Martínez y Guirado 2010, p.154)	88
Figura 4.1 Gráfica de la distribución de la muestra según el número de hijos.....	174
Figura 4.2 Gráfica de la distribución de la muestra según el número de hijos e hijas que presenta alta capacidad intelectual.....	174
Figura 4.3 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según el sexo.....	175
Figura 4.4 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según la edad.....	175
Figura 4.5 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según el tipo de alta capacidad intelectual que presentan.....	176
Figura 4.6 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según la edad en la que se diagnostica la alta capacidad intelectual.....	176
Figura 4.7 Gráfica de la distribución de la muestra según el centro escolar al que asisten sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.....	177
Figura 4.8 Gráfica de la distribución de la muestra según el lugar que ocupa entre los hermanos los hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.....	177
Figura 4.9 Gráfica de la distribución de los padres según su edad.....	180
Figura 4.10 Gráfica de la distribución de los padres según su ocupación profesional.....	181
Figura 4.11 Gráfica de la distribución de los padres según sus estudios	181
Figura 4.12 Gráfica de la distribución de las madres según su edad.....	182
Figura 4.13 Gráfica de la distribución de las madres según su ocupación profesional.....	182

Figura 4.14 Gráfica de la distribución de las madres según sus estudios.....	183
Figura 4.15 Gráfica de la distribución de la muestra según la persona que ha cumplimentado el cuestionario	183
Figura 4.16 Gráfica del ítem 1: El hecho de tener un hijo/a de alta capacidad intelectual varía la vida familiar pues supone más preocupaciones y dificultades a enfrentar.....	189
Figura 4.17 Gráfica del ítem 2: La alta capacidad intelectual de su hijo/a produce problemas en las relaciones familiares.....	190
Figura 4.18 Gráfica del ítem 3: La relación con su hijo/a con alta capacidad intelectual es más difícil que con el resto de sus hermanos.....	190
Figura 4.19 Gráfica del ítem 4: La vida de su familia parece centrarse en torno a las necesidades de su hijo/a.....	191
Figura 4.20 Gráfica del ítem 5: Dedicar mucho más tiempo a su hijo/a que a los otros miembros de la familia.....	191
Figura 4.21 Gráfica del ítem 6: Se siente inseguro o preocupado porque cree que no puede ofrecer los recursos y estímulos que su hijo/a demanda.....	192
Figura 4.22 Gráfica del ítem 7: Se siente confuso o inseguro porque no puede contestar a las preguntas de su hijo/a.....	192
Figura 4.23 Gráfica del ítem 8: Se siente capaz de atender las necesidades que presenta su hijo/a en el área socioemocional.....	193
Figura 4.24 Gráfica del ítem 9: Su pareja y usted están de acuerdo sobre cómo afrontar la educación integral de su hijo/a.....	193
Figura 4.25 Gráfica del ítem 10: Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas para la vida familiar.....	194
Figura 4.26 Gráfica del ítem 11: Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas en el ámbito escolar.....	194
Figura 4.27 Gráfica del ítem 12: Su hijo/a suele salirse con la suya.....	195
Figura 4.28 Gráfica del ítem 13: En casa se hace lo que usted y/o su pareja deciden sin dar explicaciones, escuchar o tener en cuenta la opinión de su hijo.....	195
Figura 4.29 Gráfica del ítem 14: En la educación de sus hijos intenta escuchar sus opiniones y negociar para llegar a acuerdos.....	196
Figura 4.30 Gráfica del ítem 15: Le preocupa que su hijo/a prefiera entretenerse solo que compartir actividades con otros niños/as.....	196

Figura 4.31 Gráfica del ítem 16: Su hijo/a prefiere la compañía de niños/as mayores o personas adultas.....	197
Figura 4.32 Gráfica del ítem 17: Le preocupa que sus familiares u otras personas tiendan a etiquetar a su hijo/a.....	198
Figura 4.33 Gráfica del ítem 18: Sus familiares o las personas de su comunidad comprenden las características de su hijo/a.....	198
Figura 4.34 Gráfica del ítem 19: Le inquieta que las personas que les rodean suelen presentar conductas de rechazo hacia los logros de su hijo/a.....	199
Figura 4.35 Gráfica del ítem 20: Siente a menudo miedo al rechazo social hacia su hijo/a.....	199
Figura 4.36 Gráfica del ítem 21: Encuentra en su comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades de su hijo/a.....	200
Figura 4.37 Gráfica del ítem 22: Las notas de su hijo/a en el colegio son buenas.....	200
Figura 4.38 Gráfica del ítem 23: Le preocupa que su hijo/a se aburra en clase o se sienta poco motivado.....	201
Figura 4.39 Gráfica del ítem 24: Le preocupa que su hijo/a pueda presentar fracaso escolar..	201
Figura 4.40 Gráfica del ítem 25: Le preocupa que su hijo/a tenga dificultad a la hora de relacionarse con sus compañeros/as.....	202
Figura 4.41 Gráfica del ítem 26: Está informado y conoce las medidas de atención educativa que se han adoptado con su hijo/a en el colegio.....	202
Figura 4.42 Gráfica del ítem 27: El colegio está realizando un buen trabajo en la atención de las necesidades educativas que presenta mi hijo/a.....	203
Figura 4.43 Gráfica del ítem 28: El maestro/a de su hijo/a es sensible hacia las necesidades que presenta.....	203
Figura 4.44 Gráfica del ítem 29: Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.....	204
Figura 4.45 Gráfica del ítem 30: Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	204
Figura 4.46 Gráfica del ítem 31: La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.....	205
Figura 4.47 Gráfica del ítem 32: El niño/a con altas capacidades intelectuales necesita relacionarse con sus iguales y estar en clases regulares para su buen desarrollo socioemocional.....	206
Figura 4.48 Gráfica del ítem 33: La comunicación entre el centro escolar y la familia es buena.....	206

Figura 4.49 Gráfica del ítem 34: Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.....	207
Figura 4.50 Gráfica del ítem 35: En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	207
Figura 4.51 Gráfica del ítem 36: La relación con el tutor de su hijo/a es buena.....	208
Figura 4.52 Gráfica del ítem 37: Le gustaría recibir formación acerca de lo que es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.....	208
Figura 4.53 Gráfica del ítem 38: Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.....	209
Figura 4.54 Gráfica del ítem 39: Cree que necesita asistir a servicios de apoyo y orientación familiar para que le ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo/a	209
Figura 4.55 Gráfica del ítem 40: Necesita información acerca de los distintos recursos que existen en su entorno dedicados a las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales	210
Figura 4.56 Gráfica del ítem 41: A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades.....	211
Figura 4.57 Gráfica del ítem 42: Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas	211
Figura 4.58 Gráfica del ítem 43: Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar	212
Figura 4.59 Gráfica del ítem 44: Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas	212
Figura 4.60 Gráfica del ítem 45: Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras	213
Figura 4.61 Gráfica del ítem 46: Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras	213
Figura 4.62 Gráfica del ítem 47: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones	214
Figura 4.63 Gráfica del ítem 48: Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa	214

Figura 4.64 Gráfica del ítem 49: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características	215
Figura 4.65 Gráfica del ítem 50: Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa	215
Figura 4.66 Gráfica del ítem 51: El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.....	216
Figura 5.1 Gráfica de la distribución de la muestra según la edad.....	240
Figura 5.2 Gráfica de la distribución de la muestra según su formación universitaria.....	240
Figura 5.3 Gráfica de la distribución de la muestra según la especialidad en la que ejerce.....	241
Figura 5.4 Gráfica de la distribución de la muestra según el tipo de centro.....	241
Figura 5.5 Gráfica de la distribución de los padres según la población del centro	242
Figura 5.6 Gráfica de la distribución de la muestra según su situación administrativa.....	242
Figura 5.7 Gráfica de la distribución de la muestra según la experiencia docente con alumnado ALCAIN.....	243
Figura 5.8 Gráfica de la distribución de la muestra según los años de servicios prestados como docente de Educación Primaria.....	243
Figura 5.9 Gráfica de la distribución de la muestra en relación a si ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales	244
Figura 5.10 Gráfica del ítem 1: A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales.....	259
Figura 5.11 Gráfica del ítem 2: Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.....	260
Figura 5.12 Gráfica del ítem 3: Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar	260
Figura 5.13 Gráfica del ítem 4: Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.....	261
Figura 5.14 Gráfica del ítem 5: Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras	261
Figura 5.15 Gráfica del ítem 7: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones	262
Figura 5.16 Gráfica del ítem 8: Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa	262

Figura 5.17 Gráfica del ítem 9: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.....	263
Figura 5.18 Gráfica del ítem 10: Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa.....	263
Figura 5.19 Gráfica del ítem 13: Los niños/as con altas capacidades intelectuales siempre están motivados hacia el estudio en clase.....	264
Figura 5.20 Gráfica del ítem 21: Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.....	265
Figura 5.21 Gráfica del ítem 22: En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	265
Figura 5.22 Gráfica del ítem 27: Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.....	266
Figura 5.23 Gráfica del ítem 28: Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.....	267
Figura 5.24 Gráfica del ítem 29: Demanda formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	267
Figura 5.25 Gráfica del ítem 15: Conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños/as con altas capacidades intelectuales.....	268
Figura 5.26 Gráfica del ítem 23: Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo.....	269
Figura 5.27 Gráfica del ítem 24: Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades.....	269
Figura 5.28 Gráfica del ítem 25: Cree que no está preparado para atender las necesidades socioafectivas del alumnado con altas capacidades intelectuales.....	270
Figura 5.29 Gráfica del ítem 26: La relación entre maestro-alumno se hace más complicada con los niños/as con altas capacidades intelectuales.....	270
Figura 5.30 Gráfica del ítem 16: Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.....	271
Figura 5.31 Gráfica del ítem 17: Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	272
Figura 5.32 Gráfica del ítem 18: Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades.....	272

Figura 5.33 Gráfica del ítem 19: La adopción de medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización, adelanto de cursos) le parecen adecuadas para la atención de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.....	273
Figura 5.34 Gráfica del ítem 20: La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.....	274
Figura 5.35 Gráfica del ítem 6: Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.....	274
Figura 5.36 Gráfica del ítem 11: El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.....	275
Figura 5.37 Gráfica del ítem 12: El alumnado con altas capacidades puede presentar aburrimiento en clase.....	276
Figura 5.38 Gráfica del ítem 14: El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase.....	276
Figura 6.1 Gráfica de la distribución de las familias según el número de hijos.....	299
Figura 6.2 Gráfica de la distribución de las familias según el número de hijos e hijas que presenta alta capacidad intelectual.....	300
Figura 6.3 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según el sexo.....	300
Figura 6.4 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según la edad.....	301
Figura 6.5. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según el tipo de alta capacidad intelectual que presentan.....	301
Figura 6.6 Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según la edad en la que se diagnostica la alta capacidad intelectual.....	302
Figura 6.7 Gráfica de la distribución de las familias según el centro escolar al que asisten sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.....	302
Figura 6.8 Gráfica de la distribución de las familias según el lugar que ocupa entre los hermanos los hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.....	303
Figura 6.9 Gráfica de la distribución de los padres según su edad.....	305
Figura 6.10 Gráfica de la distribución de los padres según su ocupación profesional.....	306
Figura 6.11 Gráfica de la distribución de los padres según sus estudios.....	307
Figura 6.12 Gráfica de la distribución de las madres según su edad.....	307

Figura 6.13 Gráfica de la distribución de las madres según su ocupación profesional.....	308
Figura 6.14 Gráfica de la distribución de las madres según sus estudios.....	308
Figura 6.15 Gráfica de la distribución de las familias según la persona que ha cumplimentado el cuestionario.....	309
Figura 6.16 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según la edad.....	310
Figura 6.17 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según su formación universitaria.....	310
Figura 6.18 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según la especialidad en la que ejerce.....	311
Figura 6.19 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según el tipo de centro.....	311
Figura 6.20 Gráfica de la distribución de los padres según la población del centro	312
Figura 6.21 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según su situación administrativa.....	312
Figura 6.22 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según la experiencia docente con alumnado ALCAIN.....	313
Figura 6.23 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según los años de servicios prestados como docente de Educación Primaria.....	313
Figura 6.24 Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras en relación a si ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales.....	314
Figura 6.25 Relación entre los ítems que se repiten en el Cuestionarios para los maestros y maestras (CPM) y el Cuestionario para las familias (CPF)	318
Figura 6.26 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales.....	320
Figura 6.27 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Formación, asesoramiento y recursos.....	321
Figura 6.28 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Medidas educativas.....	321
Figura 6.29 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Competencias y rendimiento.....	321

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por las familias para adquirir formación y/o asesoramiento.....	178
Tabla 4.2 Respuestas de las familias en relación a las preguntas sobre medios a través de los cuales obtienen formación y/o asesoramiento.....	179
Tabla 5.1 Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por los maestros y maestras de Educación Primaria para adquirir formación acerca de las altas capacidades intelectuales.....	244
Tabla 5.2 Respuestas en relación a otras enseñanzas regladas.....	245
Tabla 5.3 Respuestas en relación a jornadas, charlas, conferencias.....	246
Tabla 5.4 Respuestas en relación a cursos.....	246
Tabla 5.5 Respuestas en relación a lectura específica.....	247
Tabla 5.6 Respuestas en relación a otros medios.....	247
Tabla 5.7 Porcentaje de la varianza total explicada	253
Tabla 5.8 Factor 1. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	254
Tabla 5.9 Factor 2. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	255
Tabla 5.10 Factor 3. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	256
Tabla 5.11 Factor 4. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	257
Tabla 5.12 Factor 5. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	258
Tabla 5.13 Diferencias de medias atendiendo a los factores según la edad.....	278
Tabla 5.14 Diferencias de medias atendiendo a los factores según el tipo de centro educativa.....	279
Tabla 5.15 Diferencias de medias atendiendo a los factores según los años de docencia.....	280
Tabla 5.16 Diferencias de medias atendiendo a los factores según si se ha recibido formación o no sobre ALCAIN.....	281
Tabla 6.1 Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por las familias para adquirir formación y/o asesoramiento.....	304
Tabla 6.2 Respuestas de las familias en relación a las preguntas sobre medios a través de los cuales obtienen formación y/o asesoramiento.....	305

Tabla 6.3 Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por los maestros y maestras de Educación Primaria para adquirir formación acerca de las altas capacidades intelectuales	314
Tabla 6.4 Respuestas en relación a otras enseñanzas regladas.....	315
Tabla 6.5 Respuestas en relación a jornadas, charlas, conferencias.....	316
Tabla 6.6 Respuestas en relación a cursos.....	316
Tabla 6.7 Respuestas en relación a lectura específica.....	317
Tabla 6.8 Respuestas en relación a otros medios.....	317
Tabla 6.9 Porcentaje de la varianza total explicada.....	323
Tabla 6.10 Factor 1. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	324
Tabla 6.11 Factor 2. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	325
Tabla 6.12 Factor 3. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	326
Tabla 6.13 Factor 4. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	327
Tabla 6.14 Factor 5. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman.....	328
Tabla 6.15 Diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en el factor Conocimientos sobre altas capacidades según la muestra.....	329
Tabla 6.16 Diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en el factor Medidas educativas según la muestra.....	330
Tabla 6.17 Diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en el factor Medidas educativas según la muestra.....	331

INTRODUCCIÓN

El estudio de las altas capacidades intelectuales ha avanzado hasta el punto de considerar el contexto que rodea al individuo como uno de los aspectos a tener presentes en su explicación, además de la psicología del sujeto y sus elaboraciones. De este modo, el contexto familiar y escolar, como escenarios de principal influencia para los niños y niñas que presentan altas capacidades intelectuales, se presentan como importantes variables de análisis.

Tomando como base las afirmaciones anteriores, esta tesis tiene como fin estudiar el ámbito familiar y escolar del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, centrándose en el análisis de los conocimientos, actitudes y creencias que presentan sus padres y madres y los maestros y maestras de Educación Primaria.

Este trabajo consta de seis capítulos, de los cuales tres conforman el marco teórico y tres el marco empírico. En este último se desarrollan los tres estudios realizados para la presente tesis doctoral. Además, al final se exponen las conclusiones finales y las líneas de trabajo futuras.

En el primer capítulo se aborda la conceptualización de las altas capacidades intelectuales, realizando un recorrido en la evolución del constructo a lo largo del último siglo y de otros términos relacionados. En sus inicios, bajo el concepto de superdotación, se encontraban las concepciones unidimensionales que evolucionaron hasta un paradigma multidimensional que, desde una perspectiva psicosocial/socio-cultural, tiene presente no solo las características psicológicas que presenta el individuo, sino que además considera su rendimiento y el ambiente en el que se desenvuelve. Además, se explica el punto de partida en la utilización del término “altas capacidades intelectuales”, así como la definición recogida en la legislación canaria. Por otro lado, se realiza una revisión de los distintos modelos explicativos de la superdotación hasta llegar a los enfoques más actuales e innovadores, en los que el contexto familiar y escolar se convierten en criterios fundamentales. Por último, se describen los rasgos cognitivos y socioemocionales que suelen ser comunes en el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, concretando al final, los referidos a los distintos perfiles.

En el segundo capítulo, se estudia el ambiente familiar de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, explicando el importante papel que ejerce en su desarrollo integral y exponiendo los rasgos comunes en ellas según los estudios de autores destacados. Asimismo, se hace mención a algunas alteraciones que parecen estar provocadas por la presencia de las altas capacidades en la vida familiar. A continuación, se realiza una descripción de las relaciones familiares, las relaciones con la comunidad y con la escuela. Además, se recogen prejuicios y estereotipos comunes entre los padres y las madres. Para finalizar este capítulo, se realiza una revisión de estudios acerca de las familias de estos niños.

En el tercer capítulo se aborda la figura del maestro, presentándose primero las características y competencias que desde la literatura especializada se considera fundamentales en la atención educativa del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Por otro lado, se estudian sus actitudes y creencias en relación al tema en cuestión. También se realiza un análisis de la formación de los docentes sobre las altas capacidades, finalizando con la presentación de varias propuestas de programas formativos. Al igual que en el capítulo anterior, para terminar, se analizan varios estudios relacionados con los conocimientos, actitudes y creencias del profesorado en relación a las altas capacidades intelectuales.

El cuarto capítulo recoge el primero de los estudios que conforman este trabajo. Este se centra en las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales y el objetivo principal es acercarse a la realidad familiar de estos niños y niñas a partir del estudio de diferentes factores. En él, además de señalar los objetivos específicos de este primer campo de estudio y la descripción de la muestra, se explica la perspectiva metodológica adoptada, el instrumento utilizado y el proceso de recogida de datos. Finalmente se presentan los resultados, la discusión de los mismos y las conclusiones.

En el capítulo cinco se presenta el segundo estudio, en este caso dedicado a los docentes. El objetivo último es conocer el ámbito escolar del alumnado que presenta altas capacidades

intelectuales a partir del análisis de los conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras de Educación Primaria. Este capítulo se organiza de la misma forma que el anterior, favoreciendo así una organización clara de los contenidos del presente trabajo.

En el último capítulo se realiza un estudio comparativo entre los resultados obtenidos de las distintas figuras estudiadas anteriormente (familias y maestros), con el fin de conocer si existen diferencias significativas entre variables de distribución de la muestra en relación a diferentes factores.

Finalmente, se recogen las conclusiones fundamentales de este trabajo y las líneas futuras de estudio.

Capítulo 1

**CONCEPTUALIZACIÓN DE
LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

1. INTRODUCCIÓN

Al examinar la evolución del estudio de las altas capacidades intelectuales nos encontramos con formas muy diferentes de entenderla. En este primer capítulo se realiza un acercamiento teórico-conceptual a cada una de ellas, lo que nos permitirá definir a qué nos referimos cuando hablamos de alumnado con altas capacidades intelectuales, analizar la evolución de la concepción de inteligencia a partir de los modelos explicativos de la superdotación y reconocer los rasgos que estos niños y niñas suelen presentar.

Para comenzar, en el primer apartado se aborda la conceptualización de las altas capacidades intelectuales en el que, por un lado, se especifican los términos afines más utilizados en la literatura especializada, y por otro, se presentan las definiciones en relación a este tipo de necesidades específicas de apoyo educativo recogidas en la legislación que actualmente rige las actuaciones educativas en Canarias.

Seguidamente, se hace un recorrido en torno a los avances en los criterios definitorios de las altas capacidades intelectuales y los nuevos enfoques acerca de las mismas a través de la revisión de los modelos explicativos más influyentes de la superdotación.

Finalmente, se describen los rasgos referidos al dominio cognitivo y socioemocional que suelen ser comunes en este alumnado, deteniéndonos en cada uno de los distintos perfiles. Además, se señalan algunos de los problemas que pueden presentarse asociados a las altas capacidades.

2. MARCO CONCEPTUAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Dada la ambigüedad existente en la terminología que rodea a este campo, a continuación, se abordan diferentes perfiles con los que se relaciona, como son *superdotación*, *talento*, *precocidad*, *prodigio* o *genialidad*. Partiendo del análisis de lo que se entiende por *altas capacidades intelectuales*, seguiremos con los distintos conceptos afines propuestos por

estudiosos del tema. Para concluir este apartado, se exponen los diferentes términos recogidos en la legislación que regula la atención educativa de este alumnado en Canarias, lo cual servirá de marco conceptual para esta tesis.

2.1 Definición de altas capacidades intelectuales y otros términos relacionados

2.1.1 Altas capacidades intelectuales

En la revisión de la literatura especializada nos encontramos numerosos vocablos usados frecuentemente como sinónimos. El término *superdotado*, como traducción errónea del término anglosajón “*gifted*” (dotado), y *talentoso* (“*talented*” en inglés), han sido las palabras más utilizadas para referirse a las altas capacidades intelectuales, siendo este último un concepto relativamente nuevo. La expresión *superdotado* se ha utilizado de manera indiscriminada apareciendo con diferentes significados, al mismo tiempo que nos encontramos distintos términos para la misma definición, como *niños excepcionales*, *alumnado con altas capacidades*, *genios*, *talentos*, *superiores*, *sobredotados intelectuales*, *brillantes*, *biendotados*,...

A petición de “Plades”, plataforma creada para la defensa de los derechos de los superdotados y talentosos ante la sociedad y fundamentalmente en los sistemas educativos, y con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), desde 2006 el Ministerio de Educación en España sustituye el término *superdotado* y *sobredotado*, usados en leyes anteriores, por el de *alumno con altas capacidades intelectuales*. De esta manera, este último queda integrado como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y los superdotados y sobredotados quedan incluidos entre las diferentes manifestaciones de las altas capacidades intelectuales.

López (2012) define al alumnado con altas capacidades intelectuales como “(...) aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permitirán, en un entorno favorable, rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media” (p.12). Este nuevo concepto recoge una visión más amplia, global y diversificada, reconociendo múltiples manifestaciones de la inteligencia “(...) como si de una paleta de colores se tratara, con matices y texturas” (Guirado 2015, p.17), y con ello, dando paso a distintas combinaciones de habilidades cognitivas que permiten distinguir diferentes grupos de excepcionalidad intelectual (concepción gradual). La superdotación, el talento y la precocidad se definen como los perfiles más frecuentes dentro de las altas capacidades (Artiles et al., 2005; López, 2012; Martínez, 2012b). Como indica Martínez (2012b), este vocablo favorece una concepción más amplia y abierta del alumnado excepcionalmente dotado.

La actual denominación cuenta con mayor aceptación entre los defensores de la escuela inclusiva, aunque todavía, de forma muy generalizada, el término *superdotado* sigue siendo el que por excelencia define a estos alumnos y alumnas (Guirado, 2015; Medina, 2006). Quizás desde el punto de vista teórico, el uso de un concepto u otro no tiene grandes repercusiones, pero a nivel práctico, el poco rigor en la utilización de la terminología sí tiene importantes consecuencias. Para la investigación e intervención es fundamental evitar la ambigüedad y llegar a la unanimidad en la definición y genealogía de las altas capacidades, evitando así confusiones, tasas de prevalencias arbitrarias (Benito, 1999) y diagnósticos que pueden variar en función del significado que cada profesional otorgue a la palabra empleada.

2.1.2 Superdotación

La superdotación ha compartido significado con otros términos a lo largo de su estudio (biendotado, sobredotado, más capaces, alta capacidad, ...). De forma general, se entiende que los niños superdotados son aquellos que presentan altas habilidades intelectuales y que

destacan entre sus compañeros, es decir, se encuentran por encima de la media. A continuación, se contemplan algunas de las concepciones de superdotación y su evolución, no como un perfil dentro de las altas capacidades, sino como sinónimo de estas.

Granado (2005) propone tres categorías en las que encuadrar las definiciones más relevantes de superdotación:

- **Perspectiva Psicométrica:** incluye todas aquellas definiciones centradas en el análisis de las aptitudes intelectuales mediante la utilización de instrumentos de medida y metodología matemática. La autora agrupa a los teóricos según identifiquen la actividad intelectual como una única capacidad, ya sea la inteligencia o la creatividad (perspectiva monolítica); como múltiples componentes intelectuales más o menos independientes unos de otros, determinando perfiles específicos de aptitudes (perspectiva factorial); o como factores jerarquizados en orden a su cercanía con la conducta (perspectiva jerárquica).

- **Perspectiva del Procesamiento de la Información:** este enfoque abarca aquellas explicaciones de la superdotación centradas en las capacidades básicas de procesamiento, las estrategias, el conocimiento y la metacognición. Permite una especificación detallada de las estructuras y procesos mentales más allá de las definiciones operacionales.

- **Perspectiva Holística:** su punto central es el potencial intelectual tomando como referentes sus aspectos evolutivos y sociales. Se trata de una concepción psicosocial de la superdotación.

Tras el análisis de la literatura especializada, y adaptando las categorías planteadas por Granado (2005), podemos clasificar las distintas concepciones de superdotación aportadas a lo largo de su estudio atendiendo al objeto principal de la definición sobre el cual recae el peso en la identificación de la superdotación según sea:

- el cociente intelectual,
- la posesión de un conjunto de habilidades o competencias,

- los procesos cognitivos,
- la resolución de problemas o en la brillantez de los trabajos realizados, y
- la creatividad.

2.1.2.1 Definiciones centradas en el cociente intelectual

Durante la mayor parte del siglo pasado, la superdotación se entendía como un constructo unidimensional basado principalmente en el cociente intelectual. La identificación se apoyada, casi exclusivamente, en el aspecto psicométrico de la superdotación.

Terman (1916, 1925, como se cita en Acereda y Sastre, 1998, p.56), en cuyos estudios se sitúan las raíces del concepto de superdotación, indicó que un niño es superdotado cuando su puntuación en el test de Standford-Binet (adaptación americana del test de Binet) fuese igual o superior a 130.

Benito (1999) reconoce que los niños superdotados o sobredotados (utiliza ambos términos como sinónimos), son un grupo heterogéneo, en el que ya solo teniendo en cuenta su nivel de inteligencia, esta va desde un cociente intelectual de 130 a más de 200. La superdotación supone obtener resultados sobresalientes en test de inteligencia y una elevada capacidad para el aprendizaje y no descarta que puedan aparecer incapacidades en otras áreas (trastornos en habilidades motoras, trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador o trastorno de ansiedad por separación, entre otros).

El cociente intelectual, como medida de la inteligencia, es uno de los índices a tener en cuenta en la definición de la superdotación, pero no debe ser el único, evitando así la limitación de la identificación a los resultados de un test. Las concepciones centradas únicamente en el aspecto psicométrico corren el riesgo de obviar casos en los que la superdotación se muestra bajo otros rasgos más visibles, como podría ser la creatividad.

2.1.2.2 Definiciones fundamentadas en la posesión de un conjunto de habilidades o competencias

En contraposición a las definiciones unidimensionales, en las que toda la atención recae en el cociente intelectual, están las concepciones que entienden la superdotación como la posesión de ciertas habilidades o competencias. Dentro de este grupo podríamos incluir las perspectivas factorial y jerárquica de Granado (2005) mencionadas anteriormente, pues tienen en común la consideración de la superdotación como un conjunto de componentes, ordenados en la perspectiva jerárquica, y no como una única variable (cociente intelectual).

Según Renzulli (1978, 1986, 2005, como se cita en Renzulli y Gaesser, 2015, p.106), la superdotación consiste en la interacción de tres grupos de rasgos humanos básicos: habilidades por encima de la media, niveles altos en tareas cometidas y creatividad sobresaliente.

Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p.49) considera la superdotación resulta de la combinación de habilidades típicas de cada uno de los elementos de su Teoría Triárquica del Talento Intelectual (metacomponentes, componentes de ejecución y los componentes de rendimiento).

Por su parte, Castelló (1986) indica que la superdotación es la alta disposición de la mayoría de las capacidades básicas implicadas en el aprendizaje y en la actividad intelectual general. Posteriormente, junto con Genovard, establecen que la persona superdotada manifiesta un rendimiento intelectual superior que se fundamenta en su nivel elevado en la mayoría de las aptitudes implicadas en ello, y en otras aptitudes o combinaciones de las mismas distintas a las que se encuentran en el resto de personas (Genovard y Castelló, 1990).

La definición de Council of State Directors of Programs for de Gifted (1991, como se cita en Acereda y Sastre, 1998, p.65) establece que la superdotación es un estado de alto rendimiento en habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento

creativo y productivo, habilidad para el liderazgo y alto rendimiento en artes visuales y otras artes.

Definiciones más recientes, como la de Martínez (2012b) o Guirado (2015) describen la superdotación como un perfil dentro de las altas capacidades con un nivel elevado en razonamiento lógico y de creatividad, una buena gestión de la memoria y de captación de la información (gestión perceptual). Se manifiesta en el razonamiento verbal, matemático y en la aptitud espacial. Dada la variedad de sus aptitudes, pueden manejar con éxito cualquier tipo de información, y el uso combinado de sus recursos y de estrategias metacognitivas le permiten resolver de forma eficaz problemas complejos.

2.1.2.3 Definiciones apoyadas en los procesos cognitivos

Las definiciones de este grupo entienden la superdotación en función de las capacidades básicas de procesamiento de la información.

En su Teoría Triárquica del Talento Intelectual, Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez 2000, p.49) realiza un análisis de los procesos y estrategias cognitivas utilizadas por las personas superdotadas. Su teoría se compone a su vez de otras tres subteorías, la teoría competencial, la experiencial y la contextual, que explican la naturaleza de la inteligencia excepcional.

2.1.2.4 Definiciones basadas en la resolución de problemas o en la brillantez de los trabajos realizados

Dentro de esta categoría nos encontramos autores que identifican la superdotación con la elaboración de trabajos o tareas de forma rápida y eficaz o, con la resolución de problemas de forma creativa.

El Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978, 1986, 2005, como se cita en Renzulli y Gaesser, 2015, p.106), explica la superdotación como el resultado de la interacción entre habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Para este autor, es necesario que la persona muestre implicación activa en un dominio específico de interés o en un área de trabajo específico. Se distingue dos tipos diferenciados dentro de las altas capacidades: la *superdotación ligada al rendimiento escolar*, asociada a las medidas del cociente intelectual; y por otro lado, la *productividad creativa*, relacionada con la resolución real de problemas y la creación de productos innovadores (Jiménez, 2000).

Mönks (1999) entiende que la superdotación conlleva realizaciones extraordinarias (excelente ejecución). Además de la alta capacidad intelectual, el rendimiento y un alto nivel creativo, Prieto y Ferrándiz (2001) establecen como una característica más de la superdotación la persistencia para permanecer en una tarea hasta que han producido una evidencia tangible de su superdotación que se refleja en un producto.

2.1.2.5 Definiciones centradas en la creatividad

Con el avance del estudio de la superdotación, se comenzó a considerar la creatividad como una característica más a tener en cuenta en su diagnóstico. Como se refleja en apartados posteriores, algunos de los principales modelos o teorías que explican la superdotación entienden la creatividad como uno de sus elementos esenciales. Estos son el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978, 1986, 2005, como se cita en Renzulli y Gaesser, 2015, p.106), la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p.49) o el Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (1992, como se cita en Granada, 2005, p.43).

De igual manera, las concepciones más actuales de la superdotación, que la entienden como un perfil de las altas capacidades intelectuales (Martínez, 2012b y Guirado, 2015), incluyen la creatividad entre las aptitudes presentes en este grupo de niños y niñas.

2.1.3 Talento

Generalmente se considera que un individuo tiene talento cuando muestra una competencia muy superior en comparación con otras personas en una o varias áreas.

A partir de los años setenta y a lo largo de siglo XX se produce un cambio paradigmático de la superdotación al talento. La primera pasa de concebirse como un todo variable a entenderla como un conjunto de partes o talentos, que no tienen por qué darse todos en un mismo sujeto (Reyero y Tourón, 2003).

Gardner (1995) utiliza el término talento para definir a aquellas personas que muestran unas habilidades extraordinarias y especializadas en campos concretos, como el arte, la música, los deportes o el teatro. Establece que se pueden distinguir diferentes talentos en relación con los siete tipos de inteligencia que establece en su Teoría de las Inteligencias Múltiples. Estos son: lingüística, lógico-matemática, musical, cinético-corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 2012).

Martínez y Castelló (2004), Martínez (2012b) y Guirado (2015) indican que el talento responde a la especificidad y a las diferencias cuantitativas, basadas en la velocidad de ejecución y en la automatización de los procesos. Una persona que lo posea sería aquella con una elevada aptitud en un ámbito concreto o tipo de información, como el talento verbal o matemático, o en un tipo de procesamiento, por ejemplo, el lógico o creativo. La persona talentosa es más efectiva en el ámbito de su dominio que el superdotado, aunque a diferencia de este último, puede rendir incluso por debajo de sus compañeros en otras áreas.

Estos autores diferencian entre *talento simple*, cuando se destaca en dominios muy específicos (música, motricidad, relaciones sociales, lógica, matemáticas, ...), y *talento complejo*, cuando se posee una combinación de diferentes aptitudes específicas, como el *artístico figurativo* (gestión perceptual, aptitud espacial, creatividad, nivel adecuado de razonamiento lógico) o el *talento académico* (se combinan, como mínimo, recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria). Este último tipo, presenta un extenso vocabulario y amplios conocimientos en comparación con sus iguales. Su perfil intelectual lo capacita para manejar con gran eficacia los aprendizajes estructurados o formales.

2.1.4 Precocidad

En torno al término precocidad, en general, existe unanimidad en considerar que para poder hablar de superdotación se ha de esperar a que el sujeto alcance madurez cognitiva y mientras tanto, el menor presenta precocidad, aunque por otro lado no existe consenso sobre su definición y los límites temporales en los que la precocidad puede derivar en superdotación.

Benito (1996) establece que la precocidad es el desarrollo temprano en un área, es decir, el conocimiento o destreza de un individuo a una edad más temprana de lo normal. Para esta autora la mayoría de los superdotados son precoces, ya sea en una o varias áreas del desarrollo, pero el niño no es más inteligente cuánto más precoz sea.

Por su parte, Martínez (2012b) y Guirado (2015) indican que la precocidad es un fenómeno evolutivo, no intelectual, lo que implica que el niño tenga un ritmo de desarrollo más rápido, pero no el logro de niveles de desarrollo superiores. Los alumnos precoces poseen un mayor número de recursos intelectuales que sus iguales mientras están madurando. Acabada la maduración, alrededor de los 13 o 14 años, su capacidad intelectual puede igualarse con sus compañeros. El comportamiento y el aprendizaje de este alumnado suele manifestar las mismas

condiciones que niños de mayor edad. También pueden mostrar perfiles de talento académico o específicos.

No todos los superdotados han sido niños precoces, de igual manera que no todos los niños con precocidad son luego diagnosticados como superdotados. De esta forma, la precocidad puede ser un indicador a considerar en la identificación y diagnóstico de la superdotación, pero que no es determinante para señalar que el niño poseerá altas capacidades intelectuales.

2.1.5 Prodigio

Se conoce como prodigios a personas que muestran un rendimiento excepcional para su edad en un área determinada (música, arte, literatura, etc.). Es necesario aclarar la diferencia entre un niño precoz y un prodigio, pues puede confundirse ambos términos dadas sus similitudes. El *niño precoz* muestra en algunos aprendizajes y logros un desarrollo temprano en relación con sus iguales, mientras que el *niño prodigio* es capaz de equiparar e incluso superar el desempeño propio de la edad adulta en un campo específico, desarrollando un desempeño excepcional.

Asimismo, se puede llegar a confundir los términos talento y prodigio. Una *persona talentosa* posee unas aptitudes destacables en una o varias materias en la que muestra un rendimiento superior. Un *prodigio* se va a caracterizar por presentar ese desempeño excepcional en un área a una edad muy temprana.

Expertos como Jiménez (2000), López (2012) o Guirado (2015) explican que los niños prodigios logran ejecuciones sobresalientes muy valoradas socialmente a edades tempranas, normalmente antes de los 10 años. Mozart fue un niño prodigio que con cuatro años ya daba un concierto y componía varias piezas musicales (Guirado, 2015).

2.1.6 Genio

El genio, además de poseer un alto nivel de inteligencia o de rendimiento en un campo específico, debe presentar una alta productividad caracterizada por su creatividad, la creación de una obra genial, lo que revela el importante papel que desempeña el contexto sociocultural, pues va a depender del valor que se le otorgue a la obra, la posibilidad de considerar si es realmente creativa y pueda ser calificado como genio. Guirado (2015) señala que, a diferencia del prodigio, el genio se desarrolla en la edad adulta.

Jiménez (2000) indica que el genio rompe con todas las normas porque determina creando las suyas propias en la producción de una obra genial. La genialidad se presenta en la edad adulta pues requiere, según esta autora, madurez y experiencia.

Algunos ejemplos de genialidad los podemos encontrar en personalidades como Einstein, Leonardo Da Vinci, Freud o incluso Gandhi (Gardner, 1999).

2.2 Altas capacidades intelectuales en la legislación canaria

En el presente trabajo se ha optado por el término *altas capacidades intelectuales* dado que es el que se emplea en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* en el Título II, dónde se establece que se trata de alumnado con necesidades educativas especiales, y al que dedica los artículos 76 y 77. A nivel legislativo, supone la primera aparición de este término en España en sustitución de los anteriores empleados en las distintas normativas nacionales: *superdotados intelectualmente* y *alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual*. Con este nuevo concepto se reclama también la atención específica para otro tipo de alumnado, como los que presentan precocidad o talento.

En la legislación canaria se considera a los niños y niñas con altas capacidades intelectuales como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En el *Decreto*

104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria se expone:

Se entenderá como alumnado “con necesidades específicas de apoyo educativo”, aquel que presenta necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo o por altas capacidades intelectuales, y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización. (p. 20.795).

Concretamente, el decreto considera que el alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando “(...) maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos” (p. 20.796).

La *Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales*, en su artículo 3 define los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales, con el objetivo de facilitar la identificación de este alumnado y ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades y características:

- La *sobredotación intelectual* aparece a partir de los 12-13 años. El alumno dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial.

- El *superdotado intelectual* debe tener, además de las características mencionadas en la sobredotación, una alta creatividad (por encima del centil 75).

- El *talento simple* muestra una elevada competencia (por encima del centil 95) en un ámbito específico (verbal, matemático, lógico o creativo, social, musical, deportivo, ...).

- El *talento complejo* se da cuando existen combinaciones de varias aptitudes específicas, como los talentos académicos, que reúnen la aptitud verbal, la lógica y la gestión de la memoria, todas ellas por encima del centil 85 o el talento artístico.

- La *precocidad* aparece antes de los 12-13 años. El discente presenta características de sobredotación o superdotación intelectual, talentos simples o complejos. A partir de la maduración de la capacidad intelectual del menor, en torno a los 12-13 años, se puede confirmar o no la presencia de los perfiles mencionados.

3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SUPERDOTACIÓN

En este apartado se realiza una revisión de los distintos modelos explicativos de la superdotación, trazando el recorrido en la evolución de su definición durante los últimos cien años, desde los enfoques más tradicionales y simples a perspectivas innovadoras y multidimensionales. La importancia de los paradigmas de la superdotación se entiende a partir de su significativa influencia para la identificación y la intervención, puesto que, a partir del modelo que se tome de referencia, las actuaciones para el diagnóstico y la atención psicoeducativa se orientarán de una manera u otra.

Son varios los autores que han establecido categorías en las que agrupan las distintas aportaciones teóricas. Destaca la propuesta realizada por Mönks y Manson (Taurón, Peralta y Repáraz, 1998), que agrupan las distintas concepciones de superdotación en cuatro categorías distintas: orientadas al rasgo, modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento, orientados al rendimiento como resultado observable de la superdotación, y modelos psicosociales/socio-culturales. En la presente tesis, nos basaremos en esta

clasificación, la más conocida y utilizada en la literatura especializada, para presentar las principales aportaciones y modelos teóricos explicativos de la superdotación.

- *Modelos basados en capacidades*: se centran en el estudio de la inteligencia general y el cociente intelectual (medidas psicométricas) como criterio definitivo de la superdotación.

- *Modelos basados en el rendimiento*: en ellos es el rendimiento excepcional, y no el potencial intelectual, lo que finalmente permite la identificación de la superdotación.

- *Modelos cognitivos*: se basan en los procesos implicados en la adquisición y elaboración de la información para explicar la superdotación.

- *Modelos socioculturales*: valoran la influencia del ambiente en la identificación y el desarrollo de la superdotación.

La categoría en los que se establece un modelo no es fija, por lo que algunos de ellos, como el de Renzulli, que en un principio otorga poco peso a las variables sociales y luego en su evolución las incorpora, pueden incluirse en dos categorías. De igual manera, hay modelos que dependiendo del autor se sitúan en una u otra (Martínez, 2012a). Generalmente, se opta por usar de forma complementaria los modelos puesto que las aportaciones de unos y otros pueden llegar a conformar una explicación más amplia y profunda sobre el fenómeno de la superdotación.

3.1 Modelos basados en capacidades

También denominados como psicométricos por su origen, son los modelos pioneros en el estudio de la superdotación y sus elementos identificativos. Su aparición y evolución van en paralelo con la conceptualización de la inteligencia a principio del siglo XX. Dan gran importancia, se podría decir que casi exclusiva, a las aptitudes intelectuales y a su medida psicométrica a través de test estandarizados (test de Stanford-Binet, test de “factor g, etc.). Ofrecen una definición unidimensional de la superdotación reduciéndola a la capacidad

intelectual superior, entiéndela como un rasgo relativamente estable e innato sin tener en cuenta los factores personales y la influencia del entorno. Aún hoy en día se aprecian las influencias de estos modelos en la concepción actual, que en muchas ocasiones la limita a la puntuación superior en test de inteligencia.

Dentro de esta categoría, Martínez (2012a) señala como van evolucionando los modelos que la componen. Las *concepciones monolíticas* basadas en mediciones psicométricas evolucionan hacia *modelos factoriales*, que dividen la capacidad intelectual general en varios componentes, y a partir de los cuales surgen los *modelos jerárquicos* en los que un factor general deriva en otros más específicos y así sucesivamente.

3.1.1 Concepción monolítica de la inteligencia

Los trabajos de Galton (1989, como se cita en Martínez 2012a, p.36), se sitúan en el origen de la concepción unidimensional y suponen el primer intento en medir la inteligencia. Genovard y Castelló (1990) indican que los estudios del autor, en los que utiliza el término “genialidad”, intenta demostrar la relación entre la capacidad heredada biológicamente y los logros alcanzados en la edad adulta. Los resultados no apoyaron tal relación, aunque si correlacionaron la “genialidad” con antecedentes familiares (capacidad heredada) y puso de manifiesto una serie de rasgos de personalidad comunes entre estas personas (Acereda y Sastre, 1998). La investigación de Galton recibió todo tipo de críticas en referencia a la selección de la muestra y la metodología utilizada; a pesar de ello, se le considera como el impulsor del estudio de la superdotación.

Años más tarde, Binet (Binet y Simon, 1905, como se cita en Martínez, 2012a, p.36), crea una batería de pruebas cognoscitivas (atención, memoria, discriminación, juicio práctico, ...) para discriminar los niños que necesitaban un apoyo escolar especial dada sus dificultades de aprendizaje, que posteriormente dará lugar a los test de inteligencia. El psicólogo francés utilizó

en su escala el concepto de Edad Mental (EM) que relacionaba el desarrollo intelectual individual con el desarrollo correspondiente a la edad cronológica.

Spearman (1904, como se cita en Martínez, 2012a, p.37) propone el “factor g” (general), necesario para un buen funcionamiento intelectual, que está presente en todos los test de rendimiento mental. Además, introduce el “factor S” (específico), referido a los implicados directamente en cada una de las tareas o comportamientos medidos. Los test de “factor g” fueron diseñados para eliminar las influencias culturales. Este método comienza a introducir la concepción factorial dada la metodología utilizada por el autor (análisis factorial) y por la aportación de otros factores específicos.

Stern (1911; como se cita en Jiménez, 2000, p.34), transforma el concepto de EM y aporta la noción de Intelligence Quotient, la traducción al español sería Cociente Intelectual (CI). El CI sería el resultado de dividir la Edad Mental (EM) entre la Edad Cronológica (EC) por cien ($CI = EM/EC \times 100$). Esta nueva fórmula para medir la inteligencia resultaba limitada puesto que solo era aplicable a los sujetos en edad de desarrollo y no para las personas en edad adulta.

Más tarde Terman (Terman y Oden, 1925, 1947, 1959, como se cita en Martínez, 2012a, p.37) cambia el cálculo del CI para convertirlo en un índice relativo a la edad, como explica Jiménez (2000), transformando “las relaciones entre ambos tipos de edades de modo que para cualquier tipo de edad cronológica, la media tendría un valor de 100 y la desviación típica un valor de 15, dando así estabilidad al CI como índice numérico” (p. 34-35). Las contribuciones de este autor se centran en la medición de la inteligencia general a través de los conocimientos e instrumentos de su época.

Terman y sus colaboradores (Prieto, 1997), son los primeros en iniciar un estudio sistemático sobre las características de la superdotación. La muestra estaba compuesta por 1.500 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, seleccionados según la nominación de los profesores y un CI de 140 o más según la escala de inteligencia Stanford-

Binet (adaptación de la escala de Binet). El estudio siguió una metodología longitudinal a lo largo de medio siglo. Los resultados sobre el 90% de los sujetos de la muestra inicial, ponen de manifiesto un alto rendimiento académico y profesional a lo largo de los años. Estos resultados apoyan la hipótesis de que las altas capacidades intelectuales predisponen para un rendimiento académico y profesional, mostrando la importancia que tiene la inteligencia para ello. Esta conclusión se puede ver limitada por las siguientes consideraciones (Castejón, Prieto y Rojo, 1997):

- Los sujetos que formaban parte de la muestra se escogieron por su inteligencia y su rendimiento, una vez que en la preselección se tuvo en cuenta el criterio de los profesores, que suelen estar influenciados por este último factor.

- En la comparación de los logros académicos y profesionales de los sujetos con diferente nivel intelectual, dentro de los superdotados, el rendimiento no difería significativamente.

- Estudios longitudinales como el de Freeman en 1991 realizados en Europa con 169 niños y niñas seleccionados por un alto CI, muestran que no todos obtienen alto rendimiento.

- Los sujetos con niveles moderadamente altos de inteligencia (alrededor de 120 de CI), considerados como superdotados moderados o medios, tienen un nivel de rendimiento superior a lo esperado.

De esta manera, se pone de manifiesto que la inteligencia es una característica importante, pero no la única para definir la superdotación. Como explica Martínez (2012a), la concepción monolítica de la inteligencia de Terman define la inteligencia “(...) como algo innato o genético, potencial (puede demostrarse o no en cuanto al rendimiento) y es estable (no modificable)” (p.37).

El grupo de colaboradores de Terman evolucionó considerando la capacidad intelectual, el rendimiento demostrado en el aprendizaje académico y un potencial en determinadas áreas específicas (Arocas, Martínez, Martínez, y Regadera, 2002).

3.1.2 Concepciones multidimensionales de la inteligencia

La concepción monolítica de la inteligencia fue evolucionando hacia modelos más complejos. Dentro de este apartado se analizan las definiciones de superdotación que entienden que la inteligencia está integrada por distintos componentes (concepción factorial), organizados en distintos niveles y subniveles (concepción jerarquizada).

Como señalamos en el punto anterior, con el *facto g* de Spearman se daban los primeros pasos hacia una concepción factorial de la inteligencia. Este nuevo enfoque la concebía como un conjunto de subestructuras, con ello se empezaba a vislumbrar la posibilidad de que existiera más de un tipo de excepcionalidad. El modelo de aptitudes mentales primarias de Thurstone (1938, como se cita en Jiménez, 2000, p.36) es uno de los más destacados dentro de esta nueva perspectiva, en el que la capacidad intelectual se entendía como un conjunto de ocho aptitudes: comprensión verbal, fluidez verbal, cálculo o capacidad numérica, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, rapidez perceptiva, relaciones espaciales y coordinación motora.

Por otro lado, el modelo estructural del intelecto propuesto por Guilford (1967, como se cita en Jiménez, 2000, p.37 y Martínez, 2012a, p.38) señala que el funcionamiento intelectual se desarrolla a través de tres categorías cognitivas compuestas a su vez por varios elementos: *contenido* (figurativo, simbólico, semántico y conductual), *operaciones* (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición) y *productos* (unidades, clases, relaciones, transformaciones y aplicaciones). Las relaciones entre los tres tipos de parámetros dan lugar a 120 factores de inteligencia o aptitudes diferenciadas. Años después, el autor modificó el modelo inicial, definiendo un total de 150 factores. La inclusión de la creatividad, entendida como pensamiento divergente, supuso un gran avance para la época en la conceptualización de la superdotación, siendo este modelo uno de los que más impacto ha tenido en la definición actual de superdotación y talento.

La Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE), tras un estudio encargado por el Congreso Americano, adopta como definición y clasificación oficial la propuesta por Marland (1972, como se cita en Jiménez, 2000). Este hecho es clave para el diagnóstico y atención educativa de los niños superdotados, pues es la primera definición oficial de superdotación. La definición señala (p. 40):

Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que en virtud de sus destacadas capacidades son capaces de una alta realización. Estos niños requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de los que suministran los programas escolares normales en orden a realizar sus contribuciones así mismo y a la sociedad. Los sujetos capaces de altas realizaciones son aquellos con logro demostrado y/o capacidad (ability) potencial en cualquiera de las áreas siguientes, sola o en combinación:

1. Inteligencia general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento creativo o productivo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representaciones.
6. Capacidad psicomotora.

(Marland, 1972, como se cita en Jiménez, 2000, p.40).

En la revisión realizada en el Congreso Americano años después se acuerda suprimir la habilidad psicomotriz de la clasificación y se resalta el carácter de potencialidad para cada una de las capacidades de la superdotación. Marland (1972, como se cita en Jiménez, 2000, p.40) amplía la concepción de superdotación de Terman (Terman y Oden, 1925, 1947, 1959, como se cita en Martínez, 2012a, p.37), pues no la centra únicamente en el intelecto general, sino que

la amplia a seis tipos de capacidades o talentos, por lo que los criterios para identificarlo también deben ser múltiples. Además, innova con la inclusión de los criterios de capacidad general y específica y de rendimiento, ampliando la definición de la superdotación a aptitudes específicas y pensamiento creativo.

Finalmente, en las concepciones jerárquicas, al igual que en las factoriales, se entiende que la inteligencia está compuesta por distintos factores, aunque desde este enfoque se ordenan en diferentes niveles. Cattell (1963, como se cita en Martínez, 2012a, p.39) distingue dos factores de segundo orden dentro de su modelo jerárquico, la *inteligencia fluida*, aquella determinada genéticamente, y la *inteligencia cristalizada*, resultado de la experiencia y el aprendizaje.

3.2 Modelos basados en el rendimiento

Con los avances en psicología evolutiva y las teorías de la motivación y del aprendizaje se empezaron a cuestionar los modelos basados exclusivamente en capacidades. Como respuesta a las limitaciones de los mismos, surgen los modelos que basan la superdotación en el rendimiento. Estos reconocen la alta capacidad en la superdotación, pero establecen que además requiere otras condiciones, considerándolas incluso como factores más decisivos que la inteligencia superior. De este modo, este nuevo enfoque, a diferencia de los modelos basados en capacidades que entienden la superdotación desde un rasgo unitaria (capacidad intelectual), la define como un conjunto de características cuyo funcionamiento en conjunto da como resultado un alto rendimiento. Como explica Martínez (2012a) “Los modelos de rendimiento consideran que la alta capacidad intelectual como potencial, es una característica necesaria pero no suficiente para un alto rendimiento, y que este rendimiento excepcional será en último término el resultado observable y medible del talento” (p.40).

El modelo más representativo dentro de este enfoque es el de Los Tres Anillos de Renzulli (1978, 1986, 2005; como se cita en Renzulli y Gaesser, 2015, p.106). Otro que también se sitúa

dentro de esta visión de la superdotación y que analizaremos en este trabajo es el Modelo de Feldhusen (1992, como se cita en Peñas, 2008, p.31).

3.2.1 Modelo de los Tres Anillos de Renzulli

Renzulli (1978, 1986, 2005; como se cita en Renzulli y Gaesser, 2015, p.106), propone desde su teoría que la superdotación es el resultado de la combinación de tres variables interdependientes: *capacidad intelectual por encima de la media*, *compromiso con la tarea* y *creatividad*.



Figura 1.1. Representación gráfica del Modelo de los Tres Anillos de Renzulli

Según este modelo, es necesaria la presencia de los tres rasgos para hablar de superdotación, de modo que no depende de un único aspecto:

a) *Capacidad intelectual por encima de la media*, tanto la aptitud general como las áreas más específicas de desempeño humano. Es el rasgo más estable de los tres que componen el anillo.

b) *Compromiso con la tarea*. Son una serie de rasgos no intelectivos como la disposición activa, la perseverancia y determinación en una actividad, motivación dirigida hacia la

producción práctica. Se podría decir que es una forma de motivación concentrada, es decir, energía sostenida y focalizada hacia un problema o área de desempeño.

c) *Creatividad*. Se trata de un rasgo más amplio que el pensamiento divergente. Engloba la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento, capacidad para crear nuevas ideas, curiosidad, aportar soluciones distintas para problemas tradicionales.

Esta concepción da la misma importancia a las capacidades superiores y a los dos componentes de rasgos no intelectivos (compromiso con la tarea y creatividad).

El autor diferencia entre dos tipos de superdotación: la *superdotación académica* y la *superdotación creativo-productiva*. En la primera se pone de manifiesto el aprendizaje y los buenos resultados escolares, en la segunda se denota por la aplicación de estrategias cognitivas en la resolución de problemas reales.

Este modelo es uno de los más influyentes y con más trascendencia en la investigación sobre superdotación y en la práctica educativa. En una revisión del mismo, Mönks introduce los factores ambientales, familia y escuela en el desarrollo de las características relacionadas a la superdotación, denominándose Modelo de Superdotación de Renzulli y Mönks (Mönks y Van Boxtel, 1988, como se cita en Jiménez, 2000, p.43), incluido dentro de los modelos socioculturales en este capítulo.

3.2.2 Modelo de Feldhusen

Feldhusen (1989,1990, como se cita en Acereda y Sastre, 1998) considera que la superdotación consiste en “(...) una predisposición psicológica y física de un sujeto para aprender y rendir a un nivel superior durante toda la vida” (p.74). Para este autor, son cuatro los componentes de la superdotación:

- *Elevada capacidad intelectual general*, su visión de la misma se basa en la teoría componencial de Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p. 49).

- *Autoconcepto positivo*, que permita considerarse a sí mismo capaz de un alto nivel de rendimiento.

- *Motivación para el rendimiento*.

- *Talento personal* en las áreas académico personal y artístico-creativo.

El autor aglutina elementos de tipo cognitivo y afectivo para dar como resultado un rendimiento excepcional. La creatividad no se encuentra presente como una característica separada, sino que la considera producto del propio talento. Una crítica frecuente a este modelo es la introducción del autoconcepto positivo como una de las características definitorias de los superdotados, ya que no siempre es así.

Posteriormente, Feldhusen (1992, como se cita en Peñas, 2008, p.31) elabora una teoría explicativa de los factores que influyen en el desarrollo del talento (habilidades intuitivo-creativas, conocimiento funcional básico, habilidades metacognitivas y creatividad, experiencias sociales, experiencias hogar/familia, experiencias escolares, motivación actual y estilos de aprendizaje, aptitudes emergentes y capacidades inteligentes, precocidad, capacidades determinadas genéticamente) que amplía la anterior. En este nuevo trabajo el autor, define la superdotación como “(...) un complejo de inteligencia(s) aptitudes, talentos, destrezas, experiencias, motivaciones y creatividad que llevan a un individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos o disciplinas valoradas en ese momento por la cultura” (Feldhusen, 1992, como se cita en Reyero y Taurón, 2003, p. 35); y por otro lado el talento como “(...) un conjunto de aptitudes o inteligencias, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y motivaciones (actitudes) que predisponen al individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio” (Feldhusen, 1992, como se cita en Reyero y Taurón, 2003, p. 35).

3.3 Modelos cognitivos

En los modelos analizados anteriormente la investigación se apoya en la medición de la inteligencia a través de pruebas psicométricas (modelos basados en capacidades) y en la valoración de las realizaciones (modelos basados en el rendimiento). Los modelos cognitivos se basan en los procesos de elaboración y gestión de la información, considerando más importante la calidad de la información que se procesa que los resultados de los test. Se centran en las habilidades metacognitivas como acciones inteligentes en las elaboraciones superiores, rechazando el CI como único rasgo determinante, lo que permite establecer de forma más clara las peculiaridades cognitivas de los superdotados, tanto cuantitativamente como cualitativamente. Las aportaciones basadas en el procesamiento de la información y su aplicación novedosa a los problemas no solo favorecen la identificación de alumnado superdotado, sino que además establece medidas educativas para la intervención.

Dentro de estos modelos destaca la Teoría Triárquica del Talento Intelectual de Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p. 49). También consideraremos la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, como se cita en Garnerd, 2012, p.22) dentro del enfoque cognitivo.

3.3.1 Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg

Para Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p. 49) el superdotado es aquel con competencias para encontrar soluciones nuevas ante un problema, situando las características diferenciales en su capacidad para procesar de forma novedosa la información (*insight*). Según la Teoría Triárquica de la Inteligencia, “(...) el funcionamiento cognitivo y la autorregulación de la conducta ocurre en los intercambios del sujeto con el mundo real, y formaliza tres ámbitos en los que tiene lugar tales interacciones” (Sternberg 1985, 1986, 1991,

como se cita en Jiménez, 2000, p.49). Los ámbitos a los que se refiere son las tres subteorías que componen la Teoría triárquica de la inteligencia para explicar la superdotación:

- Subteoría componencial o inteligencia y mundo interno del sujeto.
- Subteoría experiencial o inteligencia y experiencia.
- Subteoría contextual o inteligencia y mundo circundante.

Cada teoría se divide a su vez en componentes en jerarquía que explican en su totalidad la presencia de superdotación intelectual. A continuación, se realiza una descripción de cada una de ellas.

a) *Subteoría componencial*. En ella se relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo, identificando los mecanismos mentales subyacentes en el procesamiento de la información (aprender a hacer cosas, planificar qué hacer y cómo hacerlo). Distingue tres tipos de componentes:

- *Metacomponentes*: procesos de orden superior que se usan para planificar, guiar y tomar decisiones en las tareas (qué hacer). Los más importantes son: reconocer la existencia de un problema; seleccionar los pasos a seguir en su solución, es decir, los componentes de orden inferior; elegir una estrategia rápida para ordenar las fases; seleccionar una representación mental del problema; escoger los recursos más adecuados para solucionarlo; resolver el problema controlando y supervisando el proceso; y evaluar el resultado.

- *Componentes de ejecución*: componentes de orden inferior que ejecutan las instrucciones del qué hacer de los metacomponentes (cómo hacer).

- *Componentes de adquisición de conocimientos*: se emplean para aprender cosas nuevas y para transferir lo aprendido a otros contextos (aprender nueva información). Los más destacados son: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva.

Según esta teoría, los sujetos excepcionales destacan en los principales tipos de metacomponentes, muestran mayor destreza en la ejecución de los componentes de realización y son más eficaces en el desarrollo de los componentes de adquisición.

b) *Subteoría experiencial*. Relaciona el mundo interno del individuo (inteligencia excepcional) con el mundo externo (experiencia que la tarea o situación requiere), abordando la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y para automatizar lo aprendido. Así, se establecen dos ámbitos en los que destacan las diferencias intelectuales, importante en el diagnóstico de la superdotación, un lado la habilidad para mediar con la novedad, a lo que se denominó “*insight*”; y por otro la habilidad para automatizar la información. En el “*insight*” se encuentran involucrados los procesos psicológicos de *codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva* (componentes de adquisición de conocimientos utilizados con creatividad). Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p.52) lo define como elemento diferenciador y esencial en el estudio de la superdotación. El autor explica que los más capaces no solo se adaptan antes a lo nuevo, sino que automatizan antes la realización.

c) *Subteoría contextual*. Relaciona la inteligencia con el mundo exterior del individuo (la experiencia). Intenta explicar la utilidad de los componentes de la inteligencia para enfrentarse al contexto social en la vida real. La inteligencia contextual o inteligencia práctica del superdotado se entiende como la adaptación al ambiente, la selección de alternativas que mejoren el contexto y la configuración del mismo con el objeto de lograr una adecuada adaptación, la mejor posible.

Sternberg reconoce tres atributos de la inteligencia (1985, como se cita en Granado, 2005, p.61):

1. *Capacidad analítica*: habilidad para analizar las ideas propias y las de los demás.
2. *Creatividad*: habilidad para generar ideas de alta calidad.
3. *Practicidad*: habilidad para convencer a otras personas del valor de sus ideas.

A partir de los tres atributos en solitario o en combinación, Sternberg (2000, como se cita en Granado, 2005, p.61) establece diferentes patrones de superdotación:

- *El Analista*: posee una alta capacidad para analizar ideas propias y ajenas. Destaca en campos académicos, aunque puede carecer de habilidades creativas- productivas. Suele calificar alto en los test de inteligencia y en pruebas académicas.

- *El Creador*: persona intuitiva, creativa e introspectiva. Muestra una gran facilidad para generar ideas novedosas y de gran calidad. Posee escasa habilidad analítica y práctica. No suele caracterizarse por estar entre los mejores de la clase.

- *El Practicante*: con alta capacidad para convencer a los otros del valor de sus aportaciones y para proporcionar ideas prácticas. Su habilidad práctica no se contempla ni con la habilidad analítica ni con la creativa. Al igual que los muy creativos, están entre los mejores del aula.

- *El Creador-Analítico*: capaz de generar ideas novedosas de gran calidad y evaluar y/o criticar el valor de estas, lo cual favorece que el sujeto haga contribuciones superdotadas. Puede pasar desapercibido por ser arrogantes y con una baja inteligencia práctica o por no saber hacer valer sus ideas ante los demás.

- *El Práctico-Analítico*: con alta capacidad analítica y práctica.

- *El Práctico-Creativo*: combina su habilidad práctica con su creatividad. Posee escasas habilidades analíticas.

- *El Equilibrado*: sujeto dotado de alta capacidad analítica, creativa y práctica que las utiliza en solitario o combinadas. Es el mejor cualificado para hacer contribuciones superdotadas.

De esta forma, para el autor de esta teoría la superdotación puede seguir diferentes tipologías. El éxito de los sujetos en ellas no dependerá de sus patrones de inteligencia, sino del balance entre los atributos “analítico”, “creativo” y “práctico” que posee y de las oportunidades que su contexto social le brinda para desarrollarlas. Como indica, Granado (2005), la identificación de estos patrones de inteligencia va a permitir comprender cuáles y

cómo son los perfiles de superdotación, una identificación más exacta y a compensar las características más deficitarias y a optimizar el desarrollo de su potencial globalmente.

3.3.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Gardner (1983, como se cita en Gardner 2012, p.22) presenta su Teoría de las Inteligencias Múltiples en la que establece siete tipos de inteligencia dentro de una perspectiva multifactorial de la misma. Entiende que las personas poseen una serie de capacidades-inteligencias distintas, frecuentemente independientes entre sí, que permiten al individuo resolver problemas o crear producciones en un ámbito específico.

Para este autor, la capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito que se manifiesta en las interacciones del individuo con el entorno. Al definir la inteligencia como una capacidad, la convierte en destreza que se puede desarrollar. El autor reconoce el componente genético, pero también considera que las potencialidades se desarrollan teniendo en cuenta el contexto que rodea al sujeto (Granado, 2005). Así, cada inteligencia es innata producto de la herencia genética, de su potencial cognitivo y de sus predisposiciones personales.

Gardner defiende que el hecho de que los alumnos superdotados obtengan puntuaciones altas de CI, debe ser considerado como una entre otras inteligencias (Granado, 2005).

Jiménez (2000), apunta los tres principios que establece la Teoría de las Inteligencias Múltiples:

1. La inteligencia no es una dimensión unitaria, una cosa simple sino que la aptitud cognitiva es mejor descrita como un conjunto de capacidades, talentos, aptitudes mentales a las que denomina inteligencias.
2. Estas inteligencias son independientes unas de otras.
3. Dichas inteligencias interactúan. (p. 47)

Gardner (2012) explica que todas las personas tienen cierto grado de potencial en alguna de las áreas que distingue.

INTELIGENCIA	DEFINICIÓN
Inteligencia lingüística	Sensibilidad especial hacia el aprendizaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.
Inteligencia lógico-matemática	Capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de manera científica.
Inteligencia musical	Capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
Inteligencia cinético-corporal	Capacidad de emplear el propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos.
Inteligencia espacial	Capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y en espacios más reducidos.
Inteligencia interpersonal	Capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.
Inteligencia Intrapersonal	Capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo, que incluya los propios deseos, miedos y capacidades, y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Figura 1.2. Descripción de las inteligencias múltiples de Gardner

Gardner amplía la noción de inteligencia y de superdotación a una serie de capacidades y no a una medida única (concepto monolítico). En su modelo no recoge la creatividad explícitamente, pero se entiende como consecuencia de las estrategias y actividades educativas encaminadas a estimular las inteligencias múltiples.

3.4 Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales aceptan las aportaciones de los enfoques anteriores, pero destacan la importancia que poseen los elementos contextuales, sociales y culturales a la hora de definir la superdotación. Como novedad, mantienen que esta puede variar como resultado del contexto que rodea al individuo (familia, entorno social, escuela, cultura, etc.). Defienden que no se debe considerar la superdotación ajena a lo que rodea a la persona, pues está inmersa dentro del proceso dinámico de la vida en el que confluyen diversos factores, que junto con las características individuales, van a condicionar su desarrollo integral.

El Modelo Psicosocial de Superdotación de Tannenbaum (1986, como se cita en Peñas, 2008, p.34) y Modelo De Interdependencia Triádica de Mönks (1992, como se cita en Granado, 2005, p.43), son los más representativos dentro del enfoque sociocultural.

3.4.1 Modelo Psicosocial de Tannenbaum

Tannenbaum (1986, como se cita en Peñas, 2008, p.34) desarrolla este modelo, también denominado Modelo de Estrella dada la forma de su representación gráfica, y que revisa posteriormente (1997, como se cita en Peñas, 2008, p.34). El autor define la superdotación como el potencial para realizar elaboraciones valoradas socialmente, concibiéndola desde un enfoque psicosocial en el que el rendimiento superior depende de cinco factores:

1. *Capacidad general*, considerada como *factor g* o inteligencia general con una fuerte carga genética, que puede ser medida mediante test.
2. *Aptitudes específicas* relacionadas con un dominio concreto del conocimiento humano, que pueden estar desarrolladas unas más que otras.
3. *Factores no intelectuales* como la motivación o el autoconcepto.
4. *Factores ambientales* todos aquellos que rodean a la persona, en especial el contexto familiar, escolar y social, que pueden estimular o reprimir su maduración y desarrollo.

5. *Factores fortuitos*, es decir, la aparición de circunstancias no controlables por el individuo en momentos determinados de la vida.

Para ser considerado superdotado es precisa la presencia de todos los factores en interacción. Aunque no es necesario que exista el mismo grado de cada factor, se necesita un nivel mínimo de cada uno de ellos para hablar de superdotación. Además, para cada elemento establece *factores dinámicos* (potencialmente modificables) y *estáticos* (estables).

Este modelo no presenta la creatividad como una característica más, sino que la considera como consecuencia de la combinación de todos los factores anteriores y está presente en el producto. Para este autor lo importante para identificar la superdotación como tal solo puede observarse en la edad adulta, a partir de la productividad con valor social. Así, los niños son solo potencialmente superdotados.

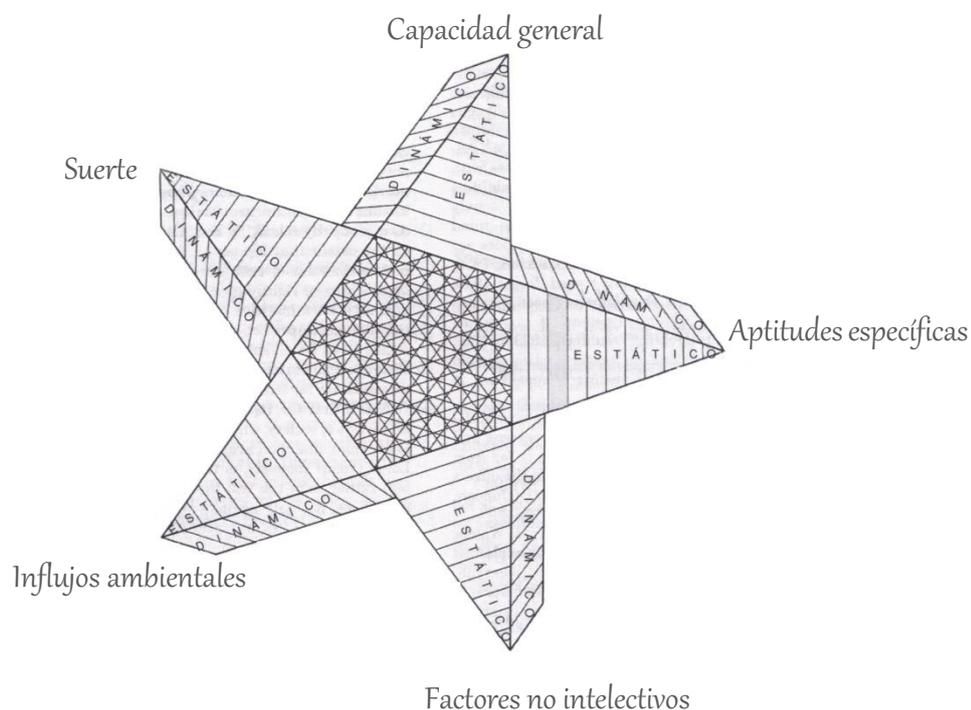


Figura 1.3. Modelo Psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum (1997, como se cita en Peñas, 2008, p.34)

3.4.2 Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks

Mönks (1992, como se cita en Granado, 2005, p.43) desarrolla este modelo como una ampliación al de los tres anillos de Renzulli (1978, 1986, 2005; como se cita en Renzulli y Gaesser, 2015, p.106) tras considerar que debería incluir la superdotación dentro de un contexto evolutivo que modula, potencia o inhibe el desarrollo de la misma. De esta manera, y como indica Granado (2005), establece que las características personales no son estáticas, sino que el desarrollo de la persona es un proceso dinámico que se desarrolla dentro de diferentes ambientes. Se trata de un modelo multifactorial e interaccionista en el que la motivación, la creatividad y la alta capacidad intelectual determinan el desarrollo de la superdotación, con el que el autor aporta una visión más dinámica y social de su definición. Además de estos tres componentes de la personalidad, se considera a la familia, la escuela y al grupo de iguales como influyentes en el desarrollo de estos niños, y todos los elementos en combinación e interacción dan como producto la superdotación.

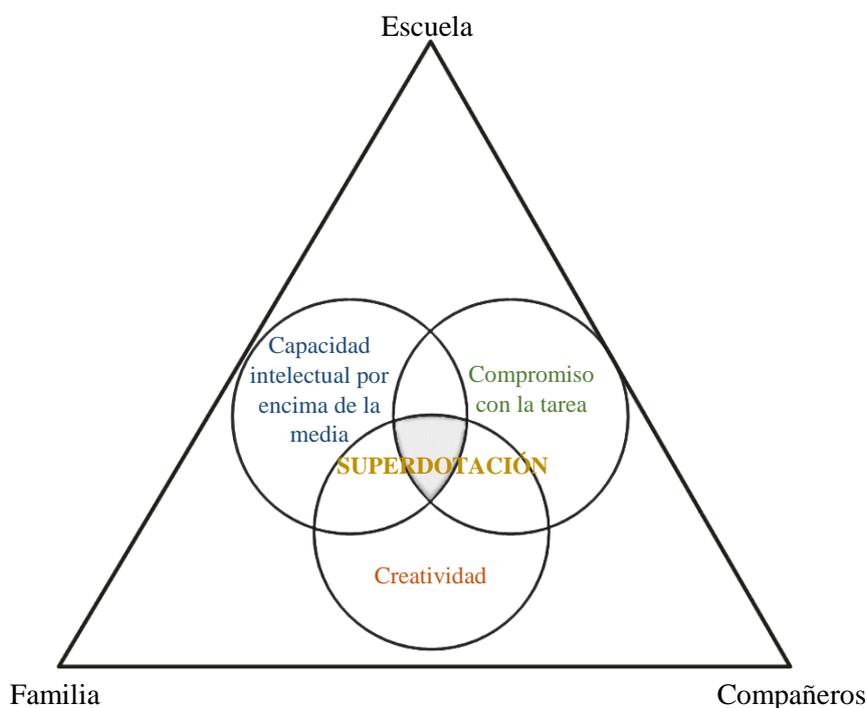


Figura 1.4. Modelos de Interdependencia Triádica de Superdotación de Mönks

Dentro del modelo también se tiene presente la *competencia social*, entendida como un factor fundamental en el desarrollo de los superdotados, en el que la familia y la escuela contribuyen en la socialización de la competencia (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998).

4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

El alumnado con altas capacidades intelectuales conforma un conjunto heterogéneo, por lo que no existe un perfil estrictamente definido. Aunque no se pueden generalizar ni precisar las características que los describen, es posible hablar de una serie de rasgos más o menos comunes en ellos que pueden ser de gran ayuda para el profesorado y la familia en el diagnóstico y para la orientación de la intervención, nunca olvidando las peculiaridades individuales y necesidades propias de cada sujeto, las cuales demandaran una respuesta educativa diferenciada y diversificada.

A continuación, se analizan las características cognitivas, de aprendizaje y socioemocionales que suelen presentar los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, siempre partiendo de la premisa de no homogeneidad del grupo. Además, se explica algunos de los problemas que pueden presentar este alumnado, como son la disincronía o problemas de rendimiento escolar y falta de motivación hacia el estudio.

4.1 Características cognitivas y de aprendizaje

Los principales rasgos definitorios del alumnado con altas capacidades intelectuales son los relacionados con el funcionamiento cognitivo, es decir, su capacidad intelectual y su forma de gestionarla (metacognición). Son niños que poseen una capacidad de aprendizaje particular, con ritmos y estilos de aprendizajes propios.

A continuación, se muestra una recopilación de las características cognitivas y de aprendizaje que según numerosos autores reúnen este tipo de alumnado (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998; Jiménez, 2000; Álvarez, 2000; Artilles et al., 2005; Gómez y Mir, 2011; Martínez, 2012).

- *Gestión perceptual, atención y memoria*

Artilles et al. (2005, p.25) describen a este tipo de alumno como “agudo observador y extraordinariamente perceptivo, especialmente de los detalles”, y en relación con la atención, indican que muestran “concentración intensa, lapsos duraderos de atención en áreas de interés, comportamiento dirigido a un objetivo, constancia”. Poseen una percepción visual acentuada, sobre todo en los detalles. Son niños muy observadores y tienen una alta capacidad de atención y concentración. Esta capacidad suele aparecer tempranamente, centrándose en una tarea largos periodos de tiempo, siempre que sea de su interés. Dirigen su comportamiento a un objetivo y es constante en lo que hace.

En relación con la gestión memorística, como indican Gómez y Mir (2011) son capaces de codificar, almacenar y recuperar información detallada con rapidez y sin gran esfuerzo. Así, pueden recordar con facilidad personas, fechas, datos, etc., lo que demuestra alta memoria inmediata y mejor funcionamiento de la memoria operativa. Suelen tener conocimientos de muchos temas, muy amplios y detallados si son de su interés. Los conocimientos que van adquiriendo los relacionan con lo que ya saben, lo que les permite gozar de un buen aprendizaje significativo.

El control que tienen de los procesos cognitivos relacionados con la atención y la memoria permite a este alumnado centrar sus energías intelectuales en otros procesos de carácter superior (Pérez et al., 1998).

- *Lenguaje y lectura*

Suelen aprender a leer tempranamente y rápidamente, dada su gran habilidad para manipular símbolos. Poseen un amplio vocabulario, buen dominio de conceptos y fluidez verbal (Artiles et al., 2005).

- *Procesamiento de la información*

Son alumnos que comprenden con rapidez y facilidad la nueva información, y dado su control en estrategias de atención y memoria, sobre todo visual, dedican más tiempo a organizar, fragmentar y relacionar los nuevos conocimientos. Tienen un amplio nivel de generalización, viendo más allá de los hechos observables. En este sentido, Pérez et al. (2008, p. 44) indican que “tienen una mayor eficacia en cuanto a las asociaciones y transferencias de la información”, siendo capaces de establecer fácilmente relaciones entre ideas, incluso si son abstractas. Las autoras, además señalan que “el paso de la información consciente a la información automatizada es más rápido, lo que (...) les permite liberar energías para aprender otras habilidades”. Les gusta conceptualizar, abstraer, sintetizar, planificar y estructurar, buscan sistematizar.

- *Resolución de problemas*

Disfrutan con la resolución de problemas. Formulan constantemente preguntas, derivadas de su gran curiosidad, observan y analizan datos, resolviéndolos con éxito e ingenio. Dedicar más tiempo al planteamiento del problema y a los procesos metacognitivos que a su solución (Pérez et. al, 1998). Les gustan los retos intelectuales y rechazan las tareas repetitivas. No solo enfocan los problemas de forma distinta, sino que plantean problemas nuevos.

- *Creatividad*

Aportan nuevas ideas y les gusta indagar, preguntar, les interesa temas poco frecuentes para su edad. Poseen una alta curiosidad intelectual, creatividad e imaginación, prefieren buscar nuevas formas de hacer (Artiles et al., 2005). Muestran fluidez, es decir, capacidad para

producir nuevas ideas y asociaciones, y flexibilidad al adaptarse y encontrar alternativas (Gómez y Mir, 2011).

- *Metacognición*

Los discentes con altas capacidades gozan de mayor conocimiento y autorregulación de sus recursos cognitivos. Emplean más eficazmente sus estrategias cognitivas y verbalizan mejor su conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos (Borkowski y Peck, 1990; Cheng, 1993, como se cita en Jiménez, 2000). En la ejecución de una tarea o resolución de un problema, este perfil de alumnado destaca en la autorregulación activa (control directo del comportamiento para la comprobación del éxito y modificación a través del ensayo y error) y consciente (situarse en el ámbito conceptual para anticiparse a los errores y eliminarlos); usan más frecuentemente esta última (Moreno, 1995). Emplean de forma más eficaz los rasgos propios de la metamemoria (conocimiento de las operaciones del sistema de la memoria). Almacenan, acceden y generalizan información con más rapidez.

- *Aprendizaje*

Aprenden con rapidez y facilidad. Su forma de acercarse al conocimiento es preferiblemente inductiva, a partir de preguntas y plantearse problemas intentan deducir y transferir su conocimiento a otros temas.

El modelo del autogobierno mental de Sternberg (1993, como se cita en Prieto y Hérvas, 1995), que se deriva de la Teoría de la inteligencia triárquica, establece tres funciones o formas de expresar la capacidad de acción: legislativa, ejecutivo y judicial; cuatro formas de llevar a cabo la actividad: monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica; dos niveles de enfocar el aprendizaje: global y local; dos estilos de trabajar: interno y externos; y dos modos de afrontar los problemas: estilo liberal y estilo conservador. No parece que exista una relación entre altas capacidades y estilos intelectuales, pero sí que se puede señalar, según Grigorenko y Sternberg (1993), y corroborado por Prieto y Hervás (2000), que el alumnado superdotado prefiere estilos

intelectuales menos ejecutivos y más legislativos, judiciales y liberales que el alumnado no superdotado. Prefieren crear, formular y planificar la resolución de un problema (función legislativa), evaluar las reglas y procedimientos, en lugar de seguir las normas y utilizar los procedimientos ya establecidos o realizar las tareas de forma estructurada (función ejecutiva); el alumnado con altas capacidades prefiere ser “productor de conocimiento” que “consumidor de conocimiento”. Disfrutan analizando y juzgando (función judicial). Además de optar por actividades no estructuradas, se decantan por cuestiones amplias y abstractas (global), les gusta controlar mucha información e interrelacionarla, prefieren el aprendizaje en solitario (estilo interno), arriesgarse e ir más allá de lo tradicionalmente establecido (estilo liberal) y son inconformistas, innovadores y divergentes (anárquicos).

4.2 Características socioemocionales

Como se ha señalado anteriormente, el alumnado con altas capacidades intelectuales es un grupo heterogéneo. La interacción entre las variables cognitivas y las socioemocionales, junto con la influencia del ambiente, darán forma a la personalidad, y con ello a unos comportamientos, capacidades y habilidades determinadas. De este modo, en el desarrollo integral del niño entran en juego diversos factores a tener en cuenta para su valoración e intervención. Partiendo de la necesidad en estos alumnos de la evaluación de esta dimensión, a continuación, se analizan algunas de las singularidades más sobresalientes acerca del ámbito socioafectivo que se recogen en la literatura especializada.

- Autoconcepto y atribución casual

El *autoconcepto* tiene una gran influencia en el proceso de aprendizaje, dado su poder motivador cuando el alumno se siente capaz, por ejemplo, o limitador en casos en los que el niño tiene asumida la creencia de que es mal estudiante. Los estudios pioneros de Terman ya señalaban que factores personales, tales como la autoconfianza o la ausencia de complejo de

inferioridad, afectaban al éxito en la vida (Terman y Oden, 1959, como se cita en Martínez, 2012). Los modelos más actuales, como vimos en el apartado anterior, recogen que un buen autoconcepto favorece el desarrollo del potencial intelectual.

Son numerosas las investigaciones relativas al autoconcepto del alumnado con altas capacidades, así como la variedad de sus resultados, lo que demuestra la dificultad de establecer un “autoconcepto tipo” en estos niños y niñas. Desde estudios como los Pérez y Domínguez (2000), que indican que no existen diferencias significativas entre el autoconcepto de los superdotados con respecto al resto de la población, nos encontramos otros como el de Peñas (2008) que señala que las personas con altas capacidades poseen un mejor autoconcepto general. En este sentido, Juárez (1997), Galindo, Martínez y Arnáiz (1997) y Artiles et al. (2005), entre otros, indican que esta correlación solo se ha demostrado consistente en el autoconcepto académico, incluso el primer autor mantiene que los superdotados muestran un peor autoconcepto general.

Por otro lado, hay investigaciones como las de Lea-Wood y Clunies-Ross (1995, citado en Peñas, 2008, p.95) que sostienen que las personas superdotadas tienen una autoestima más baja que el resto, o como la de Silverman (1993, como se cita en Peñas, 2008, p.95) que plantea que este alumnado puede tener un autoconcepto bajo dada la exigencia que perciben de las personas que los rodean. Martínez (2012) explica que los niños con altas capacidades con bajo rendimiento presentan una correlación positiva con un bajo autoconcepto.

Dentro de las altas capacidades intelectuales existen subgrupos como las chicas adolescentes y el alumnado con fracaso escolar, que tienen un autoconcepto negativo y, en el segundo caso, además, tienden a la atribución casual externa (Jiménez, 2000). Se puede afirmar que los alumnos que presentan talento académico suelen tener un autoconcepto positivo y los alumnos con altas capacidades, pero con bajo rendimiento o fracaso escolar, generalmente presentan un autoconcepto negativo.

En relación a la atribución casual, es decir, la percepción que tiene una persona sobre las causas de sus propias actuaciones y las consecuencias de las mismas, este alumnado tiende a atribuir su éxito al control interno, es decir, a su capacidad. Por otro lado, el fracaso lo suelen percibir como una combinación de falta de esfuerzo, la dificultad de la tarea y la mala suerte (control externo) (Álvarez, 2000).

- *Intensidad emocional*

Sobre este aspecto entran en conflicto las consideraciones de aquellos que creen que el alumnado con altas capacidades intelectuales presenta necesidades sociales y emocionales especiales (Silverman, 1994, como se cita en Granado 2005, p.107) y los que entienden que pueden presentar las mismas necesidades emocionales que sus iguales (Goleman, 1996).

La intensidad emocional es para muchos autores una característica de estos alumnos (Fernández y Sánchez, 2011). Muestran una gran sensibilidad e intensidad emocional y sentimental y mayor empatía, lo que les hace ser más vulnerables a la vez que más receptivos y concienciados de la realidad y sus problemas. Todo ello se relaciona con su mayor tendencia a involucrarse personalmente en lo que hacen. Esta mayor capacidad para sentir las emociones y sentimientos les lleva a parecer más extremistas, cuando están tristes parecen totalmente embargados por la tristeza y cuando están alegres reflejan un gran optimismo y efusividad.

- *Perseverancia, motivación y perfeccionismo*

El alumnado con altas capacidades suele mostrar persistencia y compromiso con la tarea, sobre todo cuando trabaja en algo de su interés. Es muy característico que se dediquen en “cuerpo y alma” en aquello hacia lo que se sienten motivados (Peñas, 2008).

La motivación hace referencia a los procesos internos que activan, guían y mantienen la conducta. Una diferenciación importante en el ámbito del aprendizaje es aquella que distingue entre motivación intrínseca (interna) y motivación extrínseca (externa). La motivación influye en la perseverancia. Con frecuencia, está es alta cuando realizan algo que les interesa, quedando

absorbidos por la tarea que les ocupa. Estos alumnos muestran motivación intrínseca, siempre que las tareas les supongan un reto.

A la perseverancia va unida la variable de perfección. Son personas perfeccionistas (Artiles et al., 2005; Fernández y Sánchez, 2011), buscan la excelencia, lo que puede volverse en su contra si sus metas son demasiado altas, provocándole baja autoestima, miedo al fracaso y frustración. El alto grado de perfeccionismo puede conducir hacia una elevada motivación de logro o, al contrario, puede provocar frustración dada las elevadas expectativas, incluso puede aparecer fracaso escolar o bajo rendimiento ante el miedo de arriesgarse y no ser tan perfectos como ellos esperaban.

Esta tendencia perfeccionista también puede afectar a las personas que les rodea en la medida que el niño o niña con altas capacidades exija el mismo nivel al resto o los “desprecie” por no estar a su nivel. La familia y el profesorado deben ser exigentes pero tolerantes con el error, ayudándolos a marcar objetivos adecuados a su nivel.

- *Ajuste social*

Las relaciones sociales del alumnado con altas capacidades pueden ser tan diversas como las del resto de sus iguales. Los estudios muestran conclusiones contradictorias, unos muestran resultados de correlación positiva entre alta inteligencia y mayor y mejor ajuste social, y otros revelan una correlación negativa entre ambas variables.

Dentro de la primera postura, que defiende que el alumnado con altas capacidades intelectuales presenta una mayor competencia social que sus compañeros, nos encontramos el estudio de López (1991). Por otro lado, Alonso y Benito (1996), señalan que los resultados de su investigación muestran que los superdotados manifiestan inadaptación social desde edades tempranas, aumentando en la adolescencia. Abroms (1988) indica que el alumnado con altas capacidades a menudo muestra un buen conocimiento de las reglas de su medio social, pero que no siempre ese conocimiento se traduce en la acción adecuada. En cuanto a adaptabilidad

social se refiere, Martínez (2012) explica que el alumnado con altas capacidades no tiene por qué presentar problemas de adaptabilidad, pero que los talentos creativos, lógicos o académicos, pueden ser inflexibles respecto a la aplicación de las normas.

Otras aportaciones, como las señaladas por Peñas (2008) indican que las personas extremadamente inteligentes presentan más problemas de adaptación social.

En resumen, al analizar las diferentes aportaciones de los autores se denota que las relaciones sociales del alumnado con altas capacidades son tan variadas como las del resto de sus compañeros, aunque con la siguiente puntualización, si presentan un CI extremadamente alto, suelen presentar problemas de adaptación social.

- *Liderazgo y popularidad*

Les gusta ser líderes cuando trabajan en grupo, suelen organizar las tareas y las personas. Buscan la manera de que sus ideas sean aceptadas. En cuanto a popularidad, Martínez y Castelló (2004) indican que el superdotado, talento creativo y artístico son alumnos más populares, que suelen ser elegidos por sus compañeros en actividades escolares o extraescolares. Por otro lado, los talentos matemáticos, lógicos o académicos suelen tener más problemas con sus compañeros, aunque si son muy inteligentes y creativos la comunicación se ve dificultada.

El alumnado con altas capacidades, según la literatura especializada, suele mostrar una madurez más alta, les gusta relacionarse con personas de mayor edad que la suya, puesto que pueden coincidir más en gustos, aficiones o conocimientos. Pueden identificar como “sus iguales” a personas mayores que él.

- *Sentido del humor*

Suelen poseer un gran sentido del humor, aunque como indican varios autores (Alonso y Benito, 1996; Pérez y Domínguez, 2000; Fernández y Sánchez, 2011), dentro de su grupo de iguales a veces es malentendido. Utilizan la ironía y el doble sentido, que puede ser considerado

como un humor ácido, ven situaciones graciosas donde sus compañeros no. Pueden, incluso, convertirse en el “payaso de la clase” para llamar la atención.

- *Sentido ético*

Poseen un sentido ético desarrollado, son muy sensibles y críticos consigo mismos y con los demás (Fernández y Sánchez, 2011). Perciben y se preocupan por asuntos sociales. Creen en valores morales como el respeto por la libertad, la igualdad, la tolerancia, el altruismo, etc. Todo ello, les lleva a ser personas percibidas como ilusos o soñadores, puesto que sus grandes ideales están alejados de la realidad.

A modo de conclusión, en el siguiente cuadro se muestran de forma resumida las características cognitivas y socioemocionales que con mayor frecuencia muestra el alumnado con altas capacidades:

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena percepción visual. ▪ Alta capacidad de atención y concentración. ▪ Alta capacidad, duración y eficacia memorística. Suelen tener conocimientos de muchos temas, muy amplios y detallados si son de su interés. ▪ Alto aprendizaje significativo. ▪ Aprenden a leer tempranamente y rápidamente. Buen dominio de conceptos y fluidez verbal. ▪ Utilizan más estrategias de memoria visual y de memorización y estrategias de fragmentación de la información, dedican más tiempo a planificar. ▪ Amplio nivel de generalización. ▪ Les gusta conceptualizar, abstraer, sintetizar, organizar y estructurar, buscan sistematizar. Gran habilidad para transferir lo aprendido a otras situaciones. ▪ Disfrutan con la resolución de problemas. ▪ Alta curiosidad intelectual, creatividad e imaginación. ▪ Alto conocimiento y autorregulación de sus recursos cognitivos. Autorregulación activa y consciente, y usan más frecuentemente esta última. ▪ Su forma de acercarse al conocimiento es preferiblemente inductiva. ▪ Prefieren estilos intelectuales menos ejecutivos y más legislativos, judiciales y liberales, globales, estilo interno, liberal y anárquico.
CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribución casual intrínseca. ▪ Autoestima alta en alumnado con talento académico y baja cuando presenta bajo rendimiento o fracaso escolar. ▪ Alta intensidad y sensibilidad emocional. ▪ Son perseverantes y perfeccionistas. ▪ Mayor motivación intrínseca. ▪ Pueden mostrar problemas de adaptación social cuando presentan CI extremadamente altos. ▪ Les gusta liderar y relacionarse con personas de mayor edad. ▪ Alto sentido del humor. ▪ Sentido moral y ético desarrollado.

Figura 1.5. Características cognitivas y socioemocionales del alumnado con altas capacidades intelectuales

4.3 Características según el perfil de alta capacidad intelectual

Según sea el perfil de un niño con alta capacidad intelectual existen ciertas características que son más frecuentes (Martínez y Castelló, 2004, Martínez, 2012).

- Superdotado

Todos los recursos intelectuales del niño superdotado presentan un nivel elevado tanto en razonamiento lógico, matemático y verbal como en creatividad, gestión de la memoria y gestión perceptual (Gómez y Mir, 2011; Martínez, 2012). Este alumnado manifiesta una gran flexibilidad para trabajar en cualquier área, con cualquier tipo de información (verbal, figurativa, matemática, espacial) y con diferentes estrategias. Además de la generalidad en su producción intelectual, dispone de recursos múltiples que le permiten una acción combinada de estos, para la resolución de situaciones complejas, donde la respuesta demanda una combinación de recursos como puede ser memoria + razonamiento lógico + creatividad. Les gusta buscar relaciones entre diferentes contenidos y solucionar problemas más que almacenar información. Orientan su curiosidad más hacia la búsqueda de respuestas o alternativas. No se puede esperar un alto rendimiento escolar pues, aunque los resultados suelen ser buenos, no tienen por qué ser espectaculares. Su rendimiento es notable y sobresaliente en alguna materia o tema que les interese. No suelen tener problemas en la socialización con sus compañeros, aunque se muestran independientes del grupo y prefieren regirse por criterios propios.

- Talento académico

Posee una gran capacidad para el aprendizaje estructurado o formal de manera autónoma (Artiles et al, 2005). Muestra altos niveles de aprendizaje, tanto de tipo arbitrario (buena gestión de memoria) como de tipo comprensivo (buena lógica), prefiriendo estos últimos. La facilidad de aprendizaje se extiende a cualquier ámbito académico reflejándose como consecuencia un alto rendimiento escolar. Poseen muchos conocimientos y un amplio vocabulario para su edad (recursos elevados de tipo verbal) (Gómez y Mir, 2011). Su facilidad y eficacia en el aprendizaje le puede generar aburrimiento en el aula (Artílez et al., 2005; Gómez y Mir, 2011) y falta de motivación si no se atienden sus necesidades y solo se le exige lograr los objetivos de nivel (currículo ordinario). Las autoras Fernández y Sánchez (2011) indican que este perfil

de alumno suele presentar una elevada autoestima dados sus buenos resultados escolares. Las relaciones con sus compañeros pueden verse dificultadas por su vocabulario singular y sus intereses.

- Talento verbal

Suele presentar buenos resultados académicos dada su buena capacidad para procesar la información en formato verbal. Su dominio verbal, además, favorece su rendimiento en tareas que demanden este tipo de estrategia. La mayor parte de la información escolar se presenta en este tipo de formato por lo que son niños que suelen mostrar buenos resultados académicos, aunque, pueden presentar dificultades en materias como matemáticas o dibujo que emplean otro tipo de lenguaje (Artiles et al., 2005). No suelen presentar problemas de socialización.

- Talento lógico

Muestra altas habilidades para tareas que precisan razonamiento deductivo o inductivo, aplicación de silogismos o la manipulación de conceptos abstractos bien definidos. Estas competencias solo las emplean en problemas o situaciones bien estructuradas que siguen o pueden seguir una norma. Las situaciones abiertas o con múltiples alternativas les suele incomodar. Les gusta seguir normas o criterios, son rígidos y poco flexibles, lo que puede dificultar sus relaciones con el resto de compañeros (Gómez y Mir, 2011).

- Talento matemático

Presentan buenos resultados académicos en materias que presentan contenidos cuantitativos o cuantificables (Artiles et al., 2005; Martínez, 2012). Pueden tener bajos rendimientos o un rendimiento similar el resto de sus compañeros en el resto de materias en las que domina el formato verbal. No se muestran motivados hacia contenidos alejados de su excepcionalidad, a veces menospreciándolos. A veces presentan dificultades en la comunicación y en la socialización pues espera del resto exactitud, precisión, etc. (Gómez y Mir, 2011).

- Talento artístico figurativo

Como señalan Artiles et al. (2005), son alumnos que suelen desarrollar sus altas habilidades artísticas en ámbitos extraescolares, mostrando su talento solo en materias como plástica o dibujo en la escuela. No se sienten tan motivados con el resto de asignaturas, mostrando niveles muy discretos y desiguales en el aprendizaje escolar. Sus producciones plásticas suelen ser reclamo de sus compañeros lo que le da prestigio y es del agrado del resto. Posee un buen rendimiento matemático cuando su talento se combina con una buena inteligencia lógica, orientándose a artes como la arquitectura o ingeniería.

- Talento creativo

Manejan muy bien el razonamiento creativo y tienen dificultad para seguir los aprendizajes lineales o lógicos, lo que se puede reflejar en sus resultados académicos puesto que las tareas escolares están más enfocadas al razonamiento lógico que al creativo (Artiles et al., 2005). Pueden incluso presentar fracaso escolar dada la poca adaptabilidad de la escuela a su modo de integrar, presentar y procesar la información. Sus habilidades creativas y comportamiento divertido pueden atraer a los compañeros lo que les facilita la socialización.

4.4 Disincronía evolutiva

Terrassier (1994), tras examinar a más de 2.000 niños superdotados o intelectualmente precoces constató la existencia de ciertas peculiaridades casi constantes en su desarrollo, a las que denominó *síndrome de disincronía*. El concepto tiene una dimensión evolutiva haciendo referencia al desfase entre diferentes niveles de desarrollo, como el intelectual, presentando un nivel superior en relación con sus iguales, y el socioemocional, que se presenta a un ritmo normal para la edad del alumno. La falta de sincronía entre el desarrollo intelectual y el psicológico (disincronía interna) conlleva a dificultades en el plano de las relaciones con el entorno (disincronía social). La disincronía puede afectar en el rendimiento académico y traer

consigo problemas socioemocionales (Prieto y Hervás, 2000). Martínez (2012) indica que el alumnado precoz, con talento académico, con talento lógico y los superdotados, en este orden, son en los que se observan más sus efectos.

4.4.1 Disincronía interna

Terrassier (1994) describe la disincronía interna como “(...) disparidades de ritmo de desarrollo, entre, por una parte, la precocidad de la evolución intelectual, y por otra, la maduración afectiva y psicomotriz” (p. 148). Distingue tres tipos, inteligencia-psicomotricidad, lenguaje-razonamiento e inteligencia-afectividad. Veamos cada una de ellas.

- Disincronía inteligencia-psicomotricidad

Hace referencia al ritmo desigual entre el desarrollo intelectual y el psicomotor. Son varios los estudios que muestran que los niños con altas puntuaciones de CI presentan un desarrollo psicomotor precoz. Estudios franceses han señalado que estos alumnos muestran mayor precocidad en la lectura (Terrassier, 1994), que como han demostrado algunas investigaciones (Auzias et al., 1977, como se cita en Pérez et al., 1998, p.55), no se extiende a la escritura. Es necesario entender que no se puede pedir al niño que empiece a escribir porque ha aprendido precozmente a leer pues para él es un gran obstáculo la coordinación de la escritura con su precoz ritmo mental lo que puede producirle ansiedad e insatisfacción y rigidez muscular en los movimientos de la mano, dando lugar a problemas disgráficos.

Estudios más actuales, como el de Acereda y Sastre (1998), apoyan la correlación positiva entre el potencial cognitivo y el desarrollo psicomotor precoz.

- Disincronía lenguaje-razonamiento

Se manifiesta en el desarrollo desigual de las capacidades de razonamiento y de expresión verbal; la primera se encuentra casi siempre por delante de la segunda, de modo que su pensamiento va más rápido de lo que el niño puede expresar.

En la escala de Wechsler, los superdotados de seis años raramente tienen un adelanto superior a dos o tres años en informaciones, vocabulario y aritmética (informaciones de carácter verbal) con respecto a sus iguales; mientras que en semejanzas (razonamiento más abstracto) normalmente tienen un adelanto de cuatro a seis años. En los test como el PM 47 y PM 38 y la escala de madurez mental de Columbia, muestran niveles de 160-170 en capacidades de razonamiento, mientras que en los test de adquisición verbal, los niños bien dotados obtienen un nivel de 130-140, cuando se utiliza el CI basado en la edad mental (Terrassier, 1994).

- *Disincronía inteligencia-afectividad*

El rápido desarrollo intelectual del niño no va a la par con su desarrollo emocional, por lo que puede presentar signos de inmadurez en este último. Cuando se le presentan situaciones con una fuerte carga emocional, puede procesarla cognitivamente pero no emocionalmente. Ante estas circunstancias, utiliza la racionalización o intelectualización aparentado frialdad como máscara defensiva. Por todo ello, es necesario que desde el entorno del niño se favorezca el diálogo que le permitirá expresarse emocionalmente.

4.4.2 Disincronía social

La disincronía social es el resultado del desfase entre la norma interna del desarrollo precoz del niño y la norma social de la mayor parte de sus iguales. Se puede manifestar en la escuela, con la familia o con el resto de los compañeros. Además, puede provocar un retroceso en el ámbito escolar ya que los padres, profesores y compañeros piden o esperan un *comportamiento normal* para su edad cronológica. Las presiones sociales pueden producir el denominado *Efecto Pigmalion negativo*, fruto de ignorar las capacidades intelectuales del niño y exigir un desarrollo evolutivo asincrónico con respecto a sus posibilidades.

- *La escuela*

En el aula, generalmente el alumnado con altas capacidades intelectuales debe convivir con sus iguales de misma edad cronológica, dando lugar a un desfase entre la rapidez del desarrollo mental de los primeros con respecto a la velocidad media de sus compañeros. Al integrar al alumno con sus iguales en capacidades intelectuales se produce entonces el desajuste emocional. De ahí la dificultad de la escuela para dar respuesta a las necesidades de los sujetos con altas capacidades, pues si se ajusta a criterios de edad mental, se encuentran con un desajuste emocional, mientras que, si siguen un criterio basado en la capacidad emocional, se producirá un desajuste intelectual.

- *La familia*

A los padres, frecuentemente, les resulta difícil hacer frente al desajuste afectivo-intelectual. En muchas ocasiones no disponen de los recursos necesarios para responder al nivel intelectual del niño conforme a su edad cronológica o ser conscientes de la evolución afectiva dispar de la evolución cognitiva.

- *Los compañeros*

Los niños superdotados suelen preferir las relaciones con alumnos de cursos superiores, cercanos a su edad mental, para determinadas actividades. Quizá esa necesidad de relacionarse con sus iguales, a nivel cognitivo, junto con su gusto por el trabajo autónomo, ha dado pie a falsas creencias de que son niños poco sociables (Jiménez, 2000).

4.5 Bajo rendimiento escolar y falta de motivación hacia el aprendizaje

Durante este capítulo se han analizado los rasgos característicos más comunes entre el alumnado con altas capacidades intelectuales, pero no se trata de una realidad absoluta, es decir, no siempre estos niños muestran lo que se espera de ellos, es decir, alto rendimiento académico, éxito escolar o actitudes motivadas hacia el estudio. Existen escolares con altas capacidades

que pueden presentar bajo rendimiento académico o aburrimiento, que a su vez puede llevarles a presentar fracaso escolar. Un informe elaborado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2000 refleja que el 70% de los alumnos potencialmente superdotados presentaba bajo rendimiento académico, y entre el 35 y 50% presentaba fracaso escolar (Fernández y Sánchez, 2012). En muchas ocasiones, el problema está en que no se les incluye dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales, excluyéndoles de la atención personalizada que precisan.

Para Alonso y Benito (1996) el bajo rendimiento en niños superdotados es el desfase que existe entre lo que son capaces y lo que obtienen como resultado en el currículo ordinario, o lo que es lo mismo, entre su ejecución y su potencial (Jiménez, 2000). De este modo, se atiende no a los resultados, sino al desarrollo de su potencial intelectual. Así, tiene un bajo rendimiento escolar él que rinde por debajo de sus aptitudes y habilidades, aun cuando no obtenga calificaciones negativas. De esta manera, cuando hablamos de bajo rendimiento en un alumno con altas capacidades no tiene que ser sinónimo de malos resultados escolares, puede existir un rendimiento suficiente para superar los objetivos mínimos del curso, pero insatisfactorio considerando sus capacidades. En este punto, se pone de manifiesto la importancia de valorar el rendimiento del alumnado en base a sus capacidades y no en función del logro de objetivos de curso.

Artiles et al. (2005) identifican como causas de los bajos logros la presión familiar y de los propios compañeros, desequilibrios emocionales que provocan problemas de adaptación y la desatención por parte del centro a las necesidades del alumno o las respuestas educativas “pobres”. Por su parte, Pérez y Lorente (2006) resumen las causas del fracaso escolar que los expertos ofrecen: *biológicas*, las referidas a trastornos del organismo que interfieren o dificultan el normal rendimiento del alumno; *psicológicas*, como trastornos de comportamiento o emocionales o disincronías; *socioeconómicas y culturales*, es decir, vivir en entornos

socioculturales poco enriquecedores o estimulantes o en zonas desfavorecidas donde no se potencian sus posibilidades intelectuales; *pedagógicas*, como la inadecuación del sistema educativo u otros problemas pedagógicos; y *familiares*, con un clima familiar negativo.

El alumno con bajo rendimiento suele presentar falta de motivación hacia el estudio y aburrimiento, y a veces, comportamientos disruptivos en clase. La poca motivación hacia el aprendizaje puede originarse por el desarrollo intelectual precoz y un ritmo alto de aprendizaje. El alumno se aburre porque los temas tratados le parecen demasiados fáciles y ya los domina o por la repetición de los mismos, él no necesita tanto tiempo de dedicación como el resto de sus compañeros (Martínez y Guirado, 2010). Martínez (2012) establece como síntomas de alerta ante la desmotivación los siguientes: “(...) pregunta menos, interacciona poco con el profesor, baja su rendimiento académico, no acaba sus tareas, se queja frecuentemente de la escuela y de sus profesores (...)” (p.47).

La mejor forma de evitar el bajo rendimiento y actitudes poco motivadas hacia el aprendizaje es a través de un buen diagnóstico de altas capacidades y a partir del mismo, la atención adecuada de las necesidades educativas. Es fundamental poner el punto de mira en sus capacidades para el desarrollo de su potencial, más que en el logro de los objetivos marcados para cada nivel educativo. Pérez et al. (1998) propone algunas pautas educativas generales que favorecen el desarrollo de las capacidades intelectuales y evitan el aburrimiento:

- Potenciar el desarrollo de las expectativas de éxito.
- Reforzar la actitud creativa y el riesgo intelectual.
- Ofrecer tiempos y ambientes enriquecedores culturalmente.
- Animarle a la autodisciplina, el afán de superación y la satisfacción por la buena ejecución.
- Favorecer la motivación intrínseca.
- Darle oportunidades de aprendizaje que estimulen el esfuerzo.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES: A MODO DE RESUMEN

En este capítulo se ha reflejado la coexistencia de numerosos conceptos que han propiciado la ambigüedad en el campo teórico-conceptual de las altas capacidades intelectuales. El uso de términos diferentes para un mismo significado y significados diferentes para un mismo término en la literatura especializada, favorece la confusión y divergencia en su estudio, dobla el trabajo teórico y dificulta la investigación. En la actualidad se aboga por un uso unánime de los conceptos que rodean este ámbito para favorecer, además del estudio y la investigación, la identificación e intervención. Vemos así, como desde la legislación española se aportan definiciones para favorecer el entendimiento común de este fenómeno, aunque aún es necesario llegar a acuerdos más globales para el desarrollo de un marco conceptual compartido.

La revisión de los modelos explicativos manifiesta el avance en el estudio de las altas capacidades. Desde modelos tradicionales unidimensionales hemos evolucionado hacia modelos multidimensionales que además de tener en cuenta la psicología de la persona y sus producciones, tienen presente la influencia del ambiente que rodea al sujeto en el desarrollo más o menos de su potencial y sus capacidades. A partir de estos últimos, e integrando las aportaciones más significativas de cada modelo, deben partir las nuevas líneas de investigación, evitando concepciones monolíticas y descontextualizadas.

Por otro lado, se han aportado los rasgos cognitivos y socioemocionales que desde la literatura especializada se presentan como más característicos en las personas con altas capacidades intelectuales. Primero de forma general y luego concretando en cada perfil, se recogen las características que generalmente reúne este colectivo. Partiendo de la heterogeneidad del grupo, las características expuestas deben servir como criterios para la detección temprana de posibles casos de altas capacidades y para un mejor conocimiento de este alumnado. Al mismo tiempo, es necesario tener presentes las disincronías u otros problemas que puede aparecer y obstaculizar la identificación o intervención psicopedagógica.

A favor de un entorno familiar y escolar, que es el tema que ocupa esta tesis, informado-formado en base a unos criterios terminológicos globales y libre de falsas creencias, se deriva la necesidad de partir de un marco conceptual común, basarse en modelos explicativos multidimensionales que tengan presente la importante influencia del contexto y reconocer las características de las personas con altas capacidades como criterios que pueden ayudar en la detección y el conocimiento de estos sujetos, partiendo siempre de que no se trata de un grupo homogéneo.

Capítulo 2

CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

1. INTRODUCCIÓN

Tras abordar en el primer capítulo la conceptualización de las altas capacidades intelectuales, trazando con ello la base terminológica de la presente tesis, en esta segunda parte se realiza una descripción del entorno familiar de los niños y niñas que las presentan.

Para comenzar, aborda el importante papel que ejerce la familia en la atención de las necesidades que presenta este alumnado para favorecer su desarrollo integral. Además, se exponen los rasgos comunes en ella siguiendo las propuestas de autores según sus estudios. Cerrando este primer apartado, se recogen una serie de alteraciones que pueden aparecer en el ambiente familiar con la presencia de las altas capacidades intelectuales.

A continuación, realiza una descripción sobre las relaciones que se dan en el núcleo familiar. Dentro de las mismas se analiza, por un lado, la relación entre sus miembros, y por otro, la relación de la propia familia con la escuela. Asimismo, se muestran los prejuicios y estereotipos más comunes que manifiestan los padres y madres, para finalizar este apartado con una reflexión acerca de la formación y la orientación que poseen las familias acerca de las altas capacidades intelectuales.

Para concluir, tras una revisión de estudios sobre las familias de alumnos con este perfil, se muestran los resultados y un análisis de los mismos. Las investigaciones se presentan por bloques temáticos para favorecer la comprensión de los contenidos.

2. LA FAMILIA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Para iniciar este apartado, realizamos una aproximación al concepto de familia y sus funciones, concretando las referidas a los padres y madres de niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Seguidamente, se señalan los rasgos comunes en ellas según la investigación y las alteraciones que pueden surgir a partir del diagnóstico de un hijo o hija con altas capacidades en la vida familiar.

Situándonos en los últimos siglos, la definición de familia ha evolucionado desde un modelo tradicional y patriarcal, en el que la figura del padre era central y dominante y la estructura familiar se limitaba al matrimonio entre hombre y mujer con hijos, a un enfoque más amplio y adaptado, donde ninguno de los progenitores ejerce un rol autoritario frente al resto de los miembros y el tipo de organización familiar puede ser diversa. Actualmente, en la literatura especializada el término *familia* se concibe desde un punto de vista más extenso, donde los lazos o el parentesco no solo provienen de la consanguinidad, sino también de la afinidad surgida a partir del desarrollo de un vínculo reconocido a nivel social. En este sentido, podemos definirla como la unión de personas en un sistema dinámico de relaciones personales que comparten un proyecto vital de existencia.

2.1 Funciones de la familia

La familia, como institución social básica, satisface necesidades múltiples y complementarias de las personas y de la sociedad en su conjunto. Es la primera fuente de influencia del niño y el principal contexto de desarrollo en el que se establecerán sus primeras interacciones. Funciona como principal grupo de apoyo y cuidado y es el medio fundamental *en y para* la modulación del desarrollo de sus miembros. En ella no solo se satisfacen las necesidades básicas fisiológicas y de seguridad, sino que además cumple funciones educativas y sociabilizadoras que favorecen el desarrollo personal y social del niño. López (2012) explica que:

Hay tres grandes pilares en la educación del niño desde la familia: la cobertura de sus necesidades afectivas y sociales, el control de la conducta y las técnicas de disciplinas asociadas a ello, y el alimento intelectual que se facilita para favorecer el aprendizaje cognitivo. (p.203)

La familia es el contexto humano que tiene mayor conocimiento del menor, ofreciéndole atención, seguridad, afecto y educación y cuya presencia es permanente en la vida de la persona. Con ella y a través de ella evolucionamos y aprendemos quiénes somos y cómo relacionarnos con el entorno que nos rodea y con nosotros mismos.

El papel fundamental que ejerce la familia en el desarrollo socioemocional e intelectual de los hijos y, concretamente, de los que presentan altas capacidades intelectuales, ha sido reconocido por numerosos autores como Pérez, Domínguez y López (2006), López (2012) y Martínez y Guirado (2012). Del mismo modo, son varios los modelos teóricos, como los modelos socioculturales explicativos de la superdotación y sus autores más destacados, Mönks (1992, como se cita en Granado, 2005, p.43) y Tannenbaum (1986, como se cita en Peñas, 2008, p.34), el Modelo de la Interdependencia Triádica Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p. 49).

Además, los padres y madres ejercen un importante papel en la identificación de las altas capacidades intelectuales. Su interacción continua con el niño les permite disponer de información que difícilmente puede obtenerse desde la escuela, como la referente a aspectos evolutivos y actitudinales, entre otros. En Canarias, los estudios realizados a través de cuestionarios a padres y madres mostraron que estos predijeron entre el 61 y el 67% de los casos con altas capacidades (Artiles, Álvarez, y Jiménez, 2003). La familia puede aportar datos valiosos sobre aspectos como su ritmo de crecimiento, los primeros aprendizajes, la edad en la que comenzó a hablar, actividades preferidas, situaciones en las que se encuentra cómodo y entretenido y las relaciones que mantiene (Martínez, Castejón y Galindo, 1997). Para recoger esta información se suelen realizar entrevistas semiestructuradas, cuestionarios o escalas de observación.

Al mismo tiempo, pueden ser una importante fuente de estimulación del aprendizaje. Desde los primeros años del niño, la familia puede crear un ambiente que favorezca el desarrollo de

sus capacidades y potencialidades. Dado que la creatividad suele quedar renegada a un segundo plano en el ámbito escolar, su estimulación desde casa puede equilibrar la balanza. Para los niños con talentos específicos, como el musical o el deportivo, el contexto informal de la familia, junto con las actividades extraescolares, suponen los únicos escenarios para desarrollar su excepcionalidad. Es necesario apuntar que el fomento del aprendizaje desde casa no debe derivar en elevadas exigencias que ejerzan presión sobre el niño y que pueden causar frustración y/o baja autoestima; se trata de ofrecer herramientas y entornos donde los niños puedan desplegar sus aptitudes.

Además de su importante papel en el desarrollo cognitivo del niño, es innegable la influencia que la familia ejerce en el desarrollo emocional y social. Como afirma Pérez, F. (2004): “(...) pocas influencias educativas son tan formales en el sentido de ‘formalizadoras’, de capacidad de dar forma al ser humano en el desarrollo y construcción de sí mismo, como la educación familiar” (p. 17). Asimismo, López (2012) además de señalar la importancia del entorno familiar en el desarrollo de los futuros talentos (creación literaria, talento científico y matemático), apunta su gran influencia en el desarrollo socioemocional. El autor explica que los padres deben cubrir las necesidades de afecto y disciplina, que al igual que el resto de niños, presentan sus hijos con altas capacidades. No se trata de sobreprotegerlos sino de ofrecer cariño y seguridad y, sobre todo, cuando se van haciendo mayores, ofrecerles oportunidades de socializarse con personas que respondan a sus intereses y necesidades.

De este modo, las principales funciones que la familia asume en la crianza de los hijos acerca de la alimentación y protección, destinadas a cubrir las necesidades básicas no son las únicas; como explican Palacios y Rodrigo (1998), también tienen una gran importancia para el desarrollo psicológico del niño. Los procesos de interacción que se establecen en la unidad familiar hacen posible la socialización del menor a través de la transmisión de los valores y afectos necesarios para dar seguridad y estabilidad emocional. Asimismo, las relaciones entre

sus miembros influyen en la construcción de su autoconcepto y autoestima, al igual que en su competencia emocional.

El principal agente influyente en el niño con altas capacidades intelectuales es la familia. El desarrollo cognitivo, emocional y social, el modo en el que se constituirá como persona, va a depender en gran medida del ambiente familiar. Dada su importancia, se hace necesario atender que aspectos influyen y en qué medida. El estudio realizado por Zubiría (1998) mediante el seguimiento de 250 niños con coeficientes entre 130 y 170 puntos durante ocho años, mostró que las condiciones culturales, subjetivas y económicas son los aspectos más relevantes para el desarrollo infantil. Los resultados señalaron que los niños de altas capacidades aparecen en todos los niveles económicos, aunque el factor más influyente no parecía ser el económico sino el nivel cultural y educativo de los padres y madres. Además, en los estratos sociales más desfavorecidos, su desarrollo parecía afectado por "barreras objetivas invisibles" que limitan optimización de sus capacidades.

Palacios y Rodrigo (1998) apuntan una serie de aspectos familiares que parecen tener influencia en el desarrollo de estos niños:

- *Edad de los padres*: los padres jóvenes comparten intereses, suelen estimular a sus hijos desde pequeños y siguen su ritmo de aprendizaje. En diversos estudios la media de edad es ligeramente superior a lo habitual.

- *Orden de nacimiento*: parece que entre los niños con altas capacidades son frecuentes los primogénitos o hijos únicos.

- *Actitudes paternas*.

- *Estilos educativos y estilos de vida*.

Asimismo, Manzano y Arranz (2008) indican las variables del contexto familiar que, como muestran los estudios, están asociadas al desarrollo de la persona con altas capacidades. Estas son:

- *Edad de los padres.* Palacios y Rodrigo (1998, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.290) señalan que los progenitores más jóvenes despliegan la energía y dedicación necesarias para ajustarse al ritmo del niño con altas capacidades y lo motivaban para que se interesara por sus propias aficiones.

- *Nivel económico de la familia.* Estudios como el de Silverman y Kearney (1989, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p. 291) confirman la importancia de esta variable para el desarrollo óptimo de las altas capacidades. Parece que un gran número de estos niños pertenece a un estatus socioeconómico alto, de modo que la familia tiene más posibilidades de utilizar sus recursos para ofrecer a sus hijos situaciones de estimulación y desarrollo de sus capacidades (Bornstein y Bradley, 2003, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291), sobre todo en el alumnado talentoso. Datos del estudio de Van Tassel-Baska (1989, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) indican que los estudiantes talentosos académicamente procedían de estamentos socioeconómicos medios o altos, pues el acceso a importantes oportunidades educativas permitía el entrenamiento y mejora de sus altas habilidades.

Autores como Bradley y Corwyn (2002, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) o Conger y Donellan (2007, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) establecen que un entorno económicamente desfavorecido puede verse compensado por la calidad educativa del ambiente en el hogar. En la misma línea, Friedman (1994, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p. 291) identificó familias que siendo de un nivel económico bajo permiten a los niños y niñas afrontar las dificultades con seguridad convirtiéndolas en oportunidades educativas. Se trata de las familias que él denomina *flexibles*, puesto que muestran capacidad para adaptarse a ese nivel socio-económico bajo.

- *Nivel cultural de los padres.* Numerosos estudios muestran que el nivel cultural de los padres y madres es un factor importante para el desarrollo de las altas capacidades (Benbow, 1992 y VanTassel-Baska, 1989, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291),

puntualizando que solo en los casos en los que los progenitores no trabajan a tiempo completo fuera de casa. Rogers y Silverman (2001, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.292), defienden que sus resultados señalan que el nivel educativo de los padres es un factor constitutivo fundamental de los contextos familiares de menores calificados como de alta superdotación.

- *Estilos de vida.* Feldman y Piirto (2002, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.292) explican que parece ser que el estilo de vida no convencional no afecta negativamente al rendimiento de niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Estos autores resaltan que lo importante es el grado en el que la familia se considera como tal y como valoran las capacidades del menor, aunque no presente la composición o los valores habituales. Weisner y Garnier (1992, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.292) realizaron un estudio longitudinal de seis años con familias no tradicionales que mostró que el rendimiento académico no se veía afectado negativamente cuando un niño formaba parte de hogar en el que se producían cambios frecuentes en la composición de sus miembros, siempre que las razones de cambio fueran explicadas de forma clara e inteligible. Los trabajos de Caplan (2002, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.292) y Chan (2005, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.292) confirman la importancia de un contexto familiar de cohesión, organizado, con control parental, bajo conflicto y en el que se favorezca un buen autoconcepto, como variable constitutiva de altos rendimientos académicos.

- *Estrategias de comunicación familiar.* El apoyo y la estimulación como variables significativas en el desarrollo de las altas capacidades quedan patentes en los estudios de Friedman (1994, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.293), Robinson (1998, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.293) y Chan (2005, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.293). El apoyo a través del acuerdo y la comunicación entre los miembros de la unidad familiar permite resolver conflictos y reducir la tensión, intercambiar información y demostrar

interés. La revisión de Robinson (1998, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.293) concluye que los rasgos más característicos de las familias de niños superdotados son la implicación de los padres y madres en la educación, el establecimiento de altas expectativas de logro y la promoción de la independencia y la autonomía personal.

- *Estilos educativos*. Pérez et al. (2001) consideran el estilo democrático como el más favorable para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los menores con altas capacidades. La autoridad y responsabilidad parental proporcionan seguridad y protección; un exceso de dominación y de exigencias, características del estilo autoritario, tienden a producir inseguridad, ansiedad, baja autoestima y deficitario desarrollo de la autonomía personal. El trabajo de Dwary (2004, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.294) confirma a través de la comparación de dos grupos de adolescentes, que el estilo democrático es el más practicado en los hogares del grupo de superdotados frente al de no superdotados.

De esta manera, y tal y como defienden expertos en el tema como los descritos anteriormente, la influencia que ejerce la familia, sea de forma intencionada o no, abarca el desarrollo integral del menor, pues no se limita a favorecer en mayor o menor medida el desarrollo de las altas capacidades de estos niños, sino que además deja una importante huella en el aspecto socioemocional del menor.

2.2 Rasgos comunes en las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales

Antes de comenzar este apartado, es necesario aclarar que no existe un prototipo de familia de niños y niñas con altas capacidades intelectuales, pueden ser tan variadas en su estructura, relaciones y problemáticas como el resto. Dada su diversidad, es complicado y arriesgado generalizar una serie de características en ellas. En un intento de conocer aquellos rasgos más comunes en las familias de estos sujetos, se analizan los resultados de algunos estudios y revisiones.

López (2003) realiza una revisión bibliográfica y establece un perfil que parece común a muchas de las familias estudiadas, dentro del cual estudió cuatro dimensiones: datos demográficos, clima familiar, valores transmitidos y valores modelados por los padres.

- Datos demográficos

En muchos de los estudios revisados, las familias se caracterizan porque su hijo con altas capacidades normalmente era primogénito o único. En general son familias con pocos hijos, normalmente dos. Los padres y madres tienden a tener al primero a una edad más alta que la media. Los estudios también muestran que los adultos superdotados y niños con talento no siempre eran criados por sus dos padres, en muchos casos es solamente la madre la que cría y educa a estos niños.

- Clima familiar

El análisis realizado por la autora muestra resultados contrarios. Por un lado, algunas investigaciones indican que en las familias con niños de altas capacidades las relaciones entre sus miembros son tensas, sobre todo en aquellos estudios centrados en alumnos superdotados que presentan fracaso escolar. Por otro lado, otras investigaciones señalan que el clima emocional en estos hogares es feliz, con mayor cohesión familiar y menor conflicto que en hogares de niños considerados de la media. En estos casos, las familias ofrecen seguridad y apoyo a los intereses y necesidades de sus hijos. Un punto en común en la mayoría de las revisiones es que, a pesar de que el ambiente familiar se describa como infeliz, la familia muestra apoyo e implicación en las actividades de los hijos. Los padres y madres con niños superdotados con alto rendimiento dedican más tiempo a sus actividades escolares, les animan más a ser independientes a la hora de realizar sus tareas, y ofrecen más apoyo emocional en sus esfuerzos que los padres y madres con hijos superdotados que tienen bajo rendimiento.

- Valores transmitidos por los padres

Las familias con niños superdotados con un alto rendimiento académico y/o éxito social tienen altas expectativas, valoran el trabajo duro y la educación, practican actividades de carácter cultural e intelectual y ocupan su tiempo libre en actividades productivas. En el otro extremo, en las que está presente un bajo rendimiento académico, poseen expectativas inapropiadas, mostrando algunas de ellas bajas aspiraciones para sus hijos, no se implican en actividades culturales ni escolares y no realizan actividades productivas en su ocio o tiempo libre.

Normalmente, los menores con altas capacidades tienen familias que valoran el logro, que tienen expectativas altas y creen en el potencial de sus hijos. Los padres y madres de estos niños creen que se debe realizar el trabajo antes que el juego, desaprueban la pérdida de tiempo, la realización del trabajo de una forma descuidada y el eludir responsabilidades.

En los estudios sobre familia y clase social desfavorecida, se encontró que las familias juegan un papel esencial, monitorizando el trabajo de sus hijos y animándoles a esforzarse.

- Valores modelados por los padres

Otra de las características obtenidas por el autor en la revisión de estudios es que son familias con ambientes enriquecedores, que fomentan el interés del niño y que comienzan a leerles desde edades muy tempranas. Los padres y madres con un nivel educativo alto, generalmente proveen a sus hijos de un ambiente rico en estímulos. En familias con pocos recursos económicos se encontraron padres responsables y que proporcionan a sus hijos oportunidades educativas, aunque tienen menos probabilidades de ofrecer entornos estimulantes que los progenitores con más recursos. Quizás por ello, en los programas para niños superdotados existe una proporción bastante más alta de niños de clase media y media-alta.

La autora concluye enumerando las características de las familias con hijos superdotados extraídas de la revisión bibliográfica:

- Posición especial del hijo superdotado que suele ser el nacido en primer lugar o ser hijo único.
- Familias pequeñas con una media de dos hijos.
- Clima familiar favorable, aunque no exento de conflictos, pero en general se apoya de un modo incondicional a los hijos.
- Familias con altas expectativas de logro para sus hijos.
- Proveen a sus hijos con ambientes ricos en estímulos.

En un estudio con 130 alumnos adolescentes con altas capacidades de Madrid, Pérez y Domínguez (2000) obtuvieron que la mayoría de estas familias son biparentales y estables frente a una minoría de familias monoparentales, tienen dos hijos, otra parte tiene tres hijos y unas pocas un hijo, cuatro o cinco. Los resultados también muestran que más de la mitad del alumnado con altas capacidades es primogénito. Los resultados del cuestionario para los padres de dichos alumnos y las respuestas obtenidas por 38 familias (no contestaron todas las familias de la muestra inicial), señalan que no todas comparten los mismos problemas, que menos de la mitad de ellas los presentan y, en general, son familias en las que sus hijos adolescentes se relacionan bien con ellas, sus padres no les dedican más tiempo debido a sus altas capacidades y se sienten orgullosos de sus logros. Las autoras concluyen su estudio con estas premisas:

- No existe un prototipo de familia de niño superdotado.
- Son pocas las familias que presentan problemas en sus relaciones, y estos problemas son muy variados de unas familias a otras.
- Las relaciones familiares son buenas.
- La mayor parte de los padres se sienten orgullosos de los logros de sus hijos.
- No les dedican más tiempo a sus hijos por sus altas capacidades.

En su tesis doctoral, López (2003) recoge, entre otros, un estudio acerca de las características de las 51 familias con hijos superdotados participantes en un programa que diseñó para la formación de padres. Los resultados son similares a la revisión bibliográfica que había realizado, comentada anteriormente. Las familias participantes tienen una media de dos hijos. La mayoría de los niños superdotados de estas familias habían nacido en primer lugar o eran hijos únicos. El nivel sociocultural y educativo de los padres es alto en un elevado porcentaje, alrededor de la mitad de los padres y madres tenían estudios superiores y algunos de ellos trabajan en ocupaciones liberales o relacionadas con su educación. El resto de las familias estudiadas tienen un nivel social y educativo medio. Se encontró que existía una correlación significativa entre el nivel de formación de los padres y su nivel de conocimientos. Los padres con más formación conocen mejor las opciones educativas, la legislación escolar y saben dónde encontrar más recursos sobre superdotación y, además, esta analogía también se encuentra entre la formación de los padres y el mejor rendimiento escolar de sus hijos y sus resultados académicos. El análisis del clima familiar visualiza pocos conflictos en general, solo algunas familias presentan problemas en sus relaciones.

Por su parte, Sánchez (2013) realiza un trabajo sobre las características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades. La muestra estaba compuesta por 35 padres y madres de niños con edades comprendidas entre 7 y 14 años e inscritos en la Asociación de las Altas Capacidades de Almería (ASACAL). Los resultados de su trabajo muestran que la media de hijos por familia es de dos y casi una cuarta parte tiene otro hijo con este perfil. Son padres y madres que se caracterizan por tener estudios superiores y a los que les motiva informarse sobre las altas capacidades de su hijo. La mayoría no presentan problemas en su vida familiar y se sienten muy orgullosos de sus hijos.

2.3 Alteraciones en las relaciones familiares del alumnado con altas capacidades intelectuales

En ocasiones el contexto familiar se ve alterado con el diagnóstico de un hijo o hija con altas capacidades intelectuales. Un estudio con 130 padres y madres de niños y adolescentes superdotados de Galicia, Madrid y Valencia realizado por Domínguez, Pérez y López (1999), obtuvo que más de la mitad de las familias reconoce que tener un hijo superdotado lleva consigo dificultades. En contraposición, en el estudio de Pérez y Domínguez (2000) con 130 alumnos con altas capacidades de Madrid, los resultados del cuestionario para los padres de dichos alumnos y las respuestas obtenidas por 38 familias (familias que contestaron de la muestra total) revelan que son pocas las familias que presentan problemas y la gran dispersión en las respuestas visualiza la diversidad de los mismos.

Martínez y Guirado (2012) realizan una revisión de estudios de familias con hijos de altas capacidades intelectuales. Los autores agruparon los conflictos más frecuentes en el medio familiar en: alteraciones en los roles familiares y en las relaciones en familia en general, alteraciones en el autoconcepto de los padres, relaciones entre la familia y el entorno, relaciones entre la familia y la escuela y desarrollo del niño.

- *Alteraciones en los roles familiares y en las relaciones en familia en general*: excesiva exigencia y/o tolerancia respecto a la conducta del hijo; trato diferenciado con respecto al resto de hermanos; excesiva atención y protección por el hijo con capacidades superiores, lo que puede provocar conflictos entre hermanos; problemas de contención y excesiva ansiedad ante las características y demandas intelectuales del hijo, pues se sienten incapaces de atender sus necesidades; les angustia “la pérdida del niño normal” cuya atención educativa se podría hacer sin conflicto; pérdida de roles familiares al sentirse incapaces de desarrollar su rol, presentando dificultades para organizar la actividad diaria y mantener sus criterios sin ceder constantemente; conflictos en la pareja por discrepancias en referencia el tipo de educación del

hijo; la autoestima de los hermanos del niño con altas capacidades disminuye, especialmente si los padres no valoran sus propias cualidades.

- *Alteraciones en el autoconcepto de los padres:* descenso de la autoestima y sensación de incapacidad; se pueden sentir amenazados, resentidos, envidiosos o competitivos respecto a sus hijos; sentimientos de culpabilidad porque no se creen capaces de ofrecer estímulos intelectuales u oportunidades educativas adecuadas para ellos; suelen identificarse con los logros de sus hijos e incluso, ante sus capacidades superiores, pueden sentir que ellos también son talentosos; pueden proyectar sus propias ambiciones en sus hijos.

- *Relaciones entre la familia y el entorno:* actitudes competitivas respecto a los demás adoptando una postura elitista. Pueden empujar a sus hijos hacia carreras que le permitan elevar su estatus social sin tener en cuenta sus preferencias.

- *Relaciones entre la familia y la escuela:* los padres pueden ser excesivamente críticos con los esfuerzos de la escuela, incluso trasladando sus propias experiencias educativas poco satisfactorias a la escolarización de sus hijos; se sienten confusos con la respuesta educativa que ofrece el centro y no saben cuáles son las mejores opciones.

- *Desarrollo del niño:* los padres necesitan entender cuáles son las necesidades sociales y emocionales de su hijo y que no tienen que ser del mismo nivel que las intelectuales; se muestran preocupados por su alto nivel de energía, por su escasa necesidad de dormir o por su falta de hábitos.

3. RELACIONES EN EL ÁMBITO FAMILIAR DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En este tercer apartado se analizan las relaciones familiares, concretamente entre el niño y sus padres, entre hermanos y la relación entre la familia y la escuela. Seguidamente, se presentan los estereotipos y prejuicios más comunes en las familias acerca de las altas

capacidades intelectuales, se explica su influencia, así como la aclaración de cada uno de ellos. Finalmente, se aborda la orientación, formación y apoyo a la familia, desde su importancia y necesidad, hasta sus objetivos y formas de desarrollarla.

El clima familiar, las relaciones que se establecen en su seno, las creencias y actitudes de sus miembros, las relaciones con la escuela, cada uno de estos aspectos del entorno familiar es determinante para el niño, para su desarrollo cognitivo, emocional y social. No se trata de una influencia unidireccional; cada miembro de la familia influye y es influenciado por el resto y por el entorno familiar en su conjunto. En definitiva, el desarrollo integral de la persona con altas capacidades intelectuales dependerá en gran medida de las relaciones que se establezcan en el entorno familiar.

3.1 Relación entre padres/madres e hijos/as

Cada familia es distinta, y la personalidad, conocimientos, preocupaciones y necesidades de sus miembros también lo son, adoptando actitudes diferentes ante la noticia de que un hijo posee altas capacidades intelectuales. El diagnóstico puede producir sentimientos contradictorios y pueden aparecer de forma combinada, como indica Guirado (2015), puede suponer para los padres satisfacción por un lado e inquietud por otro. Domínguez et al. (1999) señalan que mientras que unos padres lo perciben como un premio, otros lo hacen como un problema. Puede resultar una noticia satisfactoria y estimulante, o por el contrario, nuevas responsabilidades que exigen un papel duro y angustioso. Algunos quieren que su hijo desarrolle al máximo sus potencialidades y otros prefieren que no destaquen demasiado para evitar el aislamiento social de su hijo.

Fernández (1994) explica que, para un porcentaje considerable de padres, la noticia supone una gran fuente de preocupación y ansiedad. Expone que estos sentimientos se pueden deber a la desinformación o a la dramatización de la información, de ahí la importancia de la

orientación y formación familiar. La autora defiende que la inseguridad de los padres y la aparición de un complejo de inferioridad con sus propios hijos también favorecen la ansiedad. Se sienten incapaces de ayudar y atender las necesidades que presentan, lo que les provoca miedo, frustración, sentimiento de culpabilidad, expectativas de fracaso, indecisión.

En la misma línea, los estudios realizados por López (2003), acerca de las opiniones de los padres sobre de la identificación de sus hijos, muestran que el momento de identificación les crea ansiedad e inseguridad, pues piensan que sus hijos pueden tener problemas sociales y escolares y que no van a saber educarles adecuadamente. El conocimiento de lo que significa “superdotado” para los padres, explica López, es bastante realista. Saben que sus hijos han sido diagnosticados con test de inteligencia y que para desarrollar todo su potencial hay que recorrer un largo camino.

Los sentimientos y actitudes que adoptan los padres pueden ser diferentes e incluso combinar emociones contradictorias. Tras la noticia, les invade la incertidumbre, surgen nuevas preocupaciones y miedos, sentimientos de inseguridad y desorientación que generalmente nacen de la desinformación y, como señala Guirado (2015) de los prejuicios y estereotipos sociales. Es habitual que en un primer momento estas sensaciones les invadan y no se vean capaces de enfrentar la nueva situación. No obstante, a medida que pasa el tiempo, suelen pasar del temor al orgullo (Gómez y Valadez, 2010). Como comentan Domínguez et al. (1999) es necesario tener presente que:

(...) las investigaciones sobre la reacción de la familia ante la noticia de tener un hijo o un hermano superdotado, son estudios basados en efectos inmediatos, cuando es lógico reconocer que la familia necesita un tiempo de ajuste y de comprensión de la situación (...). (p. 328)

Cuando empiezan a aceptar la nueva realidad familiar, los padres suelen iniciar la búsqueda de respuestas a sus dudas: concepto de altas capacidades, medias educativas adecuadas y recursos específicos, asociaciones, etc. (Pérez, L., 2004; Martínez y Castiglione, 1996).

La etiqueta de *superdotado*, como comúnmente se denomina a cualquier niño o niña que presenta altas capacidades intelectuales, provoca reacciones positivas, negativas y neutras. Colangelo y Brower (1987, como se cita en Gómez y Valadez, 2010, p.70) hablan de los efectos adversos de las etiquetas indicando que, a pesar de que comúnmente se perciba como positiva, puede ser problemática llegando a tener fuertes efectos sobre la dinámica familiar y el propio niño. La etiqueta da a los padres la primera impresión de que su hijo es diferente, y esa diferencia se percibe con temor u orgullo, con alegría y confianza o con miedo y desorientación (Pérez, 2004). Además, muchos padres usan esta etiqueta en sus hijos para explicar todos sus comportamientos y logros. También sucede que el menor cambia sus actitudes para confirmar el rol que le adjudican.

Ante la desinformación y los estereotipos y prejuicios presentes en las familias que dificultan la aceptación del diagnóstico en un primer momento, se hace necesario desarrollar acciones encaminadas a eliminar las falsas creencias. Como explica Pérez, L. (2004), una solución para evitar esta fase inicial de desconocimiento, frustración y miedo es la intervención de profesionales para informar, guiar y apoyar a las familias y facilitarles el afrontamiento de las situaciones que están por llegar.

Uno de los problemas comunes en la relación de los padres con sus hijos de altas capacidades es el alto nivel de exigencia y expectativas que adoptan (López, 2003). Actitudes de este tipo ejercen presión en el menor que, al no alcanzar los objetivos o logros impuestos por sus padres, en muchas ocasiones inconscientemente, le provoca frustración y baja autoestima, e incluso perder la motivación hacia el aprendizaje y presentar bajo rendimiento. El desarrollo intelectual de su hijo llega a ser el centro de atención de sus padres, olvidando la

parte emocional y social, aspectos fundamentales para un adecuado desarrollo integral (Martínez y Castiglione, 1996).

Los estereotipos en este ámbito alimentan en los padres la creencia de que su hijo debe destacar en todo. Entienden que si tiene altas capacidades debe sacar buenas notas en todas las materias, además de poseer uno o varios talentos en los que despunte (música, arte o deporte) e intentarán que su hijo sobresalga de sus iguales demostrando sus altas habilidades (expectativas de logro). No se trata de que los padres no esperen nada de sus hijos, sino de respetar sus intereses y que las expectativas y exigencias sean adaptadas al potencial del niño. En este aspecto, los padres deben enseñarle a su hijo a manejar y aceptar el fracaso, así como, la importancia del esfuerzo frente al logro.

La atención a los hijos por parte de los padres puede ser fuente de conflictos cuando estos dedican demasiado tiempo o, por el contrario, desatienden sus necesidades educativas y afectivas. En el primer caso, dada las necesidades educativas especiales de sus hijos, los padres de niños con altas capacidades monitorizan cada actividad en la que participa el niño. Creen que de esta manera pueden conseguir desarrollen todo su potencial. Los controlan, dominan y toman las decisiones por ellos. En el segundo caso, los padres creen que sus hijos no necesitan ayuda ni apoyo dada sus altas capacidades y si tienen otro hijo, se centran más en él porque piensan que está en desventaja con respecto al otro hermano.

3.2 Relación entre hermanos

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del entorno familiar, es la relación entre hermanos, que como explica Guirado (2015) “es importante por el efecto que tiene en su desarrollo social y cognitivo” (p. 69). Los hermanos ofrecen afecto, compañía y amistad. Entre ellos se establecen vínculos afectivos en los que encuentran compañía, ayuda, seguridad, diversión, etc. Un hermano supone un compañero de juego, de experiencias (si no existe mucha diferencia de

edad), es un modelo a seguir, un confidente, un apoyo. En muchas ocasiones, nos encontramos con relaciones entre hermanos ambivalentes, combinándose el afecto con momentos de celos, hostilidad o rivalidad.

La rivalidad entre hermanos no debe tomarse como una conducta no adecuada que debe eliminarse, pues como respuesta asertiva a la no aceptación de las órdenes impuestas por un hermano no tiene por qué ser negativa (Acereda, 2000). La rivalidad extrema aparece con los celos, las comparaciones, la necesidad de más atención por parte de los padres y madres, y puede convertirse en hostilidad. Es entonces cuando desde la familia se debe promover la resolución de conflictos de forma asertiva entre los hermanos, al mismo tiempo que se revisan las actitudes parentales para detectar posibles comportamientos diferenciados e injustos con cada hijo.

Los supuestos que se pueden dar entre hermanos, en familias de niños con altas capacidades intelectuales, así como sugerencias para enfrentar los problemas que puedan surgir según los estudios de Hart y Mantell (1992, como se cita en Acereda, 2000, p.50) son:

- Niños superdotados que tienen hermanos con menos talento

En ocasiones los niños superdotados reciben más atención y reconocimiento por parte de los padres que sus hermanos, lo que puede llevar a que los hermanos de niños con altas capacidades no vean sus propios logros e incluso se sientan fracasados. Ante esta situación, es fundamental que los padres reconozcan los logros de cada hijo basándose en las habilidades y el esfuerzo individual. Es importante que en el ambiente familiar se valore la diversidad, se recalque que cada persona posee unas competencias y aptitudes y que todas son igual de valiosas e importantes para la sociedad. Se ha de animar a todos los hijos a dar lo mejor de sí mismos y esforzarse.

- Niños superdotados en familias en las que hay varios hermanos superdotados

En esta situación, puede darse el caso de que un hermano con alta capacidad se sienta presionado por cubrir las expectativas marcadas por otro hermano también con esta alta habilidad. Es necesario que los padres no ejerzan presión para que sus hijos superdotados alcancen las mismas metas, deben hacerles saber que cada persona es diferente y lo importante es intentar hacerlo lo mejor posible, desarrollando al máximo sus potencialidades, y no en comparación con los demás.

- Niños superdotados con hermanos menos capacitados que tienen edad similar

En ocasiones los padres se centran más en reforzar a los hijos no superdotados con el fin de “apoyar al más débil”, sin darse cuenta de que no están ofreciendo las mismas oportunidades a todos sus hijos en consonancia con sus necesidades. El niño superdotado puede sentir frustración y, para ser leales a su familia, evitan sobresalir y no desarrollan toda su capacidad. Apoyar los logros de cada hijo, basándose en sus habilidades y esfuerzos y no en la presencia o no de superdotación, y ofrecer oportunidades para su desarrollo integral es fundamental para que los hermanos no se sientan discriminados.

En este sentido, Guirado (2015) coincide con Acereda (2000) al considerar que en las familias donde hay hijos con altas capacidades intelectuales existen diferencias en la atención, la valoración y comprensión de los padres hacia sus hijos. Además, el autor apunta que la rivalidad entre los hermanos depende del estilo educativo de los padres y del lugar que ocupe el hijo con altas capacidades.

En el tipo de relación entre hermanos influye la edad de los mismos; sus experiencias compartidas no son las mismas si se llevan muchos años o si existe poca diferencia de edad entre ellos. En muchas ocasiones los hermanos mayores actúan como modelos a seguir para los menores, aunque también pueden adoptar comportamiento como jueces o censores. Domínguez, Pérez y López (1998, citadas en Pérez et al., 1998) indican que:

Si el hermano mayor es más inteligente que el hermano menor, las relaciones pueden ser más positivas y más estables que sí sucede al contrario, aunque en otros casos el menor puede sentir que tiene un objetivo imposible de alcanzar: igualar a su hermano. Cuanta menos diferencia de edad exista entre hermanos más afectados se sienten negativamente en la relación familiar y en el ajuste personal. (p. 161)

Como hemos visto, no es favorable que los padres se vuelquen en atender a uno de sus hijos en reprimenda del otro, ni para que el niño con altas capacidades desarrolle todo su potencial, ni para apoyar al hermano menos dotado y evitar las diferencias entre uno y otro. Para evitar este tipo de problemas familiares, los padres deben comprender las demandas y necesidades de cada uno de sus hijos, dedicarles tiempo por separado, valorar los logros de cada uno en base al esfuerzo, asegurarse de que el nivel de expectativas no sea demasiado alto creando frustración y/o baja autoestima en sus hijos, no comparar a los hermanos, y sobre todo, fomentar la idea de que cada persona es diferente y que todos destacamos en algo, que lo importante es el intentar hacer las cosas lo mejor posible y la satisfacción que sentimos por ello.

3.3 Relación entre la familia y la escuela

La colaboración entre ambos contextos es una necesidad reconocida en la literatura especializada para ofrecer una educación de calidad. El ambiente familiar y el escolar, y las interacciones entre ellos, son fundamentales para el proceso educativo. Ambos sistemas comparten la responsabilidad de proporcionar una adecuada orientación y educación que favorezca el desarrollo integral del alumno.

Las exigencias de una educación de calidad hacen necesario que la familia y la escuela se mantengan informadas la una a la otra. La comunicación bidireccional entre los dos sistemas y

la cooperación en beneficio de todos, es una condición esencial para la atención educativa del alumnado. Martínez y Guirado (2010) establecen una necesidad común entre profesores y padres “(...) establecer un pacto para fomentar el crecimiento positivo de los niños a su cargo” (p.14). Además de la comunicación, es fundamental llegar a acuerdos comunes sobre para qué y cómo educar, cuyas respuestas deben ofrecer una intervención coherente entre ambas instituciones, adaptada a las características y a las necesidades de cada niño.

Cuando existen necesidades educativas especiales, como en caso del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, las dificultades en el diálogo y de acuerdo se pueden acentuar dadas las diferencias de opinión en referencia a ambas cuestiones (para qué y cómo). Martínez y Guirado (2010) mencionan las acusaciones mutuas entre familia y escuela sobre la poca implicación o la escasa comunicación como un ejemplo de conflictos que pueden surgir. Otros desencuentros pueden darse por la falta de acuerdo en la forma de identificar o atender las necesidades educativas del alumno.

Ante las discrepancias y los enfrentamientos entre familia y escuela es fundamental el diálogo y la cooperación con el fin de resolver las dudas, diferencias o dificultades que puedan surgir. La creación de formas de colaboración familia-escuela a favor de una educación de calidad para el alumno, es una de las actuales líneas de trabajo en los sistemas educativos. La relación debe basarse en la confianza y el respeto y en la participación activa de ambas partes. Por otro lado, es importante que tanto la familia como la escuela dispongan de información veraz que le permitan tomar decisiones adecuadas. Cada sistema debe ser consciente de su papel y funciones, y comunicar e implicar a la otra parte en ellas. Las relaciones entre ambos deben basarse en la participación activa por parte de la familia más allá de las comunicaciones unidireccionales o las reuniones puntuales para ofrecer información, debe ser una contribución para el trabajo conjunto y el desarrollo de un proyecto común de educación, en el que compartan puntos de vista, información, objetivos, funciones, decisiones, etc.

Para favorecer esta colaboración entre ambos entornos educativos, Martínez y Guirado (2010, p.153) establecen las funciones de los padres y madres y las del profesorado:

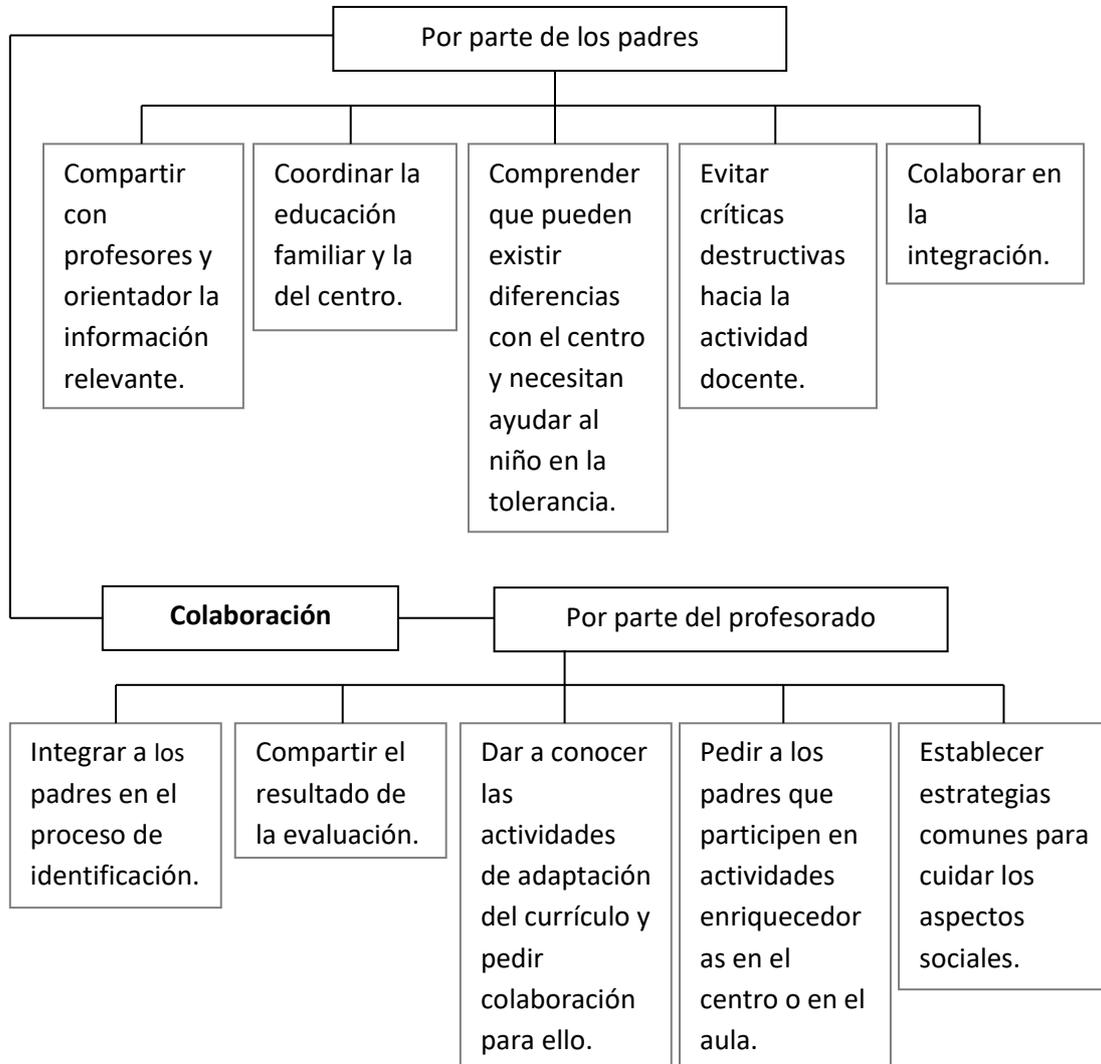


Figura 2.1. Funciones de la familia y la escuela para una relación de colaboración

Además, indican las acciones conjuntas entre familia y profesorado como base para un pacto educativo:

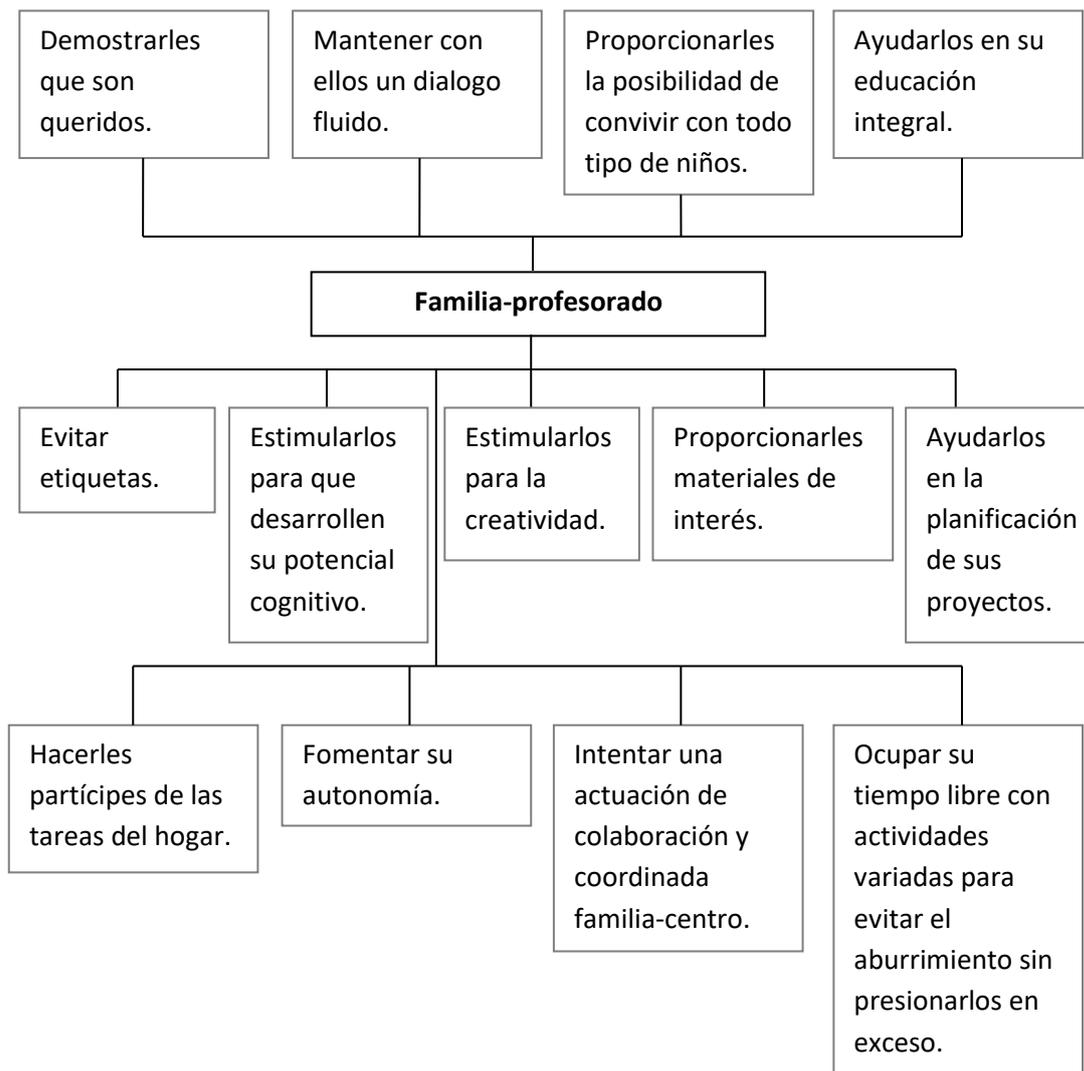


Figura 2.2. Acciones conjuntas familia-escuela para un pacto educativo (Martínez y Guirado 2010, p.154)

Como señalamos anteriormente, en el proceso de colaboración entre familia y escuela es esencial que esta última sea consciente de la necesidad de implicar a la familia. Álvarez (2004) establece una serie de medidas para fomentar la participación de los padres en la tarea educativa del centro escolar:

- Mantenerlos informados y realizar convocatorias para exponerles los planes de actuación.
- Integrar a los padres en los procesos de identificación y contar con su participación para determinar las capacidades y áreas de interés de sus hijos.

- Comunicar y enviarles información de cualquier adaptación curricular o de las actividades de enriquecimiento que se lleven a cabo.

- Implicarles en la valoración de las actividades especiales, proyectos y productos de sus hijos.

- Darles la oportunidad de que expresen su opinión sobre las actividades que se estén realizando con sus hijos.

El trabajo conjunto, basándose en la participación activa y la comunicación eficaz, va a permitir desarrollar un plan educativo compartido, en el que se debe tener en cuenta la opinión, características y necesidades del alumno con altas capacidades, favoreciendo una educación de calidad para el discente y una relación enriquecedora tanto para la familia como para el profesorado y el propio alumno.

3.4 Estereotipos y prejuicios familiares acerca de las altas capacidades

Los prejuicios y estereotipos son ideas preconcebidas carentes de premisas sólidas, difíciles de erradicar y de fácil transmisión cultural que en numerosas ocasiones acaban formando parte de la sabiduría popular. Aportan una visión sesgada de la realidad, modificando nuestras percepciones y actitudes.

A pesar de los estudios sobre altas capacidades y el aumento y la mejora de la calidad de la información y formación, aún hoy en día existen prejuicios y estereotipos en el ambiente académico, familiar, en los medios de comunicación acerca de este tema. Es, por tanto, un punto necesario de abordar desde el ámbito científico para rebatir esas falsas creencias y promover la difusión de un conocimiento con base racional sobre las altas capacidades que permita, no solo favorecer una adecuada detección e intervención, sino también evitar su influencia en la autoestima y autoconcepto de la persona con alta capacidad intelectual o en las actitudes que toman su familia y el entorno en general.

Son numerosos los autores especializados que señalan la existencia de estereotipos y prejuicios en este ámbito (Martínez, 1998; Martínez, 1999; Tourón, 2000; Martínez y Guirado, 2010). Estas falsas creencias pueden tener una poderosa influencia en las personas con altas capacidades intelectuales, sus familias y los profesores u otros profesionales en contacto con el alumno. Además de incidir sobre el diagnóstico e intervención, afectan a la adaptación y al desarrollo socioemocional (identidad, autoestima, autoconcepto, sociabilización, ...), llegando incluso a modificar la actitud del sujeto prejuzgado para confirmar los estereotipos (lo que se espera de ellos) o, como indica Peñas (2008) en su estudio, para negar sus altas capacidades en el concepto de sí mismo y ser aceptado socialmente.

Dado su fuerte arraigo en la cultura popular, derivado de su forma de transmisión y del reforzamiento continuo de los mismos, los estereotipos y prejuicios no son fáciles de desmitificar. En ocasiones, una buena argumentación no es suficiente para erradicar falsas creencias enraizadas en nuestra sociedad, de ahí la importancia de realizar investigaciones científicas en este ámbito que puedan rebatir ideas erróneas que influyen negativamente en la conceptualización y tratamiento de las altas capacidades intelectuales y, que presentes en el entorno familiar y social del sujeto, crean desinformación que afecta a su desarrollo tanto a nivel intelectual como emocional y social.

Martínez y Guirado (2010), desde su experiencia con familias de niños con altas capacidades, señalan los estereotipos que con mayor frecuencia aparecen asociados:

- Estereotipos como *el superdotado fracasa en la escuela porque esta no satisface sus demandas intelectuales* o *si el superdotado no recibe educación especial está destinado al fracaso* dan respuesta a problemas de tipo escolar, como la desmotivación, el aburrimiento, el fracaso escolar, el rendimiento por debajo de sus capacidades, etc. En ocasiones ocurre que el niño con altas capacidades fracasa en el mundo académico porque la escuela no ha atendido adecuadamente sus necesidades especiales, pero no se trata de una verdad absoluta, es decir,

no son situaciones que sirvan para explicar el fracaso escolar de todos los niños con altas capacidades.

- La idea de que, dada la madurez intelectual del niño con altas capacidades, este tiene intereses más elevados que no puede compartir con sus iguales en edad cronológica, suele explicar los problemas de interacción social que pueden padecer (falta de afinidad con sus compañeros, relaciones con niños mayores, aislamiento, etc.).

- Diversos estereotipos sobre patologías y problemas emocionales asociados a las altas capacidades se toman como la respuesta a los posibles problemas de equilibrio entre el desarrollo emocional y cognitivo.

En general, analizada la literatura especializada, podemos señalar los principales estereotipos y prejuicios que se observan en el ámbito familiar acerca de las altas capacidades intelectuales:

- Tienen un alto cociente intelectual, por encima de 130.

Para identificar con rigor a un alumno con altas capacidades intelectuales no es suficiente con el criterio psicométrico utilizado hasta los años 70, es necesario utilizar modelos de diagnósticos que contemplen un mayor número de variables además de la psicométrica y cuantitativa.

- No existen niños con altas capacidades, solo niños sobreestimulados.

Las altas capacidades existen, tienen un componente genético que a su vez necesita de un ambiente potenciador y facilitador que permita al niño o niña desarrollar sus potencialidades. Guirado (2015) explica que las altas capacidades es resultado de la interacción dinámica entre factores biológicos y factores ambientales, de este modo, la estimulación no es la única causante de desarrollar habilidades superiores, es necesario que existan unas condiciones de carácter genético.

- Suelen tener problemas para relacionarse con sus pares de iguales.

En general, el alumnado con altas capacidades intelectuales no muestra más dificultades en sus relaciones sociales que el resto de la población. Este tipo de estereotipos y prejuicios se apoyan en que estos niños a veces prefieran trabajar de forma autónoma antes que con el resto del grupo para poder seguir su propio ritmo de aprendizaje. Es necesario puntualizar que los talentos académicos, matemáticos y lógicos o las personas extremadamente inteligentes pueden encontrar dificultades de comunicación o interacción dado su razonamiento poco flexible y adaptable para las situaciones sociales o por su uso técnico y elaborado del vocabulario o por sus intereses. Como indican Martínez y Torres (2005):

(...) podemos encontrar en las áreas de personalidad y sociabilidad tanta variación en los alumnos excepcionales como en el resto de la población. Además de las características propias del tipo de excepcionalidad, muchos factores tanto internos (estructura de la personalidad) como externos (influencias del medio familiar, escolar y social) pueden incidir en la forma en la que manifiestan sus emociones o se relacionan con los demás. (p.22)

- Son niños que siempre están estudiando y con buenas calificaciones en todas las materias escolares.

El alto rendimiento académico no siempre está presente en las personas con altas capacidades intelectuales, pues como se ha explicado en el apartado que aborda las características de estos sujetos en el capítulo 1, los niños y niñas con altas capacidades pueden presentar un rendimiento bajo e incluso fracaso escolar. Entendido desde los planteamientos de autores como Pérez y Domínguez (2000), el fracaso escolar o el bajo rendimiento del alumnado con altas capacidades intelectuales hacen referencia al rendimiento por debajo de sus capacidades, basándose así en la potencialidad de la persona, y no en la superación de los objetivos establecidos en cada nivel escolar. De este modo, un alumno con altas capacidades

puede no tener calificaciones bajas e ir superando las materias a pesar de rendir por debajo de sus posibilidades y/o presentar fracaso escolar. El talento académico o el alumnado precoz es el perfil que generalmente presenta un alto rendimiento en todas las materias escolares. El resto de perfiles puede presentar rendimientos normales e incluso bajos en algunas materias, destacando solo en aquellas áreas en las que pueden desarrollar sus habilidades y/o en las que se siente más motivados.

- Necesitan una ayuda especial para no fracasar en el estudio.

No es necesario que el profesorado que trabaja con este alumnado sea excepcional. Lo que necesita es que alguien con mayor madurez socioemocional y con competencias educativas le guíe y orienten en su proceso de aprendizaje.

- No necesitan ayuda ni apoyo educativo.

El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta necesidades educativas especiales, por lo tanto, se hace necesaria una intervención psicoeducativa ajustada para la atención de las mismas y así evitar el fracaso escolar. De acuerdo con Guirado (2015) “el hecho de tener muchos recursos no supone que los utilicen al máximo de sus posibilidades y de manera apropiada” (p.40). El estereotipo de que son alumnos autosuficientes que no necesitan ningún apoyo les aparta de una intervención adecuada que potencie su desarrollo intelectual y socioemocional.

Abordados los estereotipos y prejuicios más frecuentes en las familias acerca de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales y aclarados cada uno de ellos, vemos la desinformación aún presente y, en consecuencia, la necesidad de abordar el tema con claridad y unanimidad y, además, la necesidad de asesoramiento e información para los padres y madres.

3.5 Formación, orientación y apoyo familiar

Sobre todo, tras el diagnóstico a las familias de niños que presentan altas capacidades intelectuales les surgen miedos que derivan en necesidades de formación, orientación y apoyo. A estos miedos se le suman los estereotipos y prejuicios sociales que contribuyen en la adopción de falsas creencias que dificultarán la adopción de actitudes favorables en el tratamiento.

La desinformación y la incertidumbre ante cómo actuar de forma adecuada crea en los padres y madres preocupación, desorientación, estrés, ansiedad, sentimientos de impotencia o incompetencia, etc., adoptando en muchas ocasiones comportamientos y pensamientos que crean tensiones en el clima familiar y limitan o perjudican a los hijos. El asesoramiento y apoyo a las familias por parte de profesiones ayudará a la eliminación de falsas creencias y fomentará nuevas formas de afrontamiento a las diferentes situaciones en las que se pueden ver implicados. Con ello, desaparecerán las inquietudes e inseguridades y aumentarán las actitudes que favorecen una educación adecuada para el desarrollo integral de sus hijos y para la vida familiar en general.

La orientación familiar se convierte así en una herramienta fundamental para que los niños y niñas con altas capacidades reciban una atención y trato justo y de calidad dentro de este entorno. Además, mejorará el proceso de identificación desde la familia al clarificar las características y necesidades que pueden presentar estos niños (Martínez y Guirado, 2012). El proceso de orientación y formación debe ser continuo, desde antes del diagnóstico, durante la intervención y después de la misma. Se trata de acompañar a las familias para apoyar y guiar a todos sus miembros con el objetivo de conseguir una educación de calidad y libre de prejuicios para el niño con altas capacidades, además de promover unas relaciones familiares adecuadas.

Tras la revisión bibliográfica, podemos señalar que la formación y orientación familiar en referencia a las altas capacidades intelectuales supone:

- Clarificar la información acerca de las altas capacidades intelectuales.
- Ofrecer orientación sobre cómo garantizar una educación adecuada para sus hijos y favorecer su desarrollo cognitivo, emocional y social.
- Guiarles en la promoción de un ambiente familiar agradable y enriquecedor para todos sus miembros.
- Ofrecer información sobre las medidas de atención a las necesidades educativas de estos niños.
- Resolver dudas y orientarles en la resolución de conflictos o alteraciones en el entorno familiar y en referencia a la relación familia-escuela.
- Procurar apoyo emocional a los miembros de la familia para favorecer su bienestar.
- Informarles y animarles a buscar recursos como asociaciones, escuelas de padres y madres, actividades o programas para sus hijos, etc.

A continuación, se muestra una serie de propuestas en relación a la familia:

- Proporcionar apoyo y orientación sobre condiciones y características de su hijo o hija.
- Informar acerca de las altas capacidades intelectuales.
- Informar y ayudar en lo referente a la detección, diagnóstico y actividades de profundización, sean escolares o extraescolares.
- Entrevistarse con las familias para intercambiar información esencial del desarrollo de su hijo o hija.
- Comprender las necesidades de sus hijos en colaboración con los equipos de apoyo.
- Ayudar a contener la angustia ante los retos e interrogantes que se presenten.

Martínez y Guirado (2010, p.108)

Estos autores explican que el orientador para modificar las actitudes no adecuadas y los prejuicios de las familias debe dar información clara, precisa y adaptada; provocar el conflicto cognitivo; promover un clima cálido, de comprensión y de cooperación; y prestar apoyo emocional. Ambos expertos señalan que para la modificación de estereotipos en la familia es fundamental que el mensaje sea claro, bien argumentado y que genere alternativas y soluciones; que el emisor sea buen comunicador, que tenga credibilidad y que se muestre comprensivo con las inquietudes de las familias. También influyen las características del receptor (las familias) (Martínez y Guirado, 2012).

Aparte del servicio de orientación de la escuela, las familias pueden recibir formación, orientación y apoyo familiar desde diferentes recursos que ofrece la comunidad:

- *Escuelas de padres y madres*

Son un espacio de interacción entre profesionales y las familias, donde se comparte información y experiencias con la finalidad mejorar el conocimiento y la forma de actuar. Además de formar y dar respuestas a las necesidades que plantean los padres y madres, pueden suponer un grupo de apoyo emocional positivo y enriquecedor.

Este tipo de atención familiar puede surgir en asociaciones, gabinetes privados o desde las propias escuelas. Martínez (2005) propone los siguientes objetivos para las escuelas de padres y madres:

- Obtener y dar información clara y veraz.
- Ayudar a cambiar actitudes y romper estereotipos.
- Trabajar ansiedades en un marco grupal.
- Mejorar la relación familia-escuela-medio social.
- Compartir experiencias con otras familias, intercambiar recursos y organizar actividades conjuntas.
- Planificar actuaciones en el medio familiar y social.

- Trabajar la capacidad de contención y el autoconcepto.
- Establecer un compromiso continuado y una metodología interactiva.
- Escuchar y dar respuestas a las demandas de los padres y madres en referencia a charlas y seminarios.

- *Asociaciones*

Las asociaciones de niños con altas capacidades intelectuales ofrecen información a través de charlas, seminarios, talleres, grupos de autoayuda, escuelas de padres y madres, ... y atención psicológica, educativa o legal. Suelen ofertar programas para los hijos y actividades de ocio para las familias. Desde las asociaciones se puede (Martínez 2005):

- Dar información clara y precisa a través de conferencias y charlas.
- Trabajar las ansiedades en un marco grupal de autoayuda.
- Pueden acoger demandas de las familias y derivarlas a los profesionales competentes.
- Dar información sobre recursos.
- Promover actividades lúdicas y culturales.

- *Grupos de apoyo*

Pueden surgir desde las asociaciones, de las escuelas o de gabinetes privados. Son un grupo de padres y madres que presentan preocupaciones y demandas similares y mediante este espacio de interacción comparten sus experiencias, miedos, sentimientos, dudas, etc. Aportan apoyo emocional y los aspectos a trabajar suelen ser flexibles y abiertos. Como indica Fernández (1994):

El simple hecho de las comunicaciones espontáneas y de las relaciones de unos padres con otros en las reuniones grupales ya resulta de por sí enriquecedor. Mucho más aún si estas relaciones y la comunicación son canalizadas convenientemente por un experto en grupos, ya que así sacará el máximo aprovechamiento. (p.155)

La figura del coordinador grupal es fundamental para el éxito de este tipo de actividades. Debe ser un experto en dinamizar al grupo y en guiar y orientar la sesión.

- *Gabinetes profesionales*

Se trata de empresas privadas que ofrecen atención psicológica y psicopedagógica a los niños con altas capacidades y sus familias. La intervención psicopedagógica con los hijos se debe combinar con la orientación y formación de las familias. Además, la coordinación con la escuela es fundamental. En ocasiones, organizan programas para los niños y actividades de formación para las familias o grupos de apoyo.

- *Otros recursos*

Los recursos web, las revistas especializadas, las actividades formativas ofertadas por empresas de formación privadas o por entidades públicas, son algunos ejemplos de otros recursos que ofrece la comunidad.

4. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LAS RELACIONES FAMILIARES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En la investigación de las altas capacidades intelectuales no son muy abundantes los estudios que analizan el entorno familiar de los niños y niñas con altas capacidades. Para una mayor organización de la información y facilitar la exposición de los resultados, las distintas investigaciones analizadas se agrupan en bloques temáticos:

- Aspectos generales de las relaciones familiares
- Estilos parentales
- Preocupaciones y necesidades de las familias
- Relación entre hermanos
- Relación familia-escuela
- Género

Es necesario aclarar que un mismo estudio, dada sus diferentes líneas de investigación, puede encontrarse en varios bloques temáticos.

4.1 Aspectos generales de las relaciones familiares

En este primer apartado se realiza una revisión de los estudios que abordan diferentes aspectos generales de las relaciones familiares, desde la relación padres/madres e hijos/hijas, a la visión que tienen estos de sus hijos o el clima familiar.

En un estudio realizado en Madrid con una muestra compuesta por 130 adolescentes con altas capacidades, Pérez y Domínguez (2000) obtuvieron que, en general, los jóvenes se relacionaban bien con sus familias, sus padres no les dedicaban más tiempo por sus altas capacidades y estos se sentían orgullosos por sus logros. Muchas de las familias opinaban que sus hijos eran difíciles, dominantes y competitivos y, además, que eran más inteligentes que ellos y no sabían cómo estimularlos intelectualmente.

Un año más tarde, Pontón y Fernández (2001), realizan un estudio con el objetivo de conocer la visión que las familias, tutores y orientadores, tenían acerca de los niños con altas capacidades y su entorno familiar y escolar. La muestra del estudio estaba compuesta por 26 madres y 20 padres de 27 alumnos y alumnas que presentaban altas capacidades, 40 orientadores y 22 docentes desde infantil hasta COU. En relación al ámbito familiar, los resultados del estudio indican que para las familias su estilo de vida ha cambiado cuando se confirma que su hijo posee altas capacidades. Pocas creían en el buen desarrollo social y sin conflictos de sus hijos. Los tutores y orientadores opinaban que los padres y las madres esperaban demasiado de sus hijos, que les preocupaba más los éxitos escolares y que tenían expectativas muy elevadas que normalmente no se cumplían. Las familias se consideraban víctimas de la incomprensión social y eso les producía frustración, angustia y preocupación, aunque con el tiempo, estos sentimientos disminuían.

El estudio de López (2003) obtuvo resultados similares a la investigación de Pérez y Domínguez (2000). La autora basa su tesis doctoral en el análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados, a partir de un estudio empírico de carácter diacrónico o longitudinal, dividido en cuatro estudios realizados en cuatro momentos temporales diferentes:

- Estudio I: Análisis inicial de necesidades familiares -1997-.
- Estudio II: Análisis de las características y opiniones familiares -2000-.
- Estudio III: Evaluación de la escuela de padres -2000-.
- Estudio IV: Evaluación a medio plazo de la escuela de padres -2001-.

El estudio relativo a las necesidades familiares tomó como muestra a 122 familias madrileñas de niños y jóvenes que habían sido diagnosticados como superdotados por profesionales especialistas. En el Estudio II, sobre las características y opiniones familiares, participaron 51 familias de la escuela de padres y madres con hijos superdotados y, además, pertenecían, bien a asociaciones de padres con hijos superdotados de la Comunidad de Madrid o bien, sus hijos asistían al “Programa Estrella” de la Institución Educativa SEK para niños superdotados. En la evaluación de la escuela de padres participaron las mismas 51 familias del Estudio II y en la evaluación a medio plazo de la escuela de padres la muestra estaba compuesta por 40 familias de las anteriores.

Los resultados obtenidos en el Estudio I, en el Estudio II y en el Estudio IV mediante cuestionarios, preguntas abiertas y una escala de observación estructurada, recopilan información sobre las *relaciones familiares*. Las conclusiones de los tres estudios son muy parecidas y muestran que la mayoría de las familias mantenían buenas relaciones entre sus miembros y menos de la mitad de ellas manifestaron tener problemas. Un gran número de padres y madres mantuvo que sus hijos se relacionaban bien con el resto de la familia y que no les dedican más tiempo debido a sus altas capacidades. El Estudio II señala que el clima

familiar no padecía grandes tensiones en la mayoría de las familias, y en el Estudio IV los resultados indican que los padres creían que podían resolver los problemas familiares y ayudar a sus hijos. Los padres no parecían demandar logros injustificados y pensaban que el desarrollo social y físico es tan importante como el intelectual. La autora menciona tres datos que parecen comunes en la mayoría de las familias con hijos superdotados: los padres se sentían muy orgullosos de sus hijos, sentían que ser padres de un hijo superdotado puede suponer un esfuerzo intensivo y pensaban que su educación puede ser más costosa económicamente que la de un niño de la media.

Por otro lado, las *relaciones de la familia con la comunidad* y en general, las relaciones sociales de los niños superdotados, también se muestran en los resultados del Estudio I, Estudio II y Estudio IV. En su mayoría, los padres se sienten inseguros sobre si comunicar la superdotación de sus hijos a otros amigos o familiares, pues tienen miedo al rechazo o a la incomprensión. Más de la mitad, describían a sus hijos como sociables, pero también, otro alto porcentaje creía que estos niños tienen muchas posibilidades de relacionarse mal con sus compañeros. Aproximadamente la mitad de los niños de las familias que han participado en este estudio podría presentar algún problema dentro del área social y emocional.

Otra de las dimensiones que se recogen en los Estudios I, II y IV de la investigación de López es la referida a las *relaciones de la familia con la escuela, el desarrollo intelectual, y lo que piensan las familias sobre la educación de sus hijos*. Las respuestas de las familias en los tres estudios siguen la misma tendencia. Los resultados señalan que un alto porcentaje de las familias indicaban que sus hijos con superdotación plantean cuestiones filosóficas desde muy pequeños, lo que supone en muchos casos una fuente de tensión para sus padres, pues no sabían cómo responder en estas situaciones.

Los resultados del Estudio II y datos puntuales de los Estudios I y IV son constantes en lo referido a las *características y aficiones de los niños superdotados*. Las familias describían a

sus hijos como precoces en la lectura, caminar y hábiles físicas (buen dominio de la motricidad fina y les gustan más los deportes individuales). No consideraban que fueran poco sociables, aunque tenían miedo de que sus hijos tuvieran problemas en sus relaciones con los demás. La mayoría de los padres los consideraban sensibles, capaces de razonar muy bien y de aprender con rapidez, muy observadores, con gran memoria, imaginativos y sensibles a la justicia e igualdad. También creían que sus hijos son poco trabajadores, desordenados y con dificultad para planificar su trabajo. Destacan como aficiones favoritas, la lectura, jugar con la consola y el ordenador siendo la televisión la menos elegida.

En la misma línea, Sánchez (2013) realiza un trabajo sobre las características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades. La muestra estaba compuesta por 35 padres y madres de niños con altas capacidades de edades comprendidas entre 7 y 14 años e inscritos en la Asociación de las Altas Capacidades de Almería (ASACAL). Los resultados obtenidos indican que las familias de niños con altas capacidades no solían mostrar cambios en las relaciones con sus miembros. Los hijos con altas capacidades se relacionaban bien con su familia y sus padres y madres se sentían muy orgullosos de ellos. Describían a sus hijos como personas con capacidad de aprender, con gran memoria, sensibles y observadores. No los consideraban poco sociables ni torpes físicamente, siendo sus aficiones favoritas la consola, el ordenador y leer. Los resultados muestran que eran familias que se sentían a veces incomprendidas, aunque no solían etiquetar a su hijo. Estos padres y madres asumen que la inteligencia no garantiza el éxito. En relación al diagnóstico, opinaban que un test identifica las altas capacidades y que se puede hacer de forma temprana.

4.2 Estilos parentales

No cabe duda de la influencia de los estilos educativos adoptados por los padres y madres en el desarrollo de su hijo, tanto en el aspecto cognitivo como emocional y social (Colangelo, 2002, como se cita en Granado y Cruz, 2010, p.359).

Pérez et al. (2000) consideran el estilo democrático como el más favorable para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños de altas capacidades. La autoridad y responsabilidad de los padres y madres proporcionan seguridad y protección; un exceso de autoridad y de exigencias de responsabilidad, características del estilo autoritario, tienden a producir inseguridad, ansiedad, baja autoestima y un deficitario desarrollo de la autonomía personal. Asimismo, Manzano y Arranz (2008) señalan que el estilo democrático es el más adecuado para educar a hijos con altas capacidades, ya que fomenta el desarrollo cognitivo, emocional y/o social frente al estilo autoritario que provoca inseguridades en los niños y resentimiento forzando al talento a esconderse.

Por otro lado, el trabajo de Dwary (2004, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.294) confirma a través de la comparación de dos grupos de adolescentes, que el estilo democrático es el más practicado por las familias del grupo de superdotados frente al de no superdotados.

Borgues et al. (2006) realizan un estudio cualitativo sobre los estilos educadores de los padres y madres de hijos superdotados. La muestra estaba formada por 14 familias españolas de niños de educación infantil, primaria y secundaria integradas en un programa de intervención con niños de altas capacidades. Los resultados del trabajo muestran que los padres y madres:

- Favorecían la autonomía, utilizaban más el premio que el castigo, el diálogo, estrategias para hacerles cambiar las actitudes o el autocontrol ante los comportamientos que no les gustaban de sus hijos.

- En general, tenían una buena imagen de sí mismos como educadores, valoraban lo que creen que pueden aportar a la vez que identificaban sus debilidades.

- Acudían a castigos o reprimendas, o bien al razonamiento, para eliminar comportamientos indeseables.

- Mostraban interés y preocupación por la labor educativa que desarrollan.

Un estudio teórico sobre las prácticas educativas que ejercían los padres sobre sus hijos con altas capacidades de Granado y Cruz (2010) mostró que, mayoritariamente, los padres de niños con estas características presentan bajos niveles de frustración, confían en sus capacidades para enseñar al niño y ejercen prácticas educativas autoritativas (no autoritarias) caracterizadas por:

- Establecer interacciones cognitivas ricas y variadas, dar libertad para expresar críticas y opiniones, hacer un mayor número de correcciones y estilo gramatical, utilizar un mayor número de ejemplos, analogías, imágenes y metáforas sobre lo que se quiere expresar, abordar temáticas amplias y variadas, etc.

- Mantener una actitud hacia la habilidad intelectual orientada hacia una mayor predisposición para exponerlos a experiencias nuevas, exigirles esfuerzo y trabajo orientado hacia su propio desarrollo.

- Ejercer un estilo de autoridad parental basado en guiar al niño, no desde la inflexibilidad o la coerción, sino creando un clima familiar armonioso y seguro emocionalmente, en el que el niño pueda llegar a ser un autónomo e independiente.

Los padres y madres pueden mejorar su estilo parental aceptando a sus hijos tal como son, estimulándolos y animándolos a mejorar, pero sin ejercer presión sobre ellos, fomentando la libertad para pensar y defender sus propias ideas, enseñándoles a aprender a aprender y resolver problemas sin temor al fracaso, ofreciéndoles ayuda y apoyo, etc.

4.3 Preocupaciones y necesidades

Los miedos e inseguridades de los padres y madres de niños con altas capacidades desembocan en preocupaciones de diversa índole, desde cómo afrontar de la forma más adecuada la educación de sus hijos a cómo integrar la nueva situación familiarmente y personalmente. Pérez y Domínguez (2000) establecen las siguientes preocupaciones de los padres de estos niños:

- Ser útiles en la educación de sus hijos y hacerlo bien.
- Atender sus propias necesidades, su propia dinámica intelectual, sus dificultades relacionadas con el estrés al querer estar a la altura de las demandas, sus percepciones y sus propios conflictos.
- La rivalidad entre hermanos.
- La depresión e inseguridades personales internas o relacionadas con el centro escolar o sus amigos y familiares (a los que en torno a un 35% les ocultan las altas habilidades de sus hijos).

Las autoras puntualizan que a los padres de posición socioeconómica baja les preocupa principalmente el respeto, la gentileza y la obediencia, mientras que a los de clase media les inquieta más que sus hijos tengan iniciativa e independencia y le dan más importancia al logro académico y a las calificaciones.

Los resultados de los estudios realizados por López (2003) dentro de su tesis doctoral dedicada al análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados, descritos anteriormente en el apartado 4.1 del presente capítulo, reflejan que las preocupaciones de las familias, fundamentalmente giran en torno a la falta de recursos educativos para sus hijos y la orientación a las propias familias. La inestabilidad emocional de sus hijos también es otra cuestión que les inquietaba. En relación a la escuela, a los padres y madres les preocupa la motivación, el aburrimiento en clase y el estereotipo social negativo.

Por otro lado, los resultados del estudio realizado por Portón y Fernández (2001), también descrito en el apartado 4.1 de este capítulo, indican que la mayor preocupación de los padres y madres es la integración social de su hijo.

Un niño con altas capacidades intelectuales plantea una nueva situación familiar. Las inseguridades y dudas acerca de cómo afrontarla invaden a los padres y madres; todo ello conlleva a que surja en las familias una serie de necesidades, tanto intrapersonales como en relación a la educación de sus hijos o a la situación familiar.

Los resultados obtenidos en el estudio de Pérez y Domínguez (2000) ponen de manifiesto el gran interés de los padres por recibir información. Los temas que más les suscitan interés son la orientación vocacional de su hijo, los programas escolares para niños con altas capacidades, las acciones de los padres y los programas de orientación. La información que los padres demandaban era más práctica que teórica.

Pontón y Fernández (2010) obtienen entre los resultados de su estudio, detallado en el apartado 4.1 de este segundo capítulo, que las familias necesitan recibir orientación, apoyo psicológico y formación para atender adecuadamente las necesidades que presentan sus hijos.

En esta misma línea, los estudios desarrollados por López (2003), indican que las familias necesitan recibir formación y orientación sobre superdotación priorizando temas como el contexto escolar (orientación vocacional, programas escolares específicos para estos niños, programas de orientación para padres).

En el trabajo realizado por Sánchez (2013), también desarrollado en el primer punto de este cuarto apartado, los resultados revelan que las familias presentaban la necesidad de más recursos en su zona y de formarse acerca de las altas capacidades intelectuales.

4.4 Relación entre hermanos

Las investigaciones actuales acerca de la relación entre hermanos en familias de niños con altas capacidades intelectuales son escasas. Como se explica en el apartado 3.3, dedicado a la

relación entre hermanos, de este capítulo, en ocasiones surgen conflictos derivados de la alta capacidad de uno de ellos, normalmente por el trato diferenciado de los padres, profesores, amigos, etc.

Una de las conclusiones que obtienen en su investigación Ballering y Kock (1984, como se cita en López, 2003, p.51) es que la relación entre hermanos se ve más afectada por la sobredotación que la relación entre padres e hijos.

El estudio de Cornell (1984, como se cita en Pérez et al., 1998, p.161) señala que los hermanos de adolescentes superdotados manifiestan más problemas emocionales y sociales que los hermanos de familias en las que no hay ningún niño con capacidades superiores. El autor explica que los hermanos de niños superdotados muestran inseguridad y baja autoestima en medidas de personalidad. Otro de los resultados del estudio indica que cuando se trata de dos hermanos superdotados, el menor suele ser emocionalmente más estable, presenta mejor adaptación social y manifiesta menos frustraciones y tensiones.

Colangelo y Brower (1987, como se cita en López, p.222) tras el análisis de su estudio, puntualizan que los problemas entre hermanos desaparecían en los primeros cinco años tras la identificación. De forma que la etiqueta de superdotado no tenía efectos negativos en la familia a largo plazo.

Martínez y Castiglione (1996) explican que, según sus estudios, los niños con altas capacidades no perciben un afecto negativo en la relación con sus hermanos, aunque si existe un cambio en el ajuste emocional de los hermanos, competitividad, autoestima y cooperación.

Colangelo (1988, como se cita en López, 2003, p.217) y López (2003) defienden que los cambios en la relación de estos hermanos dependen de la edad. El primer autor indica que cuando el hermano mayor es el que posee altas capacidades, las relaciones pueden ser más positivas y estables que en el caso contrario, aunque el hermano menor puede sentir que será imposible igualarlo y conseguir las mismas metas. Para el autor, cuanto menos diferencia de

edad exista entre los hermanos, la relación se verá más negativamente afectada. López (2003) entiende que, en general, entre estos hermanos la relación es ambivalente, existen aspectos positivos (afecto, apoyo, diversión, compañía) y negativos (celos, comparaciones, sentimiento de humillación). La autora señala que, en la relación con los padres, estos sentimientos contradictorios también existen, pero que entre hermanos aparecen mucho antes. Según los datos obtenidos en su tesis doctoral, los padres explican que sus hijos con altas capacidades se relacionaban bien con el resto de miembros de la familia.

Para Pérez (2004) tener un hijo con altas capacidades puede tener efectos positivos para la relación entre hermanos. Ya Keirouz (1990, como se cita en Pérez et al., 1998, p.161) explicaba que los hermanos de superdotados también pueden obtener efectos positivos, pues su autoestima puede crecer también con el éxito de sus propios hermanos. Chamrad, Robinson, y Janos (1995, como se cita en López, 2003, p.221) también obtienen en su investigación que tener un hermano superdotado puede tener efectos positivos como tener un modelo, tutor o amigo maduro. Estos autores explican que la diferencia entre los resultados de su estudio con otros que muestran una relación más conflictiva, se debe al método de recogida de información; mientras que ellos usan la entrevista, otros estudios utilizan cuestionarios.

4.5 Relación familia-escuela

En la revisión bibliográfica se muestra numerosas referencias a la relación entre la familia de niños con altas capacidades y la escuela, dada su importancia para la aplicación de un adecuado programa educativo que favorezca el desarrollo integral del sujeto. Los resultados de los estudios revisados apoyan esta premisa, visualizando además ciertos conflictos entre ambos sistemas.

Arocas, Martínez y Regadera (1999) realizan un estudio sobre las actitudes y expectativas de las familias de los alumnos superdotados respecto a la institución escolar. Se aplicó un

cuestionario a 16 familias de alumnos identificados como superdotados en los Servicios Psicopedagógicos Escolares. Respecto a la satisfacción de las familias sobre la educación que recibían sus hijos en la escuela, los resultados señalan que tanto los padres y madres como sus hijos se sentían satisfechos, aunque muchas de las familias indicaron que la atención podría mejorarse, por ejemplo, teniendo más en cuenta los intereses de sus hijos, motivándolos más evitando así el aburrimiento y la apatía. También creían que la escuela debería contar con más recursos materiales y personales para mejorar la atención de las necesidades que presentaba este alumnado. Otro de los resultados a destacar del estudio es que la mayor parte de las familias no deseaban que sus hijos fueran adelantados un curso por miedo a presionarlo demasiado y/o para evitar problemas de integración y relación. Las familias no cambiarían a sus hijos de colegio ni los escolarizaría en centros destinados solo para alumnado con altas capacidades.

El estudio de Pérez y Domínguez (2000) pone de manifiesto que los niños con altas capacidades sacaban buenas notas en su mayoría, se relacionaban bien con los profesores y los compañeros y no tenían problemas de disciplina. A pesar de ello, existían padres que pensaban que el centro no realizaba una buena labor en la atención educativa de sus hijos.

Por otro lado, los resultados del estudio de Pontón y Fernández (2001) indican que tanto las familias, como los orientadores y los docentes estaban de acuerdo en que la actuación de los centros escolares no es la más adecuada. Creían que era necesario desarrollar más programas educativos adaptados a este alumnado. En relación con la escuela, las críticas de las familias se centraban en el aburrimiento y la desmotivación de sus hijos. Los padres y madres no saben qué tipo de centro es el más adecuado, aunque decían que los centros específicos no eran los más convenientes para un desarrollo integral. Por otro lado, creían que había que cambiar el comportamiento del profesorado, solicitaban más recursos humanos y materiales y no pensaban que en las aulas se realizaran actividades que favorecieran el aprendizaje de este alumnado. Además, la relación entre los colegios y las familias con hijos de altas capacidades no eran

demasiado positivas, a pesar de que tanto padres y madres, como orientadores y docentes creían que mantener una estrecha comunicación entre todos era necesario.

En los Estudios I, II y IV de la investigación realizada por López (2003), ya mencionada en apartados anteriores, se recoge, entre otros, datos referentes a las relaciones de la familia con la escuela. Los resultados, muy similares al estudio de Pérez y Domínguez; muestran que eran niños con buenos resultados académicos y que se relacionaban bien con sus profesores y compañeros, aunque muchos de ellos se aburrían en el colegio pues los docentes no atendían adecuadamente sus necesidades educativas. Por otro lado, las familias con niños superdotados presentaban más necesidades en el contexto escolar que las familias con hijos de la media. Los padres no conocían los programas escolares que mejor podían adecuarse a las necesidades de sus hijos. En general, la aceleración escolar no les parecía una opción adecuada por el miedo a la posible desadaptación social. El enriquecimiento extracurricular, a pesar de ser elegida por algunos padres y ser una opción factible, tampoco era lo más idóneo para ellos, pues no resolvía el problema de su educación ya que se realizaba pocas horas a la semana y eran programas caros. Muchos padres se mostraban indecisos a la hora de elegir la mejor opción educativa para sus hijos, pero en general se inclinaban por la integración escolar, pues la consideraban la opción más beneficiosa para su desarrollo social, siempre que se atiende sus necesidades intelectuales. Después de recibir formación, la mayoría de los padres tenía presente lo importante que es mantener una buena comunicación con el centro y conocían las opciones educativas para sus hijos. A pesar de ello, seguían pensando que la escuela ordinaria plantea muchos retos y problemas para este perfil de alumnado.

Con resultados similares, el estudio de Sánchez (2013) muestra que las familias creían que el colegio no realizaba un buen trabajo en la educación de sus hijos, aunque estos tenían buena relación con sus compañeros y profesores y, además, eran unos excelentes alumnos. Pensaban

que estos niños necesitan formar parte de una clase ordinaria y que la unión de padres hace la fuerza para conseguir modificar programas.

FAMILIAS DEL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: A MODO DE RESUMEN

A lo largo de este segundo capítulo se ha realizado una revisión teórica sobre las relaciones de las familias de niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Además, se ha presentado una revisión de estudios acerca del entorno familiar.

Como se ha expuesto en la primera parte de este capítulo, la familia supone la primera y más importante fuente de influencias para el menor. Además de satisfacer las necesidades básicas de alimentación o protección, funciona como principal grupo de cuidado, apoyo, afecto y como agente educativo y socializador. Así, ejerce un papel esencial en el desarrollo integral de los niños, tanto a nivel intelectual, como a nivel socioemocional. Además, en el caso del alumnado con altas capacidades, la familia toma especial relevancia en el diagnóstico, y en la responsabilidad de favorecer entornos de aprendizaje estimulantes, así como, un ambiente familiar adecuado para su desarrollo emocional y social.

La revisión de estudios refleja la importante influencia familiar al analizar aquellos aspectos que parecen tener mayor incidencia en el niño. Estos son: la *edad de los padres*, siendo los más jóvenes los que suelen dedicar más tiempo y energía a atender las necesidades educativas de sus hijos; *sus condiciones culturales, económicas y educativas*, pues un estatus socioeconómico alto, y sobre todo, un buen nivel cultural y educativo, parecen factores importantes al favorecer y estimular el desarrollo de estos niños, aunque los entornos menos favorecidos pueden verse compensados con la calidad educativa del ambiente familiar; *los estilos parentales*, donde la comunicación, las expectativas o el estilo educativo adoptado, entre otros, pueden tener importantes consecuencias en el desarrollo del niño; y *la situación familiar*

o estilo de vida, que parecen menos significativos para el individuo que la comunicación o la cohesión familiar.

Por otro lado, y teniendo presente que no existe un prototipo de familia de niños y niñas con altas capacidades intelectuales, se recogen una serie de rasgos que parecen comunes en muchas de estas:

- Tienen pocos hijos, dos en general, y el niño con altas capacidades suele ser el primogénito o hijos únicos. Se diagnostican más niños con altas capacidades intelectuales que niñas.

- El nivel cultural y educativo de los padres y madres suele ser elevado.
- Las relaciones familiares son buenas, aunque pueden existir conflictos muy variados (no todas las familias tienen los mismos problemas).

- Muestran implicación en la educación de sus hijos, ofreciendo ambientes estimulantes y oportunidades educativas, aunque no dedican más tiempos a sus hijos por sus altas capacidades.

- Valoran el esfuerzo y se sienten orgullosos de sus hijos. En muchas ocasiones, tienen altas expectativas de logro sobre ellos.

Como se ha podido comprobar en el análisis teórico y en la revisión de estudios, el diagnóstico produce en los padres y madres sentimientos preocupación, inseguridad, ansiedad o miedo ante cómo afrontar la educación de sus hijos. Con el paso del tiempo y a medida que los niños crecen, los sentimientos de alegría y orgullo aumentan. Los padres y madres temen la incomprensión de la comunidad y creen que sus hijos pueden desarrollar problemas en sus relaciones sociales. Al describirlos, hacen referencia a su capacidad de aprender, su gran memoria, sensibilidad, y que son muy observadores. El estilo parental que adoptan se caracteriza por favorecer la autonomía y la libertad de expresión y opinión, utilizar más el premio que el castigo, por implicarse en la labor educativa, utilizar estrategias de autocontrol y el diálogo y por confiar en sus capacidades a la vez que son conscientes de sus debilidades.

Entre sus preocupaciones más habituales están las relacionadas con la atención educativa que se ofrece desde la escuela y la integración social de sus hijos. Además, las familias presentan necesidades formativas, de orientación y de apoyo.

En referencia a la relación con los hermanos, la relación entre ellos se ve más afectada que las relaciones con sus padres. Estas alteraciones dependen de la edad. La relación de la familia con la escuela suele caracterizarse por las diferencias de opiniones que a veces derivan en conflictos. A pesar de que sus hijos sacan buenas notas, los padres creen que la atención educativa desde el centro no es la adecuada. Deben aumentarse los recursos materiales y humanos y mejorar la atención educativa para evitar el aburrimiento y aumentar la motivación hacia el aprendizaje. No creen que la escolarización en centros específicos sea la más adecuada y no apoyan la aceleración como medida educativa para sus hijos.

Para concluir, puntualizar la necesidad de conocer el entorno familiar de los niños y niñas con altas capacidades para ofrecer una atención adaptada a las características y demandas que manifiestan, al mismo tiempo que se trabaja para eliminar las falsas creencias que puedan presentar y para fomentar aquellas buenas prácticas que desarrollan. La adopción de medidas formativas y de atención a las familias no solo repercutirá en el desarrollo del menor con altas capacidades intelectuales, también lo hará en el bienestar de los padres y madres y en el clima familiar en general.

Capítulo 3

**CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS DE
LOS DOCENTES**

1. INTRODUCCIÓN

En capítulos anteriores se ha definido el marco teórico de las altas capacidades intelectuales y se ha realizado una descripción del ámbito familiar de los niños y niñas que presentan estas capacidades excepcionales. A continuación, se analiza su entorno escolar, centrándose en la figura del profesorado.

La figura del docente del alumnado con altas capacidades intelectuales se describe en el primer apartado, presentándose aquellas características y competencias que desde la literatura especializada se han considerado esenciales en el rol del educador dedicado a la enseñanza de estos discentes, analizando la concepción del *profesor ideal* que durante años se ha idealizado y el verdadero perfil profesional que la realidad educativa y social demanda. Dada la notable importancia que en las últimas dos décadas está adquiriendo las competencias socioemocionales del docente, se analiza la necesidad del profesorado emocionalmente inteligente dentro del campo de las altas capacidades intelectuales, así como su importante papel en la identificación temprana de estos niños y niñas.

El segundo apartado reúne las consideraciones que autores destacados señalan en referencia a las actitudes y creencias del profesorado acerca de las altas capacidades intelectuales. Asimismo, analiza la formación del equipo docente acerca de este tema, desde la inicial a la permanente, desde la autonómica o nacional a la internacional. Este punto finaliza con la recopilación de algunas propuestas de programas formativos para el profesorado en este campo.

Para finalizar, se realiza una revisión de estudios acerca de las actitudes, creencias, conocimientos y formación del profesorado en relación con el alumnado con altas capacidades intelectuales.

2. LOS DOCENTES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES

En el centro escolar la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales se concreta de forma más formal, precisa y sistemática que en el entorno familiar. La intervención del profesorado, como principal agente de concreción del currículo y responsable último de la acción educativa escolar, es fundamental para el éxito de los programas de aprendizaje y para el desarrollo del niño.

La interacción entre ambos actores educativos, docente y discente, ejerce una influencia determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad de la intervención educativa va a depender en gran medida de las aptitudes y actitudes de los docentes con los que interactúa. A todo ello se le suma un nuevo aspecto que durante los últimos años ha ido adquiriendo protagonismo, la inteligencia emocional del profesorado, dada su significativa importancia dentro de las capacidades y habilidades docentes.

A lo largo de este apartado se responden a algunas de las preguntas que rodean la figura del profesor de alumnado con altas capacidades intelectuales:

- ¿Debe tener altas capacidades intelectuales o ser especialista en campos o áreas determinadas?
- ¿Qué características y competencias debería reunir para ser el “profesor ideal”?
- ¿De qué manera influye la inteligencia emocional del profesor?
- ¿Qué papel tiene el profesorado en la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales?

2.1 Características y competencias de los docentes

La relación que el profesor tenga con el niño es uno de los aspectos que van a influir en el desarrollo del alumno, dada su importancia como uno de los adultos más significativos para el

menor. Sus creencias, valores, comportamientos, emociones, etc. tienen la capacidad de ir modelando la propia visión del mundo del discente, sobre todo en los primeros años de la infancia. El profesor va a influir, consciente e inconscientemente, para favorecer o no actitudes motivadas hacia el aprendizaje, estimular la creatividad o disuadirla, favorecer el sentido crítico o fomentar el pensamiento lineal, aumentar o disminuir la autoestima y la autoconfianza, potenciar o desanimar el desarrollo del propio potencial; de modo que será un agente potenciador o limitador. Las características y competencias del docente se van a convertir en un aspecto clave a tener presente para el éxito del proceso de construcción del aprendizaje y para un adecuado desarrollo del alumnado.

Ante la figura profesional dedicada a la educación de los niños y niñas con altas capacidades, es común la pregunta referida a sí debe poseer o no altas capacidades intelectuales, así como un conocimiento extenso sobre determinados temas. En general, la literatura especializada defiende que más que poseer altas habilidades y ser especialista en temas determinados, el profesorado debe contar con conductas motivadas hacia la mejora de la calidad de la mediación en el proceso de aprendizaje, de modo que se preocupe en conocer y entender las singularidades y las necesidades que presentan los alumnos y alumnas para estimularlos y guiarlos en la construcción del aprendizaje, facilitándoles para ello los recursos y experiencias necesarios. Es un mediador entre el alumnado y el conocimiento que ofrece recursos para que el estudiante pueda construir su aprendizaje y con ello, aprenda a aprender y desarrolle todas sus potencialidades y competencias. Como explica Castelló (1987), el rol del profesor no se basa en la superioridad de conocimientos específicos, sino en la mayor madurez socioemocional y en la superior capacidad para disponer de recursos que le permiten orientar al niño.

Desde los años 60, y sobre todo 70 y 80, numerosos autores han señalado las características y competencias deseables en el profesorado de estos estudiantes. Se trata de un intento en

identificar los rasgos que poseería el *profesor ideal*. A continuación, se recogen algunas de estas propuestas.

Uno de los autores pioneros en superdotación en nuestro país, Genovard (1983), identifica los rasgos del perfil del profesor de este alumnado: tener un óptimo conocimiento de sí mismo, conocer y entender lo que significa ser superdotado, apoyar ofreciendo estímulos para el aprendizaje, saber relacionar el proceso de aprendizaje con el resultado o producto del mismo, aportar información y ofrecer asesoramiento durante el proceso de instrucción-aprendizaje, favorecer estilos o formas de aprendizaje alternativos y, proporcionar un clima en el aula que favorezca una autoestima adecuada y confianza para que el alumnado sea creativo.

Por su parte, Alonso y Benito (1996) sintetizan las características personales y profesionales que deben reunir los docentes, referidas por algunos autores:

- Aceptar preguntas, respuestas y proyectos diversos y fuera de lo común.
- Ser intelectualmente curioso y poseer una amplia variedad de intereses.
- Ser sistemático, preciso y práctico.
- Apreciar las realizaciones y ser emprendedor.
- Estar bien preparado en técnicas de enseñanza y en los contenidos programáticos.
- Querer enseñar a los alumnos superdotados.

Ambos autores concluyen que para el desarrollo en los profesores de alumnado con altas capacidades intelectuales es necesario:

- Un conocimiento sobre los métodos y técnicas de identificación y sobre las características, necesidades y problemas de este alumnado.
- La capacidad de desarrollar un currículo flexible, individual y enriquecido ajustado a las necesidades e intereses del niño y que estimule la interacción del grupo.
- La capacidad de crear un ambiente que favorezca el desarrollo potencial a nivel personal e intelectual del niño.

- La capacidad de estimular la creatividad y un sentido de conciencia social.
- Un conocimiento sobre el trabajo con los padres.
- Capacidad de trabajo en equipo en beneficio del alumnado.

Prieto y López (2000) señalan que las cualidades que deben poseer estos profesionales son: entusiasmo por el trabajo que realiza, flexibilidad, confianza en sus facultades y eficiencia, sensibilidad hacia los problemas de los demás, apertura haciendo referencia a que comparte información y sus propios sentimientos y que compromete al alumnado en la toma de decisiones, motiva a los estudiantes, facilita experiencias de aprendizaje significativas y trascendentes, involucra a la familia y al resto de profesores, propicia el cambio, aplica sus conocimientos y experiencias en la educación de los estudiantes, se orienta hacia las metas y se compromete con su trabajo.

Partiendo de las listas elaboradas en la selección y formación de profesores especialistas en la educación de alumnado con altas habilidades, ambos autores señalan las características y competencias relacionadas con la profesión: autoconfianza, alienta el interés, fomenta el desarrollo de las habilidades, estimula la creatividad y el sentido crítico, facilita el logro de metas educativas y son grandes facilitadores del aprendizaje.

Para Sternberg et al. (2010), el rol del profesor consiste en favorecer que el alumnado desarrolle todo el potencial de su perfil particular de habilidades, aprovechando sus puntos fuertes y compensando los débiles. Para estos autores, la educación se basa en que el profesor proporcione una serie de recursos y estrategias que ayuden en la atención de las necesidades de estos estudiantes. Indican que la enseñanza a través de la inteligencia exitosa, la que definen como la habilidad para alcanzar el éxito en la vida según los propios estándares personales, en el propio contexto socio-cultural, que dependerá de cómo se capitalicen los puntos fuertes y se corrijan o compensen las dificultades a través de un balance de las habilidades analíticas, creativas y prácticas, implica que el profesor:

- diseñe materiales adecuados para el desarrollo de habilidades específicas;
- utilice un amplio espectro de habilidades;
- ayude al estudiante a corregir y compensar sus debilidades además de capitalizar sus puntos fuertes y
- favorezca la motivación de los estudiantes por aprender.

Los aspectos que el profesorado de alumnado con altas capacidades debe reunir para Gómez y Mir (2011) son: una actitud positiva, ser flexibles en su metodología y en la elaboración de programaciones, evitar etiquetar al alumno como un niño con problemas. Además, deben aceptar, valorar y tener en cuenta las necesidades de estos alumnos en sus estrategias de trabajo.

Al analizar las características y las competencias anteriormente mencionadas y las de otros autores como Prieto y García (1999), se deduce que los rasgos que suelen ser comunes en muchas de las propuestas de características y/o competencias que el profesorado de alumnado con altas capacidades intelectuales debería reunir, son los referidos a:

- Conocimiento de las características y necesidades del alumnado. No etiqueta ni atiende a prejuicios.
- Acepta la curiosidad, los intereses y las propuestas de los alumnos y alumnas.
- Habilidad para guiar y asesorar en la construcción del aprendizaje significativo y trascendental.
- Habilidad para estimular la capacidad creativa y el sentido crítico del alumnado.
- Conocimiento de estilos y estrategias variadas de aprendizaje.
- Desarrolla un currículo flexible, individualizado y adaptado a las características y necesidades del alumnado.
- Actitudes en el aula que favorecen una autoestima y autoconfianza adecuada en el alumnado.
- Tiene en cuenta a la familia y al resto del profesorado del centro (trabajo en equipo).

- Comprometido con su trabajo, innovador, enfoca el aprendizaje hacia logros o metas.

La selección del profesorado es una de las decisiones más importantes dada su relación con el éxito de todo programa educativo. Si la decisión se basa únicamente en una lista de cualidades que debería reunir se pueden convertir en un perfil ideal a veces imposible de encontrar. Genovard, Gotzens, Badia y Dezcallar (2010) indican que de lo que se trata es de que:

(...) estos docentes den a conocer el carácter variable de los recursos intelectuales, motivacionales, culturales, etc. de los alumnos para enfrentarse a los procesos y tareas de aprendizaje, y la necesidad de hacer compatible dicha variabilidad con los objetivos del proceso instruccional que se lleva a cabo.

(p.29)

El estilo docente mediacional propuesto por Prieto, Hervás y Bermejo (1997), puede ser un modelo para la atención de alumnado con altas capacidades. Se trata de que el profesor sea un mediador o facilitador del aprendizaje potenciando el desarrollo del pensamiento en el aula, el control sobre los procesos, las habilidades y las actitudes. Los autores apuntan las siguientes características del estilo mediacional docente:

- *Intencionalidad*. A través de la interacción el docente intenta que el alumno alcance el desarrollo máximo de su potencial.
- *Transcendencia*. Se trata de que el alumno aprenda a generalizar lo aprendido a otras situaciones más cotidianas.
- *Significado*. Consiste en dar significado a lo aprendido a través de la interacción mediada.
- *Competencia*. El profesor debe contribuir en el desarrollo de sentimiento de competencia en sus alumnos y alumnas.
- *Autorregulación cognitiva*. El alumnado aprende a controlar su conducta y mejorar la calidad de las mismas.

- *Aprendizaje compartido*. El docente impulsa al alumnado a compartir la búsqueda de soluciones de problemas de forma compartida.

Encontrar el *profesor ideal* que reúna las características y competencias que los diversos autores enumeran puede ser difícil, pero existen multitud de profesionales preocupados por sus alumnos, sus intereses y demandas, que intentan mejorar la calidad educativa con formación, variedad de recursos y nuevas experiencias. El profesor de alumnos con altas capacidades intelectuales no tiene que poseer altas habilidades, un extenso conocimiento en un tema determinado, ni ser un “profesor ideal”; sus características y competencias deben permitirle guiar el aprendizaje de este alumnado, mediar entre ambos, reconocer sus peculiaridades e intereses para poder ofrecer una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Más que ofrecer conocimientos, ofrece medios para que el alumno construya esos conocimientos de forma significativa y creativa. Son profesionales reflexivos, flexibles, preocupados, proactivos, con estrategias alternativas que buscan aprender y optimizar su práctica profesional como mediadores en el aprendizaje. Es este el perfil de profesorado que demanda la comunidad educativa, el que supondrá para el alumnado un verdadero agente que favorece y guía la transformación, personal e intelectual.

2.2 Profesorado emocionalmente inteligente

En la nueva escuela del siglo XXI, el éxito del profesorado no se relaciona únicamente a los éxitos académicos de los estudiantes, sino que se vincula al desarrollo integral de estos, es decir, aparte de las capacidades intelectuales, es necesario desarrollar la dimensión social y emocional del niño para favorecer su integración en la sociedad y que le permita afrontar los desafíos que se le presentarán a lo largo de su vida.

La adecuada intervención educativa en el ámbito escolar no se basa únicamente en la mediación instruccional, sino que también entran en juego el mundo emocional del

profesorado, sus creencias, sus actitudes, sus valores, etc. Mayer y Salovey (1990) hacen referencia a la inteligencia emocional por primera vez para definirla como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Goleman (1996) populariza este término en su libro *La Inteligencia Emocional*, relacionándola en torno a cinco capacidades:

- 1) conocer las emociones y los sentimientos propios,
- 2) reconocerlos,
- 3) manejarlos,
- 4) crear la propia motivación, y
- 5) gestionar las relaciones.

En España, el sistema educativo está transformando los planes de estudio para orientarlos hacia el desarrollo integral del alumnado. Dadas las recomendaciones del Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se ve modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que señala en el preámbulo que “(...) la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal (...)” (p.2).

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Actualmente nos encontramos en un proceso de transición entre la anterior ley educativa y la LOMCE. La transición se ha ido realizando de forma paulatina, y en Canarias, se ha incluido en el currículo las emociones y la creatividad a través de una asignatura de libre configuración

autonómica llamada “Educación Emocional y para la Creatividad”. Durante el curso 2014/2015 se ha instaurado en los niveles de 1º, 3º y 5º de Educación Primaria; en el curso 2015/2016 llegará a 2º y 4º de Educación Primaria. Como objetivo principal, desde esta nueva materia se promueve, desde un enfoque educativo, el desarrollo emocional y creativo del alumnado.

Las nuevas demandas educativas exigen tener presente las características sociales y emocionales del docente al estudiar aquellos aspectos de su figura que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en el aula el profesorado se convierte en el principal modelo de aprendizaje. Como señalan Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández (2010):

(...) los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo.

(p. 46)

Así, como afirman Fernández- Berrocal y su equipo de la Universidad de Málaga, en la formación del profesorado de alumnado con altas capacidades intelectuales, la inteligencia emocional del docente se torna como un aspecto más a tener presente. Los autores destacan la importancia de incorporar el aprendizaje de estrategias y tácticas de aspectos sociales y emocionales como complemento de desarrollo cognitivo para el profesorado y el alumnado (Prieto, 2010, p.17).

2.3 Los docentes como fuente de identificación

La identificación del alumnado con altas capacidades ha estado sujeta a los criterios de definición de altas capacidades intelectuales y que, al mismo tiempo, determinan la planificación de la intervención educativa. La detección ha evolucionado desde centrarse únicamente en la medida del cociente intelectual a través de test estandarizados hasta basarse

en la definición de un concepto complejo y multidimensional, en el que influyen múltiples aspectos que interactúan entre sí, las evaluaciones basadas en test únicamente dan paso a valoraciones multimétodo para abarcar las múltiples dimensiones de las altas capacidades intelectuales.

La evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales es un proceso sistemático de recogida de información a través de diversos medios para su posterior valoración e identificación, todo ello orientado a la toma de decisiones para la mejora de la atención de las necesidades que presenta el alumnado y la creación de oportunidades educativas. La finalidad de la identificación no es etiquetar, diferenciar o clasificar, el objetivo de la misma es conocer las capacidades del niño para mejorar la intervención educativa a través de la planificación y el desarrollo de medidas que den respuesta a sus necesidades y a su vez, le permitan desarrollar todas sus potencialidades. Como explican Artiles y Jiménez (2005):

La identificación es necesaria y fundamental no para etiquetar, sino para dar respuesta a las necesidades personales, escolares y sociales de estos alumnos, con el fin de desarrollar al máximo sus potencialidades, adecuando el currículo escolar y extracurricular a sus características específicas. (p. 57)

El proceso de identificación debe basarse en un conjunto de procedimientos en los que participarán la familia, el profesorado, el propio alumno y profesionales especializados, y en ocasiones, los propios compañeros del niño. Se trata de combinar una serie de técnicas o estrategias (método mixto) para obtener información fiable de todas las fuentes cualitativas y cuantitativas que estén al alcance. Entre las técnicas más utilizadas están los test estandarizados y/o pruebas objetivas, entrevistas y cuestionarios o la observación. Este apartado se centra en el papel del profesorado como identificador de alumnado con altas capacidades intelectuales.

El profesorado es una de las fuentes de información más utilizadas para la identificación de posibles niños o niñas con altas capacidades intelectuales, tanto en la fase del screening como en la propia valoración del discente. Puede aportar información valiosa en cuanto que:

- Son de las personas adultas significativas para el niño que pasa más tiempo con él.
- Conoce cómo se desarrollan los niños, y dado el contacto permanente con ellos, puede detectar aspectos que se escapan de lo habitual.
- La interacción continua le permite tener un conocimiento privilegiado de indicadores como sus intereses, ritmo de aprendizaje, rendimiento, estilo de aprendizaje, sus capacidades y potencialidades, sus necesidades, su forma de relacionarse con sus iguales, etc.
- Concretamente, el trabajo en educación infantil y en los primeros niveles de primaria permiten la identificación temprana.

A pesar de ello, desde los años 60, los resultados de distintas investigaciones han revelado la poca validez del juicio del profesorado en la identificación. La revisión de diferentes estudios empíricos de Gear (1976, como se cita en Castro, 2005, p.58), en los que la opinión de los profesores se utilizó en la identificación de alumnos superdotados, concluyó en que los docentes no eran buenos identificadores. Actualmente, los estudios empiezan a mostrar que el profesorado puede hacer primeras detecciones fiables para la identificación, sobre todo cuando cuentan con instrumentos detallados que les permiten realizar de forma más precisa un juicio (Arocas et al., 2009).

En la identificación, los docentes suelen basarse en criterios referidos al rendimiento académico, las calificaciones o el buen comportamiento del alumno, y en ocasiones la creatividad (Martínez et al., 1997), que les permite realizar nominaciones fiables de determinados perfiles dentro de las altas capacidades, como el sobredotado intelectual o el talento académico (Artiles, Jiménez y Álvarez, 2005), e ignorar chicos y chicas que presenten dificultades asociadas (bajo rendimiento o malos resultados académicos, déficit asociados,

dificultades de aprendizaje,...), o con talentos como el musical o el deportivo, que no suelen tener oportunidades de mostrarse en la escuela. Entre los principales obstáculos que inciden en la buena identificación del profesorado están:

- La falta de formación/información y con ello, los estereotipos y falsas creencias sobre las características del alumnado con altas capacidades intelectuales. Esperan que sean niños que destacan en todas las áreas, con buenas calificaciones, un rendimiento académico superior y buen comportamiento y a veces, con intereses fuera de lo común. En relación a sus interacciones con sus iguales, esperan que sean niños y niñas retraídos o con problemas con sus compañeros.

- La utilización de instrumentos o criterios poco fiables, difíciles de manejar o que no se terminan de entender; o incluso, el no uso de instrumentos, como escalas de observación, escalas Likert o cuestionarios, entre otros, que ayuden en la detección.

- La falta de sensibilización o la comodidad.

- El encubrimiento de sus capacidades por parte del propio alumnado, que suele ocurrir con más frecuencia entre las niñas.

Por lo tanto, se considera que para que los profesores sean capaces de señalar, de un modo preciso, posibles casos de niños o niñas con capacidades excepcionales es necesario incidir sobre la formación que poseen acerca de este ámbito; en los instrumentos que utilizan para que sean sencillos, claros y fiables y sirvan de apoyo en la señalización de indicadores; y en la concienciación sobre la importancia de la identificación para el desarrollo integral del discente.

Muchos de los autores subrayan la importancia para el profesorado de la formación referente, por una parte, a la conceptualización de las altas capacidades y sus distintos perfiles, y por otra, a las características que suelen poseer estos niños para facilitar la identificación de todo el alumnado con altas capacidades y no solo de una parte de ellos. En el apartado 4 del capítulo 1 de la presente tesis, se analizan las características que este colectivo que, a su vez,

pueden ser útiles indicadores en la identificación para los docentes. Autores como Whitmore (1985), Freeman (1988) o Benito (1999) proponen una serie de indicadores que ayudan al profesorado en la detección de alumnado con altas capacidades, o estrategias para la identificación en el caso de Blanco (2001). En la misma línea, las investigaciones muestran que tanto las familias como el profesorado que ha recibido formación y que además cuentan con instrumentos adecuados, realizan nominaciones más precisas y concluyentes.

Como se indicaba anteriormente, el profesorado, junto con la familia, son los principales responsables que van a permitir la identificación temprana, que favorecerán la planificación de una respuesta educativa adecuada a las capacidades y necesidades del niño, que le facilitarán un desarrollo adecuado dadas sus características y potencial, evitando con ello problemas como la frustración, aburrimiento, bajo rendimiento, baja autoestima, fracaso escolar, etc.

En Canarias, la Resolución de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, se establece que la detección inicial del alumnado con precocidad por altas capacidades se realizará a todo el alumnado de primer curso de Educación Primaria mediante una escala para la familia (Escala de Observación para Padres y Madres, EOPAM) y una para el profesorado (Escala de Observación para el Profesorado, EOPRO), que permitirá realizar una criba inicial con un 71% de predictibilidad (Artiles et al., 2005). Si los resultados de las escalas hacen sospechar de la posibilidad de precocidad, el orientador del centro pasa al alumno o alumna una prueba de inteligencia factorial (normalmente el BADyG, ya que dispone de baremos para la población escolar canaria). En la misma Resolución se indica que se realizará un *Informe sobre la detección de la precocidad intelectual* tanto si las pruebas formales de tipo cognitivo corroboran la presencia de la precocidad como en el caso contrario. Este recogerá los datos de cada discente, su competencia cognitiva, los resultados de las escalas y las conclusiones diagnósticas a partir de la información disponible. El centro lo utilizará para su

seguimiento y para orientar al profesorado y a la familia, a la que se informará de todo el proceso.

La Escala de Observación para el Profesorado (EOPRO) utilizada en Canarias contempla seis dimensiones (lenguaje, aprendizaje, psicomotricidad, motivación, personalidad y creatividad). Consta de 35 ítems a cumplimentar por el tutor o tutora del aula acerca de la conducta del alumno. La escala parte de las realizadas por el grupo de investigación de Murcia, dirigida por M^a Dolores Prieto (Prieto y Hervás, 2000), realizándose una adaptación de las mismas para la población canaria.

Además de la EOPRO, existen numerosos instrumentos para la identificación de alumnado con altas capacidades por parte del profesorado, que le permiten recoger la información en diferentes contextos, como el aula, el recreo u otros, y en diferentes situaciones de aprendizaje.

Algunos de ellos son:

- *Escala de Johnson (1979, citada en Artiles et al., 2005, p.23)*

Es uno de los primeros instrumentos creados para la nominación del profesorado de alumnado superdotado y talentoso de Educación Infantil y Primaria. Está formada por 24 ítems agrupados en diferentes categorías (área académica, creativa, actitudes artísticas, inteligencia, liderazgo, actitudes psicomotoras). Permite elaborar perfiles individuales y de aula. Se adjunta una hoja de observación en la que se registra la intensidad y/o frecuencia de las conductas para el aula, una ficha de calificación individual y un cuadro para elaborar una gráfica con el perfil del alumno. Además de recoger información para la detección, sirve para implementar medidas educativas o programas.

- *Escalas para la valoración de las características del comportamiento de los estudiantes superiores (Renzulli et al., 2001)*

Son un conjunto de 10 escalas (aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, capacidad artística, capacidad musical, capacidad de dramatización, capacidad de comunicación,

capacidad de expresión y capacidad de planificación) para ser completas por el profesor y recoger información sobre las características de los niños y niñas de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

- *Cuestionario para la detección de los alumnos y alumnas con posible sobredotación de capacidades (Artiles et al., 2005)*

En 2001, la Consejera de Educación de la Junta de Andalucía presenta en la Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual, un cuestionario para los tutores y tutoras con 30 ítems. El profesor al sospechar que un alumno puede presentar altas capacidades, rellena el cuestionario y si los resultados indican un posible caso se deriva al orientador.

- *PY- ABSTRACT (Benito y Moro, 2002)*

Se trata de una guía para que el profesor o el orientador escolar entrevisten a la familia. Se utiliza como screening para la identificación temprana de niños con sobredotación intelectual de 4, 5 y 6 años. También puede usarse como un cuestionario para los padres que deben cumplimentar como una tabla de observación del desarrollo y aprendizaje.

- *Protocolo de detección de sobredotación intelectual. Educación Infantil y Educación Primaria. Cuestionario para profesores (Arocas et al., 2002)*

Es un protocolo de la Generalitat Valenciana. Consta de cuatro escalas (capacidad de aprendizaje, creatividad, competencia social y lenguaje), con 48 ítems para Educación Infantil y 50 ítems en Educación Primaria. Cada protocolo establece un punto de corte a partir del cual se pasa a la fase de la identificación.

- *EDAC. Escala de Detección de Alumnos con Altas Capacidades (Artola, Mosteiro, Barraca, Ancillo y Pina, 2003)*

Es una escala de observación para el screening por parte del profesorado que les permite nominar a alumnado que puede presentar altas capacidades o talento desde 3º a 6º de Educación

Primaria. Está compuesta por cuatro subescalas (capacidades cognitivas, pensamiento divergente, características motivacionales y de personalidad, y liderazgo) y 51 ítems que se pueden cumplimentar en 15 minutos. Además del manual, en el que se incluye la información necesaria para su aplicación, corrección e interpretación, y la hoja de respuestas, consta de un CD para la informatización de los resultados.

3. ACTITUDES, CREENCIAS Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Desde la literatura especializada, son numerosos los autores que analizan las actitudes y las creencias que el profesorado tiene acerca del ámbito de las altas capacidades, en muchas ocasiones influenciadas por estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad. Dada la importancia de las mismas en el ejercicio profesional, y con ello, en la educación del alumnado y su desarrollo, se hace fundamental dedicar atención a este tema para su análisis.

La formación y los conocimientos de equipo docente determinan en gran medida la intervención educativa, de ahí la necesidad de dedicar unos párrafos a su estudio, para detectar aquellos puntos fuertes y aspectos a mejorar, todo ello con el fin último de ofrecer una atención educativa de calidad al alumnado con altas capacidades intelectuales.

3.1 Actitudes y creencias de los docentes

En las últimas dos décadas, son numerosas las investigaciones que han demostrado la notable influencia que tienen las actitudes y creencias del profesorado sobre el alumnado, de modo que, conviene analizar su importancia en las relaciones que establecen docente-discente.

En los últimos tiempos, se ha empezado a considerar el importante papel de las actitudes y creencias en el campo educativo como un aspecto clave para el éxito de actividad educativa. Como señalan Martínez y Guirado (2010), en cualquier proceso de solución de problemas o de toma de decisiones, además de conocimientos y razonamiento lógico, intervienen valores,

prejuicios, actitudes, creencias, emociones, ... que modifican nuestra percepción del mundo físico y social y, por tanto, nuestras ideas y decisiones. Estudios como el de Rodríguez (1993, como se cita en Castro, 2005, p.76), entre otros, muestran la repercusión de las actitudes y expectativas del profesorado en el rendimiento del alumnado superdotado. Su influencia se puede ver reflejada, además en el propio aprendizaje y rendimiento, en los comportamientos, en las emociones o sentimientos, o en las propias creencias de los niños y niñas. Ambos aspectos pueden tener un importante impacto en la forma en la que se desarrollará el menor. Martínez y Guirado (2012) señalan que:

Las creencias que docentes y orientadores tengan sobre el hecho de aprender y enseñar, sobre el sentido de la educación y sobre cómo se adquiere el conocimiento son factores clave que explican las actitudes en la toma de decisiones y que a su vez la justifican. (p. 283)

En la literatura especializada se suele hacer referencia a una serie de actitudes que el profesorado presenta y que son poco favorables para la actuación educativa con estos niños y niñas. Fortes y Latorre (1996, como se cita en Castro, 2005, p.77) indican, por ejemplo, la no aceptación por parte del profesor de que un alumno con altas capacidades le supere en el grado de conocimientos. Fernández (2000) señala que una actitud generalizada de muchos docentes es la de dar más atención y centrarse en aquellos niños que presentan dificultades que en los niños que les “va bien”.

Por su parte, Martínez y Guirado (2010) explican que entre las características que deben reunir estos docentes están las actitudes positivas hacia la diversidad del alumnado y, en concreto, hacia los que presentan altas capacidades intelectuales. Ambos autores hablan sobre los sentimientos de impotencia e incompetencia que aparecen en el profesorado al no sentirse preparados para responder a este perfil de alumnado, que incluso pueden provocar actitudes de rechazo hacia lo que no sabe cómo atender. En algunas de estas preocupaciones, advierten,

nacen prejuicios y mitos que justifican sus prácticas educativas. Este sentimiento de incompetencia puede deberse a la falta de experiencia o al exceso de la misma. La inexperiencia genera incomodidad que suele resolverse con pautas rígidas y controladas y, en el caso del profesorado con experiencia, pueden llegar a mostrarse inflexibles. En referencia a sus preocupaciones, Martínez y Guirado (2010) señalan el temor a la inadaptación del alumno excepcional y a los conflictos que se pueden generar.

En su tesis doctoral, Castro (2005) enumera los factores que pueden condicionar las actitudes del profesorado hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales:

- La experiencia previa del docente con otros alumnos o alumnas con altas capacidades.
- Las actitudes del profesor hacia niños y niñas con necesidades educativas específicas.
- Los conocimientos que tenga el profesor acerca del campo de la atención educativa en este perfil de alumnado.
- La formación específica dentro de este campo.
- Los rasgos de personalidad del docente.
- Lo que el profesor espera del alumnado con altas capacidades con respecto a sus compañeros.
- Las actitudes hacia la familia de este alumnado.
- La necesidad del profesor de recibir apoyo o asesoramiento de profesionales especializados.
- La edad, sexo y años de experiencia docente.
- Las expectativas docentes.

La Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial (2003) es más concisa indicando que la experiencia del docente, la formación y la carga de trabajo que tenga el profesorado es lo que va a determinar las actitudes que tome.

Existen multitud de estereotipos, falsas creencias y mitos asociados a las altas capacidades que no se corresponden con la realidad (Jiménez, 2000; Artilles y Jiménez, 2005; Martínez y Guirado, 2010) y que influyen en la percepción, los juicios y la propia actuación hacia este perfil de alumnado. Se trata de ideas muy arraigadas en la sociedad que ofrecen una visión sesgada o parcial acerca de las altas capacidades intelectuales, y que dificultan la identificación y la respuesta educativa. Prieto y Castejón (2000) indican algunos de los estereotipos de los profesores sobre el alumnado superdotado:

- Destaca en todas las áreas del currículo académico.
- Sobresale en todos los aspectos del desarrollo. Suele ser más maduro a nivel emocional, es independiente y responsable.
- Siempre obtiene buenos resultados escolares y su rendimiento escolar es bueno.
- Muestra una gran motivación para sobresalir en el aula o en el centro.
- Son extrovertidos, curiosos, inquietos, activos y participativos.
- Es el alumno o alumna ideal, es decir, aplicado, obediente, sumiso y comprometido.

Esta muestra de actitudes y creencias que adoptan los profesionales dedicados a la atención educativa de niños y niñas con altas capacidades, más los datos que aportan numerosos estudios dentro de este ámbito, reflejan la necesidad de intervenir y desarrollar medidas para favorecer actitudes propicias para la educación de este alumnado en el profesorado. La mejor respuesta es la formación para la modificación de falsas creencias o creencias limitantes, y la eliminación de actitudes no adecuadas con el fin último de mejorar los procesos de identificación e intervención educativa para la atención de las necesidades del discente. Como explican Tourón, Fernández y Reyero (2002), “una formación adecuada origina una serie de creencias y actitudes positivas que, con toda seguridad, repercutirán en la toma de decisiones acertadas sobre cómo actuar con los alumnos superdotados” (p. 96).

Castro (2005) señala la necesidad de que los docentes tengan actitudes positivas hacia este alumnado como un requisito ineludible para favorecer la atención educativa en el centro escolar, y con ello la inclusión de aspectos actitudinales dentro de la formación del profesorado. Los planes de estudio de las carreras universitarias dedicadas a la educación y los contenidos de programas formativos para el profesorado dedican la mayor parte del contenido a conocimientos de naturaleza declarativa y procedimental, dejando en un segundo plano u olvidando dimensión actitudinal. Así mismo, es fundamental ofrecer formación continua que permitan el profesorado reciclarse además de fomentar actitudes libres de estereotipos y prejuicios. Los medios de comunicación cumplen una importante función en la propagación de falsas creencias y mitos; la formación a periodistas y profesionales dedicados a la difusión de información educativa puede ser una importante acción preventiva a desarrollar y que aún hoy en día no tiene una notable presencia.

3.2 Formación de los docentes sobre altas capacidades intelectuales

La formación del profesorado, y con ello, los conocimientos, habilidades y competencias que desarrollan, marcan en gran medida la intervención educativa con el alumno o alumna con altas capacidades. Para completar la visión de la figura del profesorado se hace necesario el análisis de la situación actual en referencia a la formación de los docentes en este ámbito.

3.2.1 Fundamentación, principios y requisitos de la formación de los docentes

No cabe duda de que la formación del profesorado es una de las vías para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El éxito de cualquier intervención educativa, depende en gran parte, de la buena preparación del profesorado. Como se refleja en el apartado anterior, las actitudes y creencias del equipo docente poco favorables para el desarrollo de su labor profesional son consecuencia, entre otros, de la falta de formación. Los continuos

cambios sociales y la demanda del profesorado de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar competencias adecuadas para la identificación y la intervención ponen en el punto de mira la formación que recibe el profesorado, así como, sus necesidades de educación continua. En la intervención con este perfil de alumnado es fundamental que los docentes cuenten, al menos, con:

- un buen conocimiento sobre las altas capacidades intelectuales y sus perfiles, sus características, los procesos de identificación y sobre la intervención educativa.
- habilidades que permitan mediar entre el aprendizaje y el alumno, utilizando estrategias y recursos adecuados a los ritmos y características del discente.
- actitudes que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y unas interacciones adecuadas entre alumnado-alumnado, alumnado-profesor, profesor-profesor y profesor-familia.

La formación en cada dimensión permitirá al docente adquirir competencias que mejoren la eficacia en el ejercicio de su rol como educador que facilita y guía el aprendizaje, dando respuesta a las demandas de estos alumnos y fomentando el desarrollo de sus potencialidades. La importancia de la formación en la calidad de la respuesta educativa del profesorado se muestra en el estudio realizado por Hasen y Feldhusen (1994, como se cita en Tourón et. al, 2002, p.97), cuyos resultados mostraron diferencias en el tipo de estrategias que utilizaban los profesores que recibieron formación entre los que no la recibieron. Los primeros empleaban materiales diseñados específicamente para alumnado superdotado, evitaban repetir o dar ejemplos si no era necesario, tenían en cuenta los intereses del alumnado permitiendo que trabajaran en ellos mediante proyectos y promovían la discusión en el aula. Sin embargo, los profesores que no tuvieron la oportunidad de recibir formación específica utilizaban el mismo material para todo el alumnado del aula, invertían mucho tiempo en las explicaciones y se centraban en información referida a conocimientos, y eran más directivos.

Los resultados de estudios como el de Tallent-Runnels y Tirri (1998, como se cita en Tourón et. al, 2002, p.97), reflejan como la formación especializada contribuye a fomentar creencias y actitudes más favorables en el profesorado para estos alumnos. Los autores realizaron una comparativa entre las creencias del profesorado de dos países que se manifiestan de forma diferente en relación a las altas capacidades, Estados Unidos y Finlandia, que concluyó que el profesorado norteamericano muestra una actitud más favorable hacia la atención de este alumnado, son partidarios de dar clases especiales para atender sus necesidades y las consecuencias de la educación con ellos la perciben como positivas. En cambio, el profesorado finlandés promueve la misma educación para todos, evitando las clases especiales y dando más importancia a las consecuencias negativas que pueden producir los programas especiales, como el elitismo. Entre las causas de estas diferencias, los autores hacen referencia, entre otros, a la especialización en la educación del superdotado que ofrece Estados Unidos para el profesorado.

En 1996, el Centro español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, (como se cita en Alonso, 2003) realizaron una investigación con estudiantes en formación inicial, profesores, psicólogos, pedagogos y orientadores acerca de este aspecto. Los resultados indicaban que las actitudes hacia este alumnado se modificaban a medida que recibían formación.

Con todo ello, la formación del profesorado acerca de las altas capacidades intelectuales se convierte en la base de la actualización y perfeccionamiento de la práctica educativa necesaria para un desarrollo profesional de calidad que permita un adecuado desarrollo integral del alumno acorde a sus características. Deteniéndonos en el significativo papel que desarrolla el docente para la identificación temprana, y dada la importancia de la misma, una adecuada preparación y formación, tanto inicial como continua, les proporciona conocimientos y habilidades que le ayudan a realizar nominaciones más eficaces y con ello, la atención de las

necesidades que presentan, evitando que la “no identificación” pueda desembocar en problemas o dificultades futuras.

Grau y Prieto (1996), señalan como requisitos en el diseño y desarrollo a considerar en la formación del profesorado del alumno superdotado, sea cual sea la modalidad que se utilice:

- Ser práctico y que se ajuste a las exigencias educativas
- Aportar información nueva.
- Favorecer una revisión de la práctica docente y debe tener repercusión en el aula.
- Asegurar contenidos teóricos y prácticos y que exista equilibrio entre ellos.
- Tener en cuenta la evaluación de la propia actividad, de la participación, del proceso y su repercusión.

Prieto y García (1999), en una obra dedicada exclusivamente a la formación del profesorado de alumnos superdotados propone un modelo de formación que cumple una serie de requisitos similares a los propuestos por Grau y Prieto (1996).

El World Council for Gifted and Talented Children, en un encuentro en Viena, realiza una serie de recomendaciones para la realización de un programa de formación (Benito, 1990):

- Motivar al profesorado para que reconozca el potencial del superdotado.
- Crear el “Diploma del World Council”, un certificado internacional de acreditación profesional.
- Identificar y crear equipos internacionales.
- Fomentar el intercambio de estudiantes graduados, profesores y personal supervisor.
- Desarrollar estudios a distancia para alumnado y profesorado con certificados reconocidos por las universidades.
- Desarrollar cursos y programas de entrenamiento para el profesorado.
- Incrementar el uso de la técnica del vídeo (modelado) como metodología instruccional.

3.2.2 Legislación española y canaria

Desde las leyes estatales y autonómicas se recoge la importancia de la formación del profesorado acerca de las altas capacidades intelectuales, tanto inicial como permanente. La legislación española establece que se deben atender las diferencias individuales del alumnado, pero, como indican Pérez, Losada y González (2009), aunque la mayoría de los profesionales de la educación sean conscientes de ello, les falta conocimiento y recursos para poder aplicar las estrategias de enseñanza que permitan ofrecer la atención adecuada. También dentro de la legislación española se recoge la atención a la diversidad de los “menos capaces” y de los “más capaces”, pero la formación del profesorado sigue siendo mayor en el primer caso (Mönks, Katzko y Boxel, 1992; Urban y Sekowski, 1993 como se citan en Pérez, Losada y González, 2009).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, establece en su artículo 100 que el contenido de la formación inicial del profesorado debe garantizar la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas (p.60). Asimismo, en el artículo 102 indica que la formación permanente del profesorado debe contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como a la atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros, entre otros (p.61).

La Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales en Canarias, el artículo 18 establece que la Administración educativa organizará una oferta anual de formación al profesorado y otra destinada al asesoramiento de los padres o tutores legales de este alumnado, que incluirá diversas acciones tales como seminarios de debates, cursos, escuelas de padres y madres, entre otras.

3.2.3 Formación inicial y formación continua de los docentes

La formación del profesorado acerca de las altas capacidades puede darse en momentos distintos, pero necesariamente compatibles: durante su formación inicial como docentes o durante el ejercicio profesional. En el primer caso, el maestro o profesor se forma en un amplio marco en el que en el plan de estudio cuenta con algunas materias, obligatorias u optativas, que contienen algún tema sobre el ámbito que nos ocupa, y en algunos casos, asignaturas dedicadas específicamente a ello. Durante el ejercicio de su profesión, el profesorado puede especializarse en este campo mediante programas de Máster o Doctorado, o mejorar y aumentar sus aptitudes a través de cursos de diferentes modalidades (presenciales, semipresenciales, a distancia, etc.), seminarios, conferencias, jornadas, etc.

Durante la formación inicial es complicado especializarse dado los pocos contenidos acerca de las altas capacidades en materias troncales. En general, algunas asignaturas dedican algún tema, y dependiendo de la universidad, puede ofrecer materias optativas especializadas. No obstante, es fundamental que el profesor, tras terminar la formación e introducirse en el mundo laboral, cuente con suficiente información que le permita identificar posibles casos de altas capacidades en el aula y, tras su identificación, dar una respuesta educativa de calidad acorde a sus características y necesidades.

En España no se ofrece una formación inicial de profesorado especialista en atención de alumnado con altas capacidades intelectuales, mientras que, en Estados Unidos, ya en el curso 1986-1987, un total de 134 universidades de 42 estados diferentes, ofrecían programas de formación de educadores de superdotados en el nivel de licenciaturas (Parker y Karnes, 1987, como se cita en Román, Gallego y Alonso, 1996, p.358). La formación continua, además de variada en sus modalidades, aparece en diferentes grados de especialización, desde cursos de unas pocas horas hasta Máster o Doctorados que abordan el tema desde la especialización e investigación. Puede ser de iniciativa pública o privada. Dentro de la primera, por ejemplo,

tenemos el Máster en Formación del Profesorado para alumnos de altas capacidades ofertado por la Universidad de Castilla-La Mancha o el Máster de Detección, Diagnóstico e Intervención Educativa en Estudiantes de Altas Capacidades de la Universitat de València. Como iniciativa privada, nos encontramos la Fundación Universidad de la Rioja que en el presente curso ofrece el Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades Intelectuales en la modalidad on-line, o el Experto Universitario en Desarrollo de la Inteligencia, Capacidad Superior y Neuropsicología y el Especialista Universitario en Detección e Intervención Psicopedagógica en Altas Capacidades de la Universidad Camilo José Cela.

3.2.4 Formación de los docentes en Europa, España y Canarias

En el análisis de la preparación de los profesores y profesoras acerca de las altas capacidades y su especialización en unos países y otros (considerando los países desarrollados) los resultados se muestran muy variados entre ellos; desde países con formación inicial que prepara a docentes especializados en este ámbito y que cuentan con gran variedad de formación para el profesorado en ejercicio, a naciones que consideran la especialización dentro de la formación permanente del docente.

Pérez, Losada y González (2009) realizan un estudio en el que analizan la preparación que recibe el profesorado en formación, especialidades afines como Psicología o Pedagogía y los docentes en ejercicio sobre el alumnado con capacidad superior en veintiséis países europeos. Los resultados más llamativos muestran que menos de la mitad de los países contemplan la educación de estos alumnos en el plan de estudios de los aspirantes a profesor, aunque, cuando los contenidos forman parte de la formación básica o inicial del docente, suelen ser parte de una materia o son asignaturas optativas. Además, parece que es frecuente que las instituciones oficiales dedicadas a la oferta de formación continua del profesorado contemplen acciones dirigidas a la formación en atención a la diversidad, dentro de la cual se incluyen las altas

capacidades. Sin embargo, no suelen desarrollarse programas formativos dedicados en exclusiva al tema que nos ocupa. La mayor parte de los países analizados ofrecen programas formativos sobre este ámbito desde las universidades, ya sean Postgrados, Máster o Especialistas Universitarios. Otras entidades que ofrecen formación de este tipo son las asociaciones para la educación de este perfil de niños y niñas, si bien, más de la mitad de los países del estudio no contemplan este tipo de ofertas.

En España no existe una formación inicial de profesor especialista en la atención de alumnado con altas capacidades intelectuales. En referencia a nuestro país, las autoras hacen mención a los estudios específicos sobre la formación del profesorado en altas capacidades. En general, es poca la atención que se le presta a esta materia dentro de los planes de estudio para la formación del profesorado, abordando esta área bien, dentro de temas en asignaturas obligatorias dedicadas a la atención a necesidades educativas especiales, o bien, en optativas. Asimismo, cada vez son más las universidades españolas que ofrecen estudios de postgrados y/o para profesionales en ejercicio, así como líneas de investigación que se han reflejado en numerosas tesis doctorales dedicadas al alumnado, familia o profesorado de este ámbito. Por otro lado, los Centros de apoyo al Profesorado ofertan diversos cursos en sus propuestas anuales.

En Canarias, Alonso, Roger y Artiles (2005) explican que los contenidos de la formación que se oferta se basan en un modelo de identificación cognitiva multifactorial. La formación se ha desarrollado poco a poco, primero con la especialización de un grupo de orientadores e inspectores educativos mediante a través de expertos de otras comunidades y universidades, para luego formar un núcleo de formadores para nuestra comunidad autónoma encargado de la formación de familias, profesorado y orientadores. La modalidad ha derivado desde la presencial a la formación on-line, dada la poca demanda y participación en los programas presenciales.

En 2015, la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad convocó el curso *Introducción a la intervención educativa con alumnado de altas capacidades* destinado al profesorado de todas las especialidades y colectivos que estén en las listas de empleo de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Con modalidad mixta, el curso tenía una duración de 41 horas. Durante el curso, 2016-2017, la Consejería de Educación y Universidades ofrece el curso autodirigido *Aproximación a la intervención educativa con alumnado de altas capacidades* en línea para todos los colectivos docentes, y el curso de autoformación no certificado *Atención educativa del alumnado con altas capacidades. Adaptaciones curriculares*.

3.2.5 Programas formativos para los docentes: contenidos y algunas propuestas

Son numerosos los autores que recogen los temas que debe abarcar un programa de formación para el profesorado en esta área. Medina (1997) aconseja que, en el currículum formativo del profesor para la educación de un niño superdotado, tanto inicial como durante el ejercicio, se deben recoger los siguientes aspectos:

- Conocimiento psicopedagógico: características psicológicas y psicoeducativas.
- Conocimiento del contenido y su didáctica: qué y cómo enseñar (características para la detección, modelos de identificación y estrategias de intervención).
- Conocimiento del medio: contexto educativo (escuela y compañeros) y contexto socio-familiar.

Asimismo, existen multitud de propuestas y modelos de programas de formación para el profesorado sobre las altas capacidades intelectuales. Los contenidos, las modalidades, la metodología y temporalización, entre otros, son algunos de los aspectos variantes entre ellos. Desde licenciaturas a programas de formación permanente o cursos de especialización, cada uno de ellos con sus propias peculiaridades.

Román, Gallego y Alonso (1992) hacen alusión al *Modelo de la Universidad de Purdue*, en el estado de Indiana. Comenzó en 1978 y dado su éxito empezó a expandirse por todo el estado e incluso fuera del mismo. Fue organizado y administrado por John Feldhusen, psicólogo educativo americano conocido por su trabajo con alumnado con altas capacidades, hasta 1990. En 1978, la Universidad de Purdue comenzó a ofrecer el graduado en educación de superdotados, y en 1981 la Licenciatura en Educación de superdotados. Esta última tiene una duración de cuatro cursos, cada uno de los cuales se considera como un curso monográfico:

- *Primer curso*: Niños superdotados, creativos y con talento.
- *Segundo curso*: Curriculum y desarrollo de programas en educación de superdotados
- *Tercer curso*: Identificación y evaluación en educación de superdotados
- *Cuarto curso*: Prácticum o experiencia como interno en trabajo con estudiantes superdotados).

Además, se ofrecen cursos optativos para realizar los últimos créditos que requería la titulación y para la obtención de los grados de Máster y Doctorado. En la misma línea, el Instituto de Recursos para la Educación de Superdotados y la Oficina de Educación Permanente de la Universidad organiza cursos para la preparación de profesores en ejercicio.

Alonso y Benito (1996) proponen el *Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social para la formación del profesorado* en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mediante una metodología basada en la exposición teórico-práctica del tema y posteriormente el debate, se trabajan los siguientes contenidos:

- Módulo 1: Concepto, características e identificación de superdotados.
- Módulo 2: Inteligencia, creatividad y personalidad.
- Módulo 3: Intervenciones educativas.

Benito y García (1999), presentan un modelo de formación e información para profesores de este perfil de alumnos compuesto por tres modalidades formativas: un curso, un seminario

y un grupo de trabajo. El Curso de formación como actividad de desarrollo profesional, aborda la identificación y atención a la diversidad del superdotado. Se divide en tres módulos que se trabajan en 15 sesiones de dos horas cada una:

1. Conceptos básicos sobre superdotación.
2. Proceso de identificación del alumno superdotado.
3. Estudio de características diferenciales de los alumnos superdotados.

El Seminario de Formación consiste en la exposición de los temas que aborda por parte de un experto. El tema central es *Provisiones educativas para alumnos superdotados* y se compone de los tres módulos siguientes:

1. Provisiones curriculares para niños superdotados.
2. Estrategias de enseñanza a niños superdotados.
3. Una propuesta de enriquecimiento y diferenciación curricular.

Por último, el Grupo de Trabajo *Diseño y aplicación de provisiones educativas* tiene como objetivo conectar con las experiencias profesionales de los docentes y sus necesidades e intereses con respecto a la superdotación. El profesorado participante debe haber cursado las dos primeras modalidades de formación (el Curso y el Seminario) y demostrar que posee conocimientos suficientes sobre teorías y modelos sobre la superdotación y manejo de instrumentos de evaluación. Los contenidos se trabajan en un módulo de formación: Desarrollo y evaluación de la eficacia de provisiones curriculares dentro del aula ordinaria.

4. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LAS ACTITUDES, CREENCIAS, CONOCIMIENTOS Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En la revisión de literatura especializada, revistas de carácter científico-divulgativo, tesis doctorales y otros, se detecta como, desde los años cincuenta ha ido en aumento el número de

investigaciones acerca del profesorado y las altas capacidades intelectuales. Antes de la década de los cincuenta, la mayor parte de la actividad investigadora se dirigía a la identificación del alumnado, la organización y los factores relacionados con el mundo de los alumnos superdotados (Grau y Prieto, 1996). Poco a poco, en estos primeros años y en décadas posteriores fueron surgiendo estudios sobre el profesorado de este perfil de alumnado dirigidos al análisis de las características, competencias y habilidades de estos para la identificación y atención educativa, muchos de ellos con la finalidad de establecer un perfil ideal de profesor de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales.

A partir de los años noventa, empezaron a emerger estudios acerca de los conocimientos que posee el profesorado sobre las altas capacidades y la formación recibida, tanto inicialmente como durante el ejercicio de su profesión. Asimismo, se comenzó a dar importancia a las actitudes y creencias que mostraban los docentes, apareciendo estudios en los que se relacionaban la formación y los conocimientos del profesorado con las actitudes y creencias que poseían. Muchos de los resultados de estas investigaciones reflejan la importancia y la necesidad de la formación del profesorado acerca de las altas capacidades intelectuales dada su influencia en la calidad de la detección e intervención educativa.

Gran parte de los estudios revisados plantean varias líneas de investigación que luego relacionan entre sí, tal como el estudio de la formación y los conocimientos del profesorado y sus actitudes y creencias entre otros. Este hecho y para una mayor claridad en la descripción de los estudios revisados y el análisis de sus resultados, la exposición se estructura de la siguiente forma:

- Estudios sobre diversas variables que luego pasan a relacionar.
- Estudios acerca de las actitudes y creencias del profesorado.
- Estudios que abordan la formación y el conocimiento del profesorado.
- Estudios sobre la figura del profesor en la identificación.

4. 1 Revisión de estudios con varias líneas de investigación

Dentro de este grupo se analizan los estudios realizados por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado (Alonso y Benito, 1996); Rayo (1999); Pontón y Fernández (2001); Tourón, Fernández y Reyero (2002); Vilaseca (2006); Castro (2005) y Medida (2006), en los cuales se estudian varias variables (conocimiento del profesorado sobre altas capacidades, formación del profesorado, actitudes, identificación del alumnado por parte del docente, etc.), para luego pasar a cruzar los resultados obtenidos y obtener relaciones de casualidad, consecuencia o correlación.

En 1996, la investigación desarrollada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, constata que la actitud de los estudiantes en formación inicial para ejercer como profesores y la de los profesionales de la educación hacia el alumnado con altas capacidades, fue modificada a medida que su conocimiento sobre el tema aumentaba. El estudio se realizó entre los años 1992 y 1996, con 2032 sujetos (profesorado en formación inicial, profesores, psicólogos, pedagogos y orientadores). Actitudes negativas o indiferentes, al recibir formación se tornaban a actitudes caracterizadas por su mayor sensibilidad hacia este alumnado y una mayor receptividad (Alonso y Benito, 1996).

La investigación dirigida por Rayo (1999) destaca como experiencia práctica. El autor realiza un estudio que muestra la eficacia de los programas de entrenamiento para profesores en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Se trabajó con tres grupos de profesores: siete tutores de educación primaria que recibió formación, tres tutores a los que se proporcionó documentación acerca de la superdotación para su estudio de forma individual y seis tutores que no recibieron ni formación ni información. El grupo de profesores a los que se entrenó participaron dentro de un programa de 40 horas de duración a lo largo de un curso escolar, además de contar con asesoramiento y apoyo técnico en todo momento. El programa formativo

abordaba las ideas previas sobre la superdotación, características y necesidades del superdotado, identificación del superdotado, instrumentos de identificación a utilizar por el profesor, y la adaptación curricular, entre otros. Los resultados del estudio señalan que el profesorado que fue formado mejoró su capacidad de identificación de este alumnado y su actitud hacia ellos.

Como se explica en el segundo capítulo de esta tesis, Pontón y Fernández (2001) realizan un estudio acerca de la visión de las familias, de tutores y orientadores, sobre los niños con altas capacidades y su entorno familiar y escolar. En este apartado nos detenemos en las conclusiones de la investigación referidas a los tutores y orientadores. Se entrevistó a 62 profesionales de la educación (40 orientadores y 22 docentes). Los resultados muestran que, en general, los encuestados opinan que los niños con altas capacidades presentan desajustes sociales, se sienten aislados y diferentes. Los docentes relacionan altas capacidades con rendimiento académico. Los orientadores y, en menor medida los tutores, son conscientes de que existe la posibilidad de una problemática escolar. Los docentes no advierten diferencias en cuanto al género en la identificación de altas capacidades mientras que los orientadores creen que es difícil diagnosticar las altas capacidades de las niñas. Ambos colectivos de profesionales consideran que la educación que se oferta al alumnado con altas capacidades no es la más adecuada, así como la falta de una política clara de identificación en los centros escolares. En relación al trabajo realizado por el profesorado, los tutores consideran que se analiza la situación de aprendizaje, se trabaja coordinadamente y se muestra una actitud comprensiva hacia este perfil de alumnos. Tanto orientadores como tutores solicitan más formación, recursos humanos y materiales, los primeros para toda la comunidad educativa y los segundos para sí mismos, dada su poca formación acerca de este tema.

Tourón, Fernández y Reyero (2002) realizan un estudio en el que analizan las actitudes de 155 estudiantes universitarios con distinta formación en el ámbito de la superdotación que

corroborar, como indica sus autores, la influencia positiva de la formación especializada en las actitudes y creencias de los profesionales de la educación hacia la superdotación. La muestra se dividió en tres grupos: alumnos de pedagogía y psicopedagogía de la Universidad de Navarra que habían escogido como optativa la asignatura “Diagnóstico y educación de alumnos superdotados”, alumnos de pedagogía y psicopedagogía que no habían cursado la asignatura relacionada con la educación de los alumnos superdotados y por último, alumnos de magisterio de último curso en cuyos planes de estudio no existían asignaturas específicas sobre los alumnos superdotados. Se utilizó la escala *Opiniones sobre los superdotados y su educación* de Gagné y Nadeau (1991, como se cita en Tourón, Fernández y Reyero, 2002, p.99) traducida al español. Está compuesta por 34 ítems en los que los participantes debían indicar su grado de acuerdo. A continuación, se abordan algunas de las principales conclusiones del estudio.

En relación a las necesidades de los alumnos superdotados y el apoyo para proporcionar servicios especiales, en general, los diferentes grupos participantes consideran que poseer una alta capacidad implica unas necesidades educativas especiales que a menudo son ignoradas en las escuelas y, por tanto, demanda una atención específica. Por otro lado, no creen que la superdotación implique un rechazo por parte de las personas que rodean al alumno (profesores, compañeros, etc.).

Los alumnos que no tenían formación específica sobre altas capacidades (no cursaron la asignatura optativa), se mostraban más de acuerdo con una serie de creencias que les mostraba como menos conscientes de los problemas que presenta la atención educativa de los niños superdotados que los estudiantes que asistían a la asignatura optativa específica sobre superdotación. Estos últimos muestran una visión más real de las dificultades que hay en los centros educativos en relación a la atención e estos alumnos y están más conformes con proporcionar servicios educativos especiales a los alumnos superdotados, no percibiendo este tipo de servicios como elitistas. No obstante, este grupo de estudiantes con formación

específica cree que los alumnos superdotados en sus clases son un estímulo intelectual para sus iguales y, que separándolos unos de otros se fomenta el etiquetaje de los niños.

Otro dato a destacar, es que los alumnos de la asignatura optativa están más de acuerdo con permitir avanzar un curso a un mayor número de superdotados puesto que, aunque en ocasiones por desconocimiento se aluden problemas de tipo social y emocional a este tipo de estrategia, es más perjudicial para los niños superdotados malgastar el tiempo en su clase que el esfuerzo que tienen que poner para adaptarse a un curso superior.

En las I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades, celebradas en 2006 en Barcelona, Vilaseca (2006) presenta un estudio sobre la actitud y práctica educativa del profesorado en relación al alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación en los centros escolares catalanes, que corresponde a la primera fase de una investigación evaluativa de un programa de asesoramiento e intervención colaborativa para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de superdotación. Es el estudio de la primera fase de esta investigación en el que concentra la información que interesa en este punto. Se adaptó la escala *Opinions about the gifted and their education* (Opiniones sobre los superdotados y su educación) al contexto y lengua catalana. Se trata de una escala de tipo Likert con 35 ítems distribuidos en cinco dimensiones: necesidad y apoyo educativo, resistencia a las objeciones, valor humanístico-social, rechazo, reducción del ciclo educativo. Los 305 profesores de centros públicos y concertados catalanes de educación Infantil, Primaria, y Secundaria que componían la muestra, debían mostrar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan.

Los resultados de este estudio mostraban que la mayoría del profesorado que participó no ha recibido formación sobre temática de superdotación a lo largo de sus estudios universitarios. Una minoría (3%), afirma haber participado en actividades formativas en esta área a través de seminarios, charlas, postgrados, conferencias, ... En referencia a la identificación de este alumnado, una cuarta parte de la muestra constata que no saben cómo hacerla y desconocen

sus necesidades educativas, aunque la mayoría del profesorado cree que las escuelas deben proporcionar atención educativa ante las necesidades de superdotación y no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad. La mitad opina que estos alumnos pasan desapercibidos en el marco escolar, y que atender estas necesidades es fuente de elitismo. Una importante parte de los docentes participantes cree que hay otras necesidades educativas más importantes que las derivadas de la superdotación y sienten amenazada su autoridad ante este perfil de alumnos y alumnas. Por último, en cuanto a las modalidades intervención educativa, la mitad de la muestra opina que prevalece el aburrimiento ante la adecuación de una adaptación curricular, aunque antagónicamente casi la totalidad del profesorado está de acuerdo en que la igualdad de oportunidades exige atender las necesidades educativas derivadas superdotación.

Por otro lado, en referencia a los indicadores de la superdotación, la mayoría del profesorado elige el cociente intelectual y un buen rendimiento académico, mientras que una minoría de ellos consideran la creatividad.

La tesis doctoral de Castro (2005) se divide en dos campos de estudio. La primera parte del estudio de campo tiene como fin estudiar los conocimientos y definir las actitudes que presentan los estudiantes de 2º y 3º curso de las Escuelas de Magisterio de la Comunidad de Madrid. A una muestra formada por 2.098 sujetos se les pasó un cuestionario con 10 preguntas cerradas en las que los estudiantes debían señalar una opción entre las que se les ofrecía. Por otro lado, el segundo campo de estudio tiene como propósito conocer los conocimientos de los profesores en activo de Educación Infantil y Primaria que acuden a formarse en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPS) de Madrid en relación a los niños superdotados intelectualmente. La muestra estaba formada por 2.039 profesores. El cuestionario, al igual que en la primera parte, estaba formado por 10 preguntas cerradas. Tanto el cuestionario de los

estudiantes para profesor como los de los profesores en activo recababan información referente a:

- aspectos personales y profesionales,
- aspectos relacionados con los conocimientos en relación a los niños superdotados intelectualmente (si tienen conocimientos o no, la forma en que los han adquirido y determinar las características que creen que mejor define a un niño superdotado), y
- aspectos relacionados con las actitudes que tienen hacia niños superdotados intelectualmente (cómo se sentirían ante la presencia de estos niños en sus aulas, que tipo de atención educativa le darían y su opinión sobre qué tipo de profesorado debe recibir una formación específica en la atención a los niños superdotados intelectualmente).

Al comparar los resultados estos muestran que los estudiantes de Magisterio manifiestan en mayor medida tener conocimientos acerca de los niños superdotados, lo que, según la autora, refleja la necesidad de impulsar y potenciar la formación inicial y permanente del profesorado en este campo. Tanto los estudiantes como los profesores en activo han elegido *alto nivel de inteligencia* como la característica que más asocian a este perfil de alumnado, seguida de *alto rendimiento académico*, que como indica Castro, no son criterios suficientemente válidos para determinar si un niño es o no superdotado.

En relación a las actitudes que muestran los estudiantes de Magisterio y el profesorado en activo, ambos colectivos no se sienten preparados para atenderles de manera adecuada en el aula, a pesar de que la mayoría de ellos ha indicado tener conocimientos; en cuanto al tipo de atención educativa que le darían eligen que una intervención especializada. Esta actitud positiva también se traslada a la consideración de que todo el profesorado reciba formación acerca de la superdotación.

Por su parte, Medida (2006) presenta su tesis *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Entre otros, el estudio indaga sobre:

- el conocimiento de los maestros, tanto en ejercicio como en formación, sobre estos estudiantes,

- la formación recibida acerca de este campo,

- la influencia de la formación recibida y la actitud que manifiestan hacia estos alumnos y alumnas.

La investigación se realiza en Madrid con una muestra formada por 1.100 sujetos (535 maestros en formación y 565 maestros en ejercicio). La recogida de datos se realizó a través de cuestionarios y entrevistas. El análisis de los resultados concluye que el conocimiento acerca del alumnado superdotado y de su educación no es común entre los maestros y maestras en formación y los que están en activo. Además, respecto a la formación recibida sobre este tema, el porcentaje es bajo. Los resultados confirman la influencia de la formación recibida con la aceptación de estos alumnos.

4.2 Revisión de estudios referidos a la formación y los conocimientos de los docentes

En los párrafos siguientes se recaban algunos estudios reveladores y sus resultados acerca de la formación y los conocimientos del profesorado sobre altas capacidades intelectuales. Se analizan los estudios realizados por Sastre y Acereda (1998), Del Caño (2001), Martín, Medrano y Sánchez (2005), Morales (2009) y Pérez, Losada y González (2009).

Los resultados del estudio dirigido por Sastre y Acereda (1998) concluyen que los profesores no tienen información clara y precisa sobre el tema de la superdotación. La investigación contaba con una muestra compuesta por 120 profesores de Educación Infantil y Primaria de centros públicos y privados de Tarragona a los que se les pasó un cuestionario de elaboración propia con 35 ítems de respuestas abiertas. Las autoras explican que el 90% de los profesores participantes en la investigación coinciden en sus respuestas por lo que las

conclusiones obtenidas se generalizan al ámbito formal estudiado. Algunas de las concepciones que manifiestan los docentes son:

- La superdotación consiste en un C.I. superior a la media de la población.
- Superdotación es una cualidad innata; se nace con ellas.
- La creatividad no está relacionada con la superdotación.
- Se puede reconocer que un sujeto es superdotado entre los 0 y 3 años de edad.
- Los superdotados destacan en lo cognitivo, son pulcros, acaban los primeros las tareas y aprenden rápidamente.

- El superdotado tiene una vida social pobre, caracterizada por aislamiento e introversión. Se comportan ante los que le rodean con arrogancia y superioridad. Es raro, introvertido y aislado de los demás.

- Tiene más problemas emocionales que sus compañeros de igual edad.
- Destaca por su C.I superior, así como por su rendimiento académico, pero pueden sufrir fracaso escolar porque no están motivados por la escuela.
- No resulta cómodo tener un superdotado en el aula porque supone más trabajo y es difícil saber qué hacer.

Dentro de este marco, Del Caño (2001) realiza un estudio en el que participaron 486 alumnos de magisterio, de psicopedagogía y estudiantes del Curso de Capacitación Pedagógica (CAP), con el objetivo de identificar los conocimientos y las actitudes hacia la superdotación que poseen. Utiliza un cuestionario con ítems de respuesta cerrada (Escala Likert), en la que los participantes del estudio indican en qué medida están de acuerdo con lo que plantea cada ítem. El autor explica que los resultados del estudio muestran que los futuros profesionales de la educación tienen un conocimiento “relativamente” acertado acerca de las características del alumnado superdotado. Por otro lado, los resultados indican que son los estudiantes de Psicopedagogía los que mejor conocimiento tienen. Dentro de las especialidades de

Psicopedagogía, destacan los alumnos de educación especial, posiblemente debido a que han cursado una materia específica de superdotados. En cambio, los participantes que parecen tener menos información sobre este tema son los estudiantes del Curso de Capacitación Pedagógica. En relación a ello, conviene mencionar que entre las materias que se ofrecen en el CAP no se abordan las altas capacidades intelectuales. Profundizando en los resultados obtenidos en el estudio de Caño, destacan los siguientes datos:

- En referencia a las características cognitivas de los superdotados, un alto porcentaje de los participantes indican que el alumnado superdotado tiene un cociente intelectual muy alto, codifica y selecciona información muy eficazmente, poseen amplio vocabulario e información superior a la medida de su edad en temas complejos, son imaginativos y creativos y tienen gran capacidad de generalización y pensamiento abstracto. Poco más de la mitad cree que son niños y niñas curiosos y con interés por tareas intelectuales y que la superdotación es una característica innata.

- Los futuros profesionales de la educación consideran que los superdotados tienen gran capacidad para aprender en poco tiempo, que también pueden fracasar en los estudios y que esto se debe a que se aburre y a la falta de interés por la tarea. Una pequeña parte de la muestra (15%) cree que una característica de los superdotados es obtener muy buenas notas en todo.

- Aproximadamente la mitad de los participantes consideran que las personas superdotadas tienen problemas o dificultades en su vida social y que necesitan que se les enseñe a relacionarse, frente a una minoría que los considera líderes en sus grupos.

- En relación a la personalidad de este perfil de alumnado, el estudio muestra que una pequeña parte cree que son arrogantes o se creen superiores, poco más de la mitad que son tímidos, retraídos e introvertidos y que tienen más problemas emocionales que sus compañeros.

- Una pequeña parte de la muestra (entre el 12 y 15%) considera que los superdotados son de clase sociocultural alta, hay más varones que mujeres y que la mejor forma de identificarlos es comprobar su rendimiento escolar.

- Con respecto a la intervención, destaca que más de una cuarta parte de los estudiantes cree que los superdotados necesitan colegios especiales y les conviene adelantar uno o más cursos. Una parte de ellos (22%) prefiere no tener en clase a un alumno superdotado porque no sabría qué hacer y la mayoría de los participantes opina que los futuros docentes deben recibir formación específica sobre superdotados.

Otro estudio acerca del conocimiento del profesorado en este ámbito es el de Martín, Medrano, y Sánchez (2005), cuyos resultados muestran que los profesores tienen en general conocimiento regular de las características de los niños sobresalientes y recomienda que profesores de primaria reciban capacitación para el conocimiento de las características de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes y que se creen programas de entrenamiento, así como cursos, talleres, seminarios, entre otros, para conocer las características de este alumnado y la adecuada detección.

Morales (2009), realiza un estudio acerca de la condición de formación e información que poseen los docentes respecto a la conceptualización, necesidades educativas y posibles alternativas o respuestas educativas para la atención docente del alumnado superdotado. En él participaron 279 docentes de preescolar y primaria de Costa Rica. La autora explica que los resultados indican que, aunque su visión general del tema tiende a coincidir con la de los expertos sobre los rasgos de la superdotación, aún creen en diversos mitos. Opinan que el personal docente no está capacitado para atenderlo adecuadamente y están de acuerdo en integrar a esta población dentro del sistema educativo regular. Cabe mencionar las opiniones sobre superdotación de los docentes (entre el 70% y 50%) que son considerados mitos por los expertos: son perfectos, no se pueden adaptar socialmente con niños de su edad, son

académicamente brillantes, son superiores a sus iguales en todas las áreas académicas y presentan un comportamiento estable a lo largo de toda su vida.

El estudio realizado por Pérez, Losada y González (2009), analiza la preparación que reciben los docentes en formación, los universitarios afines (Psicología, Pedagogía) y los profesionales en ejercicio sobre las características y necesidades de los alumnos con capacidad superior en veintiséis países europeos. Los resultados muestran que el número de países en los que los futuros docentes reciben formación sobre esta temática es menor frente a lo que ocurre en estudios superiores, del mismo modo que la formación de los profesores en ejercicio y otros profesionales es mucho más amplia, en buena medida debido a sus propias demandas.

4.3 Revisión de estudios referidos a la identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales por los docentes

El estudio del profesor como identificador del alumnado con altas capacidades intelectuales se ha extendido de forma considerable dado su importante papel en la detección temprana, y con ello, en la respuesta a las necesidades educativas de estos niños. Algunos de estas investigaciones se exponen a continuación.

García (1986) realiza en España una encuesta a profesores para detectar niños y niñas superdotados. El estudio mostró que más de una cuarta parte de los niños que fueron señalados como tal, según su criterio, eran chicos medios e incluso “flojos”. Más de la mitad de los niños con superdotación pasaron desapercibidos para los profesores, solo una cuarta les había parecido con buenas aptitudes.

Otro estudio acerca de la identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales por el profesorado es el realizado por Peña del Agua et al. (2003), cuyo centro de interés es conocer los supuestos que utilizan los docentes para considerar si un estudiante tiene altas capacidades. Las autoras pasan un cuestionario de 55 ítems de respuesta cerrada a una muestra compuesta

por 188 tutores de Educación Primaria de centros públicos, concertados y privados de Asturias. Como explican las autoras “los profesores no siempre parten de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa de los alumnos superdotados” (Peña del Agua et al. 2003, p.271). De forma más detallada, algunos datos interesantes del estudio son:

- Los profesores consideran el nivel intelectual y el rendimiento académico como indicador de altas capacidades.

- Los indicadores de capacidades superiores según la opinión de los profesores no siempre están en consonancia con las aportaciones de expertos en el tema.

- No existe una diferencia significativa entre la opinión de los profesores de distintos tipos de centros u otras variables como edad, años de docencia o género, entre otras sobre identificación de alumnado superdotado.

En base a las conclusiones de la investigación, las autoras explican que “(...) en la actualidad, los profesores de Enseñanza Primaria no disponen, en general, de una adecuada información sobre la superdotación” (Peña del Agua et al. 2003, p.287).

Un análisis de la utilidad de profesores e iguales en la identificación de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual es realizado en la investigación desarrollada por Elices, Palazuelo y Del Caño (2006). Tras la valoración de 41 profesores en relación con 828 alumnos y alumnas de 3º y 5º de Educación Primaria, los resultados muestran que el profesor es un buen identificador de alumnado con altas capacidades intelectuales, aunque no discrimina entre altos y muy altos. Otro dato a destacar es el estereotipo que posee del superdotado como un niño poco sociable, algo rebelde o con baja coordinación motriz.

Bajo la misma línea de investigación, Tourón, Repáraz, y Peralta (2006) realizan un estudio en la Comunidad Foral de Navarra acerca de las nominaciones de los profesores en un proceso de identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. Los profesores valoraron a 1274

alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria utilizando la Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Escala para Calificar las Características de Comportamiento de los Estudiantes Superiores), desarrollada por Renzulli y sus colaboradores y compuesta por diez subescalas acerca de: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, capacidad artística, capacidad musical, capacidad de dramatización, capacidad de comunicación (precisión), capacidad de expresión y capacidad de planificación, de las que solo se utilizaron en este estudio las cuatro primeras. Los resultados señalan una deficiente capacidad del profesorado en la identificación de estos estudiantes, detectando solo a una cuarta parte de ellos y nominado una gran cantidad de falsos positivos (83%).

En general, la tendencia de los resultados de estos estudios y otros presentes en la literatura especializada indican que el profesorado no posee los conocimientos ni capacidades necesarias para realizar nominaciones de alumnado con altas capacidades intelectuales. Además, muchos de los autores expertos en el tema indican que, dada la importancia de la figura del profesor en la detección temprana de este perfil de alumnado, es necesario formar a los docentes acerca de las altas capacidades y sobre procesos de identificación para mejorar sus competencias en esta área.

LOS DOCENTES: A MODO DE RESUMEN

Durante este tercer capítulo se ha descrito y analizado la figura del docente en relación a las altas capacidades intelectuales. Desde el estudio de las actitudes y creencias del profesorado acerca de este ámbito y su formación a través de la literatura especializada y las conclusiones de numerosas investigaciones, es innegable su poderosa influencia en la actividad docente y por consiguiente, en el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado. Es por ello, que es necesario dedicarle especial atención a la figura docente en este campo, a sus aptitudes y actitudes, a la formación que recibe, desde la inicial a la continua, para detectar aquellos

aspectos que estén afectando a la calidad de su intervención educativa y modificarlos o mejorarlos, así como, para potenciar aquellas prácticas o creencias que favorezcan una atención educativa adecuada.

Tras la recapitulación de las características y las competencias propuestas por numerosos autores desde la década de los 60, que hacen referencia a una serie de conocimientos, habilidades o valores que debe reunir el profesorado al trabajar con alumnado con altas capacidades, derivan en un “perfil ideal” que es casi imposible de encontrar. El estilo docente mediacional que la realidad educativa actual demanda, no se reduce, o se sublima, a la enumeración de una multitud de cualidades. En lugar de intentar definir el profesor perfecto para la atención de este alumnado, las nuevas líneas de pensamiento apuestan por un profesor preocupado por sus alumnos y su interacción con ellos como mediador del aprendizaje, interesado por mejorar en su ejercicio profesional a través de diversos recursos y experiencias seleccionados y adaptados a las características y necesidades del discente. Como guía, debe conocer la individualidad de cada alumno para ofrecerles los medios que le permitan construir conocimientos y adquirir habilidades, actitudes, valores, etc. durante su desarrollo personal e intelectual.

En los últimos años, ha ido adquiriendo protagonismo la inteligencia emocional del profesorado como un aspecto a tener presente en el desarrollo de su trabajo, y en este caso, en la atención de alumnado con altas capacidades. El desarrollo personal y emocional del alumnado se reconoce como parte de la educación que debe ofrecer la escuela, y el profesorado, como principal agente educativo, debe poseer las capacidades emocionales necesarias para ofrecer educación emocional a sus alumnos y alumnas.

Por otro lado, queda patente el importante papel que ejerce el profesor dentro de la identificación del alumnado con altas capacidades, posibilitando la detección temprana del mismo, y con ello, la atención de sus necesidades educativas evitando problemas futuros

derivados de la desatención a las demandas de estos niños y niñas. Se hace necesaria la intervención en este campo para la mejora de la formación del profesorado en relación al conocimiento acerca de las altas capacidades y de instrumentos y procedimientos para la nominación eficaz.

En referencia a las actitudes y creencias de los docentes hacia las altas capacidades intelectuales, los distintos autores estudiados coinciden en que las actitudes positivas hacia la diversidad del alumnado favorecen y facilitan la atención educativa. Al mismo tiempo, los especialistas señalan que muchos de los docentes experimentan sentimientos de impotencia o incompetencia al no sentirse preparados para responder a las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales. Este tipo de sentimientos pueden derivar hacia su rechazo. Las falsas creencias, estereotipos y prejuicios juegan un importante papel en la aparición de sentimientos de preocupación o miedos, que a su vez alimentan muchas actitudes no adecuadas durante su ejercicio profesional. La formación y la experiencia van a dotar al profesorado de las herramientas necesarias para modificar y/o eliminar las actitudes y creencias no favorables en la atención educativa con estos discentes.

La formación del profesorado, tanto continua como durante el ejercicio profesional, se convierte en un instrumento, sino el principal, para la mejora de la calidad educativa, tanto para la identificación como para la intervención. De acuerdo con los autores especialistas en este ámbito, la formación del profesorado, además de no emplazarse en un único momento temporal de la vida profesional del docente, debe contemplar una serie de principios que garanticen su calidad y funcionalidad. De igual manera, los programas formativos, a través de sus contenidos y metodología, deben favorecer la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes que contribuyan a la mejora competencial del profesorado. Tanto la legislación española como la canaria recogen la importancia de la formación del profesorado en este campo, tanto inicial como permanente, y su organización.

La revisión de estudios acerca de los docentes y las altas capacidades intelectuales – sus actitudes, creencias, conocimientos y formación – evidencia la influencia de estos en la actividad educativa de los docentes, y por consiguiente, en el desarrollo integral del alumnado con estas altas capacidades. En general, las investigaciones analizadas indican que:

- La formación que ha recibido el profesorado acerca de las altas capacidades intelectuales no es muy abundante, sobre todo en el profesorado en ejercicio, y los propios docentes solicitan más formación en este campo.

- El profesorado formado acerca de las altas capacidades muestra más actitudes y creencias adecuadas para la intervención, eliminan o reducen la ansiedad, las preocupaciones y los miedos en relación a la atención educativa, y mejora su competencia profesional para la educación y la identificación.

- Los docentes tienen falsas creencias y prejuicios que dificultan la atención educativa y la identificación.

- Los conocimientos que poseen los docentes no les permiten realizar nominaciones eficaces e intervenciones de calidad, siendo muchos los profesionales que admiten no sentirse preparados para atender de forma adecuada a este alumnado.

En último término, queda patente la influencia de las actitudes, las creencias y la formación del profesorado en la calidad educativa de su labor profesional. Se hace necesario aumentar la formación del profesorado acerca de las altas capacidades intelectuales que le permita realizar detecciones tempranas y ofrecer una atención educativa de calidad adaptada a las características de este alumnado y que responda a sus necesidades.

MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

Tras el abordaje teórico sobre la conceptualización de las altas capacidades intelectuales, las familias del alumnado ALCAIN y el profesorado realizado en los capítulos anteriores, a continuación, se recogen los capítulos del marco empírico de esta tesis.

En la revisión de las distintas investigaciones realizadas con las familias de niños que presentan altas capacidades intelectuales y con los docentes, se observó que tales estudios se centran en un aspecto u otro, no existiendo trabajos desarrollados con ambas figuras.

Con este trabajo, además de ahondar en los conocimientos, actitudes y creencias que presentan las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales y los maestros y maestras de Educación Primaria en relación al tema que nos ocupa, nos permite realizar una comparativa entre los resultados obtenidos de ambos agentes educativos.

Con esta investigación se pretende acercarnos a la realidad familiar y escolar como dos de los principales contextos educativos y de socialización del alumnado ALCAIN. Para ello, se toma como base los modelos socioculturales que defienden la inclusión de los ambientes de desarrollo del individuo, además de su psicología y rendimiento, en la explicación de las altas capacidades intelectuales.

La investigación consta de tres estudios, cada uno de ellos presentado por separado en los capítulos que conforman el marco teórico. El primero de ellos, desarrollado en el capítulo 4, se centra en las familias del alumnado ALCAIN, analiza la distribución de la muestra según diferentes criterios para averiguar si existen aspectos comunes en ellas y, por otro lado, estudia los conocimientos, actitudes y creencias que presentan los padres y las madres.

El siguiente capítulo, dedicado al segundo estudio, analiza los mismos aspectos, pero en esta ocasión, de los maestros y maestras de Educación Primaria. Estos dos primeros estudios se realizan bajo una metodología cuantitativa a partir del sondeo de las muestras mediante dos cuestionarios, uno para cada campo de estudio.

Por último, en el tercer estudio se realiza un análisis comparativo entre los resultados obtenidos de los ítems comunes en ambos cuestionarios, permitiendo establecer diferencias significativas entre ambas muestras en relación a distintos factores.

Capítulo 4

**ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y
CREENCIAS DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO
QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES
INTELECTUALES**

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo se presenta la metodología y el análisis de los resultados del primer campo de estudio, las familias de niños y niñas que presentan altas capacidades intelectuales, con el propósito de acercarnos a la realidad del ambiente familiar del alumnado ALCAIN.

Durante este cuarto capítulo, se desarrollan, en primer lugar, los objetivos que han guiado y orientado el presente estudio. Posteriormente, se presenta el método de investigación, describiendo la muestra y su distribución, el instrumento utilizado e indicando el procedimiento seguido para la recogida de datos. Seguidamente se recogen los resultados obtenidos para, finalmente, proceder a la discusión de los mismos y a la presentación de conclusiones.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera parte de la investigación, el objetivo general planteado que guiará todo el proceso seguido es:

- Conocer el ámbito familiar del alumnado con altas capacidades intelectuales mediante el estudio de los conocimientos, actitudes y creencias que presentan sus padres y madres en la isla de Gran Canaria.

De forma más concreta, se pretende:

1. Conocer la existencia de características comunes en las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales.
2. Describir la vida familiar de los niños y niñas que presentan altas capacidades intelectuales.
3. Identificar las actitudes y preocupaciones de los padres y las madres en el ambiente familiar, comunitario y escolar ante las altas capacidades de su hijo o hija.

4. Determinar las necesidades que presentan los padres y las madres en relación a la educación de su hijo o hija con altas capacidades intelectuales y los recursos disponibles en su comunidad.

5. Conocer la opinión de las madres y los padres acerca de las medidas de atención educativa escolares para el alumnado ALCAIN.

6. Describir las relaciones que se dan entre el centro educativo y las familias de niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

7. Analizar los conocimientos y creencias que tienen padres y madres del alumnado ALCAIN en relación a las altas capacidades.

8. Conocer si las familias de niños y niñas con altas capacidades intelectuales han recibido formación, asesoramiento y/o atención en relación a las particularidades que presenta su hijo o hija.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se señala en términos de frecuencia la distribución de la muestra en relación a distintas variables referidas a características familiares y sociodemográficas. Seguidamente, se expone la técnica e instrumento utilizado, describiendo este último y exponiendo sus propiedades en cuanto a fiabilidad. Por último, se expone el procedimiento que se ha seguido para la recogida de datos.

3.1 Población y muestra de estudio

La unidad de análisis de este primer estudio la constituyen las familias del alumnado de Educación Primaria diagnosticado como ALCAIN por los equipos de orientación educativa hasta el curso 2015-2016 de la isla de Gran Canaria.

Desde el planteamiento y diseño del presente trabajo, se asumió la dificultad que conlleva la colaboración de una cantidad de familias que diera solidez a los resultados obtenidos. Partiendo de un contexto de participación complejo, se consideró con detenimiento el proceso a seguir para llegar a un número significativo de ellas y lograr su contribución a la investigación. Finalmente, la población de estudio que participó de forma voluntaria y que constituye la muestra está formada por un total de 50 familias de alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

3.1.1 Distribución de la muestra

El análisis estadístico descriptivo de frecuencias relativo a las características familiares, sociodemográficas y laborales de la muestra permite conocer su distribución, explicado a continuación, según las siguientes variables:

- Número total de hijos e hijas.
- Número de hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales, su sexo, edad, tipo de alta capacidad y edad de diagnóstico.
- Lugar que el hijo o hija con altas capacidades intelectuales ocupa entre los hermanos.
- Tipo de centro al que asiste el hijo o hija que presenta altas capacidades intelectuales (público, concertado o privado).
- Formación y asesoramiento recibido.
- Edad y profesión del padre y/o madre.
- Persona que cumplimenta el cuestionario.

El número de hijos e hijas que tienen las familias se muestra en la Figura 4.1. Poco más de la mitad de ellas, el 56%, tiene dos hijos/as; una cuarta parte, concretamente el 26%, tiene uno; el 14% de las familias tiene tres hijos/as y un 2% cuatro.

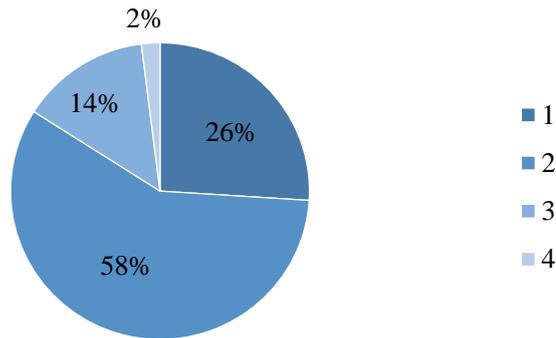


Figura 4.1. Gráfica de la distribución de la muestra según el número de hijos

Por otro lado, la mayor parte de las familias tiene un hijo o hija que presenta altas capacidades intelectuales (96%) y siendo muy pocas las tienen dos (4%).

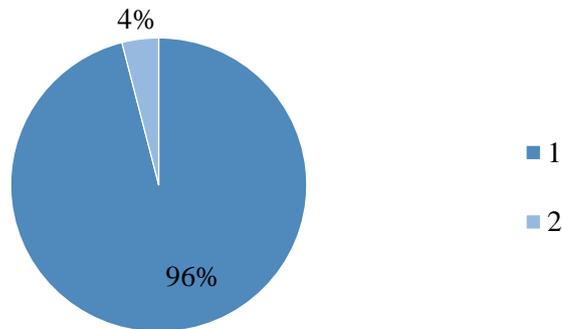


Figura 4.2. Gráfica de la distribución de la muestra según el número de hijos e hijas que presenta alta capacidad intelectual

Del total de hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales, el 61,5% son niños y el 38,5% son niñas.

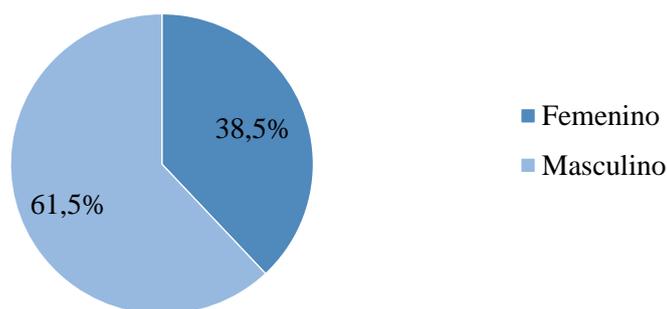


Figura 4.3. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según el sexo

La edad que tienen los hijos e hijas ALCAIN de las familias encuestadas están comprendidas entre los 7 y 15 años. Como se refleja en la Figura 4.4, el 26,9% tiene once años, el 21,2% diez, el 19,2% son niños y niñas con nueve años, el 15,4% tiene ocho, el 7,7% tiene siete, el mismo porcentaje tiene doce y del 1,2% restante tiene quince años. Este último caso, es un hermano de otro de los menores de Educación Primaria que también presenta altas capacidades intelectuales.

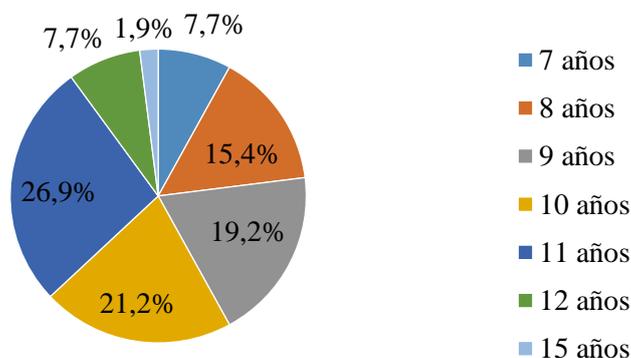


Figura 4.4. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según la edad

Por otro lado, refiriéndonos al tipo de alta capacidad que presentan los hijos e hijas de las familias que componen la muestra, casi la mitad de ellas, exactamente el 44,2% de los padres y madres, *no saben o no contestan*; el 21,2% presenta *sobredotación*; el 17,3% *talento complejo*, el 13,5% *talento simple*, un 1,9% es *superdotado* y el restante 1,9% presenta

precocidad. En este punto es necesario aclarar que el diagnóstico hasta los 12-13 años es precocidad con características de alguno de los perfiles de las altas capacidades, y es a partir de esa edad cuando se confirma o no la presencia de la alta capacidad determinando el perfil.

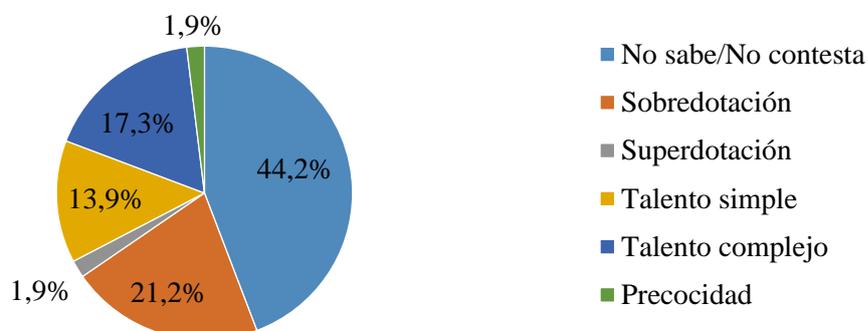


Figura 4.5. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según el tipo de alta capacidad intelectual que presentan

Atendiendo a la edad del diagnóstico, encontramos que el 42% de los niños es diagnosticado a los *seis años*, el 26% a los *siete*, el 8% a los *ocho años*, el 6% a los *nueve años*, el mismo porcentaje a los *cinco años*, un 4% es diagnosticado a los *diez años*, un 2% a los *once* y otro 2% a los *cuatro años* de edad.

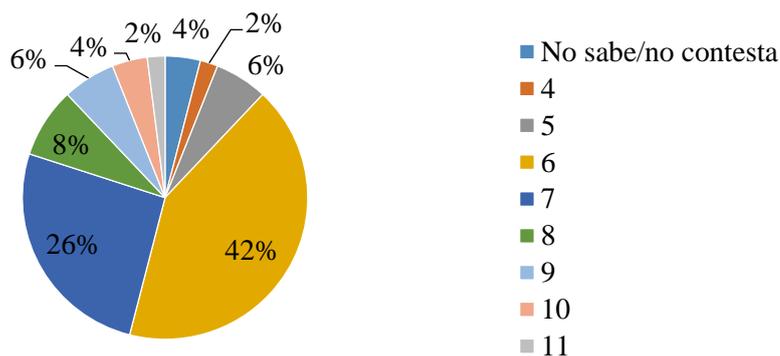


Figura 4.6. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según la edad en la que se diagnostica la alta capacidad intelectual

Como se observa en la Figura 4.7, un 56% de las familias tiene a sus hijos en centros públicos, un 26% en concertados y un 18% de los padres y madres han elegido los centros privados para que sus hijos e hijas cursen sus estudios.

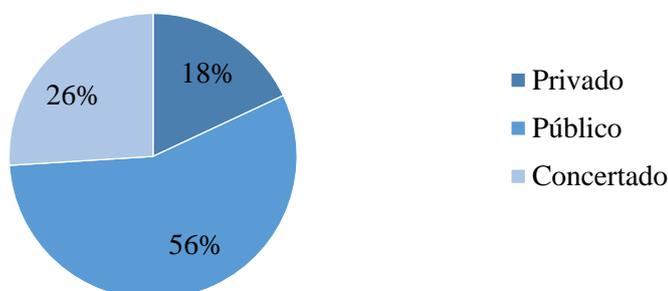


Figura 4.7. Gráfica de la distribución de la muestra según el centro escolar al que asisten sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales

Por otro lado, el 36% de los niños y niñas ALCAIN son *primogénitos*, el 30% nacen en 2º lugar; un 22% son *hijos e hijas únicos*; el 8% ocupa el 3º lugar; un 2% son *gemelos o mellizos* y otro 2% no ha respondido a esta pregunta. De esta forma, encontramos que un importante 52% de los niños y niñas que presentan alta capacidad en las familias encuestadas han nacido en primer lugar.

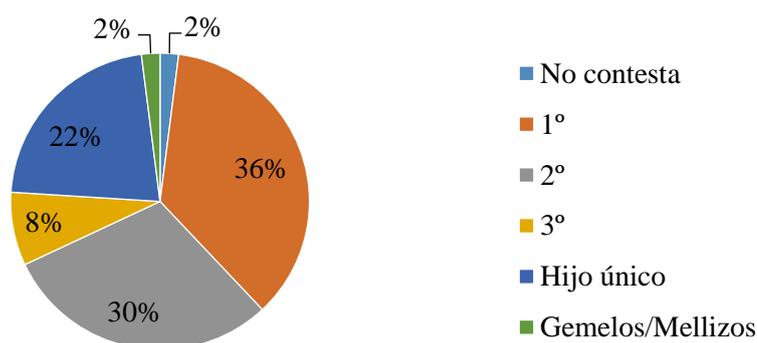


Figura 4.8. Gráfica de la distribución de la muestra según el lugar que ocupa entre los hermanos los hijos e hijas con altas capacidades intelectuales

En la Tabla 4.1 se recogen los datos obtenidos de las preguntas referidas a los medios utilizados por los padres y las madres para adquirir formación y/o recibir asesoramiento. En ella podemos observar que son muy pocas las familias que pertenecen o han pertenecido a alguna asociación relacionada con las altas capacidades intelectuales (4%). Del mismo modo, el porcentaje que ha asistido a conferencias, congresos, jornadas o charlas sobre el tema que nos ocupa es bajo (10%). En cuanto a la lectura de artículos, revistas o libros sobre altas capacidades, el porcentaje aumenta hasta el 28%. Por último, más de una cuarta parte de las familias encuestadas han acudido a algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación en relación a las altas capacidades intelectuales (34%).

Tabla 4.1

Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por las familias para adquirir formación y/o asesoramiento

Medio	Respuestas	F	%
Asociaciones relacionadas con altas capacidades intelectuales	Si	2	4
	No	47	94
	No contesta	1	2
	Total	50	100
Asistencia a conferencias, congresos, jornadas o charlas	Si	5	10
	No	45	90
	Total	50	100
Lectura de libros, artículos o revistas	Si	14	28
	No	35	70
	No contesta	1	2
	Total	50	100
Centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación	Si	17	34
	No	33	66
	Total	50	100

Las preguntas relacionadas con las cuestiones citadas en la Tabla 4.1, tenían la opción de ser completadas a través de la pregunta “¿Cuáles?”. En la Tabla 4.2 se muestra un compendio de las respuestas ofrecidas por las familias y la frecuencia de las mismas (F). En relación a las asociaciones a las que pertenecen o han pertenecidos, los padres y madres no realizan ninguna

aclaración. Por otro lado, 4 de las 5 familias que manifestaban haber participado en actividades como conferencias, congresos, jornadas o charlas, especifican que han realizado cursos, un experto en altas capacidades y actividades organizadas desde un gabinete psicopedagógico. En relación a lectura sobre altas capacidades, 11 de las 14 familias que utilizan este medio, indican realizarla sobre todo a través de Internet, seguida de las revistas, libros y nuevamente, la realizada a través de un gabinete psicopedagógico. Además, de las 17 familias que han visitado algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación, 9 señala asistir o haber asistido a gabinetes psicológicos y psicopedagógicos y 1 a talleres organizados desde el Gobierno de Canarias.

Tabla 4.2

Respuestas de las familias en relación a las preguntas sobre medios a través de los cuales obtienen formación y/o asesoramiento

Medio	Respuestas	F
Conferencias, congresos, jornadas o charlas	Cursos de la Consejería de Educación	1
	Experto en altas capacidades	1
	Cursos de formación	1
	Gabinete	1
Lecturas	Internet	6
	Revistas	3
	Libros	1
	Gabinete	1
Centros o servicios de orientación, asesoramiento y/o formación	Gabinetes	9
	Talleres del Gobierno de Canarias	1

En los siguientes párrafos se exponen los datos recogidos acerca de la edad, profesión y estudios de los padres y madres.

Los padres encuestados tienen entre 29 y 72 años de edad. Un 60% tiene *entre 40 y 50 años*, el 18% de ellos tiene *entre 51 y 61 años*, el 10% tiene *entre 29 y 39 años* y un 8% *entre 62 y 72*. El 4% de los encuestados no ha respondido a esta pregunta.

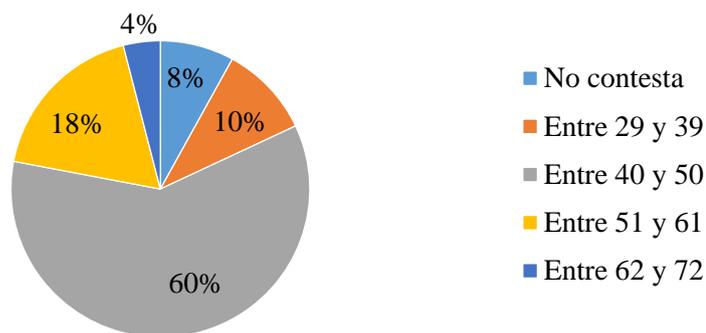


Figura 4.9. Gráfica de la distribución de los padres según su edad

En referencia a la profesión, tras la categorización de cada uno de los empleos indicados por los padres tomando como base la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11), la cual utiliza como criterios de categorización el tipo de trabajo realizado y las competencias desempeñadas, los datos reflejan que las ocupaciones profesionales más comunes entre los padres se encuentran en el Grupo 2, referido a Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales (28%); le siguen las ocupaciones del Grupo 7, Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria) (16%); y muy cerca se encuentran el Grupo 3, Técnico, profesionales de apoyo (14%), y el Grupo 5, que hace referencia a los Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores (12%). Por otro lado, las ocupaciones menos presentes en las respuestas de los padres son las referidas al Grupo 8, Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores (8%); Grupo 0, Ocupaciones militares (4%); y Grupo 1, Directores y Gerentes (4%).

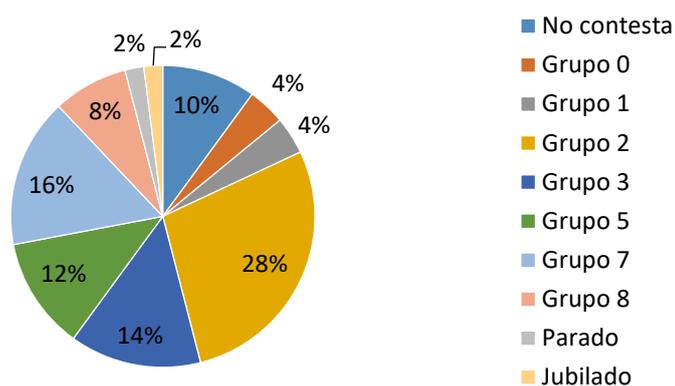


Figura 4.10. Gráfica de la distribución de los padres según su ocupación profesional

En cuanto a los estudios, es preciso aclarar que la formación indicada por los padres, se procedió a clasificar partiendo de la categorización de los programas educativos en niveles realizada desde la Clasificación Nacional de Educación (CNED), obteniendo la siguiente escala: sin el Graduado en Educación Secundaria (GES), Estudios básicos (etapa de Educación Primaria y Secundaria), estudios medios (enseñanzas de Formación Profesional de grado medio y similar), estudios superiores (enseñanzas de Formación Profesional de grado superior y equivalentes, Grados Universitarios, Especialistas y Doctorados).

Como se muestra en la Figura 4.11, el 48% de los padres posee *estudios superiores*, un 24% tiene un nivel de *estudios básicos*, el 12% de los padres tiene *estudios medios* y un 6% *no tienen el Graduado en Educación Secundaria*. El 10% no ha respondido a este ítem.

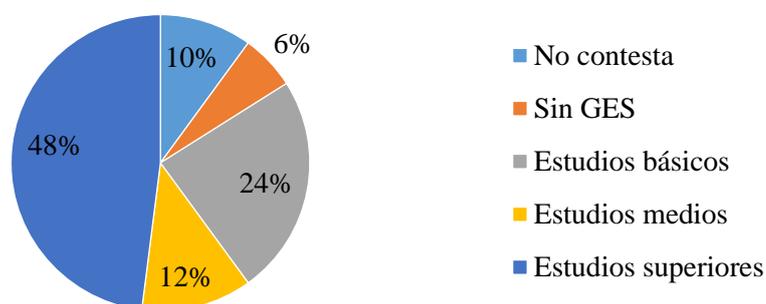


Figura 4.11. Gráfica de la distribución de los padres según sus estudios

Por su parte, las madres tienen entre 29 y 61 años. El 62%, tiene *entre 40 y 50 años*, el 30% tiene *entre 29 y 39* y un 2% *entre 51 y 61 años* de edad. Un 6% no ha respondido.

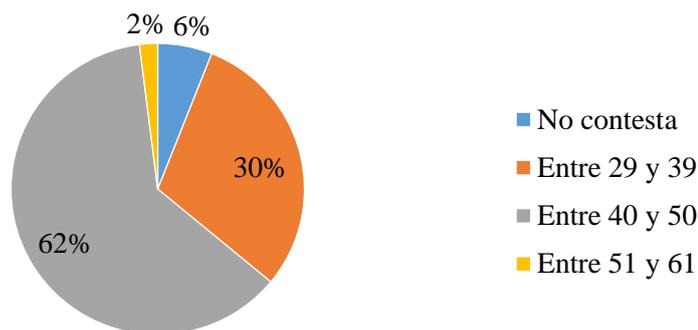


Figura 4.12. Gráfica de la distribución de las madres según su edad

Siguiendo el mismo sistema utilizado para los padres, el porcentaje más alto en cuanto al grupo profesional de las madres lo encontramos en el Grupo 2 (Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales) con un 28%, curiosamente igual que los padres. Le sigue el Grupo 4 (Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina) con un 24%. El 12% está ocupada en empleos del Grupo 5 (Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores), seguido del 8% que se dedica a profesiones del Grupo 3 (Técnico, profesionales de apoyo). Los porcentajes más bajos los encontramos en los Grupos 9 (Ocupaciones elementales) y 7 (Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción), con un 4% y 2% respectivamente. El 10% de las madres manifiestan ser amas de casa y un 12% no ha respondido a esta pregunta.

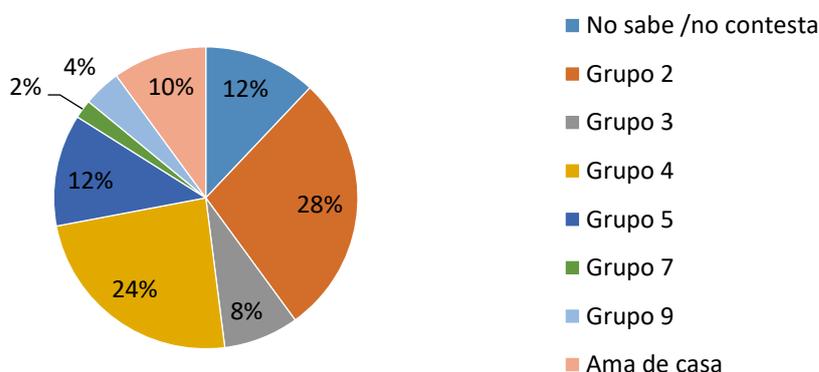


Figura 4.13. Gráfica de la distribución de las madres según su ocupación profesional

Siguiendo el método de clasificación utilizado para los padres, en relación a la formación de las madres, el 72% tiene *estudios superiores*, el 12% *medios*, el 6% *no posee el Graduado*

en Educación Secundaria y el 4% tiene *estudios básicos*. Un 6% no ha contestado a esta pregunta.

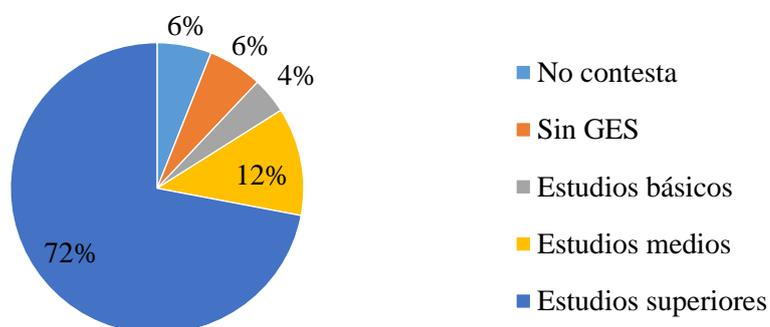


Figura 4.14. Gráfica de la distribución de las madres según sus estudios

El cuestionario que se ha utilizado como instrumento en este estudio ha sido cumplimentado en un 66% de los casos por la madre, en un 16% por el padre, en el mismo porcentaje por ambos y un 2% no ha contestado.

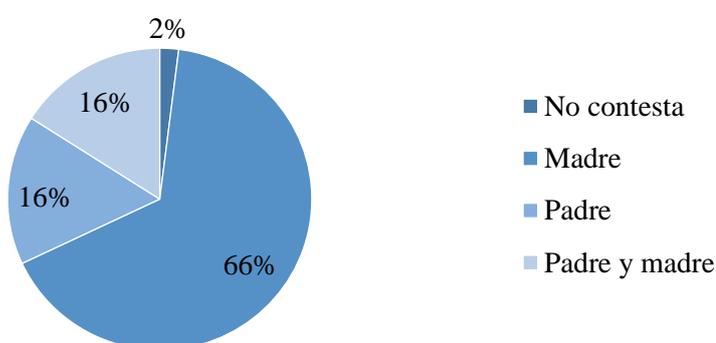


Figura 4.15. Gráfica de la distribución de la muestra según la persona que ha cumplimentado el cuestionario

3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos

La técnica utilizada en esta investigación ha sido la cuantitativa a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*. El instrumento utilizado se denomina *Cuestionario para las Familias* (anexo II) y está compuesto por un total de 64 ítems. En el *Cuestionario para las Familias*, a partir de

ahora CPF, se puede diferenciar dos bloques, el primero de ellos con 13 enunciados a completar que recogen *datos generales* de las familias, y el segundo con 51 ítems para medir los conocimientos, creencias y actitudes de los padres y madres del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Esta segunda parte del cuestionario es una *escala tipo Likert* con un rango de opciones que van desde 1 a 5.

Para el análisis de los datos se ha trabajado con el programa estadístico *SPSS en su versión 22.0*. La fiabilidad del *Cuestionario para las familias* se operativizó mediante el Alpha de Cronbach (α) basada en los elementos estandarizados de las variables que componen la escala Likert, obteniendo como resultado .838, del cual se puede concluir que la fiabilidad del cuestionario es alta.

El *Cuestionario para las familias* está dividido en tres partes:

- *Instrucciones*. En el primer apartado que aparece en el cuestionario se dan las directrices a seguir para su correcta cumplimentación.

- *Datos generales*. Compuesta por 13 preguntas a completar, recoge información general acerca de las características familiares, sociodemográficas, educativas y laborales de la muestra, así como datos sobre la formación, asesoramiento y atención recibida. Concretamente, las variables sobre las que se recoge información son:

- Número total de hijos e hijas.
- Número de hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales, su sexo, edad, tipo de alta capacidad y edad de diagnóstico.
- Lugar que el hijo o hija que presenta altas capacidades intelectuales ocupa entre los hermanos.
- Tipo de centro al que asiste el hijo o hija que presenta altas capacidades intelectuales.
- Si han pertenecido o pertenecen a alguna asociación, leen libros especializados o acuden a centros de orientación y/o formación.

- Edad y profesión del padre y/o madre.
- Persona que cumplimenta el cuestionario.

- *Escala Likert*. Se presentan 51 ítems en una *escala* Likert de respuesta, referidos a los conocimientos, creencias y actitudes de los padres y las madres del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, con un rango de opciones que van desde 1 a 5, donde “1 = Nada de acuerdo”, “2 = Poco de acuerdo”, “3 = Algo de acuerdo”, “4 = Bastante de acuerdo” y “5 = Totalmente de acuerdo”. Al inicio de esta parte se indica que es necesario leer de forma detenida cada enunciado para rodear el valor que más se acerque a su respuesta. Los 51 ítems se pueden dividir en los siguientes factores teóricos:

- *Vida familiar* (ítems del 1 al 14): recoge información sobre cuestiones intrafamiliares como las relaciones entre sus miembros, preocupaciones, necesidades y problemas en la vida familiar o a nivel personal derivados de las altas capacidades intelectuales, actitudes ante ellas, y tipo de estilo educativo.

- *Relación con la comunidad* (ítems del 15 al 21): permite obtener información acerca de las preocupaciones referidas a socialización de su hija o hijo con la comunidad y resto de la familia, y sobre la presencia de recursos en la comunidad para la atención de las necesidades de su hijo.

- *Ámbito escolar* (ítems del 22 al 36): se abordan aspectos como las preocupaciones académicas y de relación con los compañeros en la escuela, el conocimiento de las medidas de atención educativa adoptadas para su hijo, la opinión acerca del trabajo que se realiza desde el colegio y de otras opciones de escolarización y medidas de atención para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, y finalmente, la comunicación con el centro escolar y el tutor o tutora del alumno.

- *Formación y orientación* (ítems del 37 al 40): se analizan las necesidades de formación y orientación de los padres y madres.

- *Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales* (ítems del 41 al 51): se recogen datos sobre los conocimientos que tienen las familias en el campo de las altas capacidades intelectuales.

En este punto, se hace necesario argumentar porque se ha procedido a la utilización de factores teóricos en lugar de usar factores empíricos. Realizado el análisis factorial para obtener los componentes principales de la escala Likert del CPF, el cual reveló la existencia de 15 factores, se observó que no existía relación entre muchos de los ítems agrupados para un mismo factor, e incluso algunos de los factores estaban compuestos por un solo ítem, debido, probablemente, a la cantidad de la muestra (50). Por este motivo, se realiza la agrupación teórica de los ítems, la cual se hace a partir de los contenidos del marco teórico y del estudio y análisis de otros instrumentos validados para investigaciones similares. Esta decisión se apoya, no sólo en estas cuestiones, sino que, además, su estructura permite el análisis de los resultados y su discusión de forma organizada en base a cada uno de los puntos recogidos en el capítulo 2, dedicado a las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, facilitando al mismo tiempo, la comparativa entre las posturas de autores destacados en este ámbito y los resultados obtenidos en diferentes estudios pues comparten la misma disposición.

3.3 Diseño y procedimiento de investigación

La presente investigación se basa en una metodología descriptiva de carácter cuantitativo a través de la cual se analizan las diferentes variables que aportan información sobre los conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado de Educación Primaria que presenta altas capacidades intelectuales en la isla de Gran Canaria.

3.3.1 Descripción del proceso de recogida de datos

Uno de los conflictos más importantes valorados en el planteamiento de esta investigación era la dificultad para encontrar una muestra representativa que diera solidez a los resultados obtenidos, puesto que no es una tarea sencilla contactar con familias de alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y conseguir su participación. Tras sopesar la complejidad del proceso a seguir para llegar a la población de estudio, se optó por los centros escolares como intermediadores entre la doctoranda y los padres y madres. Finalmente, los pasos que se siguieron para la recogida de datos se sistematizaron y formalizaron, diferenciando las siguientes fases:

1ª fase. Tras tomar la decisión de contar con los centros educativos para llegar hasta las familias del alumnado ALCAIN, el primer paso fue enviar un correo electrónico a La Dirección de los colegios en el que se les invitaba a participar en el presente estudio. En el email se explicaba el objetivo de la investigación, así como el modo en el que podían ayudarnos a contactar con los padres y madres. Además, se adjuntaba una carta para las familias (anexo I) firmada por los tutores de la tesis para avalar el estudio y e informar acerca del uso de los datos que serían recabados. También se mandaba el *Cuestionario para las familias*.

Se contactó con 41 centros escolares de distintas zonas de la isla de Gran Canaria. Finalmente, fueron 24 los centros que contactaron con las familias para hacerles llegar los cuestionarios, siendo 19 colegios los que reunieron cuestionarios cumplimentados por los padres y madres.

2ª fase. Tras el primer contacto por e-mail, se procedió a telefonar a La Dirección de los centros para corroborar la recepción del correo, ampliar la información incluida en el mismo y confirmar su colaboración en el estudio, que en el caso de las familias consistiría en hacer llegar a las mismas la carta de presentación de la investigación y el cuestionario. Además, se

concertaba una cita con La Dirección de aquellos centros que aceptaban participar en el estudio para entregar el material (cartas y cuestionarios) y resolver posibles dudas.

3ª fase. Se acudía al centro en la fecha acordada para dejar el material y en algunos casos, se aprovechaba para responder ante las dudas y/o preguntas del personal de Dirección. Además, se convenía una nueva cita para volver al centro en busca de los cuestionarios ya cumplimentados.

4ª fase. Una o dos semanas después se regresaba a los centros educativos para recoger el material.

Este método de trabajo aseguraba llegar a un mayor número de familias de alumnado con altas capacidades, pues se contaba con la importante colaboración por parte de La Dirección de los centros y, en algunos casos, del personal de orientación. Finalmente, fueron 50 familias las que devolvieron los cuestionarios cumplimentados.

- *5ª fase.* A medida que se recogían los cuestionarios, se incluían los datos en la base de datos diseñada a través del programa *SPSS Statistics en su versión 22.0* para el posterior tratamiento estadístico de los mismos.

4. RESULTADOS

Una vez recogidos todos los cuestionarios y volcados los datos en el *SPSS versión 22.0*, se realizó el análisis descriptivo de frecuencias de las preguntas que conforman la primera parte del cuestionario destinadas a recabar información acerca de la distribución de la muestra en base una serie de variables y, por otro lado, de los ítems que componen la escala Likert. A continuación, se describen los resultados obtenidos de este último análisis estadístico.

4.1 Análisis descriptivo de los ítems

A continuación, se muestran y describen las gráficas obtenidas tras el análisis estadístico descriptivo de frecuencias de los 51 ítems que componen la *escala Likert*. La presentación de las mismas se realiza en base al factor teórico sobre el que se agrupa cada ítem al que se refiere, facilitando con ello la organización de la información aportada.

4.1.1 Vida familiar

La Figura 4.16 muestra que poco más de la mitad de las familias encuestadas (60%) no está *nada de acuerdo* con la afirmación del primer ítem del cuestionario (El hecho de tener un hijo/a de alta capacidad intelectual varía la vida familiar pues supone más preocupaciones y dificultades a enfrentar).

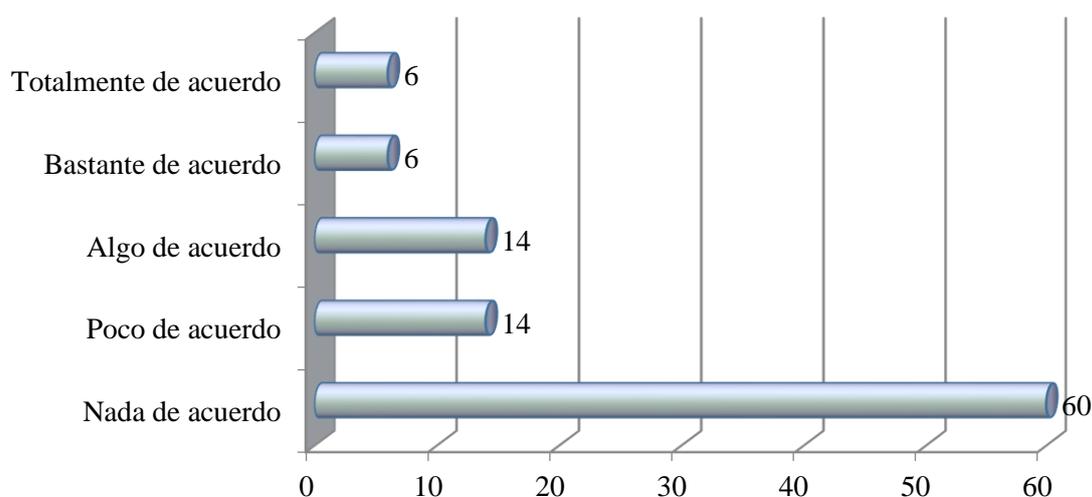


Figura 4.16. Gráfica del ítem 1: El hecho de tener un hijo/a de alta capacidad intelectual varía la vida familiar pues supone más preocupaciones y dificultades a enfrentar

Tres cuartas partes de la muestra (76%) se muestra *nada de acuerdo* con la afirmación “La alta capacidad intelectual de su hijo/a produce problemas en las relaciones familiares”.

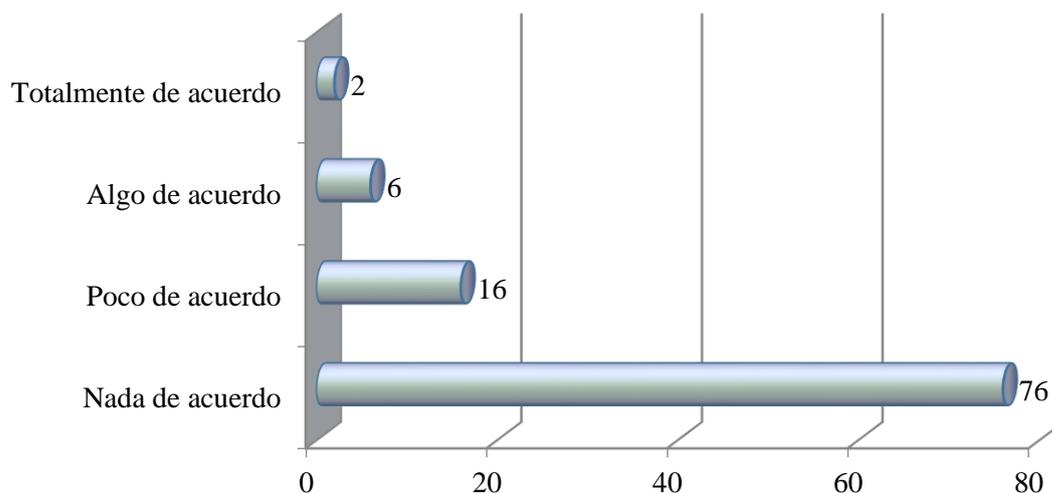


Figura 4.17. Gráfica del ítem 2: La alta capacidad intelectual de su hijo/a produce problemas en las relaciones familiares

En el ítem 3, el 70% de las familias manifiesta estar *nada de acuerdo* con que “La relación con su hijo/a con alta capacidad intelectual es más difícil que con el resto de sus hermanos”.

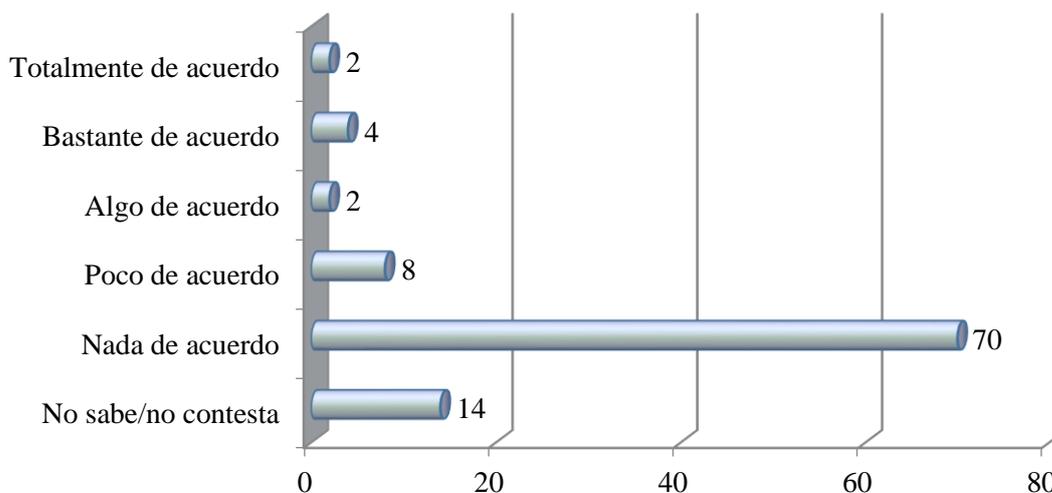


Figura 4.18. Gráfica del ítem 3: La relación con su hijo/a con alta capacidad intelectual es más difícil que con el resto de sus hermanos

Poco más de la mitad de los padres y madres (60%) señala estar *nada de acuerdo* con el hecho de que “La vida de su familia parece centrarse en torno a las necesidades de su hijo/a” (ítem 4), aunque un 16% indica estar *bastante de acuerdo* y un 12% *algo de acuerdo*.

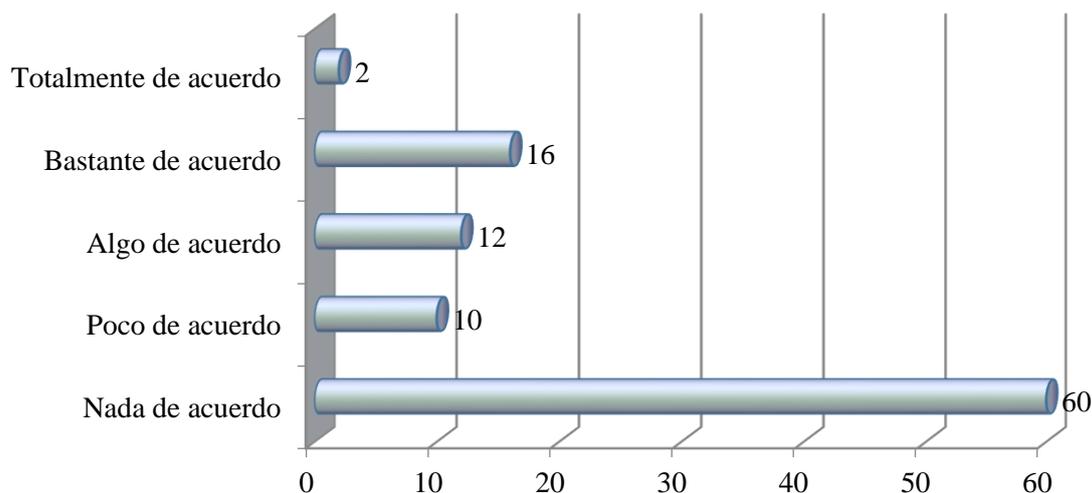


Figura 4.19. Gráfica del ítem 4: La vida de su familia parece centrarse en torno a las necesidades de su hijo/a

En relación al ítem 5 (Dedica mucho más tiempo a su hijo/a que a los otros miembros de la familia), el mayor porcentaje lo encontramos para la respuesta *nada de acuerdo*, con un 64%. El 12% de ellos y ellas señala que está *bastante de acuerdo*.

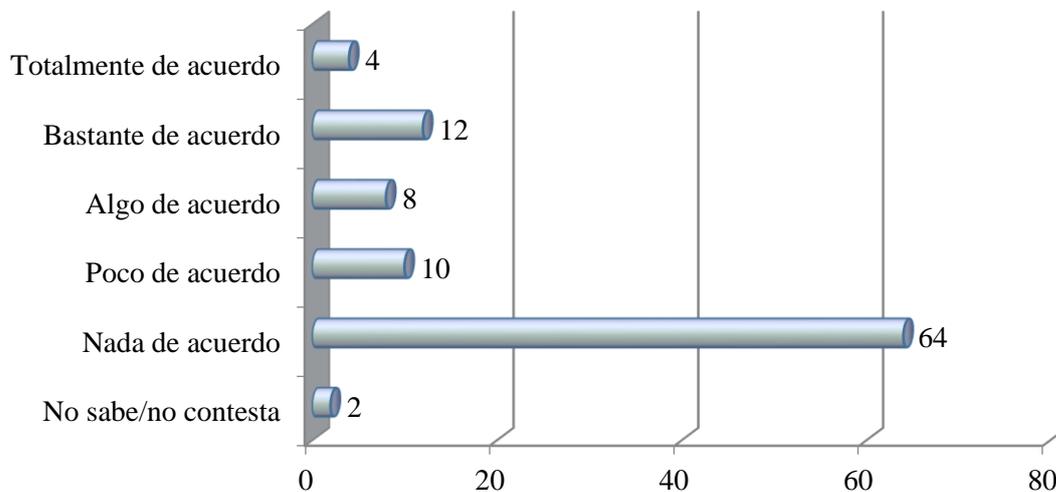


Figura 4.20. Gráfica del ítem 5: Dedica mucho más tiempo a su hijo/a que a los otros miembros de la familia

La afirmación “Se siente inseguro o preocupado porque cree que no puede ofrecer los recursos y estímulos que su hijo/a demanda” del ítem 6, ha obtenido respuestas repartidas, sobre todo, entre las opciones *nada de acuerdo* con un 36%, y *algo de acuerdo* con un 20%.

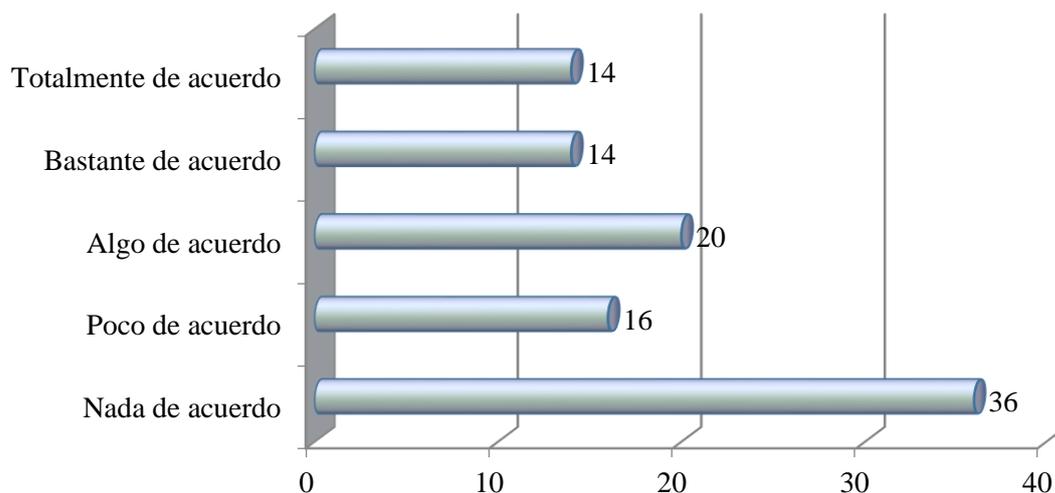


Figura 4.21. Gráfica del ítem 6: Se siente inseguro o preocupado porque cree que no puede ofrecer los recursos y estímulos que su hijo/a demanda

Para el ítem 7, que señala “Se siente confuso o inseguro porque no puede contestar a las preguntas de su hijo/a”, nos encontramos con que el 60% de las familias manifiesta estar *nada de acuerdo*. El 18% de ellas señala la opción *algo de acuerdo*.

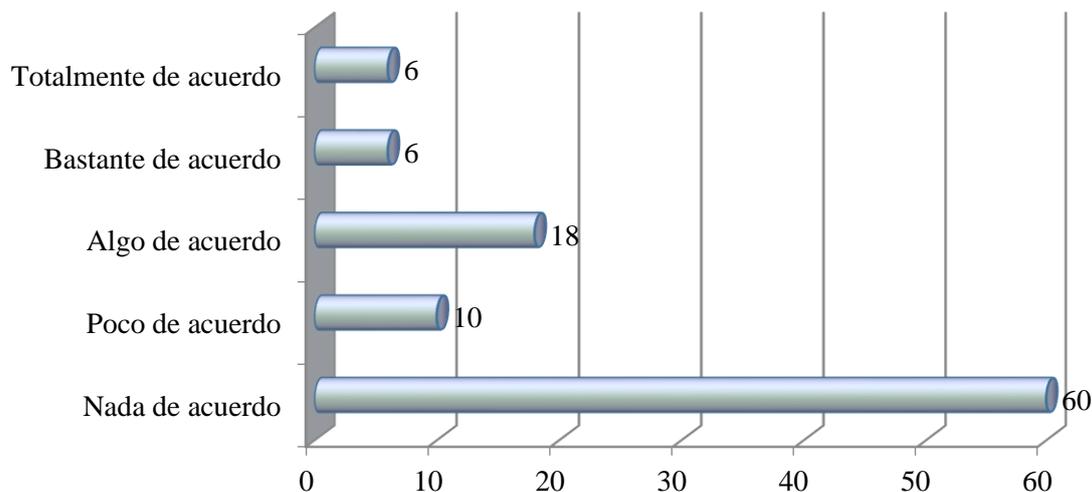


Figura 4.22. Gráfica del ítem 7: Se siente confuso o inseguro porque no puede contestar a las preguntas de su hijo/a

En relación al ítem 8 (Se siente capaz de atender las necesidades que presenta su hijo/a en el área socioemocional), la muestra se encuentra dividida entre las respuestas *bastante de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, con un 34% y 30% respectivamente.

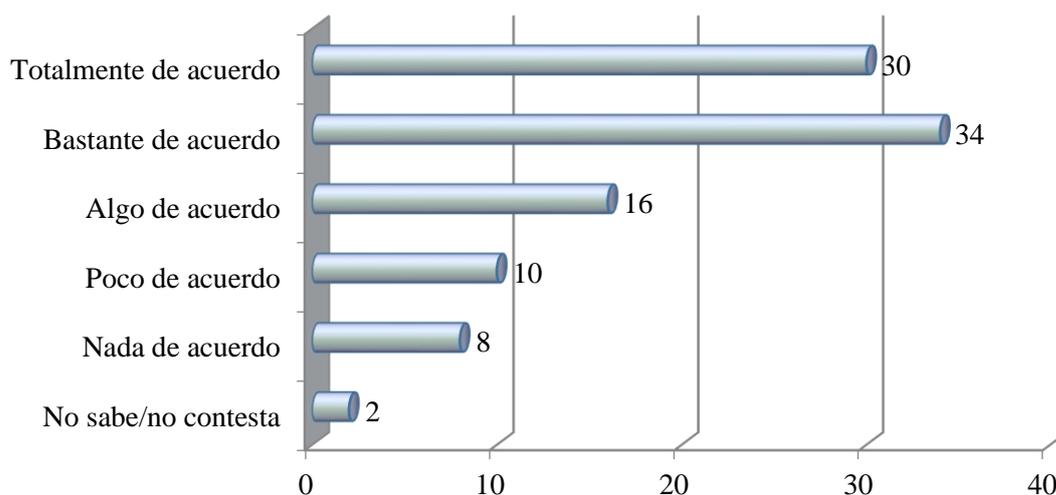


Figura 4.23. Gráfica del ítem 8: Se siente capaz de atender las necesidades que presenta su hijo/a en el área socioemocional

Aproximadamente la mitad de las familias (56%) señala estar *totalmente de acuerdo*, y algo menos de una cuarta parte (22%) se muestra *bastante de acuerdo* con el ítem 9 (Su pareja y usted están de acuerdo sobre cómo afrontar la educación integral de su hijo/a).

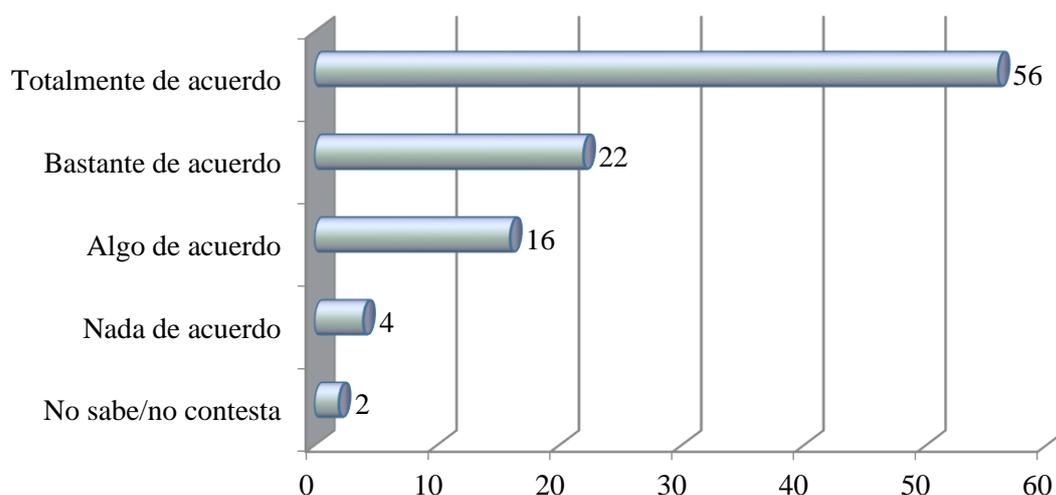


Figura 4.24. Gráfica del ítem 9: Su pareja y usted están de acuerdo sobre cómo afrontar la educación integral de su hijo/a

La mayor parte de los padres y las madres (74%) se muestran *nada de acuerdo* ante la afirmación “Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas para la vida familiar”.

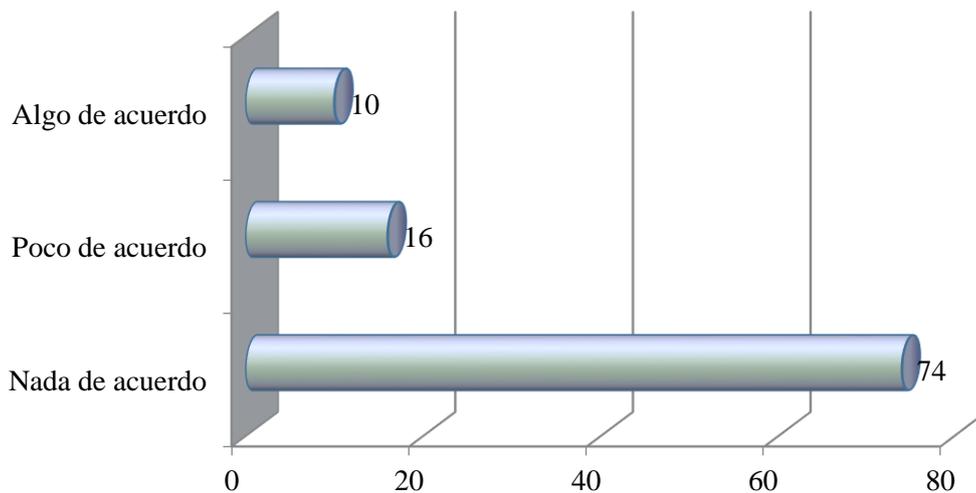


Figura 4.25. Gráfica del ítem 10: Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas para la vida familiar

Poco más de la mitad de las familias (66%) se muestra *nada de acuerdo* con el ítem 11 (Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas en el ámbito escolar) y un 18% manifiesta estar *poco de acuerdo*.

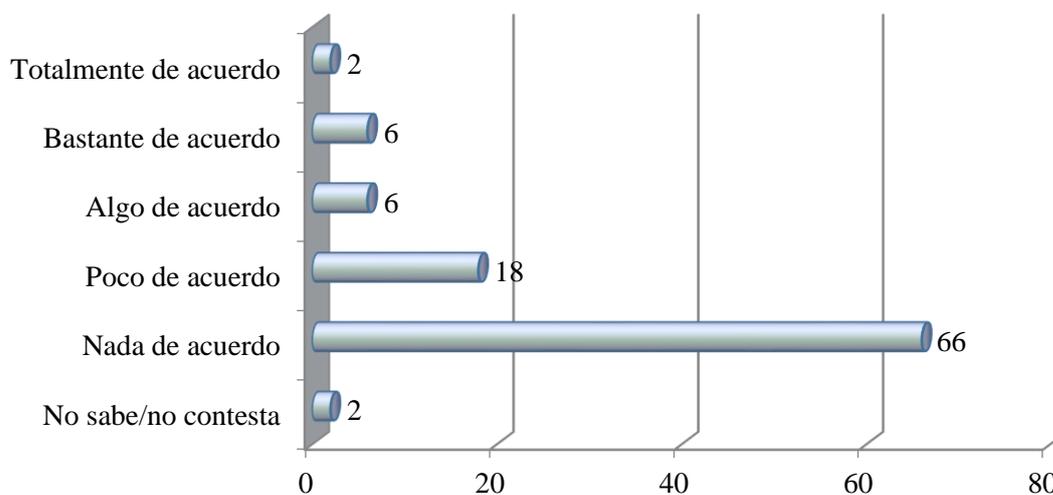


Figura 4.26. Gráfica del ítem 11: Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas en el ámbito escolar

En el ítem 12 (Su hijo/a suele salirse con la suya) nos encontramos la mayor parte de las respuestas repartidas entre las opciones *poco de acuerdo*, con un 38%, *nada de acuerdo*, con un 26% y *algo de acuerdo*, con un 24% de la representatividad de la muestra de estudio.

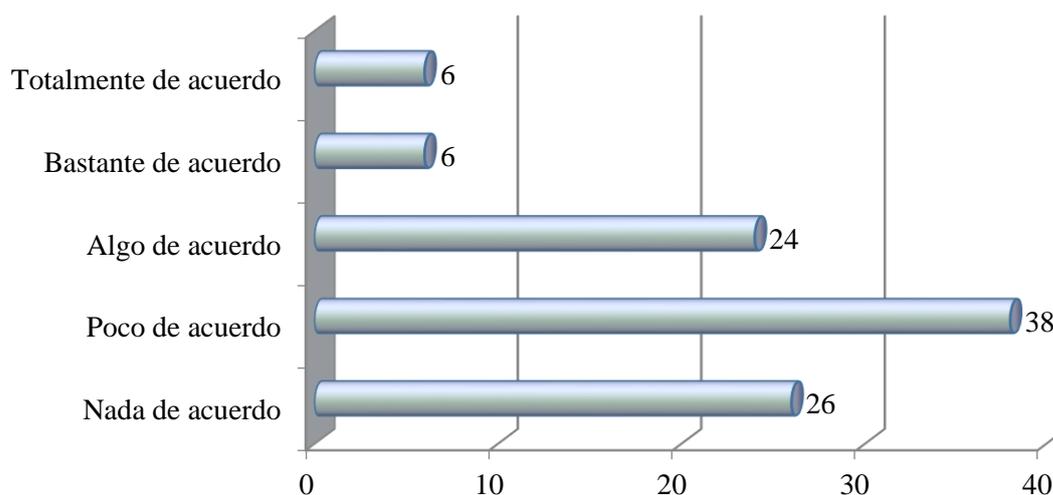


Figura 4.27. Gráfica del ítem 12: Su hijo/a suele salirse con la suya

Las respuestas de los padres y madres para el ítem 13 (En casa se hace lo que usted y/o su pareja deciden sin dar explicaciones, escuchar o tener en cuenta la opinión de su hijo) se sitúan, sobre todo, entre las opciones *nada de acuerdo* y *poco de acuerdo*, con un 32% cada una de ellas, y *algo de acuerdo*, con un 30%.

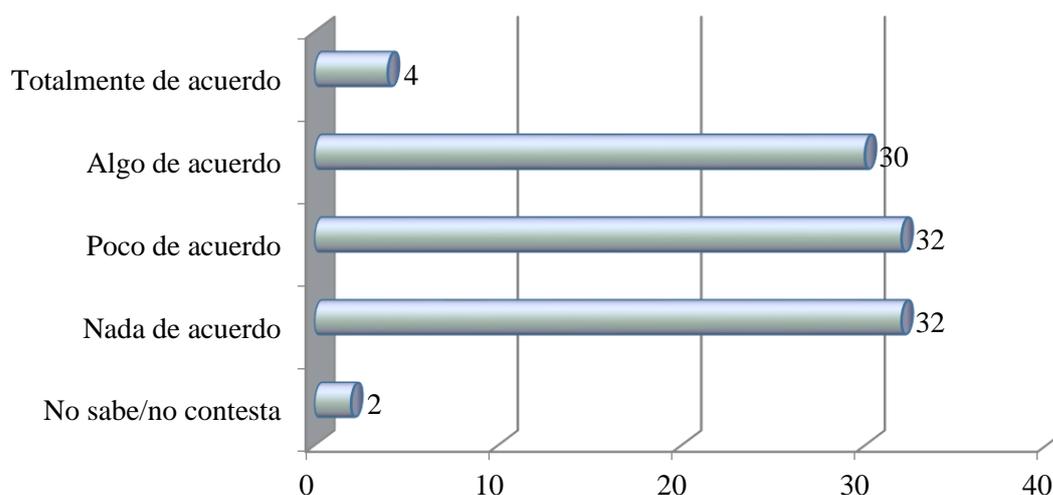


Figura 4.28. Gráfica del ítem 13: En casa se hace lo que usted y/o su pareja deciden sin dar explicaciones, escuchar o tener en cuenta la opinión de su hijo

Casi la mitad de las familias (42%) se muestran *bastante de acuerdo* con el ítem 14 que afirma “En la educación de sus hijos intenta escuchar sus opiniones y negociar para llegar a acuerdos”. Un 34% de ellas está *totalmente de acuerdo*.

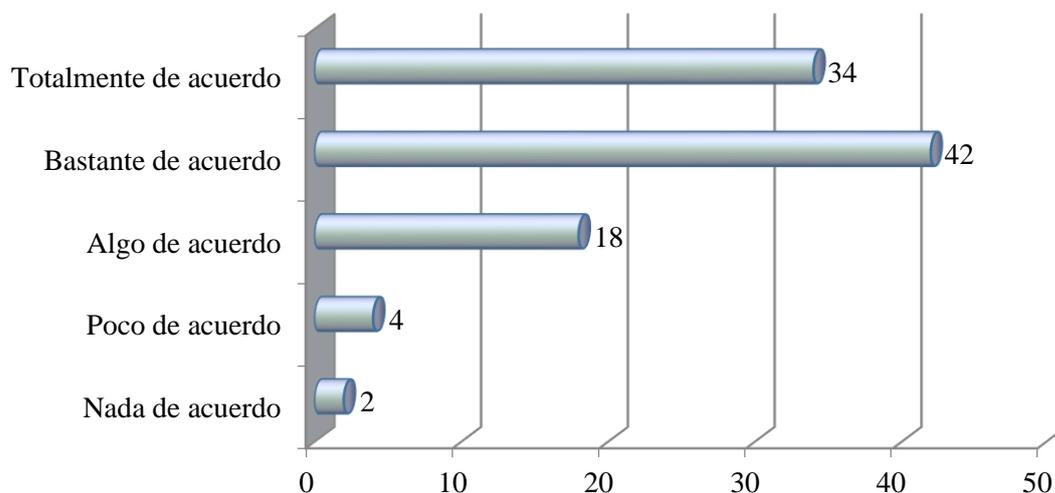


Figura 4.29. Gráfica del ítem 14: En la educación de sus hijos intenta escuchar sus opiniones y negociar para llegar a acuerdos

4.1.2 Relación con la comunidad

El 30% de las familias no está *nada de acuerdo* con la afirmación “Le preocupa que su hijo/a prefiera entretenerse solo que compartir actividades con otros niños/as”, frente a un 28% que señala su *total acuerdo*. El mismo porcentaje de familias 16%, indica estar *poco y algo de acuerdo*.

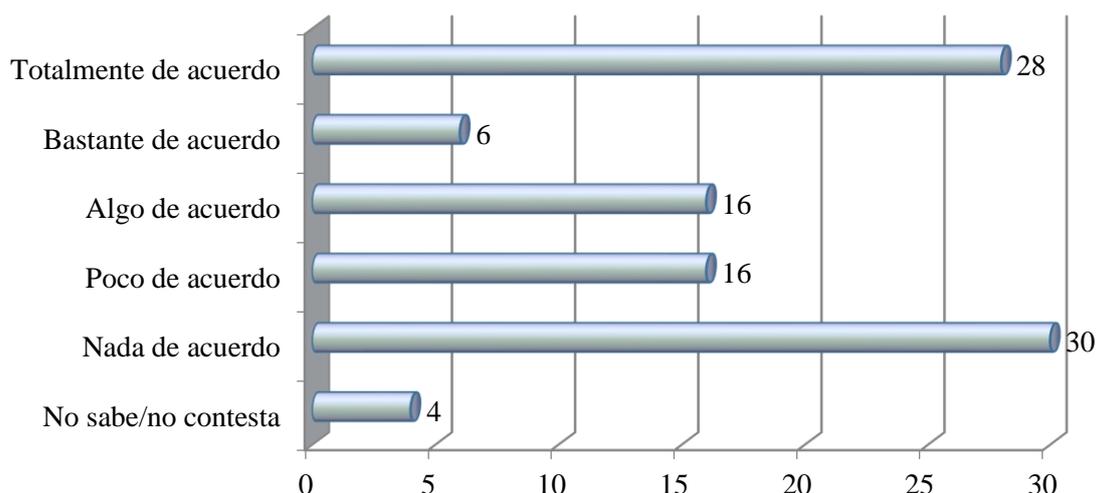


Figura 4.30. Gráfica del ítem 15: Le preocupa que su hijo/a prefiera entretenerse solo que compartir actividades con otros niños/as

En la Figura 4.31 se muestra que en relación al ítem 16 (Su hijo/a prefiere la compañía de niños/as mayores o personas adultas), poco más de un cuarto de la muestra (30%) no está *nada de acuerdo*, el 20% está *totalmente de acuerdo* y el 18% se muestra *algo de acuerdo*.

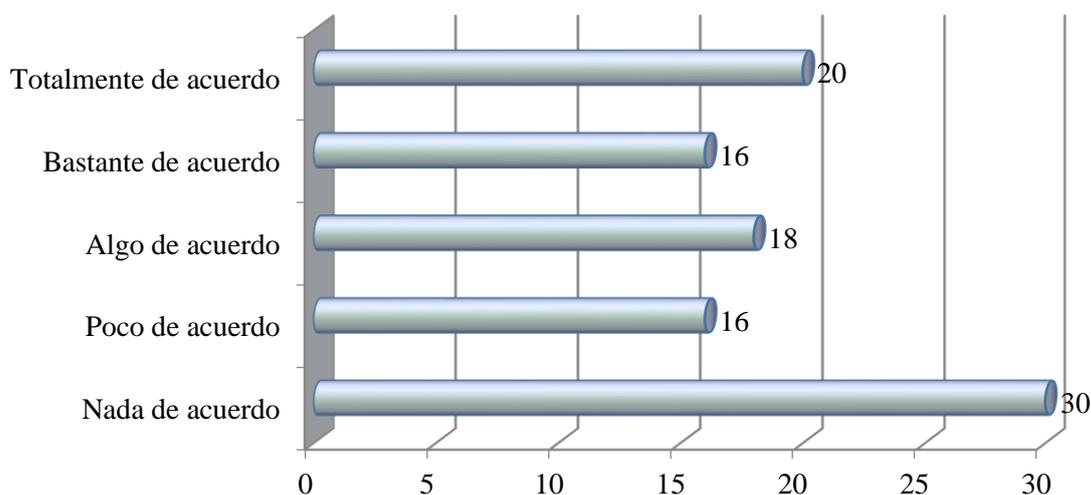


Figura 4.31. Gráfica del ítem 16: Su hijo/a prefiere la compañía de niños/as mayores o personas adultas

Más de la mitad de los padres y las madres manifiesta no estar *nada de acuerdo* con el ítem 17 (Le preocupa que sus familiares u otras personas tiendan a etiquetar a su hijo/a). Por otro lado, el mismo porcentaje de familias, el 16%, selecciona las opciones *poco de acuerdo* y *algo de acuerdo*.

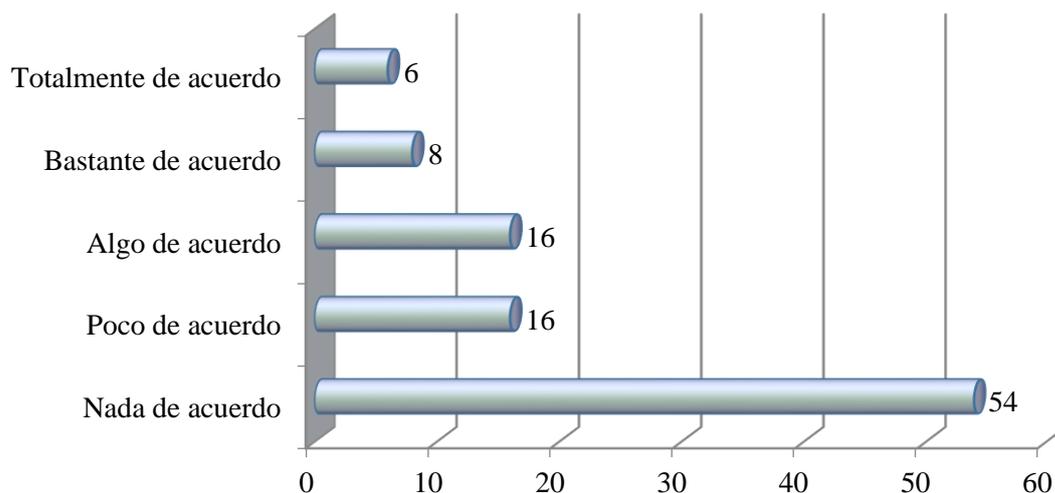


Figura 4.32. Gráfica del ítem 17: Le preocupa que sus familiares u otras personas tiendan a etiquetar a su hijo/a

En cuanto al ítem 18, que afirma “Sus familiares o las personas de su comunidad comprenden las características de su hijo/a”, el 38% de las familias indica estar *bastante de acuerdo*, un 32% señala estar *totalmente de acuerdo* y el 20% seleccionaron la opción *algo de acuerdo*.

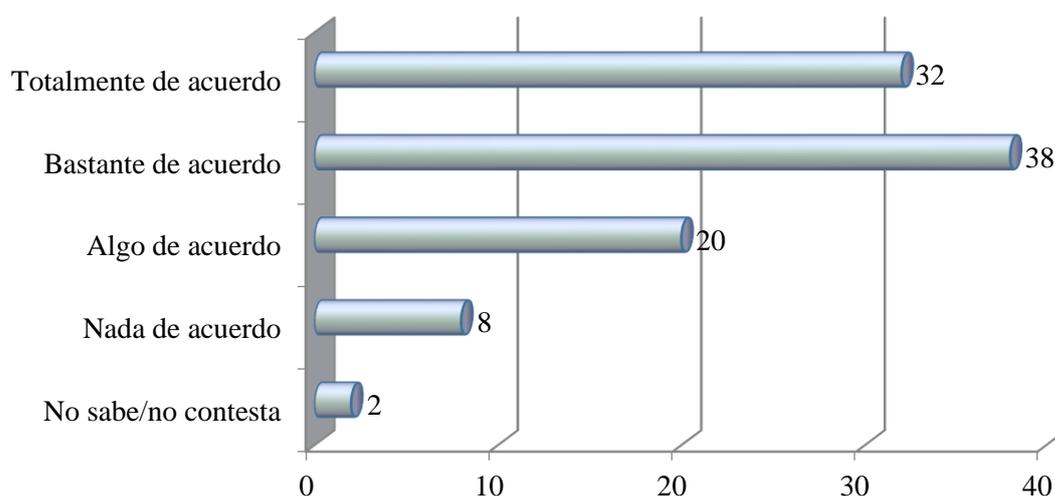


Figura 4.33. Gráfica del ítem 18: Sus familiares o las personas de su comunidad comprenden las características de su hijo/a

Como se muestra en la Figura 4.34, en relación a la afirmación “Le inquieta que las personas que les rodean suelen presentar conductas de rechazo hacia los logros de su hijo/a”,

aproximadamente la mitad de las madres y los padres (56%) se muestra *nada de acuerdo*, frente a un 20% que está *poco de acuerdo*.

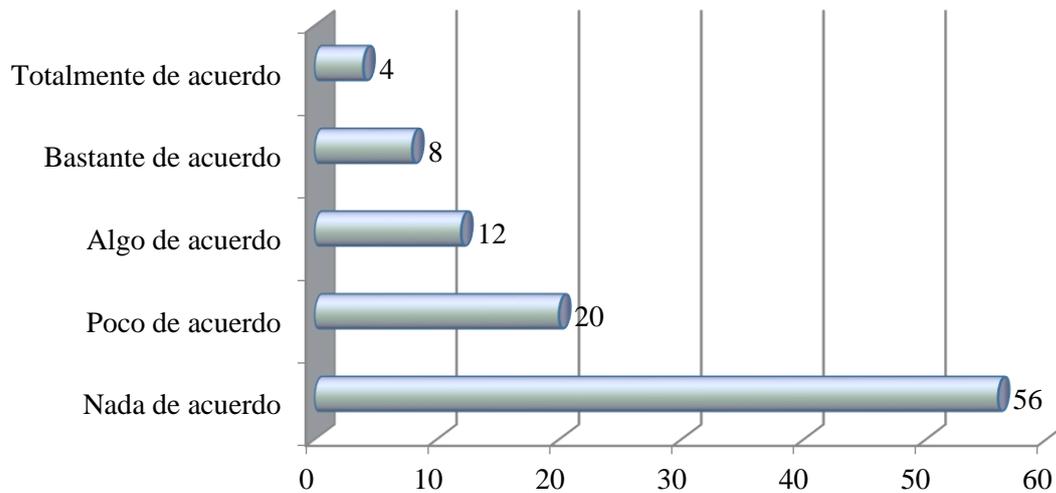


Figura 4.34. Gráfica del ítem 19: Le inquieta que las personas que les rodean suelen presentar conductas de rechazo hacia los logros de su hijo/a

Poco más de la mitad de la muestra (62%) no está *nada de acuerdo* con la afirmación del ítem 20, “Siente a menudo miedo al rechazo social hacia su hijo/a”. El porcentaje que le sigue es un 20% que señala estar *algo de acuerdo*.

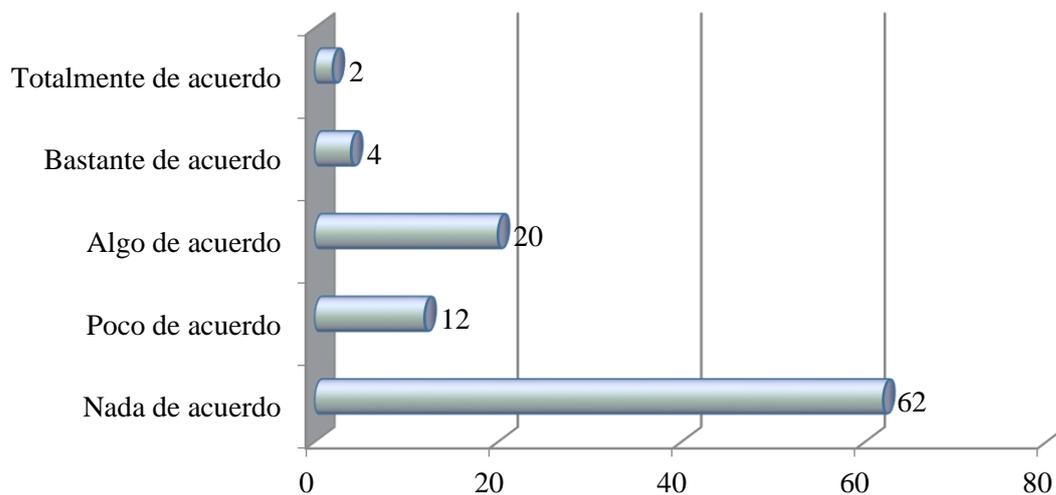


Figura 4.35. Gráfica del ítem 20: Siente a menudo miedo al rechazo social hacia su hijo/a

En este ítem 21 (Encuentra en su comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades de su hijo/a), encontramos las respuestas repartidas entre las opciones *algo de acuerdo*, con un 28%, *nada de acuerdo*, con un 24% y, *poco de acuerdo*, con un 20%.

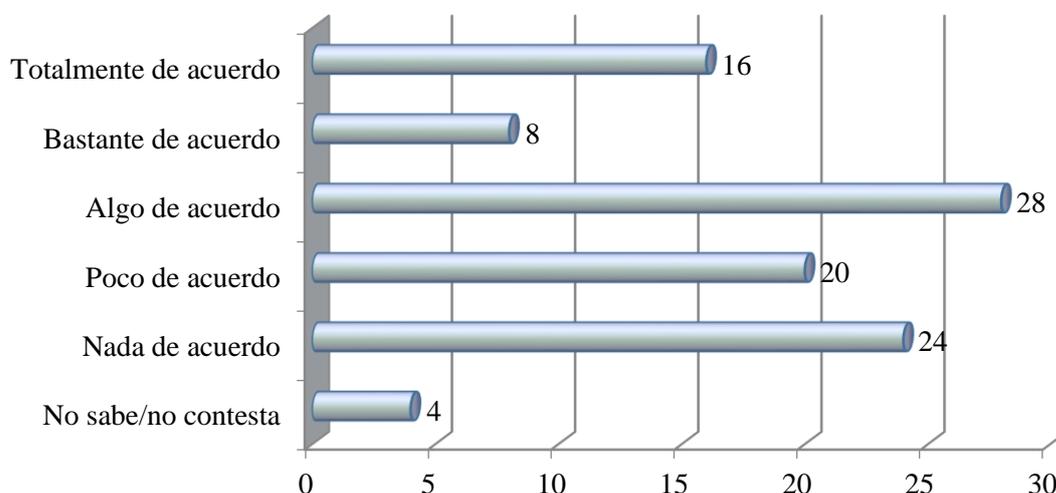


Figura 4.36. Gráfica del ítem 21: Encuentra en su comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades de su hijo/a

4.1.3 *Ámbito escolar*

El 72% las familias se muestran *totalmente de acuerdo* con la afirmación “Las notas de su hijo/a en el colegio son buenas”. El 26% indica que está *bastante de acuerdo*.

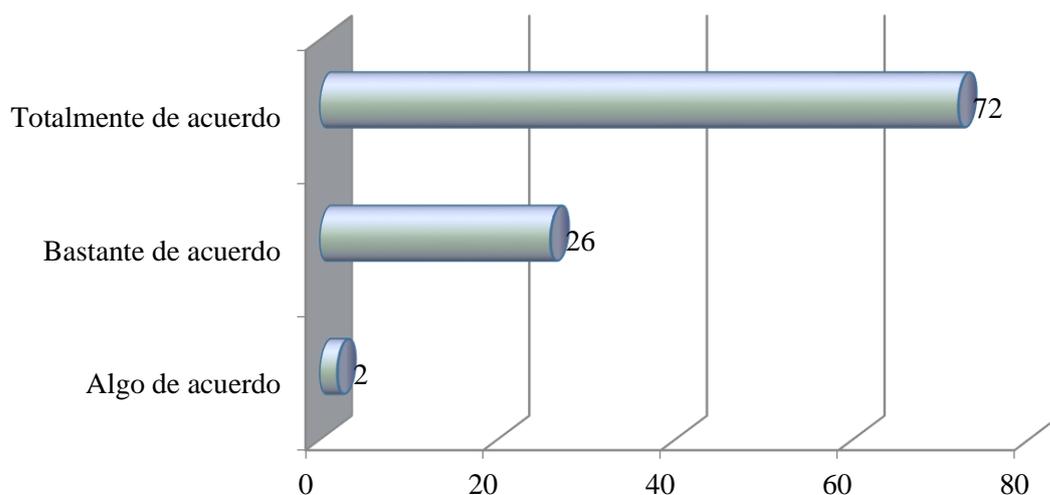


Figura 4.37. Gráfica del ítem 22: Las notas de su hijo/a en el colegio son buenas

Por otro lado, el 36% de las familias está *totalmente de acuerdo* con el ítem 23 (Le preocupa que su hijo/a se aburra en clase o se sienta poco motivado), el 30% selecciona la opción *bastante de acuerdo* para este ítem y un 18% se muestra *algo de acuerdo*.

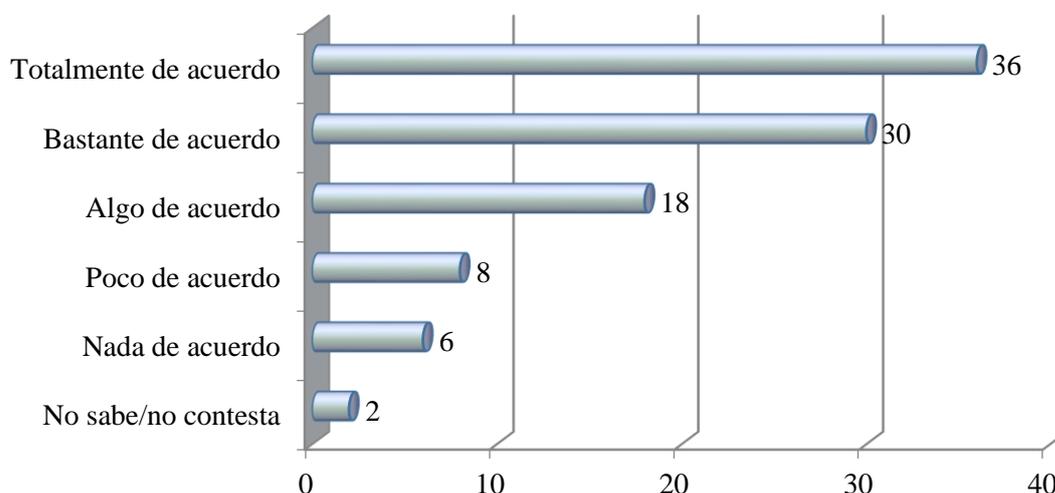


Figura 4.38. Gráfica del ítem 23: Le preocupa que su hijo/a se aburra en clase o se sienta poco motivado

Aproximadamente la mitad de la muestra (44%) manifiesta estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación “Le preocupa que su hijo/a pueda presentar fracaso escolar” (ítem 24). El 18% señala estar *bastante de acuerdo* con este ítem.

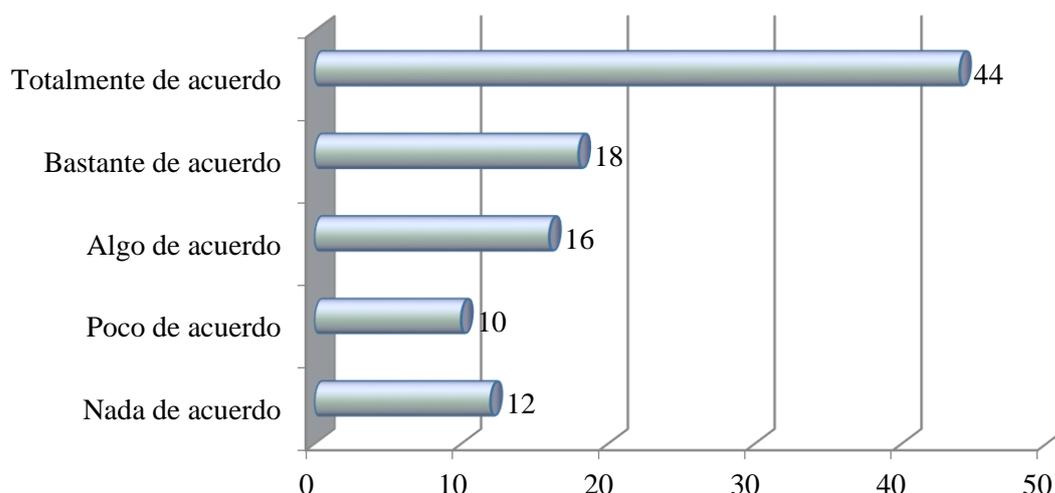


Figura 4.39. Gráfica del ítem 24: Le preocupa que su hijo/a pueda presentar fracaso escolar

El mayor porcentaje de respuestas para el ítem 25 (Le preocupa que su hijo/a tenga dificultad a la hora de relacionarse con sus compañeros/as) lo encontramos en la opción *nada de acuerdo* con un 34%, muy seguido de *nada de acuerdo* con un 32%.

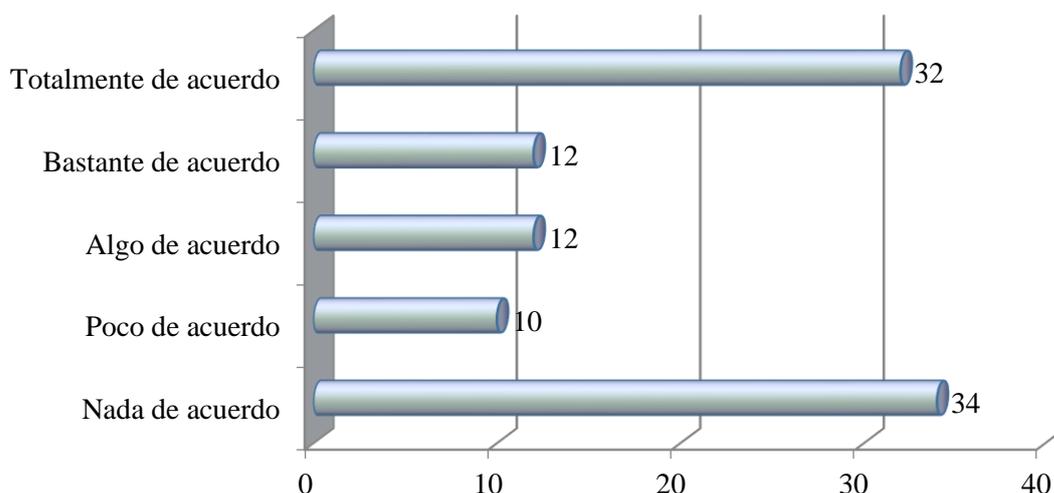


Figura 4.40. Gráfica del ítem 25: Le preocupa que su hijo/a tenga dificultad a la hora de relacionarse con sus compañeros/as

En relación al ítem 26 (Está informado y conoce las medidas de atención educativa que se han adoptado con su hijo/a en el colegio), el 42% de las madres y padres señalan estar *totalmente de acuerdo*, el 26% se muestra *bastante de acuerdo* y un 16% *algo de acuerdo*.

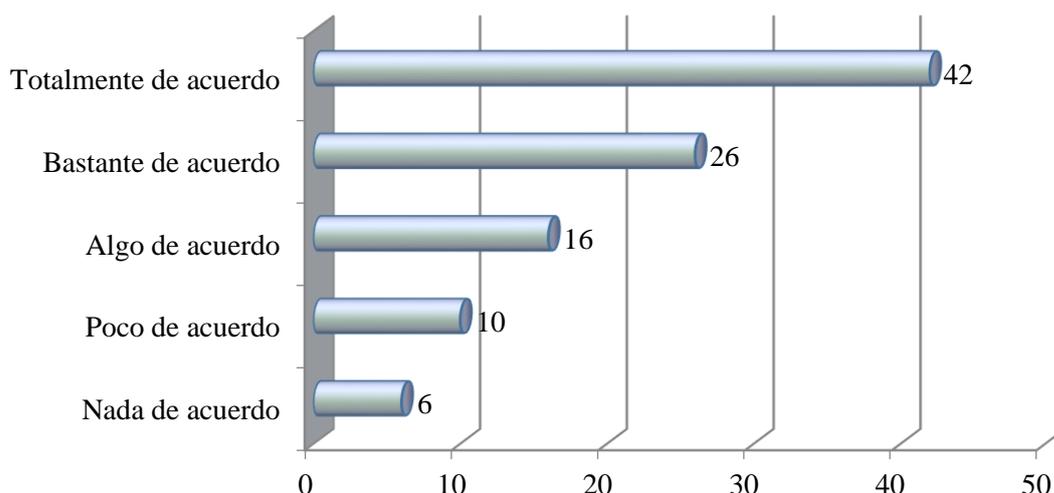


Figura 4.41. Gráfica del ítem 26: Está informado y conoce las medidas de atención educativa que se han adoptado con su hijo/a en el colegio

Las respuestas para el ítem 27 (El colegio está realizando un buen trabajo en la atención de las necesidades educativas que presenta mi hijo/a) se reparten entre las opciones *totalmente de acuerdo* y *bastante de acuerdo*, con un 38% y 34% de las elecciones respectivamente.

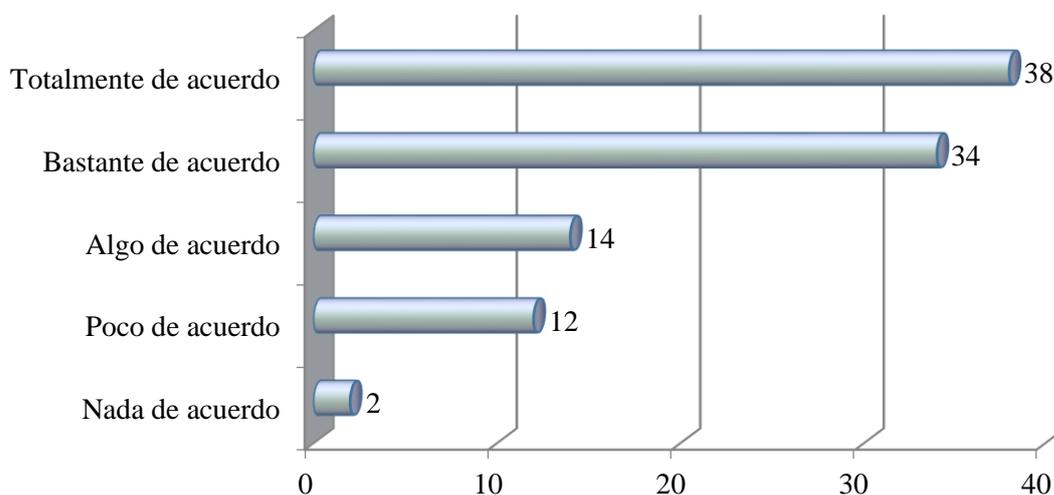


Figura 4.42. Gráfica del ítem 27: El colegio está realizando un buen trabajo en la atención de las necesidades educativas que presenta mi hijo/a

Prácticamente la mitad de los padres y madres (46%) se muestra *totalmente de acuerdo* con la afirmación “El maestro/a de su hijo/a es sensible hacia las necesidades que presenta” del ítem 28. Una cuarta parte (26%) selecciona la opción *bastante de acuerdo*.

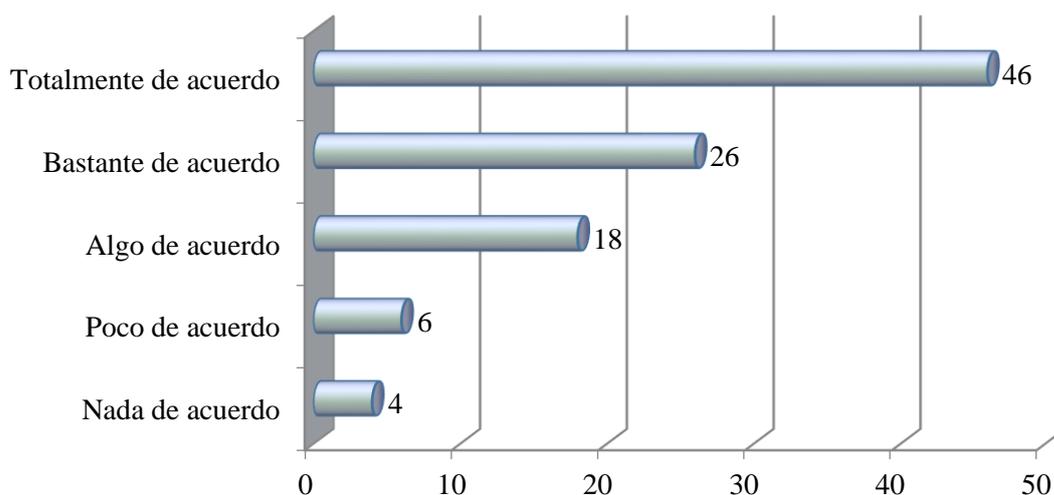


Figura 4.43. Gráfica del ítem 28: El maestro/a de su hijo/a es sensible hacia las necesidades que presenta

El 28% de las familias no está *nada de acuerdo* con el ítem 29 (Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales).

El 26% manifiesta estar *totalmente de acuerdo* y el 22% elige *algo de acuerdo*.

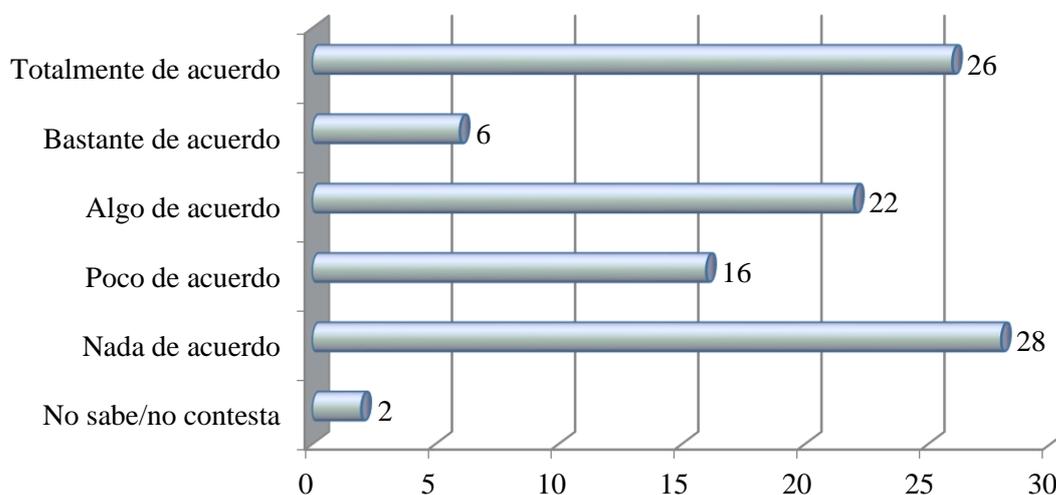


Figura 4.44. Gráfica del ítem 29: Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales

El 34% de las familias está *totalmente de acuerdo* con el ítem 30 (Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales), el 24% señala *algo de acuerdo* y, el 18% está *poco de acuerdo*.

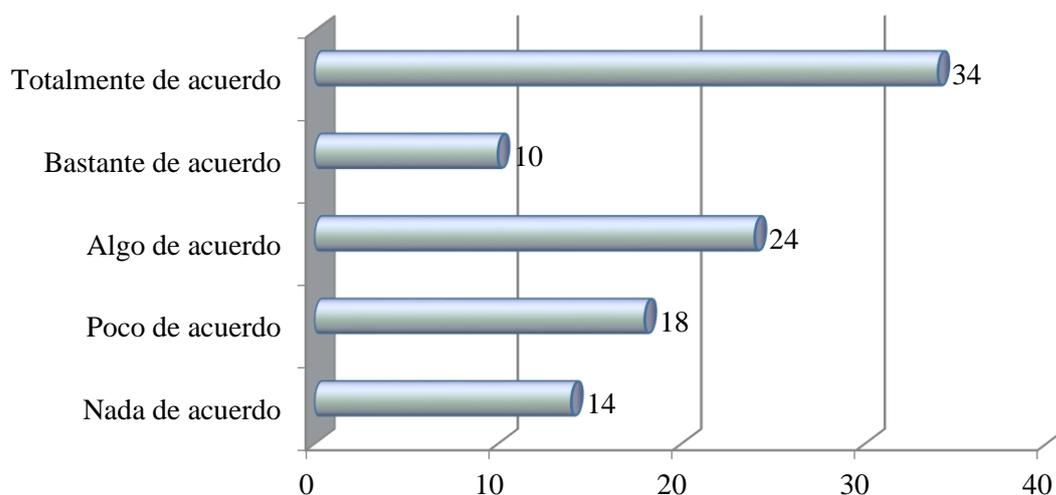


Figura 4.45. Gráfica del ítem 30: Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales

En relación al ítem 31 (La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales), la Figura 4.46 revela que el mayor porcentaje de elecciones se sitúa en la opción *totalmente de acuerdo* (30%), muy seguida de la respuesta *algo de acuerdo* y *bastante de acuerdo*, cada una de ellas con un 26% de las elecciones.

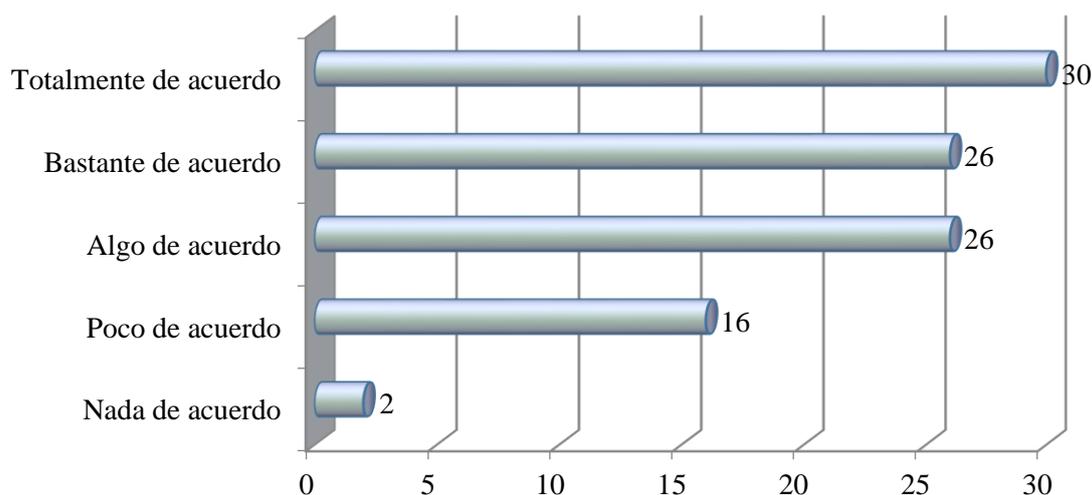


Figura 4.46. Gráfica del ítem 31: La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales

El 36% de las familias están *totalmente de acuerdo* con el ítem 32 (El niño/a con altas capacidades intelectuales necesita relacionarse con sus iguales y estar en clases regulares para su buen desarrollo socioemocional); muy cerca se encuentra la respuesta *bastante de acuerdo* con un 32% de las elecciones.

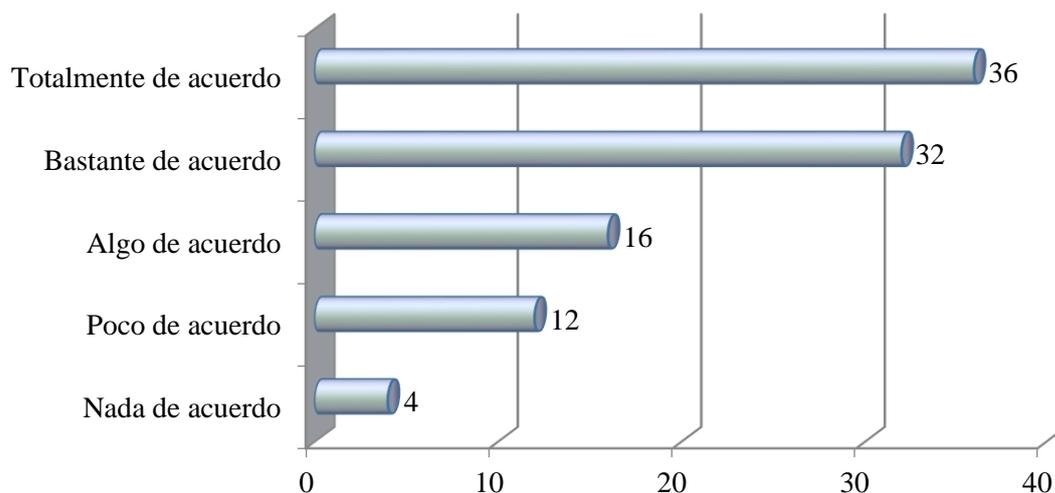


Figura 4.47. Gráfica del ítem 32: El niño/a con altas capacidades intelectuales necesita relacionarse con sus iguales y estar en clases regulares para su buen desarrollo socioemocional

El 58% de las familias está *totalmente de acuerdo* con el ítem 33 (La comunicación entre el centro escolar y la familia es buena) y el 20% se muestra *bastante de acuerdo*.

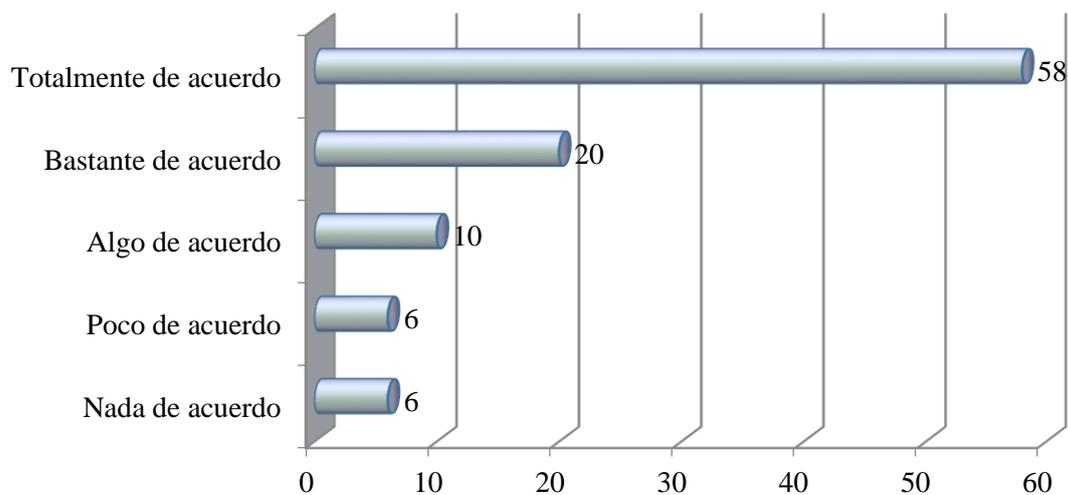


Figura 4.48. Gráfica del ítem 33: La comunicación entre el centro escolar y la familia es buena

En el ítem 34 (Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades) el 66% de los padres está *totalmente de acuerdo* y el 18% *bastante de acuerdo*.

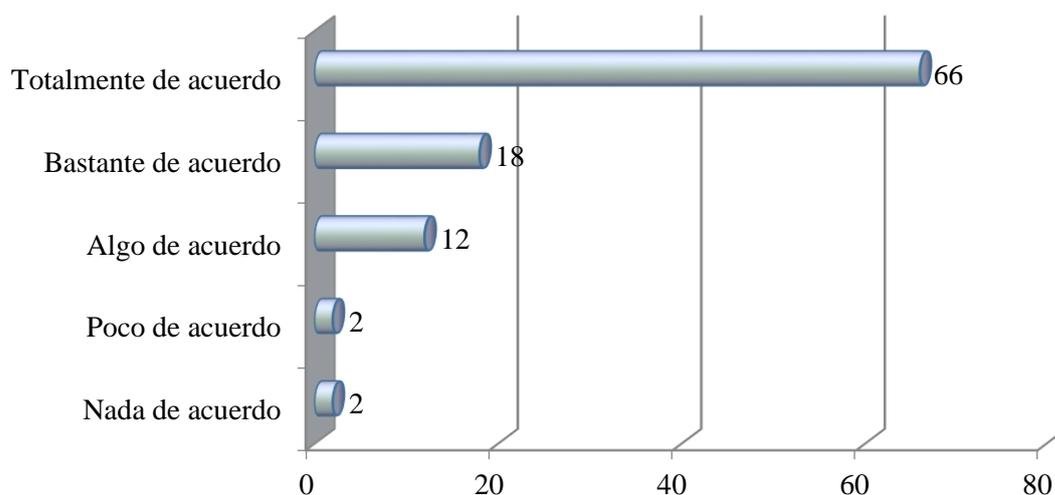


Figura 4.49. Gráfica del ítem 34: Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades

El 60% de las familias está *totalmente de acuerdo* con el ítem 35, por otro lado, el 30% manifiesta estar *bastante de acuerdo*.

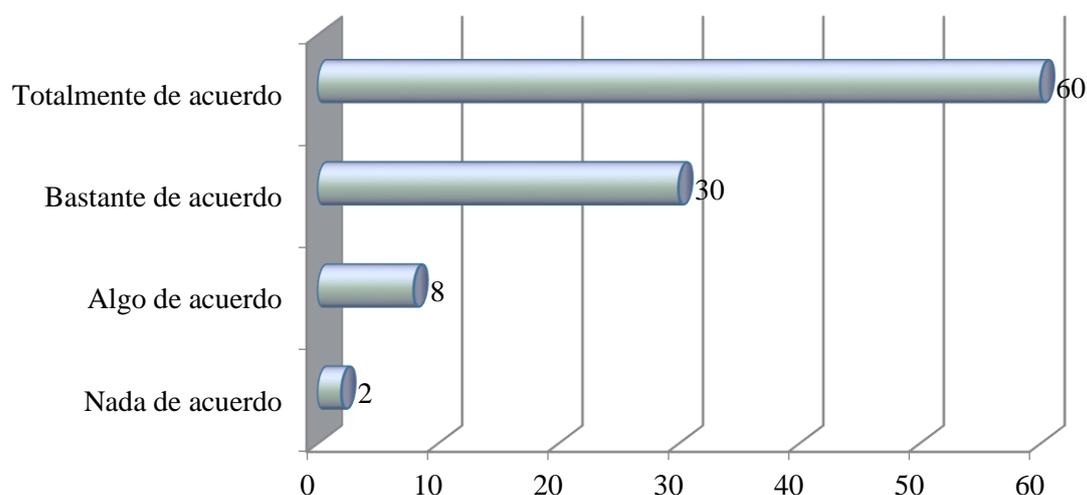


Figura 4.50. Gráfica del ítem 35: En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales

El 62% de las familias manifiesta estar *totalmente de acuerdo* con que “La relación con el tutor de su hijo/a es buena”. El 20% se muestra *bastante de acuerdo* con esta afirmación.

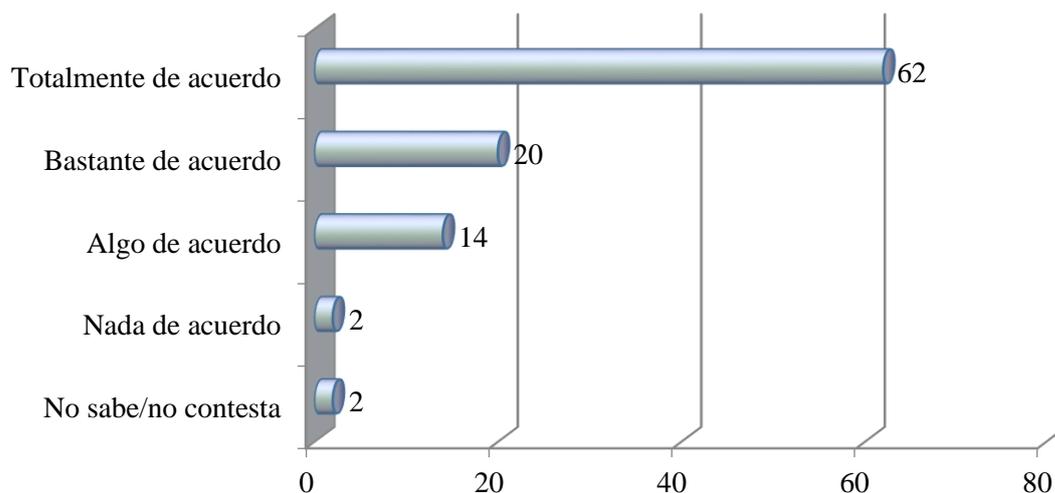


Figura 4.51. Gráfica del ítem 36: La relación con el tutor de su hijo/a es buena

4.1.4 Formación y orientación

La mitad de la muestra (52%) señala estar *totalmente de acuerdo* con el ítem 37 (Le gustaría recibir formación acerca de lo que es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas), y una cuarta parte (26%) indica estar *bastante de acuerdo*.

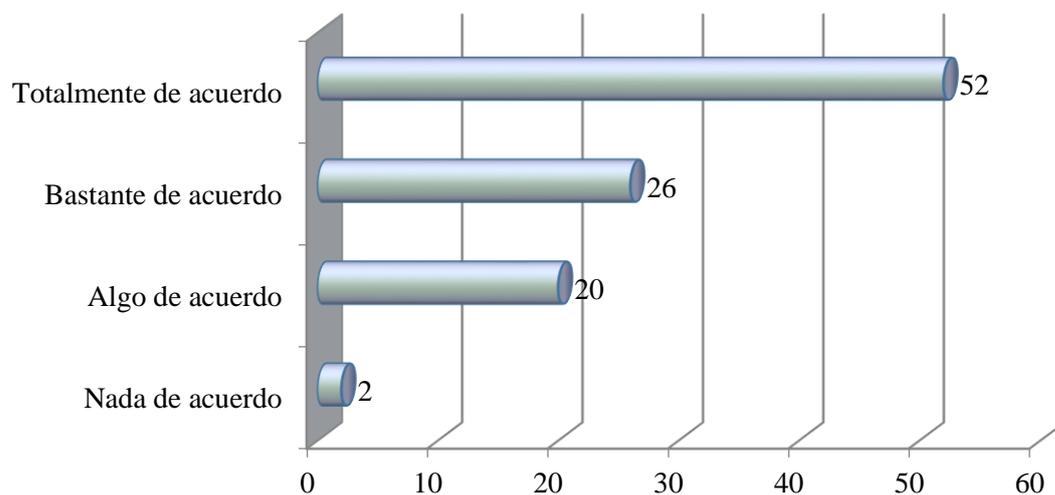


Figura 4.52. Gráfica del ítem 37: Le gustaría recibir formación acerca de lo que es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas

El 46% de los padres y madres se muestran *totalmente de acuerdo* con el ítem 38, y un 30% está *bastante de acuerdo*.

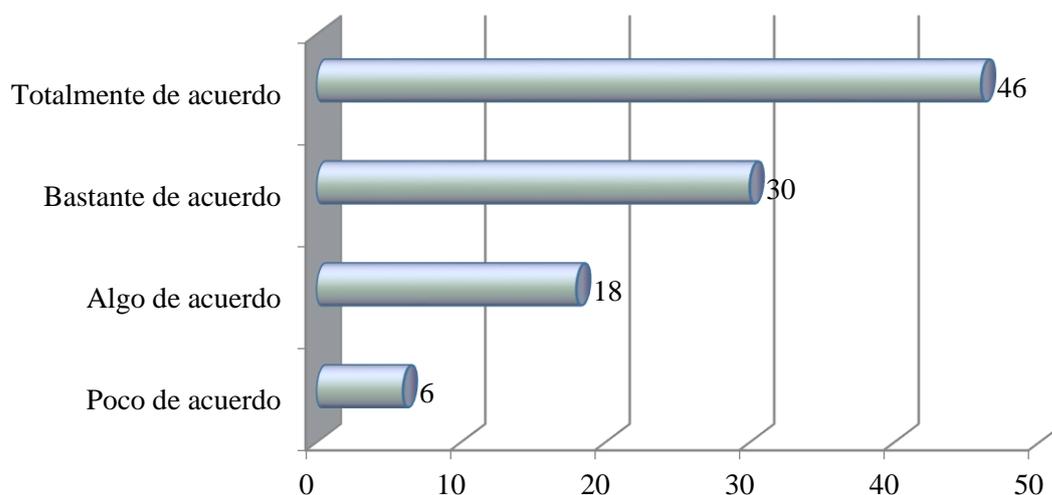


Figura 4.53. Gráfica del ítem 38: Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales

En relación al ítem 39, “Cree que necesita asistir a servicios de apoyo y orientación familiar para que le ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo/a”, el 32% de la muestra está *totalmente de acuerdo* frente a un 24% que indica no estar *nada de acuerdo*.

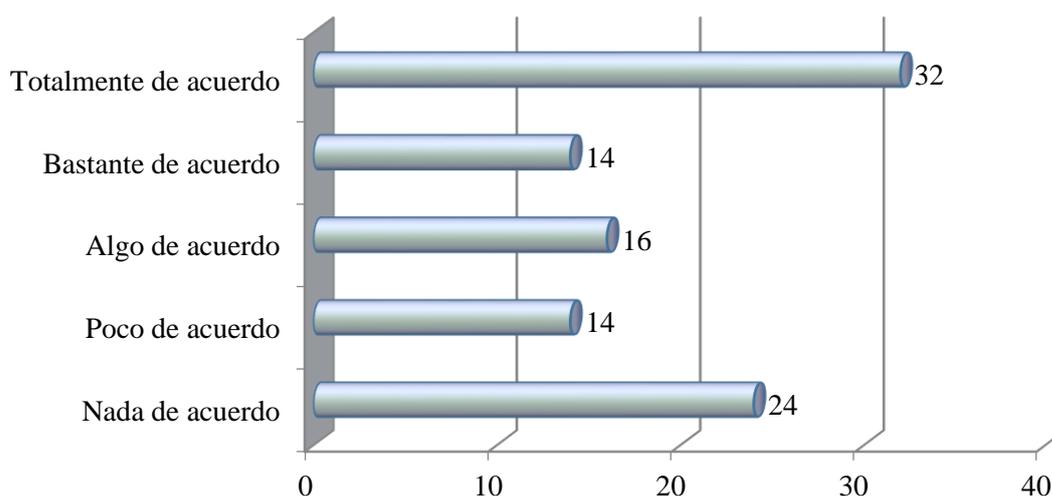


Figura 4.54. Gráfica del ítem 39: Cree que necesita asistir a servicios de apoyo y orientación familiar para que le ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo/a

Un 52% de padres y madres están *totalmente de acuerdo* con respecto al ítem 40 (Necesita información acerca de los distintos recursos que existen en su entorno dedicados a las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales). Por otro lado, el mismo porcentaje de familias, un 20%, está *bastante de acuerdo y algo de acuerdo*.

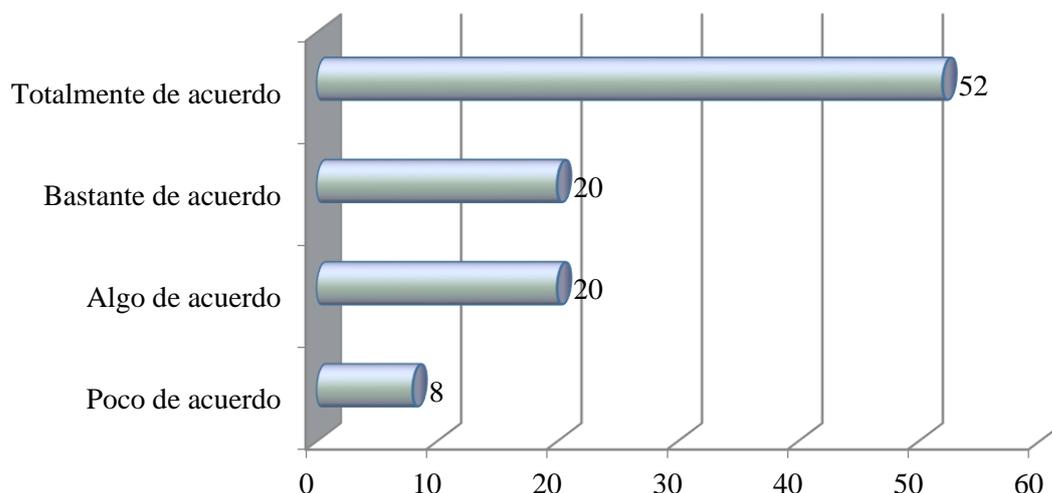


Figura 4.55. Gráfica del ítem 40: Necesita información acerca de los distintos recursos que existen en su entorno dedicados a las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales

4.1.5 Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales

En relación a la afirmación “A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades” del ítem 41, el 40% de la muestra está *algo de acuerdo*, el 22% *nada de acuerdo nada de acuerdo* y el 18% indica estar *poco de acuerdo*.

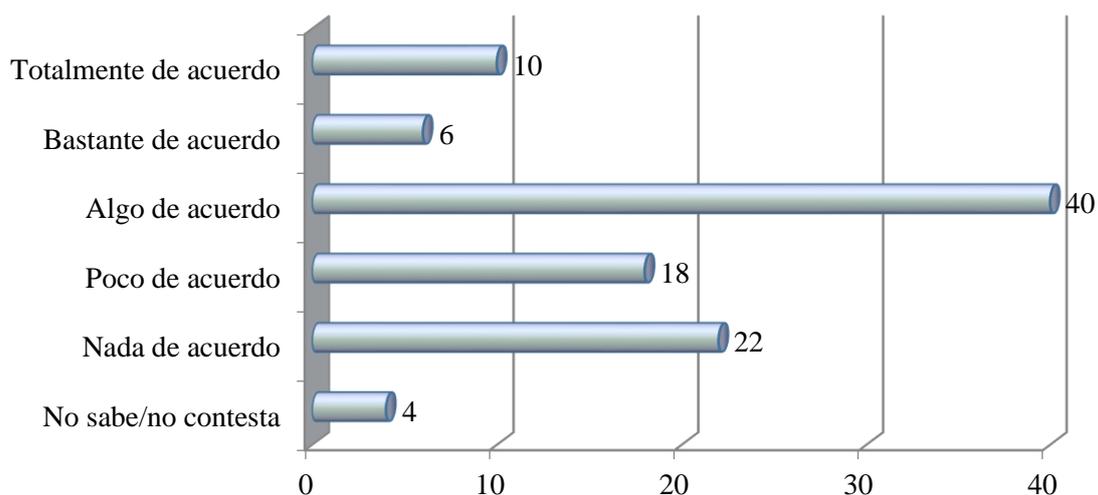


Figura 4.56. Gráfica del ítem 41: A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades

Más de la mitad de las familias encuestadas (64%) no está *nada de acuerdo* en relación al ítem 42 (Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas), seguida de un 18% que se muestra *poco de acuerdo*.

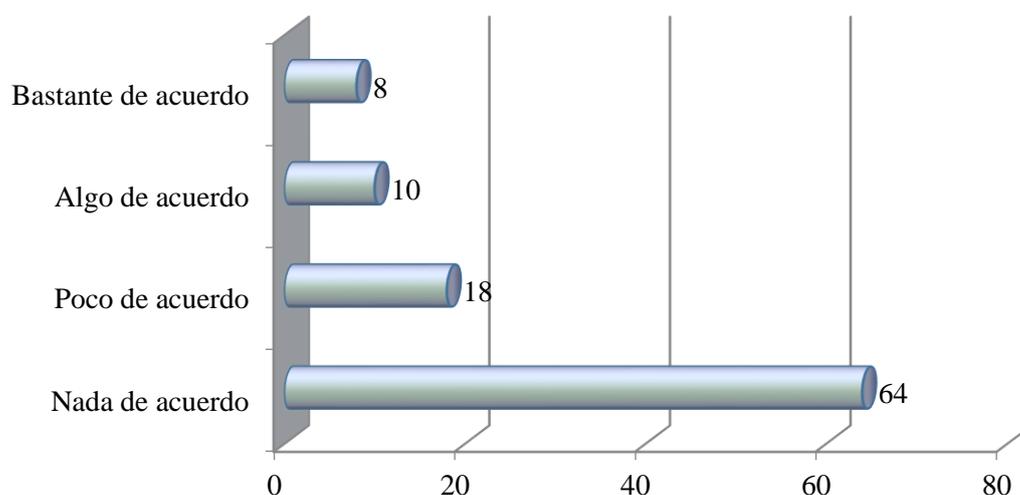


Figura 4.57. Gráfica del ítem 42: Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas

El mayor porcentaje de elecciones para la afirmación “Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar” del ítem 43, se refleja en la opción *nada de acuerdo* (60%). El siguiente porcentaje más alto lo encontramos en la respuesta *poco de acuerdo* (24%).

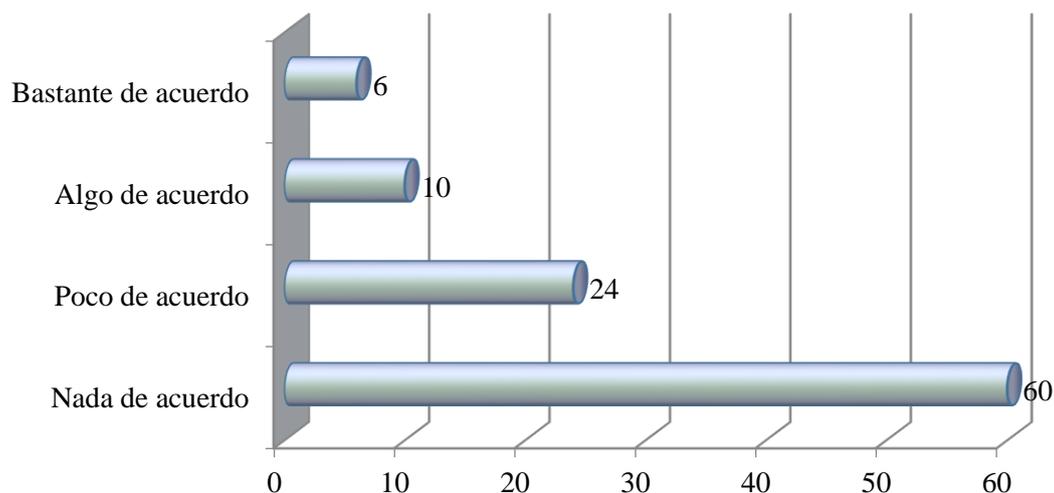


Figura 4.58. Gráfica del ítem 43: Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar

Como se muestra en la Figura 4.58, aproximadamente la mitad de los padres y madres no está *nada de acuerdo* con el ítem 44 (Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas), un 30% señala estar *poco de acuerdo* y un 16% se posiciona como *algo de acuerdo*.

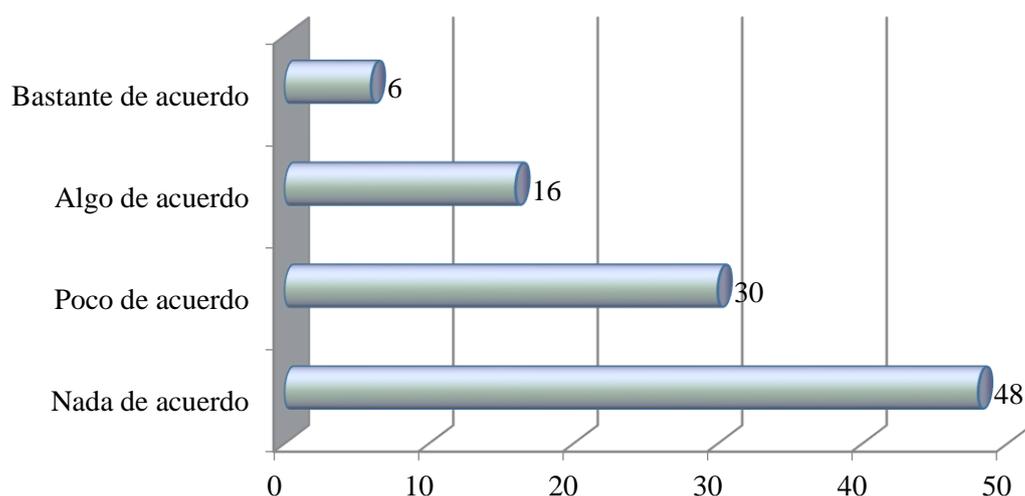


Figura 4.59. Gráfica del ítem 44: Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas

El mayor porcentaje de respuestas para el ítem 45, lo encontramos en la opción *nada de acuerdo* con un 58% de ellas, seguido de *poco de acuerdo* con un 24% de las elecciones.

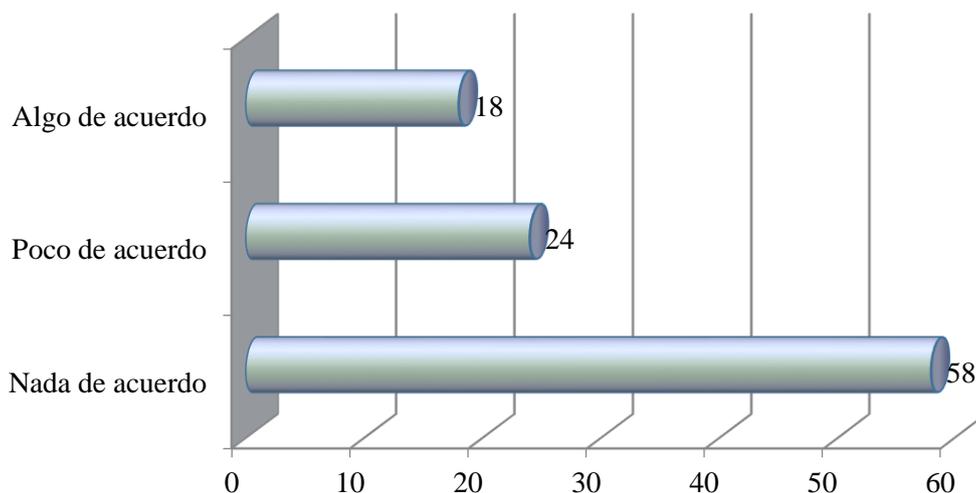


Figura 4.60. Gráfica del ítem 45: Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras

En relación al ítem 46, la respuesta más repetida fue *totalmente de acuerdo*, con un 64% de las elecciones, seguida de *bastante de acuerdo* con un 28% de las mismas.

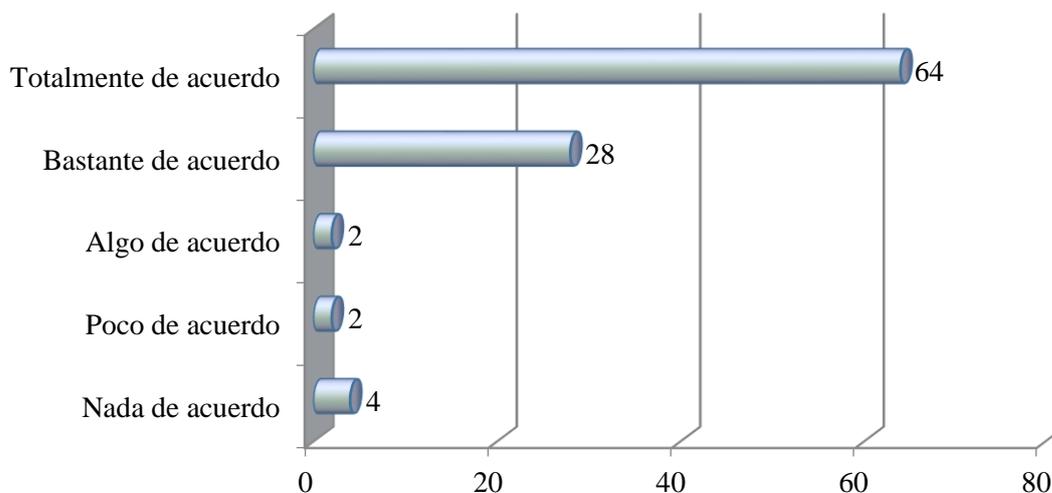


Figura 4.61. Gráfica del ítem 46: Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras

En el ítem 47, la mitad de la muestra (50%) señala no estar *nada de acuerdo* con que “Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones”, un

cuarto de la misma (24%) indica estar *poco de acuerdo*, y aproximadamente la misma cantidad de padres y madres (20%) revela estar *algo de acuerdo*.

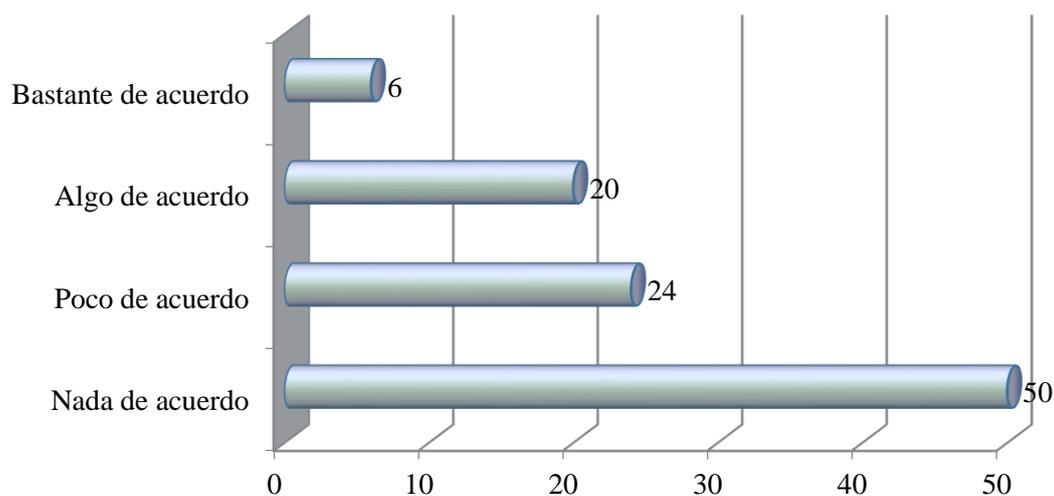


Figura 4.62. Gráfica del ítem 47: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones

En relación al ítem 48 (Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa), encontramos las respuestas mayoritariamente repartidas entre las opciones *nada de acuerdo* con un 38%, *poco de acuerdo* con un 26% y *algo de acuerdo* con un 20% de las elecciones.

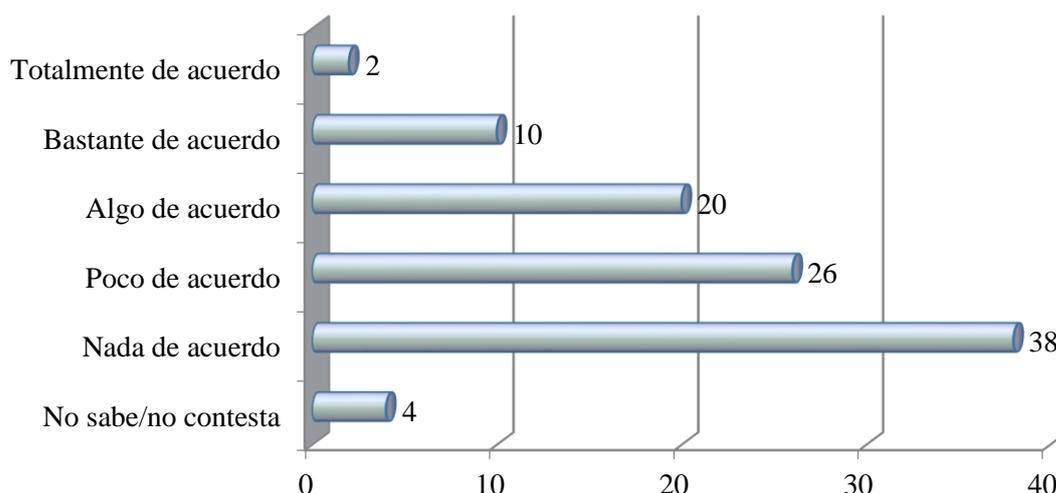


Figura 4.63. Gráfica del ítem 48: Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa

Las respuestas del ítem 49 (Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características) se concentran en la opción *nada de acuerdo* con un 76% de las elecciones de los padres y madres que componen la muestra.

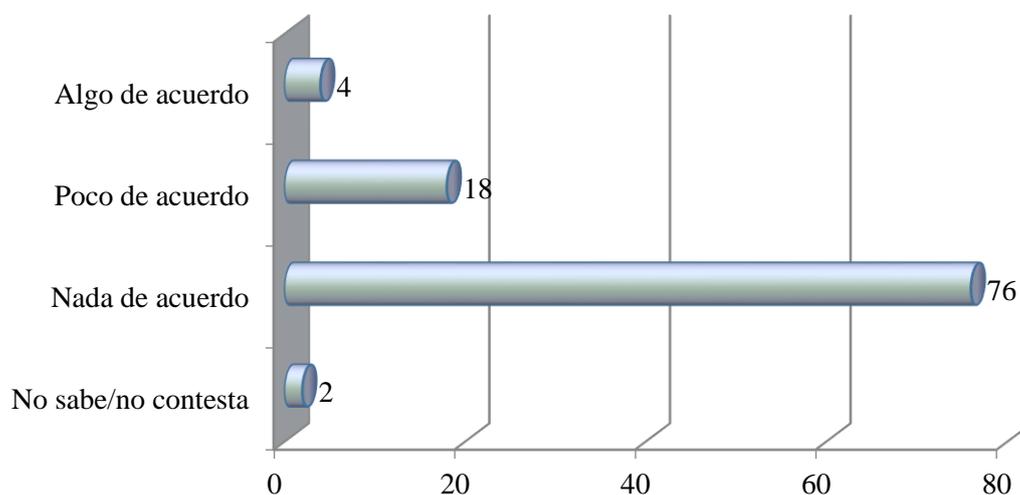


Figura 4.64. Gráfica del ítem 49: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características

En relación al ítem 50 (Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa), el 30% de las familias se muestra *algo de acuerdo* y un cuarto de las mismas (26%) indica no estar *nada de acuerdo*.

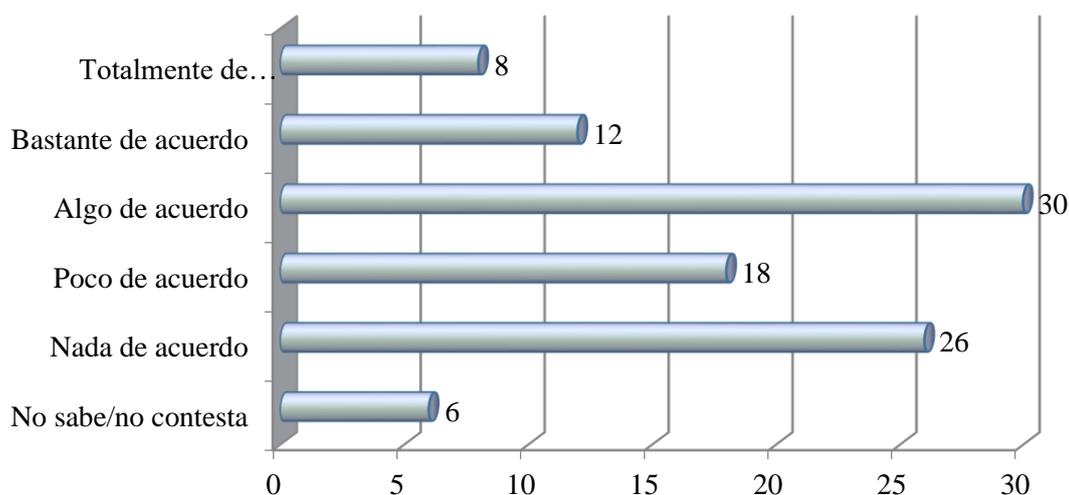


Figura 4.65. Gráfica del ítem 50: Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa

Con respecto a la afirmación “El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial” del ítem 51, prácticamente todas las familias (80%) se muestra *totalmente de acuerdo*.

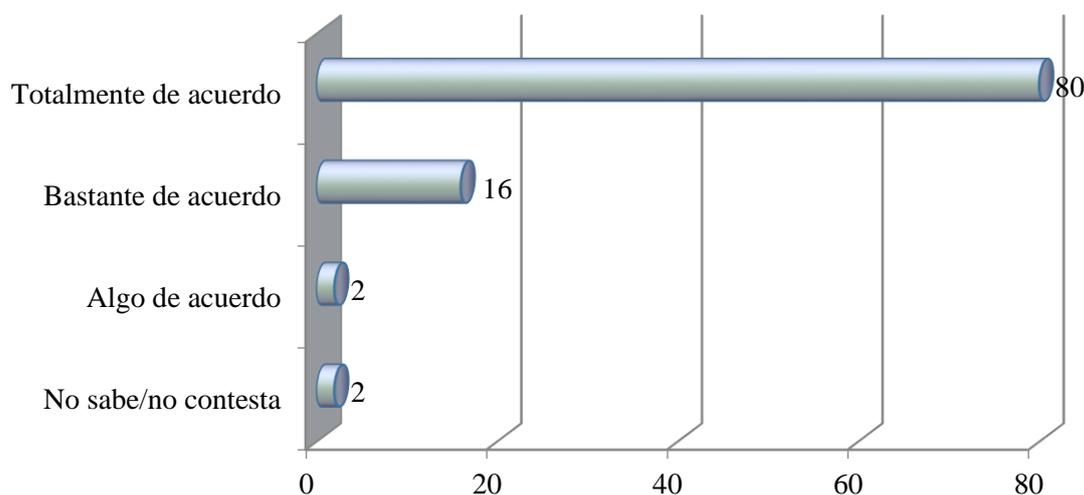


Figura 4.66. Gráfica del ítem 51: El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presenta la discusión de los resultados. En primer lugar, se reseñan a los datos referidos a las características sociodemográficas de las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales, así como a la formación y asesoramiento recibido. Seguidamente, se analizan los resultados obtenidos a través del estudio de cada uno de los ítems que se agrupaban en la escala Likert del *Cuestionario para las familias*.

5.1 Características de las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales

A partir de la información aportada desde las gráficas referidas a las características de las familias participantes en este estudio, podemos concluir que:

- Se trata de familias que mayoritariamente tienen dos hijos/as y en menor medida un solo hijo/a.

- En general, tienen un solo hijo/a con altas capacidades intelectuales, que en poco más de la mitad de los casos son niños. La edad de los hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales está entre los 10 y 11 años mayoritariamente. Aproximadamente una cuarta parte de las familias que tiene un hijo/a con sobredotación. La mayor parte de los diagnósticos se han realizado sobre los 6-7 años.

- El hijo que presenta altas capacidades intelectuales es primogénito en más de la mitad de las familias.

- Cerca de la mitad tiene a su hijo/a en centros públicos.

- En relación a la edad, profesión y estudios, nos encontramos con una muestra compuesta en su mitad por padres y madres entre los 40 y 50 años. La mayor parte de la muestra tiene estudios superiores y profesiones de alta cualificación.

- Los cuestionarios han sido contestados en su mayoría por las madres.

- Son pocas las familias que pertenecen a asociaciones relacionadas con las altas capacidades intelectuales. Además, no suelen acudir a actividades formativas como conferencias, congresos, jornadas o charlas. Aunque el porcentaje que lee sobre el tema en cuestión aumenta, sigue siendo menos de la mitad. Por otro lado, aproximadamente una cuarta parte de las familias ha acudido a algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación en relación a las altas capacidades intelectuales que presenta su hijo o hija.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede hablar de una serie de características que parecen repetirse en las familias encuestadas del alumnado con altas capacidades intelectuales, muchas de ellas coincidentes con las aportados por renombrados autores y varios estudios, todos ellos vistos en el capítulo 2 de la presente tesis, dedicado a las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

Los datos recogidos en el presente estudio nos permiten constatar que, en general, las familias suelen tener dos hijos. Un apunte interesante es que el hijo que presenta alta capacidad

suele ser primogénito o hijo único. El sexo de este no se inclina hacia masculino o femenino de forma destacable.

Estos resultados coinciden con autores como que señalan como uno de los aspectos comunes en las familias de los niños y niñas con alta capacidad, el orden de nacimiento, de modo que es frecuente que sean primogénitos o hijos únicos. Del mismo modo, Pérez y Domínguez (2000) indican que se trata de familias que suelen tener pocos hijos, normalmente dos, siendo el niño o niña que presenta altas capacidades intelectuales el primero de ellos. Los resultados obtenidos en la tesis doctoral del López (2003) confirman tales afirmaciones, pues reflejan que las familias tienen una media de dos hijos, siendo primogénitos los niños superdotados. Asimismo, en la investigación desarrollada por Sánchez (2013), se obtienen los mismos resultados que corroboran que las familias de niños ALCAIN suelen tener dos hijos.

Un dato que llama la atención es que prácticamente la mitad de las familias no contesta ante la pregunta que se refiere al tipo de alta capacidad que presenta su hijo o hija. En este punto, es preciso aclarar que se trata de niños y niñas que cursan primaria y, por lo tanto, tienen menos de 12 o 13 años, así que el diagnóstico que presentan es de precocidad con características para uno de los distintos perfiles de ALCAIN, que serán confirmadas o no una vez se consolide su maduración intelectual a partir de la edad mencionada. El diagnóstico de estos niños y niñas parece haberse realizado, en su mayoría entre los 6 y 7 años.

En relación a los padres y madres, se obtuvieron datos referidos a su edad, nivel académico y profesión. Los resultados reflejan que muchos de ellos y ellas se encuentran en edades comprendidas entre los 40 y 50 años; poseen estudios superiores, observándose que el porcentaje de las madres que tienen este nivel educativo es mayor al de los padres; y están empleados en puestos de alta cualificación, en este caso, y paradójicamente teniendo en cuenta el dato anterior, es mayor el número de padres que poseen ocupaciones de mayor cualificación profesional.

Por su parte, atendiendo a la variable formativa y cultural de las familias, los resultados del estudio realizado por Zubiría (1998) siguen la misma línea señalando que las familias de niños ALCAIN las encontramos en todos los niveles económicos, aunque este no parecía ser el factor más influyente, sino que lo era el nivel cultural y educativo de los padres y madres. Del mismo modo, Bornstein y Bradley (2003, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) explican que un gran número de niños con altas capacidades pertenecen a un estatus socioeconómico alto. Asimismo, los resultados del estudio de Van Tassel-Baska (1989, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) manifiestan que los estudiantes talentosos académicamente procedían de estamentos socioeconómicos medios o altos.

Resultados similares son los reflejados por López (2003) en su tesis doctoral, que apoyan que el nivel sociocultural y educativo de los padres y madres es, generalmente, alto, presentando estudios superiores la mitad de ellos y ellas. En cuanto a la profesión, según la investigación de esta autora, algunos padres y madres trabajaban en ocupaciones liberales o relacionadas con la educación. Sánchez (2013) obtiene los mismos resultados, en cuanto a nivel de estudios, en su investigación acerca de las características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades.

Por último, prestando atención a la formación y asesoramiento que reciben, los datos permiten afirmar que se trata de familias que, en general, no forman o han formado parte de asociaciones relacionadas con las altas capacidades, ni suelen acudir a actividades formativas (conferencias, congresos, jornadas o charlas), siendo mayor el número de padres y madres que realiza lecturas acerca de las altas capacidades intelectuales (sobre todo en Internet). Por otro lado, el porcentaje familias que han acudido o acuden a recursos o servicios para ser orientadas, asesoradas y/o formadas parece ser mayor, poco más de un cuarto de ellas. Por lo tanto, se puede afirmar que los padres y madres acuden, principalmente, a la lectura o a centros especializados para formarse y/o asesorarse, aunque suponen una pequeña parte de la muestra.

5.2 Discusión de los resultados por ítem

A través del análisis de los 51 ítems agrupados en la escala Likert obtenemos información acerca de los conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta alta capacidad intelectual. A continuación, se presentan los resultados referidos a los ítems del *Cuestionario para las familias*. Para facilitar su organización y la discusión de los mismos, se presentan en diferentes apartados según al factor al que hacen referencia.

5.2.1 Factor Vida Familiar

Los datos del presente estudio permiten afirmar que, en general, la alta capacidad del hijo o hija no produce problemas en las relaciones familiares o varía la vida familiar, aunque una pequeña parte de las familias considera que sí afecta a la familia dadas las preocupaciones o dificultades a enfrentar. En consonancia con lo anterior, los padres y las madres se muestran reticentes ante el hecho de preferir que su hijo no presentara altas capacidades intelectuales porque trae consigo muchos problemas para la vida familiar o en el ámbito escolar, sin embargo, nuevamente encontramos algunas familias que manifiestan estar algo de acuerdo o bastante de acuerdo con esta afirmación, sobre todo cuando la pregunta hace referencia los problemas en el ámbito escolar.

Por el contrario, Domínguez, Pérez y López (1999), a partir de la investigación que realizan, señalan que las familias consideran que tener un hijo con altas capacidades deriva en problemas o dificultades en la vida familiar. Al mismo tiempo, existen varios estudios cuyos resultados coinciden con los de la presente investigación, confirmando que son pocas las familias que presentan problemas debidos a las altas capacidades de su hijo (Pérez y Domínguez, 2000; Pontón y Fernández, 2001; López, 2003; Sánchez, 2013).

Con respecto a las relaciones entre los miembros de la unidad familiar, como se mencionó anteriormente, las familias manifiestan que sus relaciones no se veían afectadas por la alta

capacidad de uno de sus hijos. Asimismo, indican que la relación con el hijo o hija de este perfil no es más difícil que con el resto de sus hermanos. En este punto, es destacable que una parte de los padres y madres no responde a esta cuestión. Del mismo modo, en general manifiestan que la vida familiar no se centra en torno a las necesidades de su hijo ni les dedican más tiempo que a otros miembros de la familia, aunque aproximadamente una cuarta parte de los padres y las madres señala lo contrario. En cuanto a la relación de pareja, revelan que están de acuerdo sobre cómo afrontar la educación integral de su hijo.

Investigaciones como la de Pérez y Domínguez (2000) o López (2003) coinciden señalando que los hijos que presentan este perfil intelectual se relacionan bien con el resto de los miembros de la familia y, además, sus padres y madres no les dedican más tiempo debido a sus altas capacidades. Del mismo modo, Sánchez (2013) obtiene resultados que reflejan que los hijos con altas capacidades se relacionaban bien con su familia.

Por otro lado, Martínez y Guirado (2012) realizan una revisión de estudios de familias con hijos que presentan altas capacidades intelectuales a partir de la cual señalan que entre los conflictos más frecuentes en el medio familiar están los relacionados con el trato diferenciado con respecto al resto de hermanos y la excesiva atención y protección por el hijo con capacidades superiores. Además, afirman que existen conflictos en la pareja por discrepancias en referencia al tipo de educación del hijo.

Centrándonos en las relaciones entre hermanos, y al contrario que los resultados obtenidos en esta investigación, según los estudios de Hart y Mantell (1992, como se cita en Acereda, 2000, p.50), en ocasiones los niños superdotados reciben más atención y reconocimiento por parte de los padres y madres, lo que puede llevar a que el resto de hermanos no vean sus propios logros e incluso se sientan fracasados. Del mismo modo, Guirado (2015) coincide con Acereda (2000) al considerar que en las familias con hijos con altas capacidades intelectuales existen diferencias en la atención, la valoración y comprensión de los padres hacia sus hijos.

Otro dato destacable es que aproximadamente la mitad de las familias se sienten algo inseguras o preocupadas porque no pueden ofrecer los recursos o estímulos que su hijo demanda, aunque esta cantidad de padres y madres disminuye cuando se especifica haciendo referencia a la atención de las necesidades socioemocionales que presentan y a su capacidad para contestar a las preguntas que su hijo le formula. La lectura general que se puede realizar es que, a las familias, en general, no les preocupa su capacidad para responder a las necesidades socioemocionales y a las preguntas que les plantean sus hijos, pero se muestran inseguras en relación a poder ofrecer los recursos o estímulos que demanda.

En relación a lo anterior, de los resultados del estudio realizado por López (2003) se puede inferir que los padres creen que pueden resolver los problemas familiares y ayudar a sus hijos, aunque, por otro lado, las familias manifiestan que sus hijos con superdotación plantean cuestiones filosóficas desde muy pequeños, lo que supone en muchos casos, una fuente de tensión pues no saben cómo responder en estas situaciones. La investigación realizada por Pérez y Domínguez (2000) refleja que muchas de las familias opinaban que sus hijos eran más inteligentes que ellos y no sabían cómo estimularlos intelectualmente, por lo que les preocupaba ser útiles en la educación de sus hijos y hacerlo bien. Estos datos parecen estar en disonancia con los obtenidos en el presente trabajo.

La revisión de estudios realizada por Martínez y Guirado (2012), mencionada anteriormente, refleja que otros de los conflictos, por lo común presentes en estas familias, hacen referencia a que los padres y madres se sienten incapaces de atender las necesidades del hijo ALCAIN y experimentan sentimientos de culpabilidad porque no se creen capaces de ofrecer estímulos intelectuales u oportunidades educativas adecuadas para ellos. Esta última afirmación de ambos autores se ve reflejada en los resultados que se han obtenidos en este estudio.

En cuanto al tipo de estilo educativo que domina en las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales parece que se acerca al democrático, puesto que gran parte de los padres y madres señala que su hijo con alta capacidad no suele salirse con la suya; además, no deciden sin dar explicaciones, oír o tener en cuenta a su hijo, sino que intenta escuchar sus opiniones y negociar para llegar a acuerdos.

Del mismo modo, Pérez et al. (2001) consideran el estilo democrático como el más favorable para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los menores con altas capacidades, y el trabajo de Dwary (2004, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.294) confirma a través de la comparación de dos grupos de adolescentes, que el estilo democrático es el más practicado por los padres y madres del grupo de superdotados frente al de no superdotados. Asimismo, Granado y Cruz (2010) obtienen en su estudio que las familias ejercen prácticas educativas autoritativas (no autoritarias) caracterizadas por dar libertad para expresar críticas y opiniones, guiar al niño, no desde la inflexibilidad o la coerción, sino creando un clima familiar armonioso y seguro emocionalmente, en el que el niño pueda llegar a ser un autónomo e independiente.

5.2.2 Factor Relación con la comunidad

En cuanto a la relación de las familias con la comunidad, aproximadamente encontramos el mismo porcentaje entre las familias que señala que su hijo prefiere la compañía de niños mayores o personas adultas y las que indican no estar de acuerdo con este hecho. Es destacable que una parte considerable de la muestra se muestra preocupada porque su hijo prefiera entretenerse solo a compartir actividades con otros niños/as, mientras que otra parte manifiesta que no es un aspecto que le inquiete. En relación a la comunidad cercana u otros familiares, en general a las familias no les preocupa que etiqueten a su hijo o muestren conductas de rechazo hacia ellos, incluso señalan que comprenden sus características y no sienten miedo al rechazo

social hacia su hijo. No obstante, si hay una pequeña parte de padres y madres que sienten estas inquietudes.

Son diferentes los resultados obtenidos en el estudio realizado por Pontón y Fernández (2001), que revelan que las familias se consideran víctimas de la incomprensión social lo que les provocaba frustración, angustia y preocupación, aunque con el tiempo, estos sentimientos disminuyen. Del mismo modo, López (2003) obtiene en su investigación que los padres y madres se sienten inseguros sobre si comunicar la superdotación de sus hijos a otros amigos o familiares, pues tienen miedo al rechazo o a la incomprensión. Aunque describen a sus hijos como sociables, muchas familias creen estos niños tienen muchas posibilidades de relacionarse mal con sus compañeros y temen que presenten problemas en sus relaciones con los demás. El estudio de Sánchez (2013) obtiene datos similares que manifiestan que los padres y madres no consideran a sus hijos o hijas ALCAIN como poco sociables. En relación con la comunidad, estas familias se sentían a veces incomprendidas, aunque no solían etiquetar a su hijo.

Por último, una parte importante de las familias declara que no encuentran en su comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades que presenta su hijo con alta capacidad intelectual. Estos datos coinciden los resultados obtenidos en los estudios como el de López (2003) y Sánchez (2013) que reflejan que las familias sienten preocupación en relación a los recursos educativos para sus hijos. Además, esta carencia podría estar relacionada con la inseguridad que muestran parte de las familias en relación a su capacidad para ofrecer recursos y estímulos que cubran las demandas de sus hijos, ya comentada anteriormente.

5.2.3 Factor Ámbito escolar

Atendiendo al ámbito escolar, las familias señalan que sus hijos obtienen buenas notas en el colegio, y en general, no les preocupa que se aburran en clase o se sientan poco motivados. Además, a la mayoría tampoco les inquieta que puedan presentar fracaso escolar, aunque en

este caso, el número de padres y madres que señala lo contrario es superior en relación a las afirmaciones anteriores. En cuanto a se siente inquietos porque su hijo/a tenga dificultad a la hora de relacionarse con sus compañeros/as, es destacable encontrar prácticamente el mismo número de familias que señalan que sí, que las que indican lo contrario.

En contraste a los resultados obtenidos en esta investigación, el estudio de López (2003) y el realizado por Pontón y Fernández (2001), muestran que a las familias les inquieta la desmotivación y el aburrimiento en clase de sus hijos.

En referencia a las medidas de atención educativa que se han adoptado con su hijo en el colegio, el presente estudio permite afirmar que la mayor parte de los padres y madres están informados y las conocen, teniendo presente que una parte manifiesta lo contrario. Un dato a subrayar es que aproximadamente el mismo porcentaje de familias que considera positiva la existencia de un centro específico para niños y niñas con altas capacidades, apoya esta medida. Por otro lado, los padres y madres parecen preferir la existencia de un aula para alumnado con altas capacidades en los centros educativos, aunque una parte de ellos no se muestra de acuerdo con esta opción. Muchas de las familias prefieren que el alumnado ALCAIN esté integrado en sus clases regulares, aunque una vez más, es destacable que una parte manifieste estar poco de acuerdo o algo de acuerdo ante esta opción. Además, en contraste con la última afirmación, encontramos que, en general, creen que este perfil de niños y niñas necesita relacionarse con sus iguales y estar en clases regulares para su buen desarrollo socioemocional.

Este estudio refleja que las familias consideran que el centro educativo está realizando un buen trabajo en la atención de las necesidades educativas que presenta su hijo y que el maestro es sensible hacia sus necesidades, no obstante, en ambos casos, existen unos pocos padres y madres que manifiestan lo contrario. De la misma manera, en general declaran que la comunicación entre el centro escolar y la familia es buena al igual que la relación con el tutor, siendo pocas las familias que opinan diferente.

Además, las familias consideran que es preciso que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades y creen que los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades que presentan.

En la misma línea que los resultados obtenidos en esta investigación, la revisión de estudios de familias con hijos de altas capacidades intelectuales realizada por Martínez y Guirado (2012) indica que los padres y madres pueden ser excesivamente críticos con los esfuerzos de la escuela, incluso, se sienten confusos con la respuesta educativa que ofrece el centro y no saben cuáles son las mejores opciones. Coincidiendo con los datos arriba mencionados, la investigación realizada por Pérez y Domínguez (2000) y el estudio de Pontón y Fernández (2001), reflejan que las familias opinan que el centro no realizaba una buena labor en la atención educativa de sus hijos.

Contrariamente, en la investigación de Arocas, Martínez y Regadera (1999) las familias se mostraban satisfechas con respecto a la educación que recibían sus hijos e hijas desde la escuela, señalando algunas de ellas, que se podría mejorar teniendo presentes los intereses de sus hijos o motivándolos más, evitando así el aburrimiento y la apatía. También opinaban que la escuela debería contar con más recursos materiales y personales para mejorar la atención de las necesidades que presentaba este alumnado, resultados similares a los obtenidos en la investigación de Pontón y Fernández (2001) y a los de este estudio. En relación a las medidas de atención educativa, la mayor parte de las familias no deseaban que sus hijos fueran adelantados un curso por miedo a presionarlo demasiado y/o para evitar problemas de integración y relación, ni cambiarían a sus hijos a colegios específicos para alumnado con altas capacidades. Del mismo modo, los datos obtenidos por Pontón y Fernández (2001) manifiestan que para los padres y las madres los centros específicos no eran los más convenientes para un desarrollo integral del alumnado ALCAIN

Por su parte, López (2003) obtiene que las familias manifiestan que son niños con buenos resultados académicos, aunque muchos de ellos se aburrían en el colegio pues los docentes no atendían adecuadamente sus necesidades educativas. Además, revela que los padres y madres no conocían los programas escolares que mejor podían adecuarse a las necesidades de sus hijos y, en general, la aceleración escolar no les parecía una opción adecuada por el miedo a la posible desadaptación social. Igualmente, el enriquecimiento extracurricular, a pesar de ser elegida por algunos padres y ser una opción factible, tampoco era lo más idóneo para ellos, pues no resolvía el problema de su educación ya que se realizaba pocas horas a la semana y eran programas caros. De esta forma, se inclinaban por la integración escolar, pues la consideraban la opción más beneficiosa para su desarrollo social, siempre que se atiende sus necesidades intelectuales. La investigación de Sánchez (2013) obtiene resultados parecidos. Las familias opinan que el colegio no realizaba un buen trabajo en la educación de sus hijos, aunque estos tenían buena relación con sus compañeros y profesores. En relación a las medidas de atención educativa, manifestaban que estos niños necesitan formar parte de una clase ordinaria y que la unión de padres hace la fuerza para conseguir modificar programas.

5.2.4 Factor Formación y orientación

En el área de las necesidades formativas y de asesoramiento, los datos permiten sostener que a las familias les gustaría recibir formación acerca de lo que es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas, así como de los distintos recursos que existen en su entorno dedicados a las familias con hijos de este perfil. Por otro lado, son la mitad de las familias las manifiestan que necesitan asistir a servicios de apoyo y orientación para que les ayuden a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo.

Los resultados obtenidos en el estudio Pérez y Domínguez (2000) son similares, indicando que los padres y madres muestran gran interés por recibir información, sobre todo en relación

a la orientación vocacional de su hijo, los programas escolares para niños con altas capacidades, las acciones de los padres y los programas de orientación. López (2003) obtiene datos en su estudio que señalan que necesitan recibir formación y orientación sobre superdotación priorizando temas como el contexto escolar. Asimismo, Pontón y Fernández (2010) obtienen que las familias necesitan recibir orientación, apoyo psicológico y formación para atender adecuadamente las necesidades que presentan sus hijos.

5.2.5 Factor Conocimientos sobre las altas capacidades intelectuales

En general, las familias no se muestran muy de acuerdo con el hecho de que un test de inteligencia determine si un niño presenta alta capacidad. En cuanto a la presencia de una alta creatividad en los superdotados, por un lado, encontramos una parte de ellas que considera que los niños con superdotación poseen una alta capacidad creativa, mientras que un porcentaje mayor opina que no es así. El estudio de Sánchez (2013), por el contrario, muestra que las familias creen que un test identifica las altas capacidades y que se puede hacer de forma temprana.

Atendiendo a la legislación canaria, a partir de un test de inteligencia se puede considerar que un niño presenta sobredotación intelectual; por otro lado, para hablar de superdotación en un alumno es necesario que esté presente, además de una alta capacidad cognitiva y aptitud intelectual, una alta creatividad. Es necesario aclarar que, según la normativa canaria, los niños y niñas pueden presentar ciertos perfiles de altas capacidades y no obtener altas puntuaciones en test de inteligencia.

Por otro lado, la mayoría de los padres y madres no cree que todos los niños ALCAIN destaquen en todas las áreas o tengan altas calificaciones académicas, ni que esté garantizado que tengan éxito escolar. También manifiestan que estos niños y niñas pueden presentar una

elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.

En relación a la respuesta educativa, la mayor parte de las familias no creen que, dado su gran potencial, el alumnado ALCAIN no necesite tanto apoyo como el resto de sus compañeros y compañeras. Del mismo modo, no opinan que puedan desarrollar sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa, aunque hay algunas familias que creen lo contrario. En general señalan que estos alumnos y alumnas necesitan estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial. Como explica Guirado (2015), el hecho de presentar altas capacidades no supone que estos niños y niñas utilicen todas sus posibilidades y de manera apropiada, por lo tanto, es fundamental la intervención psicoeducativa.

Es destacable que, gran parte de las familias no muestre los estereotipos, prejuicios y falsas creencias presentes en la sociedad vistos en los capítulos teóricos, y que hacen referencia a la relación de la alta capacidad con la obtención de altas calificaciones en todas las materias, el éxito escolar y el alto rendimiento en diferentes áreas académicas.

Acerca de las relaciones sociales, los padres y madres, en general, no consideran que todos los niños con alta capacidad intelectual presenten dificultades en esta área, no obstante, hay una parte de ellos que se muestra algo de acuerdo con esta afirmación. Además, no creen que todos presenten las mismas características. Martínez y Torres (2005) señalan que el alumnado ALCAIN puede presentar tanta variación en el área socioafectiva como el resto de la población.

CONCLUSIONES

En el trascurso de este capítulo se recoge el estudio de los conocimientos, creencias y actitudes que presentan las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales. Una vez expuestos los resultados y su discusión, a continuación, se exponen las conclusiones más

significativas referidas a cada uno de los objetivos específicos planteados que han guiado el presente estudio.

El primer objetivo es “*Conocer la existencia de características comunes en las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales*”, y partiendo de la heterogeneidad de las familias de estos niños y niñas, los resultados permiten afirmar que existen una serie de aspectos que parecen ser comunes en ellas. Uno de ellos hace referencia al número de hijos, que en general, suelen ser dos en estas familias, siendo en un gran número de casos, el niño o niña que presenta alta capacidad el primogénito. En cuanto al diagnóstico, se suele realizar entre los 6 y 7 años.

Otro aspecto a destacar es que los padres y madres se encuentran, en gran parte de los casos, entre los 40 y 50 años y, en general, tienen estudios superiores (titulaciones universitarias o formación profesional superior) y empleos de alta cualificación.

Además, es notoria la falta de participación por parte de las familias en actividades formativas relacionadas con las altas capacidades intelectuales. Del mismo modo, aunque el número es mayor, no son muchas las familias que han visitado o acuden a recursos o centros especializados para recibir orientación y/o asesoramiento, dato que contrasta con el hecho de que un gran número de ellas señala que les gustaría recibir formación y, la mitad manifiesta que necesitan asistir a servicios de apoyo y orientación que les ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo.

Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo, “*Describir la vida familiar de los niños y niñas que presentan altas capacidades intelectuales*”, los datos constatan que en general, las altas capacidades no provocan alteraciones en la vida familiar o las relaciones entre sus miembros, aunque es preciso atender a esa parte de las familias que manifiestan que si les perturba pues les produce preocupaciones y una serie de dificultades que tienen que enfrentar, sobre todo en el ámbito escolar.

El análisis realizado en este capítulo revela que hay familias, aunque no son muchas, que preferirían, en cierta manera, que su hijo o hija no presentase altas capacidades dados los problemas que conllevan para la vida familiar.

Otro de los aspectos estudiados hace referencia al tiempo que los padres y madres dedican a su hijo con alta capacidad, obteniendo que no se les dedica más tiempo dada sus características.

Uno de los puntos reveladores de este estudio tiene que ver con el sentimiento de inseguridad y preocupación que parte de las familias experimentan porque sienten que no pueden ofrecer los recursos o estímulos que su hijo demanda. Aunque, por otro lado, en general, las familias se sienten capacitadas para atender las necesidades socioafectivas que presenta su hijo, así como para responder a las preguntas que les plantean.

En cuanto al estilo educativo, las familias del alumnado ALCAIN parecen practicar el democrático, caracterizado por escuchar a sus hijos y negociar, sin imponer decisiones a través del autoritarismo o, por el contrario, dejar que se salgan con la suya.

Refiriéndonos al siguiente objetivo planteado, *“Identificar las actitudes y preocupaciones de los padres y las madres en el ambiente familiar, comunitario y escolar ante las altas capacidades de su hijo o hija”*, según el estudio realizado, la mayor parte de los padres no se muestra preocupado por el rechazo social hacia su hijo, aunque algunos de ellos se sienten inquietos porque su hijo prefiere estar solo que compartir actividades con sus iguales. Además, hay familias que se sienten intranquilas ante el hecho de que otros familiares o personas etiqueten a sus hijos o miedo porque presenten conductas de rechazo hacia sus logros. A esto hay que añadir, que algunas familias consideran que no encuentran en la comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades de su hijo o hija con altas capacidades.

En relación al ámbito escolar, la mayoría de las familias indica que sus hijos sacan buenas notas y no les preocupa que se aburran en clase o presenten fracaso escolar, aunque como en

casos anteriores, siguen existiendo padres y madres que revelan lo contrario. Por otro lado, las relaciones con sus compañeros de clase y las dificultades que puedan encontrar en ellos si le inquieta a una parte importante de las familias.

Atendiendo al objetivo “*Conocer la opinión de las madres y los padres acerca de las medidas de atención educativa escolares para el alumnado ALCAIN*”, los resultados revelan que en general las familias las conocen. Otro dato destacable es que una parte importante de familias se muestra a favor de centros específicos para alumnado ALCAIN, y en mayor número, creen que sería positiva la existencia de aulas para ellos en los centros ordinarios. Además, aunque muchos consideran que la mejor opción es la integración en sus clases regulares, hay padres y madres que no se muestran de acuerdo.

En cuanto al objetivo “*Describir las relaciones que se dan entre el centro educativo y las familias de niños y niñas con altas capacidades intelectuales*”, las familias creen que la comunicación es buena. Por otro lado, las madres y los padres de alumnado ALCAIN considera que es necesario que el equipo docente que atiende a sus hijos tenga formación específica acerca de la alta capacidad, además de defender que los centros escolares precisan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades que presenta este perfil de alumnos.

En relación al objetivo “*Determinar las necesidades que presentan los padres y las madres en relación a la educación de su hijo o hija con altas capacidades intelectuales y los recursos disponibles en su comunidad*”, las familias se muestran abiertas a recibir información sobre altas capacidades y acerca de los recursos de la comunidad. Muchas de ellas demandan servicios de apoyo y orientación que les ayude a afrontar las altas capacidades de su hijo, lo que contrasta con el hecho de que la mayor parte no asiste a actividades formativas, no forman parte de asociaciones o acuden a centros o recursos para recibir atención, orientación y/o asesoramiento.

En referencia al objetivo “*Analizar los conocimientos y creencias que tienen padres y madres del alumnado ALCAIN en relación a las altas capacidades*”, el presente estudio refleja que existen padres y madres que no creen que a través de un test de inteligencia se pueda realizar un diagnóstico. Asimismo, es notorio que son más los que creen que la superdotación no está relacionada con la alta creatividad. Este dato es significativo teniendo presente la normativa canaria, que establece que se puede considerar que un niño presenta sobredotación intelectual a partir de los resultados obtenidos en pruebas psicométricas, además de recoger que para confirmar la superdotación es necesario presentar alta creatividad, a parte de una alta capacidad cognitiva y aptitud intelectual. Es necesario puntualizar que la legislación también señala que los niños y niñas pueden presentar ciertos perfiles de altas capacidades y no obtener altas puntuaciones en test de inteligencia.

Por otro lado, parece que en general las familias no tienen los estereotipos que socialmente se relacionan con estos niños y niñas. No consideran que todos los niños ALCAIN destaquen en todas las áreas y tengan buenas calificaciones. También creen que pueden presentar buenas competencias en unas áreas y bajas o normales en otras. En cuanto la respuesta educativa, las familias señalan que estos niños y niñas necesitan tanto apoyo como el resto, pues a pesar de su gran potencial, no pueden desarrollar sus habilidades y competencias de forma autónoma.

Del mismo modo, la mayor parte de las familias no considera que presentar altas capacidades vaya acompañado de dificultades en las relaciones sociales ni creen que todos los niños y niñas de este perfil compartan las mismas características.

Por último, en cuanto al objetivo “*Conocer si las familias de niños y niñas con altas capacidades intelectuales han recibido formación, asesoramiento y/o atención en relación a las particularidades que presenta su hijo o hija.*”, los resultados permiten afirmar que los padres y madres de la muestra estudiada no suelen recibir formación y/o asesoramiento y

orientación, siendo bajo el número que afirma asistir a actividades formativas y acudir a centros o servicios de atención en relación a las altas capacidades intelectuales.

Capítulo 5

**ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y
CREENCIAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el segundo estudio realizado dentro del marco investigador del presente trabajo, centrado en el análisis de los conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras de Educación Primaria en la isla de Gran Canaria.

Durante el desarrollo de este apartado se expone la metodología de investigación y se muestran los resultados obtenidos. En primer lugar, se presentan los objetivos que han guiado y orientado este trabajo, para continuar con la descripción de la población de estudio y la distribución de la muestra. Posteriormente, se expone el procedimiento de investigación, especificando la técnica e instrumento utilizado, así como el proceso seguido para la recogida de datos. A continuación, se presentan los resultados y la discusión de los mismos, para finalmente mostrar las conclusiones.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este segundo campo de estudio es:

- Acercar la realidad escolar del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales a través del estudio de los conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras de Educación Primaria en la isla de Gran Canaria.

Para la consecución de este objetivo general se plantean como objetivos específicos:

1. Identificar los conocimientos y creencias que tienen los maestros y maestras de Educación Primaria en relación a las altas capacidades intelectuales.

2. Determinar si los maestros y maestras de Educación Primaria tienen formación en el área de las altas capacidades intelectuales, cómo la han adquirido y las necesidades de información o asesoramiento que presentan.

3. Analizar las actitudes de los maestros y maestras de Educación Primaria en la atención del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

4. Conocer la opinión del equipo docente de Educación Primaria en relación a diferentes opciones de medidas de atención para el alumnado ALCAIN.

5. Averiguar si existe relación entre variables de la muestra y factores como el conocimiento acerca de las altas capacidades intelectuales o las necesidades de formación y/o asesoramiento.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado exponemos, en primer lugar, la distribución de la muestra en relación a distintas variables. A continuación, se procede a la descripción del instrumento usado en la presente línea de estudio, señalando sus propiedades en cuanto a fiabilidad. Por último, se recoge el procedimiento seguido para la recogida de datos.

3.1 Población y muestra de estudio

La unidad de análisis la componen los maestros y maestras en activo de Educación Primaria, tanto tutores como especialistas, de la isla de Gran Canaria.

Uno de los riesgos importantes asumidos desde el inicio en el planteamiento metodológico, fue la dificultad de asegurar la participación voluntaria de una muestra representativa del profesorado que diera solidez a la investigación. Siendo consciente de ello, se puso especial énfasis en reunir un número de participantes que permitiera trasladar los resultados obtenidos a la población de estudio, no solo atendiendo al tamaño de la muestra, sino buscando la variedad de la misma en cuanto a tipo de centro educativo y zona geográfica (urbana, interurbana y rural). Así, la muestra representativa de la población de estudio quedó conformada por un total de 300 docentes de Educación Primaria en activo de centros públicos, concertados y privados de distintos municipios de la isla de Gran Canaria.

3.1.1 Distribución de la muestra

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo de frecuencias relativas a las características sociodemográficas, formativas y profesionales de la muestra poblacional atendiendo las siguientes variables:

- Edad.
- Formación universitaria.
- Especialidad en la que ejerce en el momento de cumplimentar el cuestionario.
- Tipo de centro de trabajo (público, concertado o privado).
- Población del centro.
- Situación administrativa.
- Experiencia docente con alumnado ALCAIN.
- Años de servicios prestados como docente de Educación Primaria.
- Formación recibida sobre altas capacidades intelectuales.

Como se refleja en la Figura 5.1, los maestros y maestras encuestados tienen entre 22 y 65 años. Las respuestas a esta cuestión se establecieron a partir de diferentes intervalos de respuesta. Los resultados señalan que el mayor grupo de docentes lo encontramos en el rango de edad que va desde los 44 a los 54 años (36,7%), muy seguidos de los maestros de 55 a 65 años (30,7%) y de los que tienen entre 33 y 43 años (26%). Un 6,3% de la muestra tiene de 22 a 32 años.

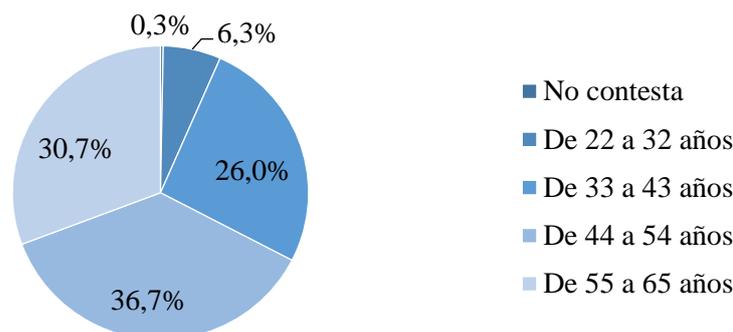


Figura 5.1. Gráfica de la distribución de la muestra según la edad

Es destacable que casi la mitad de la muestra (44,3%) está compuesta por docentes con varias titulaciones universitarias de magisterio. Aproximadamente una cuarta parte de los maestros y maestras (20,3%) tiene la titulación de Magisterio en Educación Primaria.

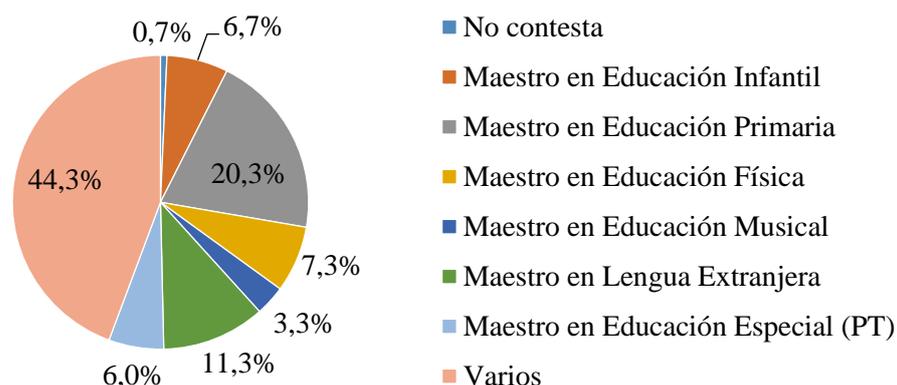


Figura 5.2. Gráfica de la distribución de la muestra según su formación universitaria

En relación a la especialidad en la que ejerce en el momento de cumplimentar el cuestionario, el 58,1% lo hace en Educación Primaria, un 15% señala que da varias especialidades y el 13,3% ejerce en Lengua Extranjera.

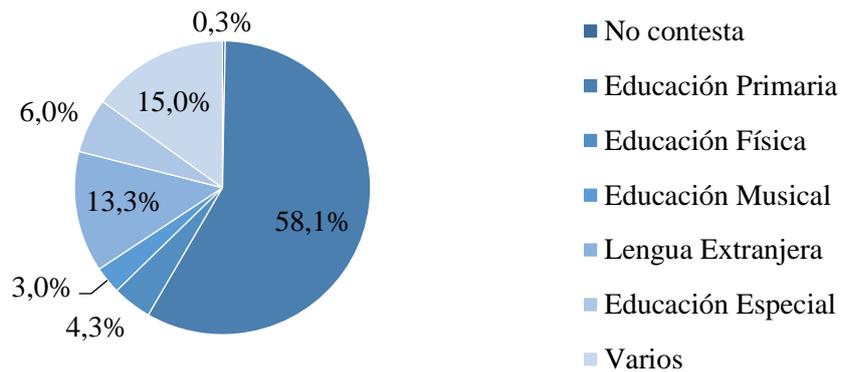


Figura 5.3. Gráfica de la distribución de la muestra según la especialidad en la que ejerce

Por otro lado, prácticamente todo el profesorado procede de centros públicos (90,4%). El porcentaje de docentes de centros concertados y privados está bastante equilibrado, con un 5,3% y un 4,3% respectivamente.

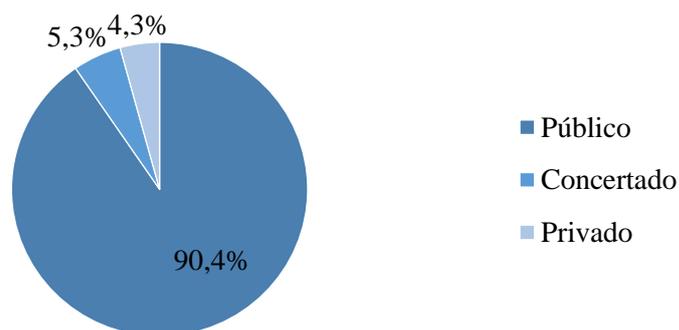


Figura 5.4. Gráfica de la distribución de la muestra según el tipo de centro

En cuanto a la distribución geográfica de los maestros y maestras, como se refleja en la Figura 5.5, el 69,4% de la muestra trabaja en la capital, Las Palmas de Gran Canaria; el 9,3% pertenece a centros de Telde; el 7% ejerce en el municipio de Gáldar; el mismo porcentaje lo encontramos en Guía; un 3,3% son docentes del centro de Valleseco; el 2% trabajan en Arucas y el mismo porcentaje en Tejeda.

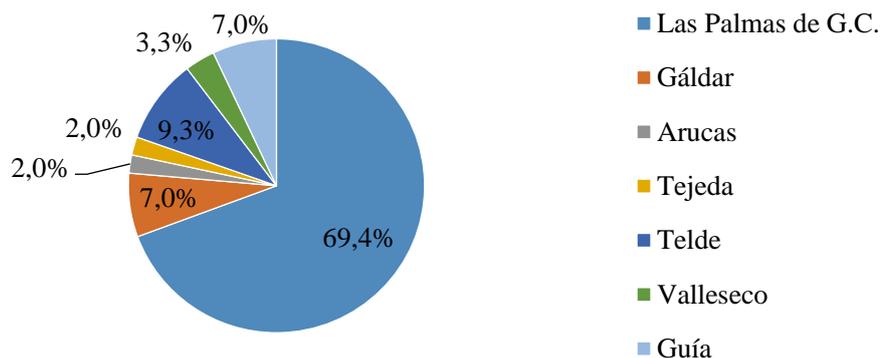


Figura 5.5. Gráfica de la distribución de los padres según la población del centro
Atendiendo a la situación administrativa del profesorado de los centros educativos públicos, el 83% es funcionario, el 8,1 % interino y el mismo porcentaje es sustituto.

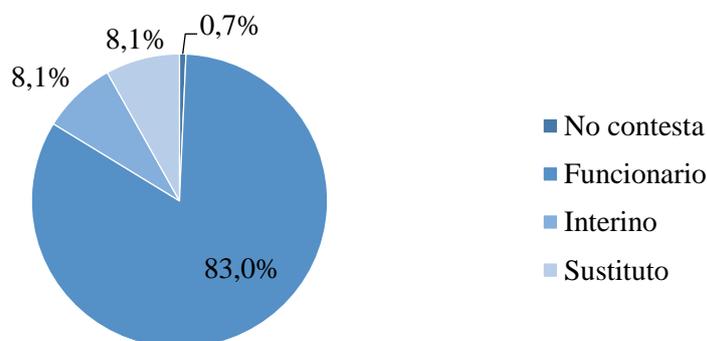


Figura 5.6. Gráfica de la distribución de la muestra según su situación administrativa
La Figura 5.7 revela que la muestra es bastante equitativa entre los maestros que sí tienen experiencia docente con alumnado ALCAIN (49%) y los que no la poseen (46%).

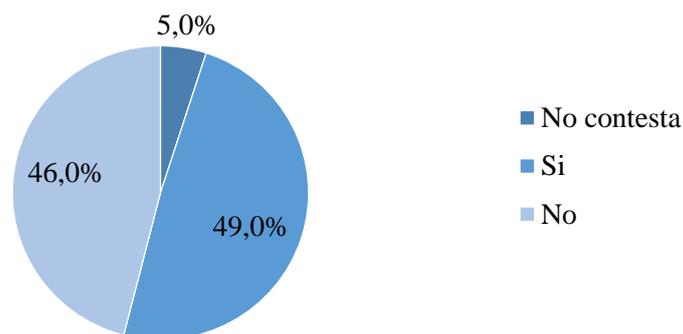


Figura 5.7. Gráfica de la distribución de la muestra según la experiencia docente con alumnado ALCAIN

Respecto a los años de servicios prestados como docentes de Educación Primaria, nos encontramos que la distribución de la muestra está bastante repartida. El 29,7% posee más de 26 años de experiencia, el 22,3% tiene entre 19 a 25 años de práctica, el 21,7% posee de 13 a 18 años, el 16,3% de 6 a 12 años y el 9% de 1 a 5 años de experiencia docente.

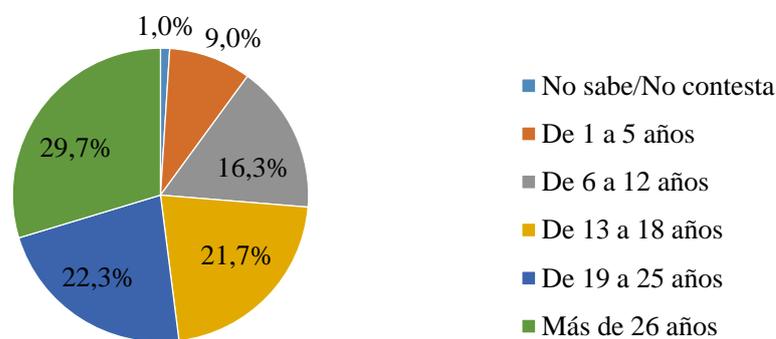


Figura 5.8. Gráfica de la distribución de la muestra según los años de servicios prestados como docente de Educación Primaria

En cuanto al criterio de formación acerca de las altas capacidades, los datos revelan que el poco más de la mitad de los maestros y maestras (57%) no ha recibido formación sobre altas capacidades intelectuales.

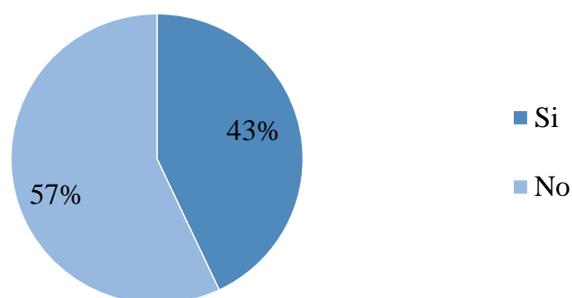


Figura 5.9. Gráfica de la distribución de la muestra en relación a si ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales.

Asimismo, como se refleja en la Tabla 5.1, en cuanto a los medios a través de los cuales han adquirido formación sobre altas capacidades intelectuales, destacan las jornadas, charlas o conferencias (21%) y el plan de estudio de la carrera universitaria (20,3%). En cambio, los medios menos utilizados son otras enseñanzas regladas (5,7%), cursos (8,3%) y otros medios.

Tabla 5.1

Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por los maestros y maestras de Educación Primaria para adquirir formación acerca de las altas capacidades intelectuales

Medio de formación	Respuesta	F	%
Plan estudios carrera	Si	61	20.3
	No	239	79.7
Otras enseñanzas regladas	Si	17	5.7
	No	283	94.3
Jornadas, charlas, conferencias	Si	63	21
	No	237	79
Cursos	Si	25	8.3
	No	275	91.7
Lecturas específicas	Si	30	10
	No	270	90
Artículos de prensa	Si	48	16
	No	252	84
Legislación	Si	42	14
	No	258	86
Otros	Si	13	4.3
	No	287	95.7

Los datos que se obtuvieron en relación a la especificación de los medios mencionados en la Tabla 5.1, se exponen a continuación. Es necesario precisar que las opciones aquí señaladas son las aportadas por los maestros y maestras como aclaración a cada uno de los medios, y que no todos los docentes completaban a pesar de haber seleccionado que si usaba ese medio.

Como se puede observar en la Tabla 5.2, con respecto a *otras enseñanzas regladas*, los másteres son uno de los medios donde mayor número de docentes ha adquirido formación sobre altas capacidades intelectuales, seguidos de los estudios de otras carreras universitarias dentro del ámbito educativo y terapéutico.

Tabla 5.2

Respuestas en relación a otras enseñanzas regladas

Otras enseñanzas regladas	F
Máster	6
Psicopedagogía	2
Pedagogía	1
Logopedia	1
Filosofía y Ciencias de la Educación	1
Educación Especial	1
Pedagogía Terapéutica	1
Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social	1

Por otro lado, en relación a jornadas, charlas y conferencias, como se refleja en la Tabla 5.3, destacan las realizadas por los Centros del Profesorado y los propios centros educativos.

Tabla 5.3

Respuestas en relación a jornadas, charlas, conferencias

Jornadas, charlas, conferencias	F
Cursos y Jornadas organizadas por los Centros del Profesorado	9
Organizadas por el centro educativo	5
Organizadas por la ULPGC	2
Congresos	2
Jornadas	4
Fundación Alta Capacidad	1
Consejería de Educación	1
Charlas sobre Altas Capacidades	1
Encuentro educativo (Atención a la diversidad)	1
Wonmad	1
Programa Gotgha	1

Atendiendo a los cursos, vemos resultados similares en la Tabla 5.4, en los que nuevamente los desarrollados en los Centros del Profesorado y los centros educativos son los que más se repiten, además del curso de preparación de la especialidad en Pedagogía Terapéutica.

Tabla 5.4

Respuestas en relación a cursos

Cursos	F
Consejería de Educación	3
Organizados por el centro educativo	2
Curso de preparación especialidad Pedagogía Terapéutica	2
Experto en Altas Capacidades	1
ANPE Extremadura Sobredotación en el aula	1
Aula Smart (Alumnos de Altas Capacidades)	1
Cursos de especialización docente	1
Curso específico ALCAIN	1
Cursos específicos de Educación Especial	1
Cursos ofertados por universidades	1

En la Tabla 5.5 se refleja que las lecturas sobre altas capacidades intelectuales hacen referencia a libros, artículos y revistas.

Tabla 5.5

Respuestas en relación a lectura específica

Lectura específica	F
Libros	7
Artículos y revistas	6

Por último, en relación a otros medios, en la Tabla 5.6 se puede observar que los maestros y maestras mencionan, sobre todo, a los Departamentos de Orientación e Internet como recursos a través de los cuales adquieren formación, información o asesoramiento acerca de las altas capacidades intelectuales.

Tabla 5.6

Respuestas en relación a otros medios

Otros	F
Departamento de Orientación del centro	6
Información en Internet	3
Compañeros/as	2
Trípticos y cuadernillos temáticos	1

3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos

Este segundo campo de estudio utiliza la técnica de cuantitativa de investigación a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, denominado *Cuestionario para los maestros y maestras* (anexo IV), compuesto por un total de 38 ítems organizados en tres partes diferenciadas: una primera parte con 8 ítems referidos a *datos generales* de los y las docentes que permiten el estudio de la distribución de la muestra según distintas variables; un segundo bloque relacionado con la *formación acerca de las altas capacidades intelectuales* que plantea un ítem preguntado acerca de si se ha recibido formación en este campo, y en el caso de responder de forma afirmativa se amplía a ocho opciones a elegir para indicar a través de qué medios se ha adquirido; y por último, se presentan 29 ítems mediante una *escala Likert* para medir los

conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras con un rango de opciones que van desde 1 a 5.

Para el análisis de los datos recogidos se utilizó el programa estadístico *SPSS en su versión 22.0*, a través del cual se calcula la fiabilidad del *Cuestionario para los maestros y maestras* mediante la función de Alpha de Cronbach (α), basada en los elementos estandarizados de las variables que componen la escala Likert, obteniendo como resultado .832, considerando así que la misma es alta.

En el *Cuestionario para los maestros y maestras* se pueden observar cuatro partes:

- *Instrucciones*. Al inicio del cuestionario se presenta la investigación y se dan las directrices para su cumplimentación.

- *Datos generales*. Compuesta por 9 preguntas a completar, recoge información descriptiva sociodemográfica, formativa (inicial) y profesional. En relación a las variables estudiadas para el análisis de la distribución de la muestra, en esta parte se recogen datos acerca de los siguientes criterios:

- Edad.
- Formación universitaria inicial.
- Especialidad en la que ejerce.
- Tipo de centro educativo de trabajo.
- Población del centro educativo.
- Situación administrativa.
- Experiencia docente con alumnado ALCAIN.
- Años de servicios prestados como docente en centros de Educación Primaria.

- *Formación*. En esta parte del cuestionario se obtiene información acerca de la formación recibida sobre altas capacidades intelectuales y los medios por los cuales fue adquirida (plan

de estudios de la carrera, otras enseñanzas regladas, jornadas, charlas, conferencias, cursos, lectura específica, artículos de prensa, legislación u otros).

- *Escala Likert*. Se presentan 29 ítems en una escala Likert de respuesta, referidos a los conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras de Educación Primaria, con un rango de opciones que van desde 1 a 5, donde “1 = Nada de acuerdo”, “2 = Poco de acuerdo”, “3 = Algo de acuerdo”, “4 = Bastante de acuerdo” y “5 = Totalmente de acuerdo”. Al inicio de esta tercera parte, se explica la necesidad de leer de forma detenida cada enunciado para rodear el valor que más se acerque a su respuesta. Los 29 ítems se dividen en los siguientes factores empíricos, obtenidos a partir del método de rotación Varimax con Kaiser:

- *Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales* (ítems del 1 al 5, del 7 al 10 y 13): se recoge información sobre los conocimientos que tienen en el campo de las altas capacidades intelectuales.

- *Formación, asesoramiento y recursos* (ítems 21, 22, 27, 28 y 29): hace referencia, por un lado, a la necesidad de formación y asesoramientos sobre alta capacidad y medidas de atención educativa, y por otro, a la demanda de recursos para la atención de las necesidades del alumnado ALCAIN.

- *Atención educativa* (ítems 15 y del 23 al 26): ofrece información sobre los conocimientos y actitudes en la atención educativa de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

- *Medidas educativas* (ítems del 16 al 20): hace referencia a la opinión de los docentes en cuanto a distintas medidas educativas, algunas de las cuales están presentes en la normativa canaria.

- *Competencias y rendimiento* (ítems 6, 11, 12 y 14): analiza las creencias del profesorado relativas a las competencias y al rendimiento del alumnado ALCAIN.

3.3 Diseño y procedimiento de investigación

Al igual que en el análisis visto en el capítulo 4, en esta segundo estudio se utiliza una metodología descriptiva de carácter cuantitativo mediante la que se analizan diferentes variables de estudio que nos permiten recoger información referida a los conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria en el ámbito de las altas capacidades intelectuales.

3.3.1 Descripción del proceso de recogida de datos

Durante el diseño de este trabajo investigador, para asegurar una alta participación de la población de estudio que diera solidez a los resultados obtenidos, se decidió pedir la colaboración de La Dirección de los centros educativos para que actuara como intermediadora entre la doctoranda y los maestros y maestras de Educación Primaria.

El proceso de recogida de datos coincide, tanto en método como en tiempo y espacio, con el seguido en la primera línea de estudio desarrollada en el capítulo anterior. A continuación, se describen las cinco fases en las que se puede dividir el procedimiento seguido para la obtención de información, centrándonos en este caso en el estudio referido a los maestros y maestras.

1ª fase. El primer paso fue contactar con los centros a través de un correo electrónico dirigido a La Dirección para invitarles a participar en el presente estudio, donde se explicaba el objetivo del mismo, los diferentes campos de estudio y el modo en que podían colaborar. En el correo se adjuntaba una carta para el Director o Directora del centro firmada por los directores de la presente tesis que supervisaban, avalaban y amparaban el trabajo (anexo III); de esta forma quedaba acreditada la seriedad del mismo y el uso de los datos recabados. También se mandaba el *Cuestionario para los maestros y maestras (CPM)*. En total, se contactó con 41 centros

educativos de distintos municipios de la isla, de los que 31 participaron finalmente en el presente estudio.

2ª fase. Enviados los correos, se contactaba telefónicamente con La Dirección de los centros para asegurar su recepción, detallar la información descrita en el e-mail y para confirmar su colaboración, que consistiría que hacer llegar a los maestros y maestras de Educación Primaria (tutores y especialistas) el CPM. En caso de aceptar participar en el estudio, se concertaba una entrevista personal con La Dirección para la entrega del material (carta y cuestionarios).

3ª fase. Tras corroborar su participación y acordada la cita, se asistía al centro para resolver dudas en el caso que las hubiera, dejar el material y convenir una nueva fecha para la recogida del mismo.

4ª fase. Aproximadamente una o dos semanas después, se volvía a los colegios para buscar los cuestionarios cumplimentados.

Con la adopción de este método de trabajo se pretendía asegurar un mayor grado de participación por parte de los y las docentes, pues implicaba a La Dirección del centro, aunque se trata de un proceso que lleva tiempo y esfuerzo dada la cantidad de llamadas y las dobles visitas a los distintos colegios. Finalmente, fueron 300 los maestros y maestras de Educación Primaria los que devolvieron los cuestionarios rellenos.

- *5ª fase.* A medida que se recogían los cuestionarios, se iban introduciendo los datos en el programa *SPSS Statistics en su versión 22.0* para el posterior tratamiento estadístico de los mismos.

4. RESULTADOS

El *Cuestionario para los maestros y maestras*, dado su diseño y fiabilidad, y la base de datos creada en el *SPSS versión 22.0*, han permitido el análisis de la información que aportaban desde diferentes niveles a partir de la aplicación de las funciones explicadas a continuación:

- Análisis factorial con la obtención de los componentes principales de la escala Likert a partir del método de *rotación Varimax con Kaiser*.

- Análisis descriptivo de frecuencias de cada uno de los ítems de la *escala Likert* y para la descripción de la distribución de la muestra con la obtención de frecuencias y porcentajes.

- Análisis de la varianza para detectar diferencias entre las distintas agrupaciones de la muestra en relación a los criterios de distribución a partir de la función *prueba t de Student* para la comparación de las variables bivariantes, y *análisis de la varianza (ANOVA)* para la comparación de variables multivariantes. En ambos contrastes, se asume una probabilidad de error en la que el nivel de significación sea inferior a 0.05.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de las diferentes funciones estadísticas se exponen a continuación organizados de la siguiente forma:

- Análisis factorial
- Análisis descriptivo de los ítems.
- Diferencias entre variables atendiendo a los factores.

4.1 Análisis factorial

Para la obtención de los factores empíricos en los que se agrupan los ítems que componen la *escala Likert*, se realizó el análisis factorial de componentes de rotación Varimax, que reveló, tal como se observa en la Tabla 5.7, la existencia de 5 factores principales que explican el 45,61% de la varianza.

Tabla 5.7

Porcentaje de la varianza total explicada

Ítem	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.323	14.907	14.907
2	3.147	10.852	25.759
3	2.220	7.656	33.415
4	1.841	6.349	39.764
5	1.697	5.853	45.617
6	1.251	4.314	
7	1.221	4.212	
8	1.111	3.830	
9	1.002	3.453	
10	.908	3.132	
11	.890	3.070	
12	.838	2.889	
13	.771	2.658	
14	.732	2.523	
15	.660	2.274	
16	.644	2.220	
17	.625	2.156	
18	.592	2.040	
19	.584	2.013	
20	.544	1.877	
21	.497	1.714	
22	.461	1.590	
23	.430	1.483	
24	.421	1.452	
25	.383	1.321	
26	.338	1.164	
27	.317	1.091	
28	.287	.989	
29	.266	.916	

A continuación, se expone la potencialidad explicativa de cada factor.

El factor 1, en el que se agrupan los ítems 4, 13, 2, 3, 9, 8, 5, 10, 7 y 1, como se muestra en la Tabla 5.7, explica el 14,906% de la varianza. Por otro lado, en la Tabla 5.8 se puede observar que el ítem 4 (*Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas*) mantiene la correlación más alta con .760, mientras que el ítem 1 (*A través de un*

test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales) presenta la más baja con 0.305.

Tabla 5.8

Factor 1. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 1	4. Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.	.760
	13. Los niños/as con altas capacidades intelectuales siempre están motivados hacia el estudio en clase.	.715
	2. Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.	.693
	3. Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar.	.679
	9. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	.578
	8. Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa.	.536
	5. Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras.	.518
	10. Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa.	.436
	7. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones.	.416
	1. A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales.	.305

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

EL factor 2, tal y como se refleja en la Tabla 5.7, explica el 10,852% de la varianza y en él se agrupan los ítems 28, 29, 27, 22 y 21. En este caso, podemos observar en la Tabla 5.9 que las correlaciones oscilan entre .816 en el ítem 28 (*Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales*) y .489 en el ítem 21 (*Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades*).

Tabla 5.9

Factor 2. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 2	28. Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.	.816
	29. Demanda formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	.787
	27. Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.	.774
	22. En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	.551
	21. Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.	.489

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

En relación al factor 3, la Tabla 5.7 señala que explica el 7,656% de la varianza. Si se observa la Tabla 5.10, encontramos que los ítems que la componen son el 24, 25, 26, 15 y 23, siendo este último (*Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo*) el que presenta la correlación menor con .525 y el 24 (*Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades*) el que obtiene una correlación mayor con -0.681.

Tabla 5.10

Factor 3. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 3	24. Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades.	-.681
	25. Cree que no está preparado para atender las necesidades socioafectivas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	.587
	26. La relación entre maestro-alumno se hace más complicada con los niños/as con altas capacidades intelectuales.	.584
	15. Conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños/as con altas capacidades intelectuales.	-.576
	23. Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo.	.525

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Los ítems 20, 17, 19, 16 y 18 componen el factor 4 que explica el 6,349% de la varianza, tal y como se muestra en la Tabla 5.7. Las correlaciones que mantienen los ítems no son muy altas, como se puede comprobar en la Tabla 5.11. Es el ítem 20 (*La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales*) el que produce la mayor con -.668 y el 18 (*Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades*) el que presenta menor correlación con -0.365.

Tabla 5.11

Factor 4. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 4	20. La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.	-.668
	17. Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.	.659
	19. La adopción de medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización, adelanto de cursos) le parecen adecuadas para la atención de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	.656
	16. Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.	.569
	18. Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades.	-.365

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

El factor 5, compuesto por los ítems 11, 12, 19, 6 y 14, como se muestra en la Tabla 5.7, explica el 5,853%. En la Tabla 5.12 se señala que el ítem 11 (*El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial*) es el que mantiene la mayor correlación con .648, mientras que el ítem 14 (*El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase*) es el que presenta la menor correlación con 0.495.

Tabla 5.12

Factor 5. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítems	Correlación
Factor 5	11. El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.	.648
	12. El alumnado con altas capacidades intelectuales puede presentar aburrimiento en clase.	.512
	6. Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.	.498
	14. El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase.	.495

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Se puede concluir que los factores principales que agrupan los ítems estudiados en este segundo campo de estudio centrado en los maestros y maestras de Educación Primaria son:

- Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales.
- Formación, asesoramiento y recursos.
- Atención educativa.
- Medidas educativas.
- Competencias y rendimiento.

4.2 Análisis descriptivo de los ítems

En los siguientes apartados se muestran las gráficas obtenidas para cada uno de los ítems de la *escala Likert* tras el análisis estadístico descriptivo de frecuencias. Para facilitar la organización de la información, se presentan según al factor empírico sobre el que se agrupan.

4.2.1 Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales

En relación al primer ítem de la escala Likert (A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales), prácticamente la mitad de la muestra está *algo de acuerdo* con la afirmación (44%), mientras que el resto se reparte, sobre todo, entre las opciones *bastante de acuerdo* (20,3%) y *poco de acuerdo* (20%).

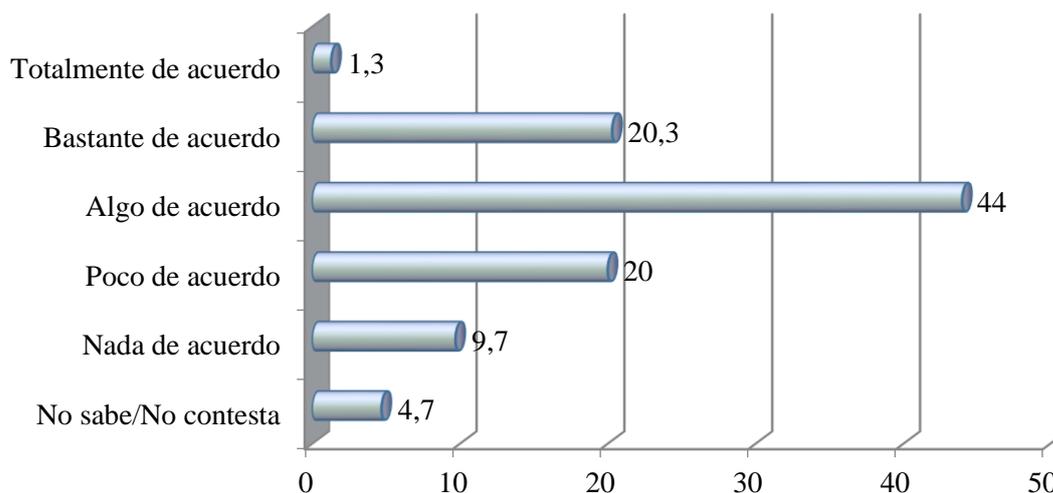


Figura 5.10. Gráfica del ítem 1: A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales

Por otro lado, el 46% de los maestros y maestras no está *nada de acuerdo* con el ítem que señala que “Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas”. En la misma línea, un importante 33% indica estar *poco de acuerdo* con esta afirmación.

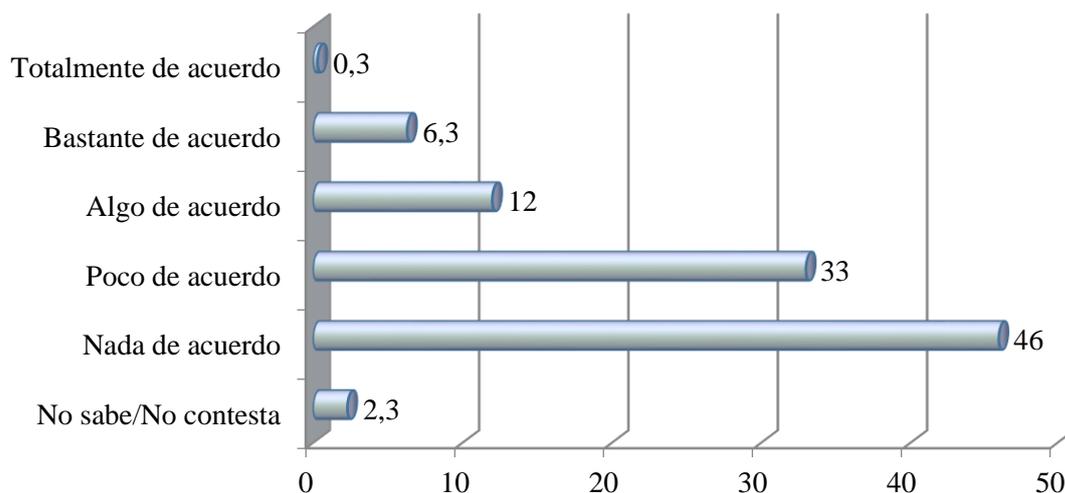


Figura 5.11. Gráfica del ítem 2: Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas

En el ítem 3 (Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar), las respuestas se reparten, sobre todo, entre *nada de acuerdo* (41%) y *poco de acuerdo* (39%).

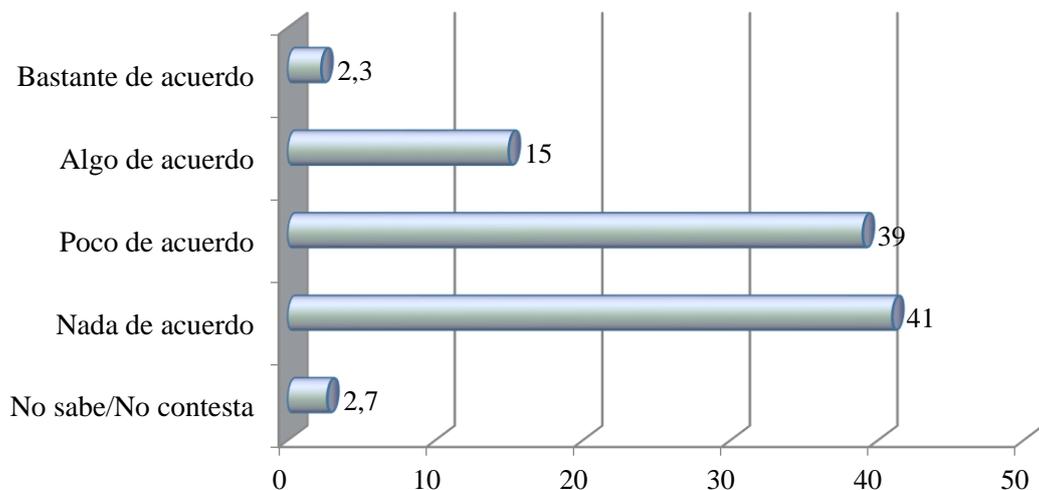


Figura 5.12. Gráfica del ítem 3: Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar.

El 38,7% de la población de estudio selecciona la opción *poco de acuerdo* en relación al ítem 4 (Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas) y un 29,3% no está *nada de acuerdo*. Otro porcentaje destacable es el de referido a *algo de acuerdo*, con un 23,3% de representatividad en la muestra.

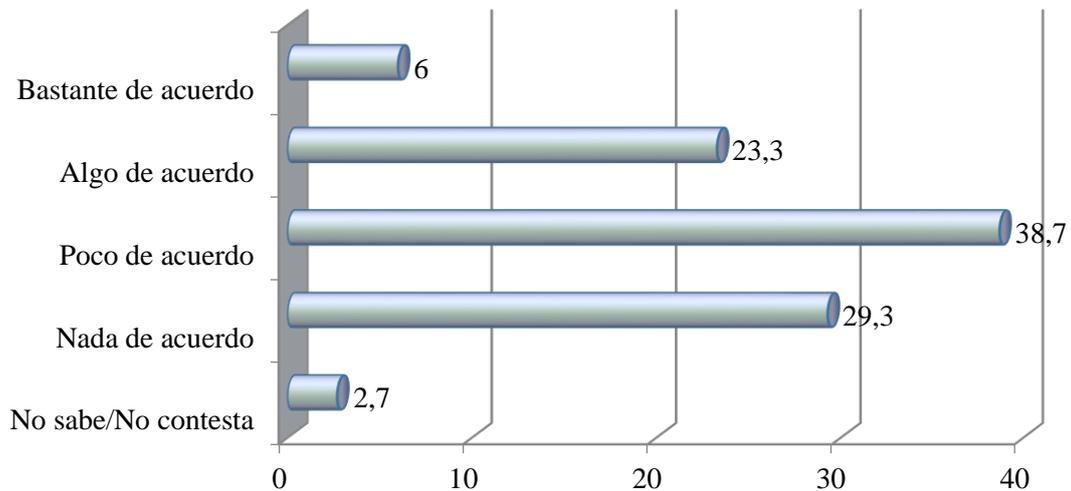


Figura 5.13. Gráfica del ítem 4: Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas

Atendiendo al ítem 5, “Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras”, un 39,3% de la muestra se posiciona en la opción *poco de acuerdo*. El 29,3% no está *nada de acuerdo* y el 19,3% se inclina por *algo de acuerdo*.

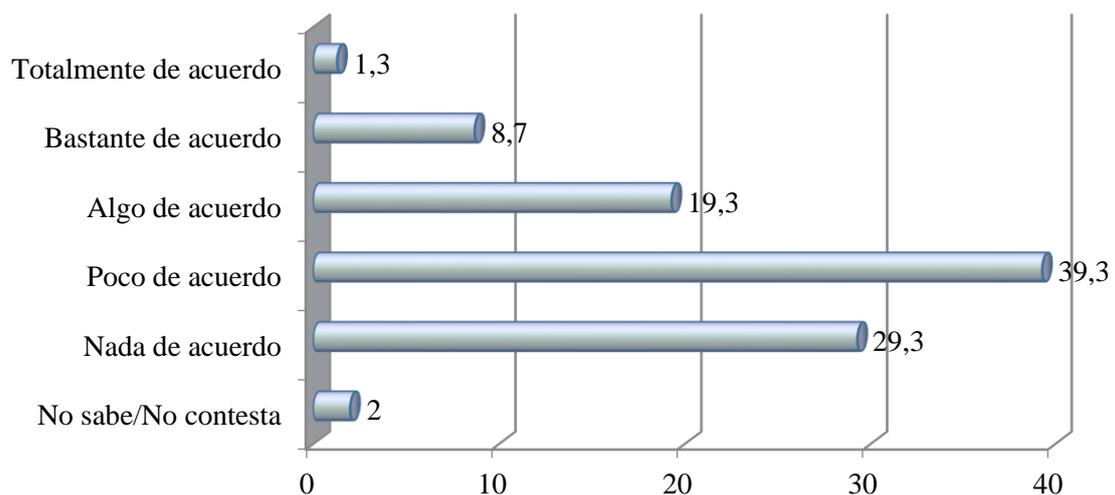


Figura 5.14. Gráfica del ítem 5: Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras

Ante la afirmación “Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones”, el 38,7% se muestra *poco de acuerdo*, y en la misma línea, un 27,7% indica estar *nada de acuerdo*. Por otro lado, un 27% señala estar *algo de acuerdo*.

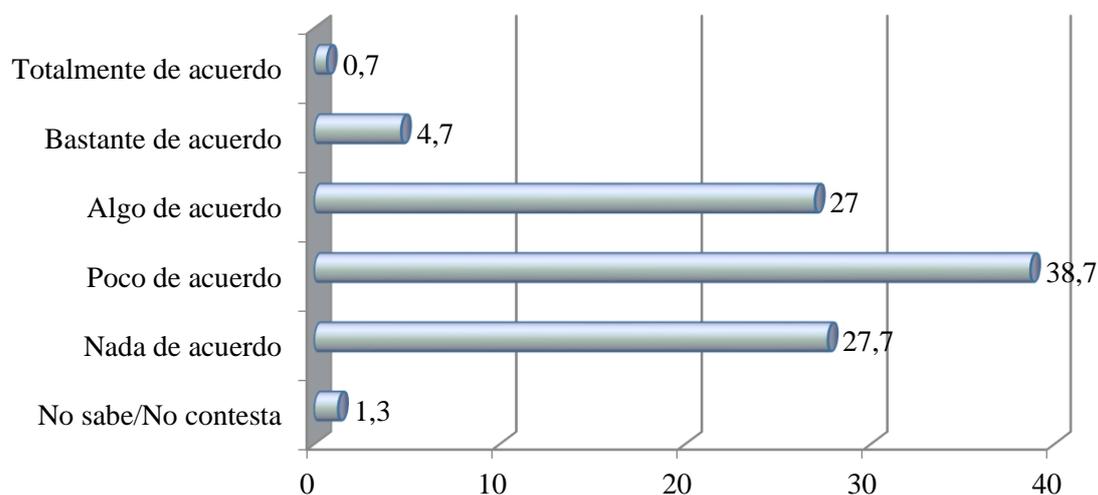


Figura 5.15. Gráfica del ítem 7: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones

En el ítem 8 (Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa), el 36,3% de docentes se muestra *poco de acuerdo*, el 33% está *algo de acuerdo* y el 15,3% *nada de acuerdo*.

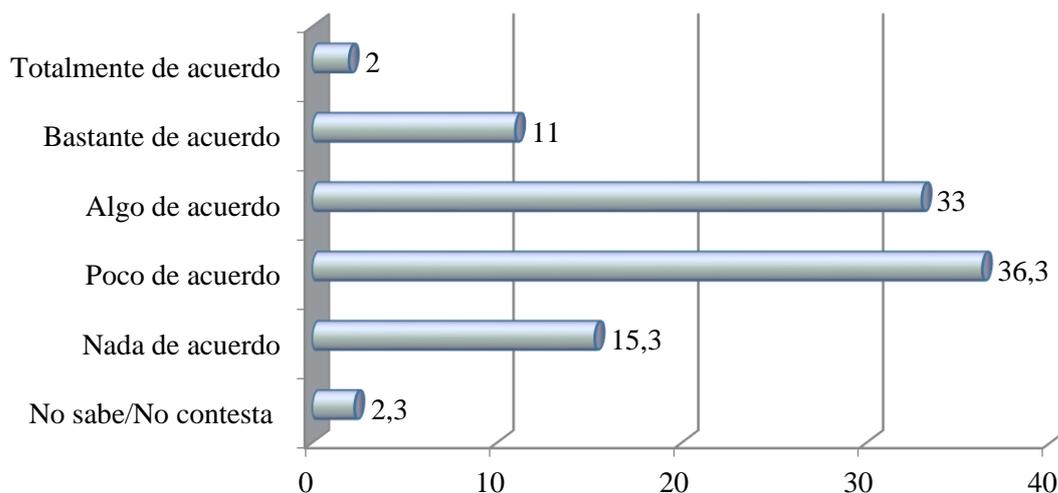


Figura 5.16. Gráfica del ítem 8: Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa

Ante el ítem 9, “Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características”, poco más de la mitad de los maestros (53,3%) no está *nada de acuerdo*. Otro porcentaje importante de la muestra (37,7%) indica estar *poco de acuerdo*.

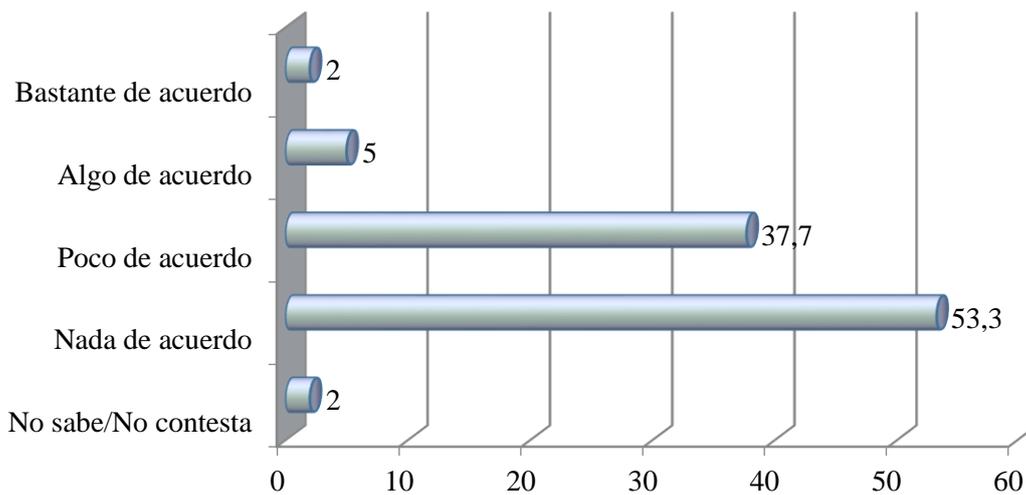


Figura 5.17. Gráfica del ítem 9: Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características

En el ítem 10 (Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa) las respuestas se reparten mayoritariamente entre *poco de acuerdo* con un 39,3%, *nada de acuerdo* con un 24,3% y *algo de acuerdo* con un 21,7% de las elecciones.

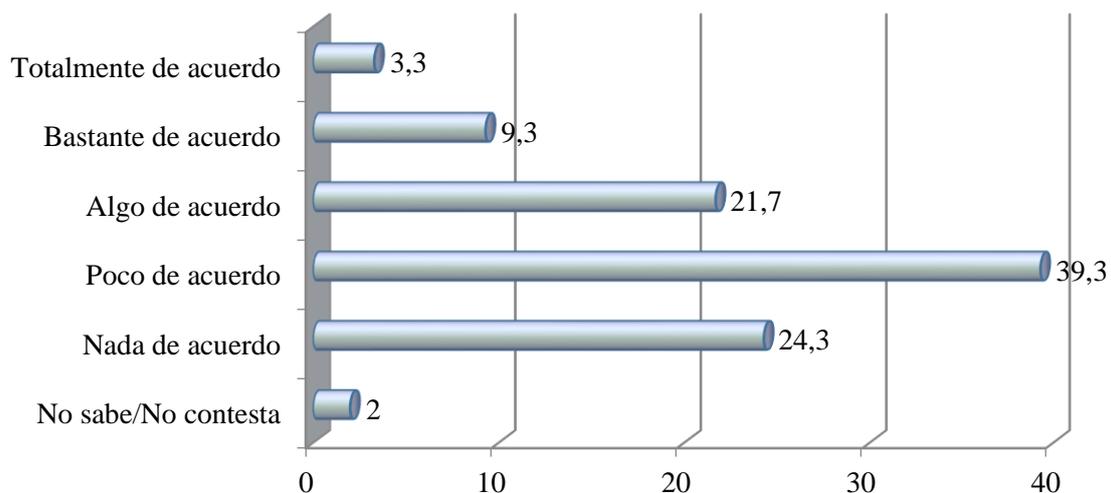


Figura 5.18. Gráfica del ítem 10: Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa

En relación a la afirmación “Los niños/as con altas capacidades intelectuales siempre están motivados hacia el estudio en clase” del ítem 13, poco más de la mitad de la muestra, el 53%, está *poco de acuerdo*, el 21,3% señala estar *algo de acuerdo* y un porcentaje muy parecido, un 20,7%, no están *nada de acuerdo*.

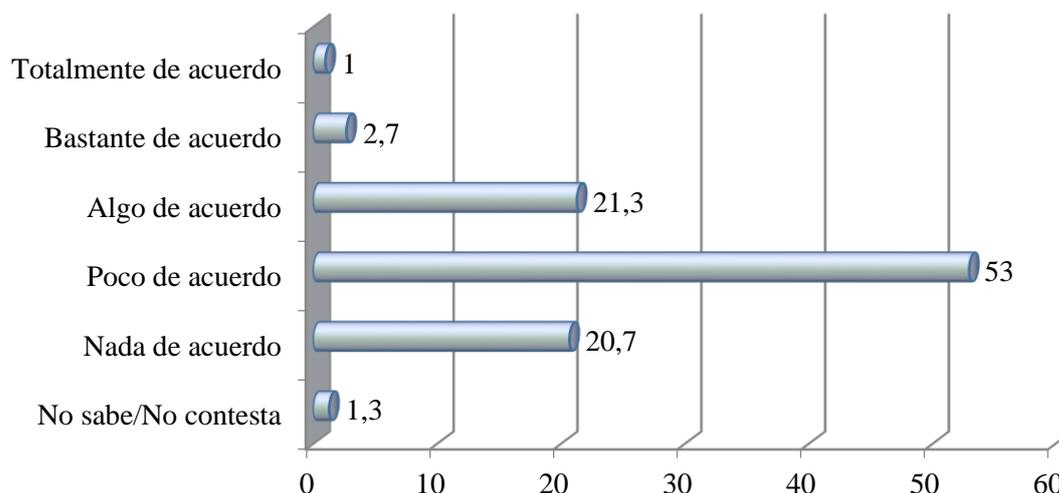


Figura 5.19. Gráfica del ítem 13: Los niños/as con altas capacidades intelectuales siempre están motivados hacia el estudio en clase

4.2.2 Formación, asesoramiento y recursos

En relación al segundo factor, y atendiendo al ítem 21 (Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades), la muestra se divide mayoritariamente entre las opciones *totalmente de acuerdo* (45,7%) y *bastante de acuerdo* (38,7%).

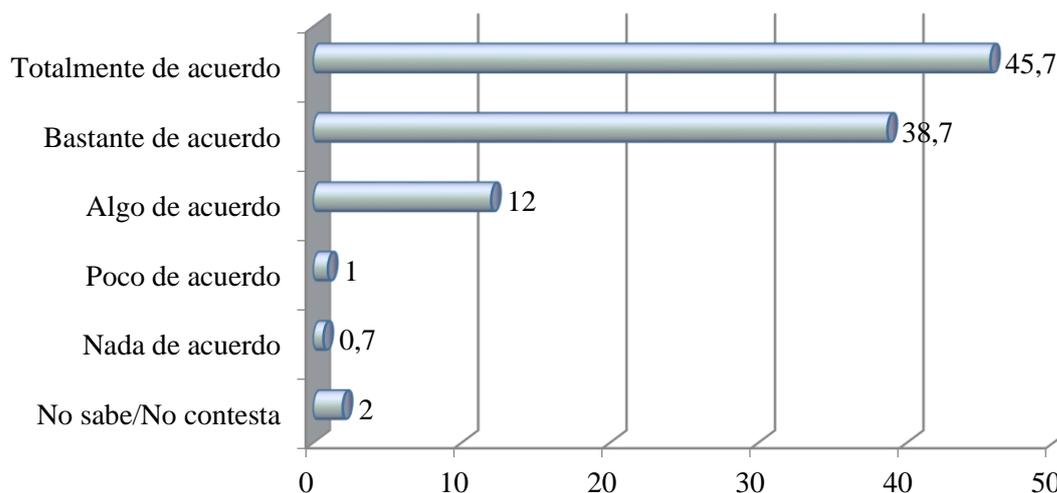


Figura 5.20. Gráfica del ítem 21: Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades

Aproximadamente la mitad de los docentes (51,7%) señala estar *totalmente de acuerdo* con el ítem 22 (En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales). El 30,3% de ellos se posiciona como *bastante de acuerdo*.

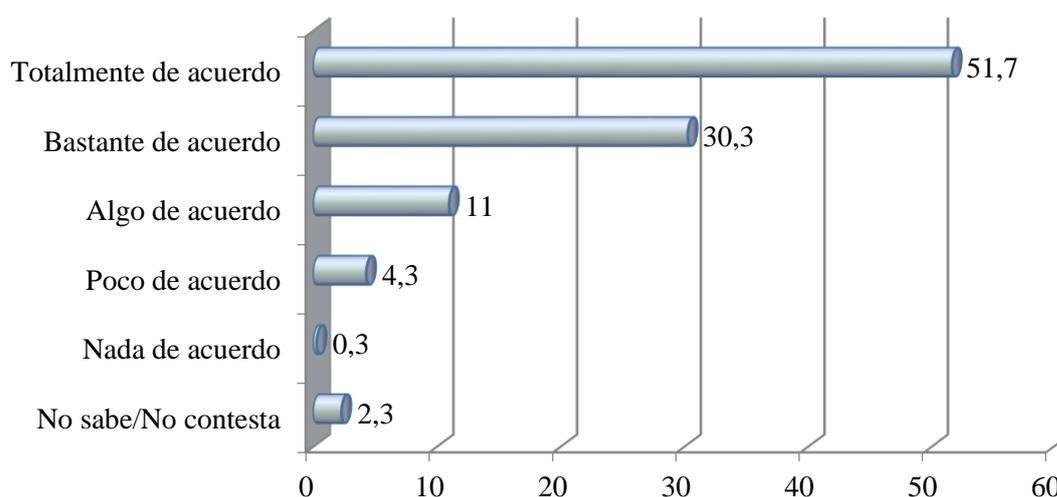


Figura 5.21. Gráfica del ítem 22: En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales

Ante la afirmación “Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas” (ítem 27), cerca de la mitad de la muestra se muestra *totalmente de acuerdo* (40%). La respuesta que le sigue es *bastante de acuerdo* con un 30,7%. El 18% señala estar *algo de acuerdo*.

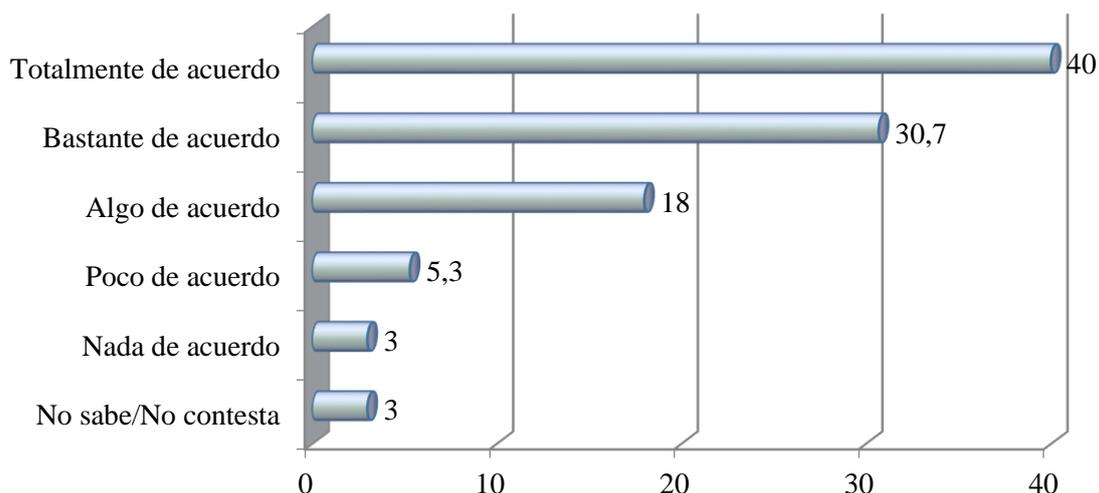


Figura 5.22. Gráfica del ítem 27: Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas

En el ítem 28 (Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales), la muestra se divide, sobre todo, entre *bastante de acuerdo* (32,7%), *algo de acuerdo* (28,7%) y *totalmente de acuerdo* (23,7%).

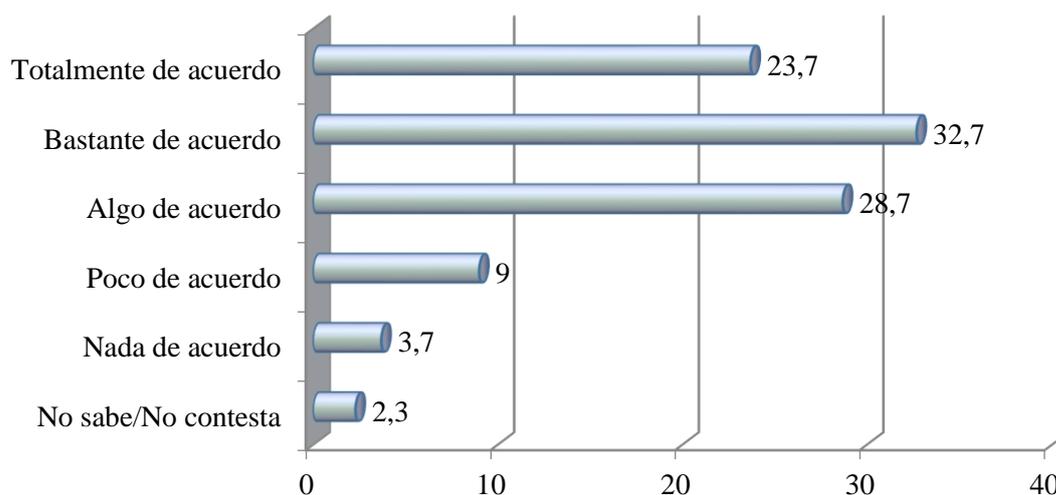


Figura 5.23. Gráfica del ítem 28: Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales

En el ítem del cuestionario que afirma “Demanda formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales”, nos encontramos nuevamente un reparto relativamente equilibrado entre tres opciones: *algo de acuerdo* con un 29,3%, *bastante de acuerdo* con un 27% y *totalmente de acuerdo* con un 24,3%.

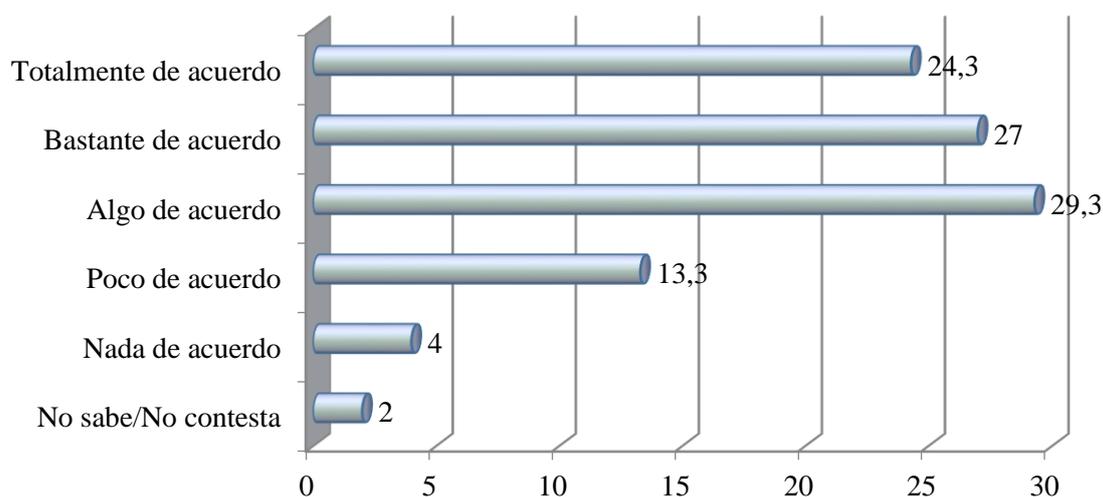


Figura 5.24. Gráfica del ítem 29: Demanda formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales

4.2.3 Atención educativa

En relación al ítem 15 (Conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños/as con altas capacidades intelectuales), un 34,7% de los maestros y maestras señala estar *algo de acuerdo*. Bastante cerca de este porcentaje, se encuentran los y las docentes que seleccionan la respuesta *poco de acuerdo* (25,7%). El 19,3% de la muestra indica estar *bastante de acuerdo*.

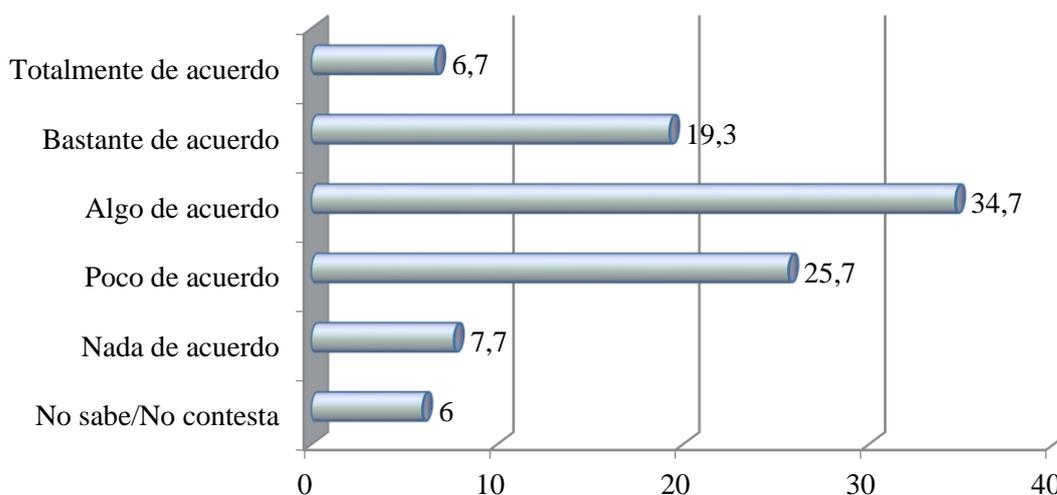


Figura 5.25. Gráfica del ítem 15: Conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños/as con altas capacidades intelectuales

Poco más de la mitad de la muestra (55%) no está *nada de acuerdo* con que “Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo” (ítem 23). El 26,7% selecciona la opción *nada de acuerdo* para este ítem.

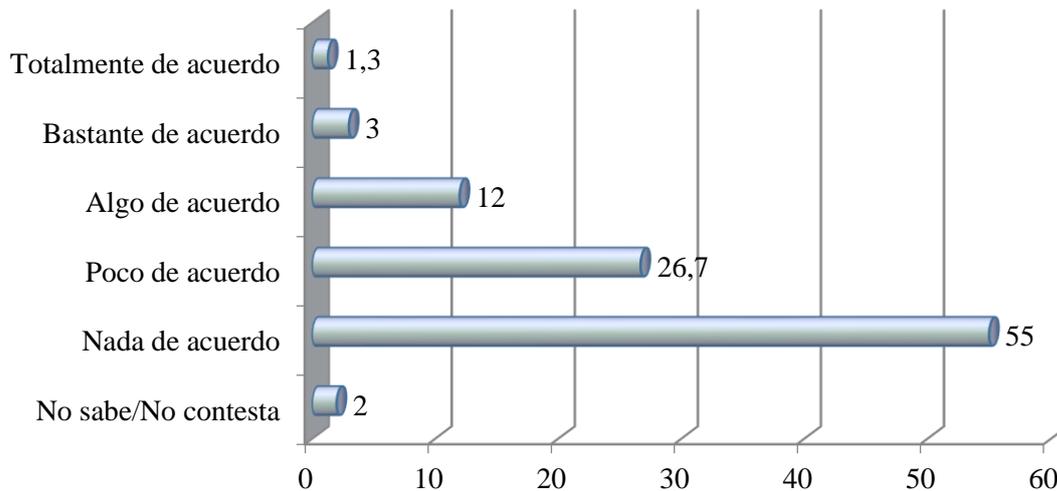


Figura 5.26. Gráfica del ítem 23: Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo

En el ítem 24 (Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades), el mayor porcentaje de la muestra, un 37,3%, selecciona *algo de acuerdo*, seguido de un 28,3% que señala estar *bastante de acuerdo*. Ante la opción *poco de acuerdo* se sitúa el 15,3% de los docentes.

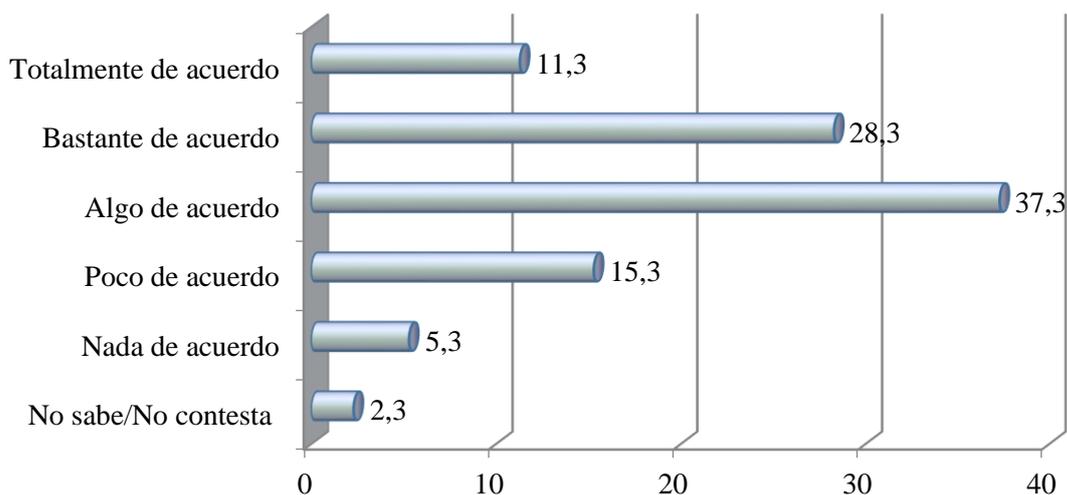


Figura 5.27. Gráfica del ítem 24: Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades

Con respecto al ítem 25 (Cree que no está preparado para atender las necesidades socioafectivas del alumnado con altas capacidades intelectuales), el mayor porcentaje de

maestros lo encontramos en la respuesta *algo de acuerdo* (32%). Porcentajes parecidos, 26,7% y 26,3%, los encontramos para las opciones *poco de acuerdo* y *nada de acuerdo*.

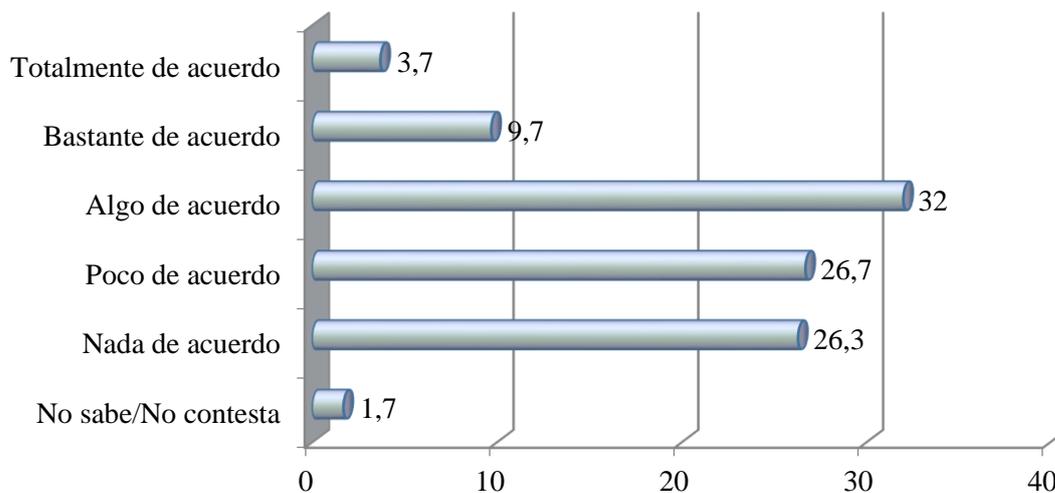


Figura 5.28. Gráfica del ítem 25: Cree que no está preparado para atender las necesidades socioafectivas del alumnado con altas capacidades intelectuales

El 38,3% selecciona la opción *nada de acuerdo* para la afirmación “La relación entre maestro-alumno se hace más complicada con los niños/as con altas capacidades intelectuales” del ítem 26. Muy cerca se encuentra el 34,7% de la muestra con la respuesta *poco de acuerdo*. El 19,3% señala estar *algo de acuerdo* con respecto a este ítem.

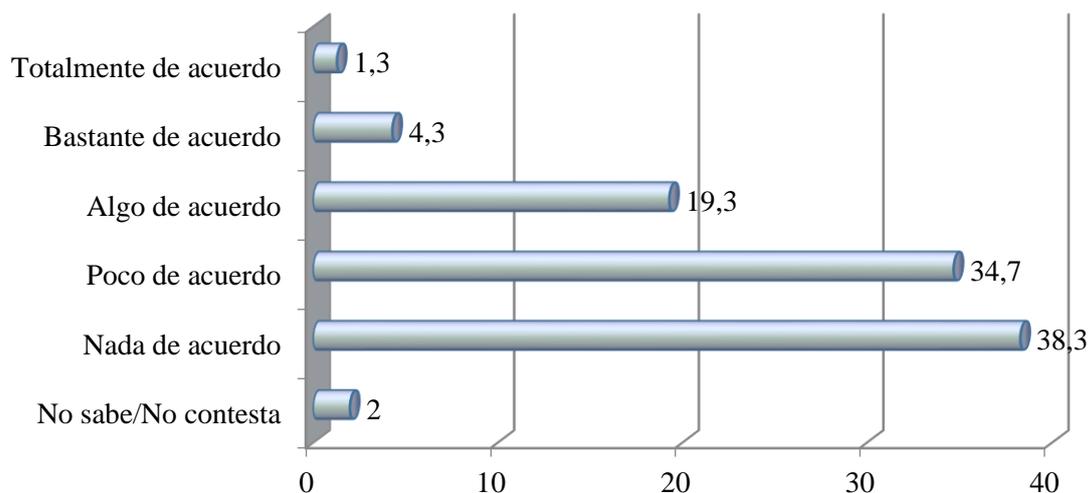


Figura 5.29. Gráfica del ítem 26: La relación entre maestro-alumno se hace más complicada con los niños/as con altas capacidades intelectuales

4.2.4 Medidas educativas

Ante la afirmación “Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales” del ítem 16, encontramos porcentajes muy parecidos, 29,7% y 28,3%, para las respuestas *nada de acuerdo* y *poco de acuerdo*, respectivamente. El 19,7% de la muestra señala estar *algo de acuerdo*.

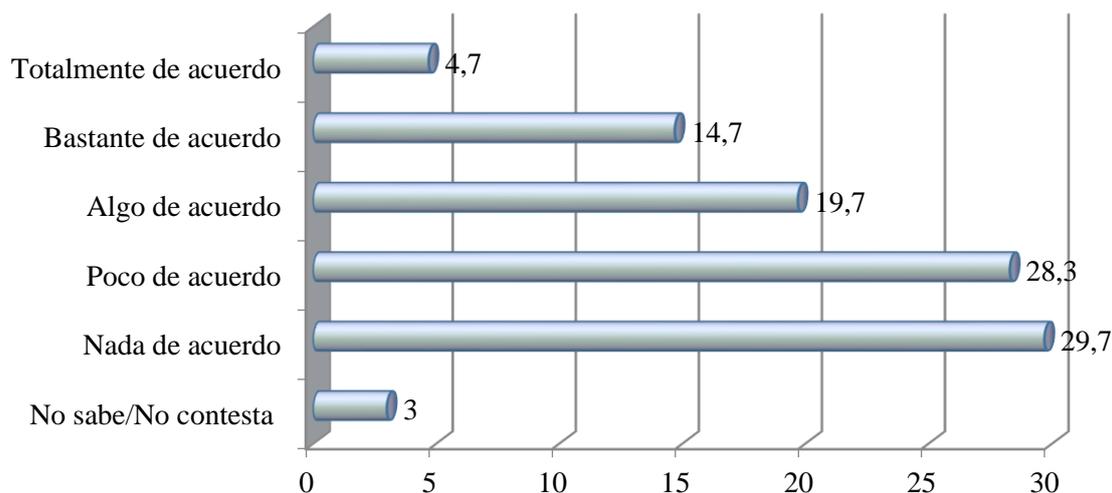


Figura 5.30. Gráfica del ítem 16: Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales

Para el ítem 17 referido a si “Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales”, encontramos porcentajes parecidos en las opciones *poco de acuerdo*, con una representatividad del 24,3% de la muestra, *algo de acuerdo*, con un 23%, y *bastante de acuerdo*, con un 21%.

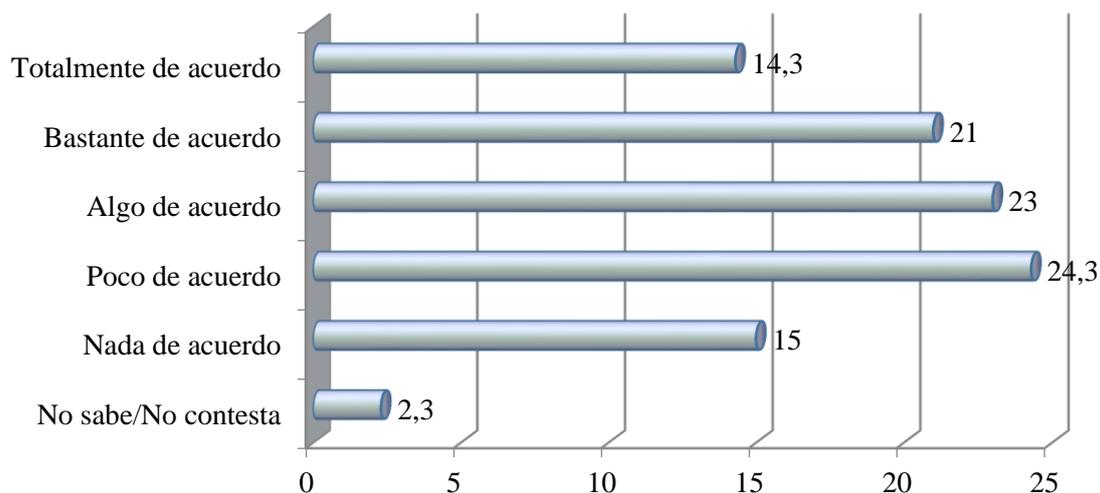


Figura 5.31. Gráfica del ítem 17: Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales

En el ítem 18, “Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades”, el mayor porcentaje lo encontramos para la respuesta *algo de acuerdo* (36,3%). Seguidamente, con un 31%, se encuentra la opción *bastante de acuerdo*. El 16% de la muestra se manifiesta como *poco de acuerdo*.

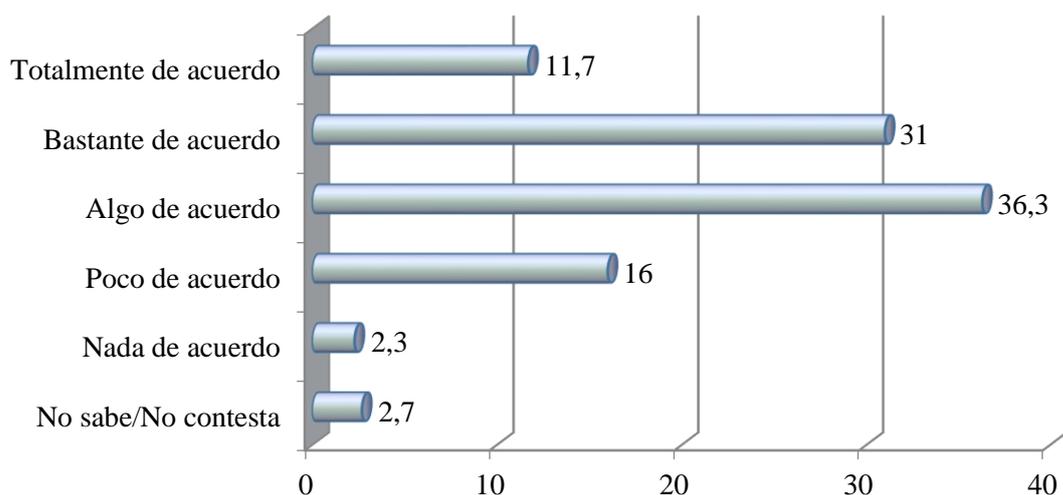


Figura 5.32. Gráfica del ítem 18: Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades

Prácticamente la mitad de los maestros y maestras (44,3%) se muestra *algo de acuerdo* con la afirmación “La adopción de medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización, adelanto de cursos) le parecen adecuadas para la atención de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales” del ítem 19. El 22% de ellos está *poco de acuerdo* y un 19,3% *bastante de acuerdo*.

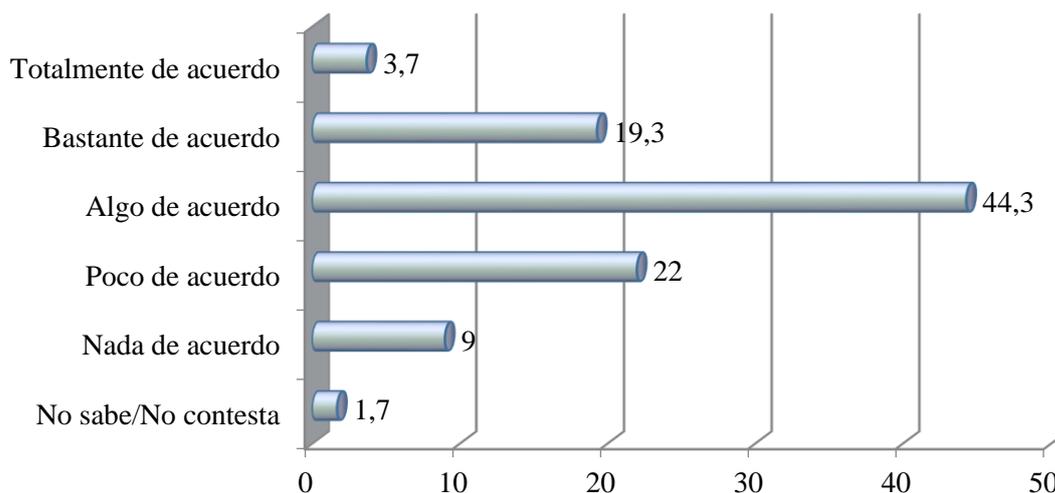


Figura 5.33. Gráfica del ítem 19: La adopción de medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización, adelanto de cursos) le parecen adecuadas para la atención de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales

En relación a la afirmación “La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales” contenida en el ítem 20, el 38,7% del profesorado encuestados se posiciona en la respuesta *algo de acuerdo*; muy cerca, el 32,3% señala estar *bastante de acuerdo*. El mismo porcentaje de maestros y maestras, un 12,7%, manifiesta estar *poco de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

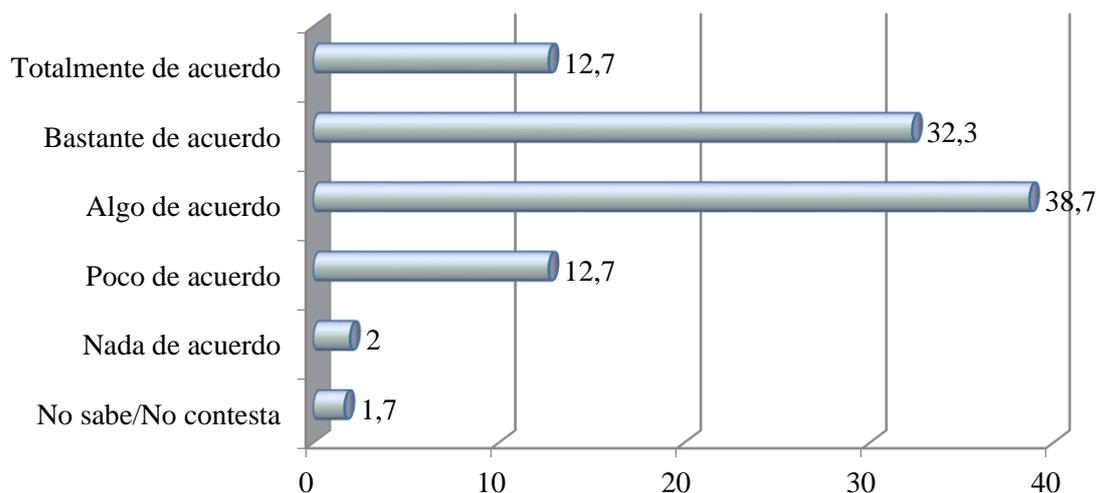


Figura 5.34. Gráfica del ítem 20: La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales

4.2.5 Competencias y rendimiento

En el ítem número 6 (Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras), un 40% de los maestros se muestra *bastante de acuerdo*, un 36% *totalmente de acuerdo* y el 16,7% *algo de acuerdo*.

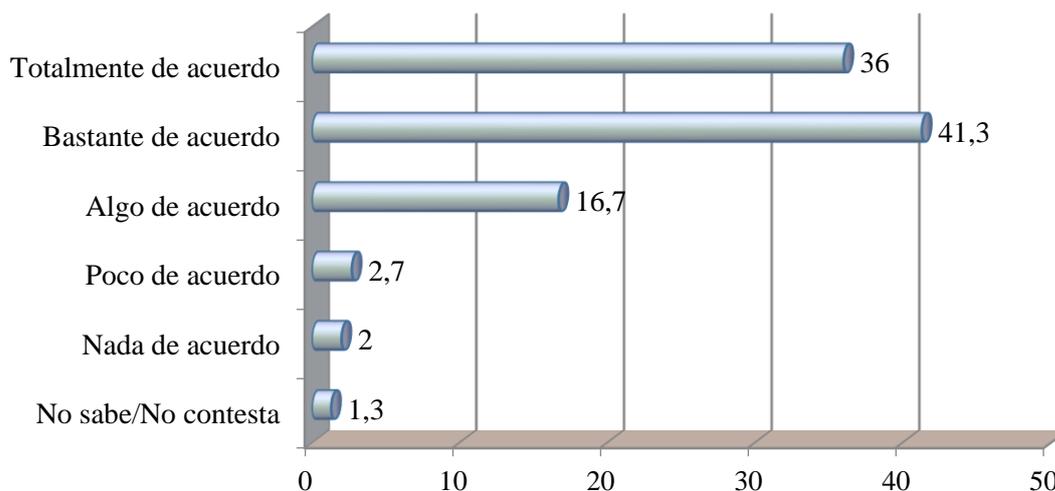


Figura 5.35. Gráfica del ítem 6: Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras

El 42,3% de la muestra está *totalmente de acuerdo* con el ítem 11 que señala “El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial”. El 35,3% indica estar *bastante de acuerdo* y en un 16,3% *algo de acuerdo*.

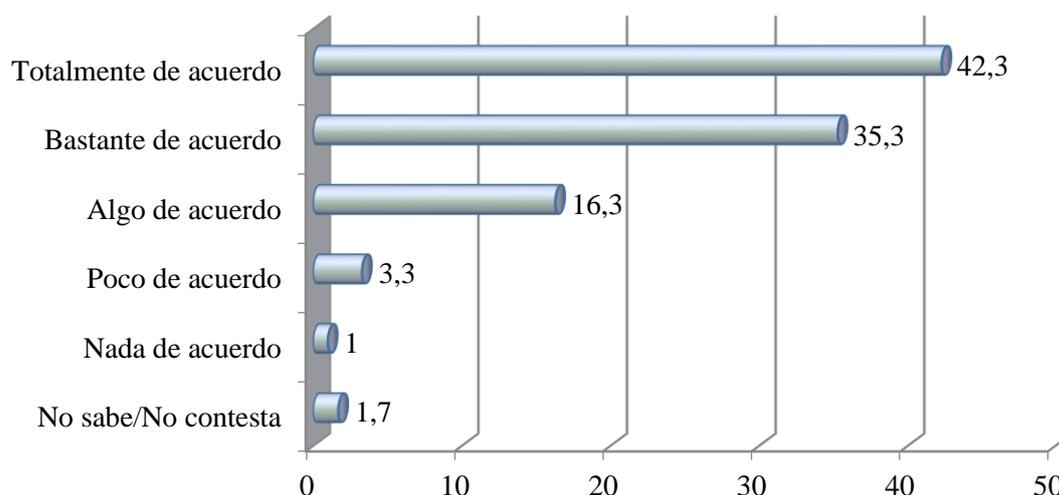


Figura 5.36. Gráfica del ítem 11: El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial

Como muestra la Figura 5.37 referida al ítem 12, el 40% de los maestros y maestras señala que están *totalmente de acuerdo*, muy cerca de este porcentaje se encuentran los docentes que posicionan en la opción *bastante de acuerdo* (37,7%). El 15,3% se muestra *algo de acuerdo*.

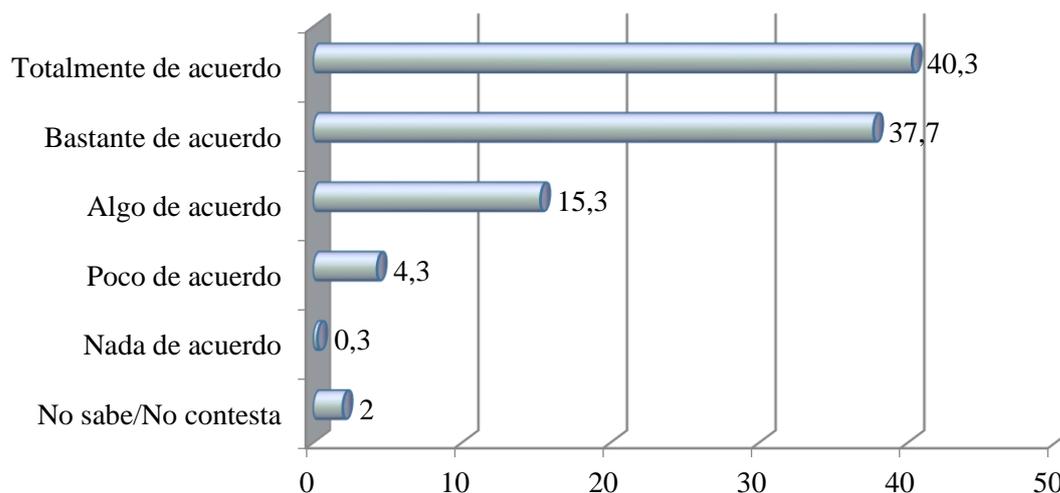


Figura 5.37. Gráfica del ítem 12: El alumnado con altas capacidades puede presentar aburrimiento en clase

Ante el enunciado “El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase” del ítem 14, los y las docentes se sitúan mayoritariamente entre las opciones de *poco de acuerdo* (40,3%) y *algo de acuerdo* (39,3%).

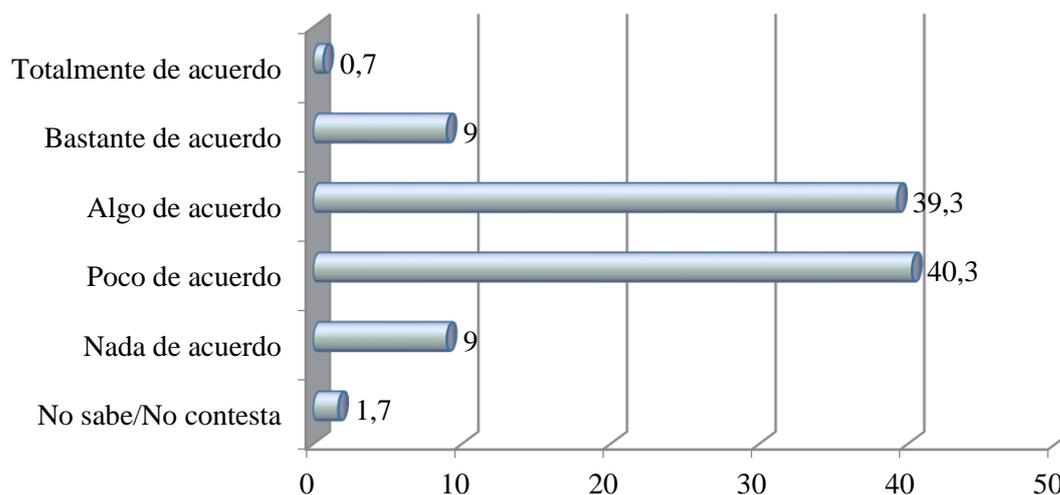


Figura 5.38. Gráfica del ítem 14: El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase

4.3 Diferencias entre variables atendiendo a los factores

En este apartado se recogen los resultados del análisis descriptivo de diferencias de medias de las distintas variables de la distribución de la muestra atendiendo a cada uno de los factores empíricos.

Tras el *análisis de la varianza (ANOVA)* y a partir de la función *prueba t de Student.*, se comprobó que solo algunas de las variables descriptivas de la muestra presentaban nivel de significación inferior a 0.05. De esta forma, durante este apartado se presentan las diferencias significativas halladas para cada factor en función de la edad, el tipo de centro educativo, los años de servicios prestados como docentes en centros de Educación Primaria y si se ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales.

4.3.1 Diferencias según la edad

En la Tabla 5.13 se muestran los resultados obtenidos para la *prueba t*, en la que se incluyen únicamente aquellas variables que presentan un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05. En relación a las diferencias según la edad, es destacable que solo se encuentra una diferencia significativa en el factor Formación, asesoramiento y recursos, en el intervalo de edad de 33 a 43 años con respecto al intervalo de 55 a 65 años.

Tabla 5.13

Diferencias de medias atendiendo a los factores según la edad

Factores	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Formación, asesoramiento y recursos	De 22 a 32 años	De 33 a 43 años	.132	.965
		De 44 a 54 años	.370	.516
		De 55 a 65 años	.588	.135
	De 33 a 43 años	De 22 a 32 años	-.132	.965
		De 44 a 54 años	.238	.448
		De 55 a 65 años	.456*	.030
	De 44 a 54 años	De 22 a 32 años	-.370	.516
		De 33 a 43 años	-.238	.448
		De 55 a 65 años	.218	.485
	De 55 a 65 años	De 22 a 32 años	-.588	.135
		De 33 a 43 años	-.456*	.030
		De 44 a 54 años	-.218	.485

Nota: *. $p < .05$

4.3.2 Diferencias según el tipo de centro educativo

En relación al tipo de centro educativo en el que trabajan los docentes de Educación Primaria, en la Tabla 5.14 se refleja que las variables que presentan un nivel de significación (p) igual o menor de .05 son el factor Conocimiento sobre altas capacidades intelectuales y Atención educativa entre las opciones público y concertado y, por otro lado, el factor Competencias y rendimiento en el que las diferencias significativas se evidencian en los centros públicos con respecto a los privados.

Tabla 5.14

Diferencias de medias atendiendo a los factores según el tipo de centro educativo

Factores	(I) Tipo de centro	(J) Tipo de centro	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Conocimiento sobre ALCAIN	Público	Concertado	.858*	.003
		Privado	.356	.442
	Concertado	Público	-.858*	.003
		Privado	-.501	.394
	Privado	Público	-.356	.442
		Concertado	.501	.394
Atención educativa	Público	Concertado	.892*	.002
		Privado	.209	.753
	Concertado	Público	-.892*	.002
		Privado	-.682	.179
	Privado	Público	-.209	.753
		Concertado	.682	.179
Competencias y rendimiento	Público	Concertado	-.380	.326
		Privado	-.862*	.009
	Concertado	Público	.380	.326
		Privado	-.482	.424
	Privado	Público	.862*	.009
		Concertado	.482	.424

Nota: *. $p < .05$

4.3.3 Diferencias según los años de servicios prestados como docentes en centros de Educación Primaria

En cuanto a la variable que señala los años de servicios prestados como docentes en centros de Educación Primaria, en la Tabla 5.15 se incluye el único factor que ha obtenido en la *prueba t* un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05, el factor Formación, asesoramiento y recursos, entre las opciones *De 1 a 5 años* y *Más de 26 años*.

Tabla 5.15

Diferencias de medias atendiendo a los factores según los años de docencia

Factores	(I) años de docencia	(J) años de docencia	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Formación, asesoramiento y recursos	De 1 a 5	De 6 a 12	.393	.593
		De 13 a 18	.239	.888
		De 19 a 25	.323	.721
		Más de 26 años	.714*	.029
	De 6 a 12	De 1 a 5	-.393	.593
		De 13 a 18	-.154	.953
		De 19 a 25	-.070	.997
		Más de 26 años	.320	.500
	De 13 a 18	De 1 a 5	-.239	.888
		De 6 a 12	.154	.953
		De 19 a 25	.083	.993
		Más de 26 años	.474	.070
	De 19 a 25	De 1 a 5	-.323	.721
		De 6 a 12	.070	.997
		De 13 a 18	-.083	.993
		Más de 26 años	.391	.198
	Más de 26 años	De 1 a 5	-.714*	.029
		De 6 a 12	-.320	.500
		De 13 a 18	-.474	.070
		De 19 a 25	-.391	.198

Nota: *. $p < .05$

4.3.4 Diferencias según si se ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales

En la Tabla 5.16 se reflejan los resultados obtenidos mediante el *contraste t de Student*, para los distintos factores empíricos en función de si se ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales, con un nivel de confianza del 95%. Como se puede observar, solo existe diferencia significativa en el factor Conocimientos sobre altas capacidades intelectuales.

Tabla 5.16

Diferencias de medias atendiendo a los factores según si se ha recibido formación o no sobre altas capacidades intelectuales

Factores		Diferencia de medias	Sig.
Conocimiento sobre ALCAIN	Se asumen varianzas iguales	-.369*	.030
	No se asumen varianzas iguales	-.369*	
Formación, asesoramiento y recursos	Se asumen varianzas iguales	-.202	.256
	No se asumen varianzas iguales	-.202	
Atención educativa	Se asumen varianzas iguales	-.460	.270
	No se asumen varianzas iguales	-.460	
Medidas educativas	Se asumen varianzas iguales	-.046	.384
	No se asumen varianzas iguales	-.046	
Competencias y rendimiento	Se asumen varianzas iguales	.390	.938
	No se asumen varianzas iguales	.390	

Nota: *. $p < .05$

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presenta la discusión de los resultados anteriormente descritos. Para ello, la información se organiza en diferentes bloques, el primero de ellos dedicado a la discusión de los resultados sobre las características descriptiva de la muestra, el siguiente a los resultados referidos a cada uno de los ítems y por último, un tercer bloque que recoge la discusión de los resultados según la correlación entre variables de la distribución de la muestra y factores.

5.1 Características descriptivas de los maestros y maestras

Según los datos reflejados en las gráficas vistas en apartados anteriores, podemos dibujar el perfil de la muestra participante en este segundo estudio a partir de las siguientes afirmaciones:

- Las edades de los maestros y maestras se encuentran bastantes repartidas, aunque podemos encontrar un gran número de ellos en edades comprendidas entre los 44 y 65 años.
- Prácticamente la mitad de los docentes posee varias titulaciones de magisterio, seguida de una importante cantidad de ellos que tiene la titulación en Educación Primaria.

- La mayor parte del profesorado encuestado ejercen en Educación Primaria (no en una especialidad concreta).
- Se trata de maestros y maestras que proceden, en su gran mayoría, de centros educativos públicos de Las Palmas de Gran Canaria.
- Más de tres cuartas partes de los maestros y maestras de los centros públicos es funcionariado.
- La mitad de la población encuestada tiene experiencia docente con alumnado ALCAIN.
- En relación a los años de servicios de prestados como docentes, la muestra se reparte de forma bastante equilibrada entre los maestros y maestras que llevan más de 26 años, los que tienen de 19 a 25 años de experiencia y los que llevan de 13 a 18 años de práctica docente.
- Prácticamente la mitad de los docentes ha recibido formación sobre altas capacidades intelectuales.
- Entre los medios más utilizados para adquirir formación sobre altas capacidades intelectuales se encuentran otras enseñanzas regladas, como estudios de máster o carreras universitarias, y jornadas, charlas o conferencias, entre las que destacan las realizadas por los Centros del Profesorado y por los propios centros educativos.

5.2 Discusión de los resultados de los ítems por factores

A continuación, se desarrolla la discusión de los resultados de los ítems que aportan información acerca de los conocimientos, actitudes y creencias de los maestros y maestras de Educación Primaria, organizados según al factor empírico sobre el que se agrupan.

5.2.1 Factor Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales

Entre los maestros y maestras de educación primaria existe bastante variabilidad en relación a la creencia de que a través de un test de inteligencia se podría determinar si un niño presenta altas capacidades intelectuales, visibilizándose cierto equilibrio entre el porcentaje de docentes que así lo piensa y los que se muestran poco de acuerdo, siendo algo mayor este último grupo. En cambio, en relación al perfil de superdotado, la mayor parte de los docentes no cree que la creatividad sea una capacidad siempre presente en ellos.

Son similares los resultados que obtienen en sus respectivos estudios Sastre y Acereda (1998), Del Caño (2001), Castro (2005) y Vilaseca (2006), indicando que el alumnado de magisterio, los maestros y profesores relacionaban la superdotación con un CI superior a la media de la población o un nivel muy alto de inteligencia. En cuanto a la creatividad, el estudio de Sastre y Acereda (1998) pone de manifiesto que los maestros y profesores no relacionaban la superdotación y la creatividad, mientras que en la investigación Del Caño (2001) se mostraba que el alumnado de magisterio consideraba la creatividad como una de las características de la superdotación. Del mismo modo, el estudio de Vilaseca (2006) revelaba que los maestros y profesores consideraban la creatividad como uno de los criterios importantes en el diagnóstico de los niños y niñas superdotados.

Atendiendo a la legislación canaria, a partir de un test de inteligencia se puede considerar que un niño presenta sobredotación intelectual; por otro lado, para hablar de superdotación en un alumno es necesario que esté presente, además de una alta capacidad cognitiva y aptitud intelectual, una alta creatividad. Es necesario aclarar que, según la normativa canaria, los niños y niñas pueden presentar ciertos perfiles de altas capacidades y no obtener altas puntuaciones en test de inteligencia.

En general los docentes no piensan que todos los niños ALCAIN destacan en todas las áreas o presentan altas calificaciones académicas, ni que poseer las aptitudes intelectuales que

manifiestan les garantiza tener éxito escolar, siendo una pequeña parte los que creen estas premisas.

Por su parte, Artiles, Jiménez y Álvarez (2005) indican que los maestros se basan en criterios referidos al rendimiento académico, a las calificaciones o al buen comportamiento del alumno, y en ocasiones la creatividad, para realizar nominaciones fiables en determinados perfiles como el sobredotado intelectual o el talento académico, aunque siguiendo ese razonamiento, ignoran al alumnado con alta capacidad intelectual que presenta bajo rendimiento o malos resultados académicos, como pueden ser los talentos musicales o deportivos, entre otros.

En relación al fracaso escolar, las investigaciones realizadas por Sastre y Acereda (1998) y Del Caño (2001) indican que los maestros creen que el alumnado superdotado puede sufrir fracaso escolar porque no están motivados por la escuela o se aburren. Por su parte, Prieto y Castejón (2000) indican que uno de los estereotipos de los profesores sobre el alumnado superdotado es que destacan en todas las áreas obteniendo siempre buenos resultados académicos y mostrando un alto rendimiento escolar.

En referencia a la ayuda externa, este estudio refleja la mayoría de los docentes opina que, a pesar de su gran potencial, el alumnado ALCAIN necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras; no obstante, hay una parte de docentes que no se muestra tan de acuerdo con esta afirmación. Muchos de los maestros y maestras no consideran que estos discentes desarrollen sus potencialidades de forma autónoma, es decir, sin necesidad de ayuda externa, aunque seguimos encontrando algunos de ellos que señalan lo contrario. Estos resultados nos permiten constatar que a pesar de que la mayor parte de los maestros y maestras piensan que es necesario ofrecer tanto apoyo educativo a los niños y niñas ALCAIN como el resto del alumnado, hay docentes que consideran que dada la alta capacidad de estos no necesitan ayuda para desarrollar sus potencialidades.

Investigaciones como la de Vilaseca (2006) muestran resultados parecidos que indican que una parte de los maestros cree que desde la escuela se debe proporcionar atención educativa ante las necesidades de superdotación, aunque nuevamente se observan docentes que creen que atender estas necesidades es fuente de elitismo, pues muchos de ellos señalan que existen otras necesidades educativas más importantes que las derivadas de la superdotación. También encontramos los resultados del estudio realizado por Tourón, Fernández y Reyero (2002) con estudiantes universitarios de pedagogía, psicopedagogía y magisterio, que reflejan que estos creen que el poseer altas capacidades conlleva unas necesidades educativas especiales que demandan una atención especializada.

En cuanto a las características que reúnen los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, los resultados han mostrado que el profesorado no considera que todos presenten las mismas, ni que una de ellas sean las dificultades en sus relaciones sociales.

De forma contraria, Sastre y Acereda (1998) y Pontón y Fernández (2001) obtienen en sus investigaciones que los maestros creen que los superdotados y los niños ALCAIN presentan una vida social pobre, con desajustes sociales y caracterizada por el aislamiento.

Por otro lado, la mayor parte de los maestros y maestras no consideran que el alumnado ALCAIN siempre esté motivados hacia el estudio, aunque otro de los estereotipos de los profesores sobre el alumnado superdotado que Prieto y Castejón (2000) señalan es que son niños que muestran una gran motivación para sobresalir en el aula o en el centro. Así, el estudio de Sastre y Acereda (1998) señala que uno de los pensamientos que manifiestan los maestros es que el alumnado superdotado puede sufrir fracaso escolar porque no están motivados por la escuela.

5.2.2 Factor Formación, asesoramiento y recursos

Otro punto importante es si los maestros y las maestras consideran que el equipo docente que atiende al alumnado ALCAIN debe tener formación específica acerca de sus necesidades y características, ante lo que la mayoría manifiesta mostrarse de acuerdo.

Son varios los autores que consideran que el profesorado que atienden alumnado con altas capacidades intelectuales deben tener conocimientos sobre las características y las necesidades que presentan estos niños y niñas (Alonso y Benito. 1996 y Prieto y García. 1999). Además, el estudio de Del Caño (2005) señala que el alumnado de magisterio pensaba que los futuros docentes debían recibir formación específica sobre superdotados, al igual que la investigación realizada por Martín, Medrano y Sánchez (2005) mostraba que el profesorado recomendaba que los maestros de Educación Primaria recibieran capacitación para el conocimiento de las características de los niños ALCAIN.

Asimismo, el presente estudio permite afirmar que a los docentes les gustaría recibir formación en el área de las altas capacidades y asesoramiento acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado ALCAIN. Además, muchos de ellos manifiestan necesitar información acerca de las distintas medidas de atención educativa para estos niños y niñas.

En cuanto a recursos materiales y humanos, los maestros y maestras manifiestan que los centros escolares necesitan más para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los resultados obtenidos en el presente estudio corroboran la afirmación de Pérez, Losada y González (2009) que señala que a la mayoría de los profesionales de la educación les falta conocimiento y recursos para poder aplicar las estrategias de enseñanza que permitan ofrecer la atención adecuada. Además, coinciden con los resultados obtenidos por Vilaseca (2006) los cuales señalan que una parte de los docentes desconocen las necesidades educativas que

presenta el alumnado ALCAIN y consideran que las escuelas no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad. También son similares a los datos recabados por Castro (2005) en su investigación que reflejan que el profesorado mantiene una actitud favorable con el hecho de recibir información acerca de la superdotación.

5.2.3 Factor Atención educativa

Es destacable que parte de los maestros y maestras de Educación Primaria no conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños con altas capacidades intelectuales, siendo aproximadamente un cuarto de la muestra la que señala conocerlas.

Además, en general los docentes manifiestan que no se sentirían incómodos ante la presencia de este alumnado en sus aulas, señalando también, que la relación entre maestro-alumnado no es más complicada con estos niños y niñas. En general, se sienten capacitados para atender las necesidades intelectuales y socioafectivas de este perfil. La lectura que se puede hacer es que, la relación con el alumnado ALCAIN no es más difícil que con el resto de los niños y niñas, quizás por ello el profesorado no se siente incómodo al tener alumnado de este perfil en el aula pues creen que están preparados para dar respuesta a sus características.

Contrariamente a lo anterior, Martínez y Guirado (2010) señalan que los docentes presentan sentimientos de impotencia e incompetencia que aparecen al no sentirse preparados para responder a este perfil de alumnado. Ambos autores explican, además, que este sentimiento de incompetencia puede deberse a la falta de experiencia, que a su vez genera incomodidad. Por su parte, Castro (2005) obtiene en su investigación que los docentes no se sienten preparados para atender de forma adecuada al alumnado ALCAIN en el aula. Por otro lado, Sastre y Acereda (1998) obtienen resultados distintos a los del presente estudio que señalan que para los maestros y maestras no es cómodo tener un superdotado en el aula porque supone más

trabajo y es difícil saber qué hacer. Igualmente, el estudio de Del Caño (2001) refleja que una parte del alumnado de magisterio prefería no tener en clase a un alumno superdotado porque no sabría qué hacer.

5.2.4 Factor Medidas educativas

En relación a las medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso), en general, los docentes consideran que podría ser una buena opción para que el alumnado ALCAIN desarrolle sus capacidades, aunque muchos de ellos se muestran dudosos. Del mismo modo, una parte importante manifiesta que las medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización. adelanto de cursos) son adecuadas para la atención de las necesidades de este alumnado, sin embargo, en este caso el número de docentes que parece no estar seguro de los beneficios de esta medida es mayor. Por su parte, el estudio realizado por Pontón y Fernández (2001) señala que hay docentes que consideran que la educación ofertada al alumnado con altas capacidades no es la más adecuada, aunque en este caso es necesario tener presente la diferencia temporal entre el presente estudio y el de los autores mencionados, pues las medidas educativas pueden haber cambiado.

En cuanto a la inclusión de este alumnado en un aula especial o en centros específicos, en general, el profesorado se muestra reticente, aunque es destacable que una pequeña cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para discentes con altas capacidades intelectuales y aún mayor, es el número de maestros y maestras que señalan que sería beneficioso que los centros contaran con un aula para este perfil de alumno, aunque sigue siendo más alta la cantidad de docentes que no apoyan esta medida. Asimismo, un número importante de maestros y maestras opinan que la mejor medida para desarrollar las habilidades intelectuales del alumnado ALCAIN es su integración en sus clases regulares, aunque es preciso matizar que una parte de este profesorado señala que está algo de acuerdo, de modo

que no apoya del todo este tipo de medida. Por su parte, el estudio de Del Caño (2001) muestra que una parte del alumnado de magisterio consideraba que los superdotados necesitan colegios especiales.

5.2.5 Factor Competencias y rendimiento

En general, los maestros y maestras de Educación Primaria manifiestan que el alumnado ALCAIN puede mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras. Contrariamente, como señalamos anteriormente, algunos estudios señalan que los docentes creen que los niños y niñas superdotados destacan por su rendimiento académico, siendo incluso uno de los indicadores de la presencia de altas capacidades intelectuales (Sastre y Acereda, 1998; Pontón y Fernández, 2001; Agua et al., 2003; Castro, 2005 y Villaseca, 2006). Además, Prieto y Castejón (2000) explican que uno de los estereotipos de los profesores sobre el alumnado superdotado es pensar que destacan en todas las áreas obteniendo siempre buenos resultados académicos y mostrando un alto rendimiento escolar.

Por otro lado, la mayor parte de los y las docentes piensa que es necesario estimularles y ofrecer oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial. Además, una parte importante de ellos se muestra algo de acuerdo con el hecho de que este alumnado presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase, lo cual parece oponerse a la afirmación anterior. Asimismo, los maestros y maestras creen que el alumnado ALCAIN puede presentar aburrimiento en clase, resultados contrarios a los obtenidos en el estudio de Vilaseca (2006), que revelan que maestros y profesorado opinan que estos alumnos se aburren en clase ante la adecuación de una adaptación curricular.

5.3 Discusión de los resultados según la correlación entre variables descriptivas de la muestra y factores

Atendiendo a las diferencias entre subgrupos de la muestra (realizados en base a las variables descriptivas de su distribución) en relación a los factores empíricos, los resultados del presente estudio constatan que en el *factor Conocimiento sobre altas capacidades intelectuales* existen diferencias significativas en las variables tipo de centro educativo y formación recibida acerca del tema en cuestión. En referencia a la primera de ellas, el tipo de centro, los datos reflejan diferencias significativas entre los centros públicos y concertados. Por otro lado, el haber recibido formación o no acerca de altas capacidades intelectuales también parece afectar al factor aludido.

Por su parte, el estudio de Castro (2005) obtuvo datos que reflejaban la relación entre tener o no conocimientos acerca de los niños superdotados intelectualmente y la edad del profesorado de Educación Primaria e Infantil, el tipo de centro y la especialidad en la que trabaja el docente, entre otros.

En cuanto al *factor Formación, asesoramiento y recursos*, se encuentran diferencias en relación a la edad de los maestros y maestras, concretamente entre los docentes de 33 y 43 años y los de 55 y 65 años. Además, los años de docencia en Educación Primaria parece ser otra de las variables que presentan diferencias en los resultados referidos a este factor, concretamente entre el profesorado que lleva de 1 a 5 años y los que tienen una experiencia de más de 26 años.

El factor Atención educativa parece influenciado por la variable tipo de centro educativo, encontrando diferencias significativas entre los colegios públicos y concertados.

Castro (2005) obtiene entre sus resultados de su estudio que la variable “Actitud de los profesores en activo de Educación Infantil y Primaria que acude a los CAP de la comunidad de Madrid a formarse, ante la presencia de un niño superdotado intelectualmente en su clase” se

relaciona con las variables conocimientos acerca de niños superdotados, sexo, percepción de haber tenido en la clase este tipo de niños y el tipo de atención que les darían.

Atendiendo al factor Medidas educativas, los resultados de la presente investigación señalan que no existen diferencias significativas en relación a las distintas variables de la distribución de la muestra.

Por último, encontramos diferencias en el factor Competencias y rendimiento en función de si el centro es público o privado.

CONCLUSIONES

Durante este capítulo se ha descrito el estudio realizado para analizar los conocimientos, creencias y actitudes que presentan los maestros y maestras de Educación Primaria. Expuestos los resultados y la discusión de los mismos, podemos realizar las siguientes conclusiones tomando como referente los objetivos que han orientado este trabajo.

En relación al primer objetivo, *“Identificar los conocimientos y creencias que tienen los maestros y maestras de Educación Primaria en relación a las altas capacidades intelectuales”*, los datos obtenidos permiten afirmar que los maestros y maestras de Educación Primaria consideran que se puede diagnosticar a través de un test de inteligencia, lo cual es correcto para algunos de los perfiles como el de sobredotación o superdotación, entre otros. Por otro lado, no relacionan la creatividad con la superdotación, cuando en la normativa canaria se establece que el diagnóstico de este perfil de ALCAIN precisa, además de un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales (por encima del centil 75), una alta creatividad (por encima del centil 75).

Además, en general, los resultados constatan que los y las docentes no siguen algunos de los estereotipos o falsas creencias que siguiendo la literatura especializada y distintos estudios tienen los maestros acerca del alumnado ALCAIN. Algunas de esas falsas creencias o

estereotipos hacen referencia a que estos niños y niñas destacan en todas las áreas académicas, o a que las altas capacidades les garantiza tener éxito escolar, ante lo cual, esta investigación señala que los maestros no apoyan estas premisas, aunque si existen una pequeña parte que las mantiene. Además, los docentes no consideran que sean alumnos que están siempre motivados hacia el estudio, que es otra de las falsas creencias extendidas entre el profesorado según algunos de los autores vistos en el capítulo 3.

En la misma línea, los maestros y maestras de Educación Primaria consideran que el alumnado ALCAIN puede mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras, mostrando así, nuevamente, que no siguen los estereotipos señalados desde la literatura como comunes entre el profesorado.

Otra de las etiquetas del alumnado ALCAIN es la problemática asociada referida a la dificultad que presentan en sus relaciones sociales. En este aspecto, una vez más, los maestros y maestras no presentan este prejuicio, considerando incluso que no todos los niños y niñas con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características. De forma contraria, sí manifiestan que se trata de alumnado que presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras, de lo que se podría deducir, que no creen que en general presenten problemas en las relaciones sociales, pero dada su alta inteligencia, pueden tener dificultades con otros niños y niñas del aula.

En cuanto a la necesidad de ofrecer atención educativa a estos alumnos y alumnas, podemos concluir que las y los docentes consideran que a pesar de su gran capacidad, necesitan recibir apoyo educativo, que es necesario estimularles y ofrecerles oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial, aunque contrariamente, es necesario destacar que una parte de ellos piensa que dada su alta capacidad, pueden desarrollar sus potencialidades sin necesidad de ayuda externa, lo cual podría suponer una falta de atención o respuesta educativa en el aula ante sus necesidades y características.

Otro de los objetivos planteados en este estudio es “*Analizar las actitudes de los maestros y maestras de Educación Primaria en la atención del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales*”, ante lo cual se ha obtenido que los maestros y maestras no se sentirían incómodos ante la presencia de alumnado ALCAIN en el aula, ni que la relación con ellos sería más complicada que con el resto. En general, se sienten capacitados para responder educativamente ante sus necesidades, tanto intelectuales como socioafectivas.

Por otro lado, atendiendo al objetivo “*Conocer la opinión del equipo docente de Educación Primaria en relación a diferentes opciones de medidas de atención para el alumnado ALCAIN*”, se puede afirmar que una gran parte de los docentes no conoce las distintas medidas educativas ofertadas desde el sistema educativo para la atención del alumnado ALCAIN. Con respecto a la opinión que tienen acerca de ellas, en general manifiestan más apoyo a las medidas extraordinarias, es decir, de enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso, que hacia las medidas excepcionales referidas a la aceleración de cursos. Además, no se muestran muy de acuerdo con la existencia de centros específicos para este alumnado, ni con su inclusión en aulas específicas para ellos en los centros ordinarios, pues la medida que más apoyo presenta por su parte para la atención de sus necesidades es su integración en las clases regulares. En este punto, es preciso señalar que una parte de los docentes se mostraba de acuerdo con los centros específicos para discentes ALCAIN, y un mayor número de ellos, con la existencia de aulas específicas en los centros ordinarios.

En relación al objetivo “*Determinar si los maestros y maestras de Educación Primaria tienen formación en el área de las altas capacidades intelectuales, cómo la han adquirido y las necesidades de información o asesoramiento que presentan*”, este estudio refleja que los maestros y maestras de Educación Primaria demandan formación e información específica sobre altas capacidades y medidas de atención educativa, así como, asesoramiento sobre cómo atender este alumnado. También señalan que los centros escolares necesitan más recursos

materiales y humanos para una adecuada atención de las necesidades que presentan estos niños y niñas. Además, los resultados muestran que aproximadamente la mitad de los docentes manifiesta que no ha recibido formación acerca de las altas capacidades intelectuales. Aquellos que la han recibido, lo han hecho a través de otras enseñanzas regladas, como estudios de máster o carreras universitarias y actividades puntuales como jornadas, charlas o conferencias, entre las que destacan las organizadas desde los Centros del Profesorado y desde los propios centros educativos.

Por último, atendiendo al objetivo *“Averiguar si existe relación entre variables de la muestra y factores como el conocimiento acerca de las altas capacidades intelectuales o las necesidades de formación y/o asesoramiento”*, se puede afirmar, siguiendo los resultados obtenidos que dentro del factor Conocimiento sobre altas capacidades intelectuales, que existen diferencias en relación a si el centro es público o concertado y si se ha recibido o no formación sobre el tema en cuestión. La edad parece ser importante en relación al Factor Formación, asesoramiento y recursos, encontrando diferencias significativas entre los maestros y maestras más jóvenes y los de mayor edad. En la misma línea, los años de experiencia como docente también parece influir en este factor, reflejándose las diferencias entre los que tienen poca práctica profesional y los que acumulan más experiencia como maestros en Educación Primaria. Finalmente, otra relación reflejada en los resultados de la presente investigación se encuentra entre el factor Competencias y rendimiento y si el centro es público o privado.

Capítulo 6

ESTUDIO COMPARATIVO

1. INTRODUCCIÓN

Tras el estudio de los ámbitos familiar y escolar del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, basado en el análisis de los conocimientos, creencias y actitudes que presentan los padres y madres y los docentes de Educación Primaria, a continuación, se analizan las relaciones existentes entre unos y otros en referencia a diferentes variables.

De este modo, y manteniendo la misma estructura que los capítulos empíricos anteriores, a continuación, se presenta la metodología de investigación que fundamenta esta parte y los resultados obtenidos. Concretamente, se recogen los objetivos planteados en este tercer estudio, así como la descripción de la población de estudio y la distribución de cada una de las muestras. Además, se explica el método utilizado, señalando el diseño de investigación y el proceso seguido para la recogida de los datos. Finalmente, se presentan los resultados recogidos, la discusión de los mismos y las conclusiones finales.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este estudio es:

- Conocer si existe relación entre los datos obtenidos por parte de los padres y madres del alumnado con altas capacidades intelectuales y los recogidos en los maestros y maestras de Educación Primaria en la isla de Gran Canaria.

Concretamente se pretende:

1. Determinar si existe relación entre los maestros y maestras y las familias en cuanto a los conocimientos que tienen acerca de las altas capacidades intelectuales.

2. Conocer si existe relación entre las familias y docentes en referencia a las necesidades de formación y asesoramiento.

3. Estudiar las posibles relaciones entre las familias y docentes en cuanto a su opinión acerca de distintas medidas de atención educativa para el alumnado ALCAIN.

4. Analizar si existe relación entre los maestros y las familias atendiendo a las creencias que tienen acerca de las competencias y rendimientos del alumnado ALCAIN.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se describe la población y muestra de estudio, que queda conformada por las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales y los maestros y maestras de Educación Primaria. Además, se explica el proceso para la recogida de datos, así como los instrumentos utilizados.

3.1 Población y muestra de estudio

Las familias del alumnado de Educación Primaria que ha sido diagnosticado hasta el curso 2015/2016 como ALCAIN en la isla de Gran Canaria y los maestros y maestras de la citada etapa en el territorio señalado forman la unidad de análisis de esta parte de la investigación.

Tras el contacto con La Dirección de numerosos centros educativos que colaboraron como intermediarios entre la doctoranda y la población de estudio, la muestra quedó compuesta por 50 familias y 300 docentes procedentes de distintos municipios de la isla y de diferentes tipos de centros educativos (privados, concertados y públicos).

3.1.1 Distribución de la muestra compuesta por las familias

El análisis estadístico descriptivo de frecuencias relativo a las características familiares, sociodemográficas y laborales de la muestra permite conocer su distribución, explicado a continuación, según las siguientes variables:

- Número total de hijos e hijas.
- Número de hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales, su sexo, edad, tipo de alta capacidad y edad de diagnóstico.

- Lugar que el hijo o hija con altas capacidades intelectuales ocupa entre los hermanos.
- Tipo de centro al que asiste el hijo o hija que presenta altas capacidades intelectuales (público, concertado o privado).
- Formación y asesoramiento recibido.
- Edad y profesión del padre y/o madre.
- Persona que cumplimenta el cuestionario.

El número de hijos e hijas que tienen las familias se muestra en la Figura 6.1. Poco más de la mitad de ellas, el 56%, tiene dos hijos/as; una cuarta parte, concretamente el 26%, tiene uno; el 14% de las familias tiene tres hijos/as y un 2% cuatro.

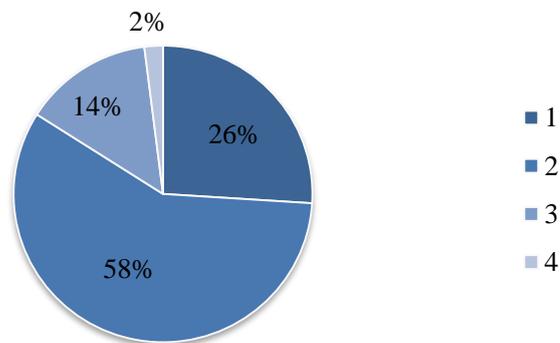


Figura 6.1. Gráfica de la distribución de las familias según el número de hijos

Por otro lado, la mayor parte de las familias tiene un hijo o hija que presenta altas capacidades intelectuales (96%) y siendo muy pocas las tienen dos (4%).

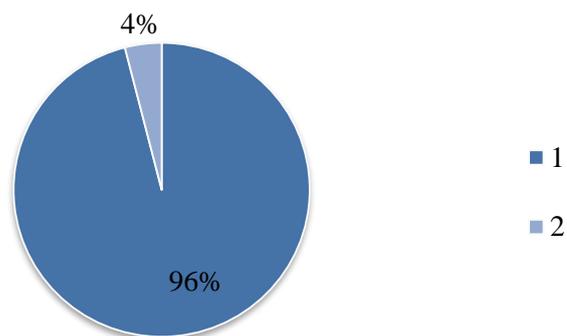


Figura 6.2. Gráfica de la distribución de las familias según el número de hijos e hijas que presenta alta capacidad intelectual

Del total de hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales, el 61,5% son niños y el 38,5% son niñas.

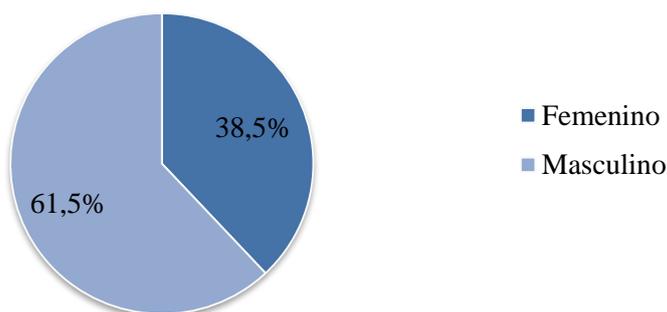


Figura 6.3. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según el sexo

La edad que tienen los hijos e hijas ALCAIN de las familias encuestadas están comprendidas entre los 7 y 15 años. Como se refleja en la Figura 6.4, el 26,9% tiene once años, el 21,2% diez, el 19,2% son niños y niñas con nueve años, el 15,4% tiene ocho, el 7,7% tiene siete, el mismo porcentaje tiene doce y del 1,2% restante tiene quince años. Este último caso, es un hermano de otro de los menores de Educación Primaria que también presenta altas capacidades intelectuales.

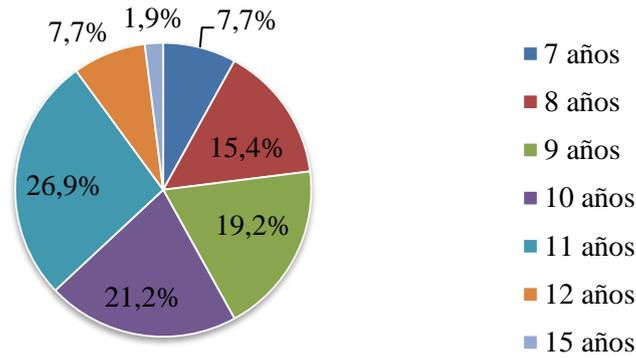


Figura 6.4. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas con altas capacidades según la edad

Por otro lado, refiriéndonos al tipo de alta capacidad que presentan los hijos e hijas de las familias que componen la muestra, casi la mitad de ellas, exactamente el 44,2% de los padres y madres, *no saben o no contestan*; el 21,2% presenta *sobredotación*; el 17,3% *talento complejo*, el 13,5% *talento simple*, un 1,9% es *superdotado* y el restante 1,9% presenta *precocidad*. En este punto es necesario aclarar que el diagnóstico hasta los 12-13 años es *precocidad* con características de alguno de los perfiles de las altas capacidades, y es a partir de esa edad cuando se confirma o no la presencia de la alta capacidad determinando el perfil.

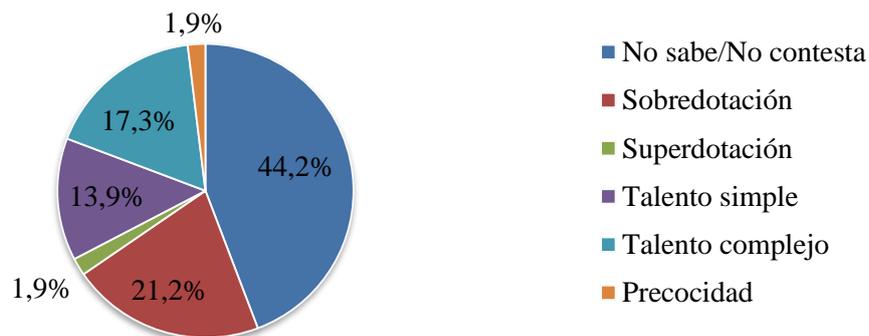


Figura 6.5. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según el tipo de alta capacidad intelectual que presentan

Atendiendo a la edad del diagnóstico, encontramos que el 42% de los niños es diagnosticado a los *seis años*, el 26% a los *siete*, el 8% a los *ocho años*, el 6% a los *nueve años*, el mismo

porcentaje a los *cinco años*, un 4% es diagnosticado a los *diez años*, un 2% a los *once* y otro 2% a los *cuatro años* de edad.

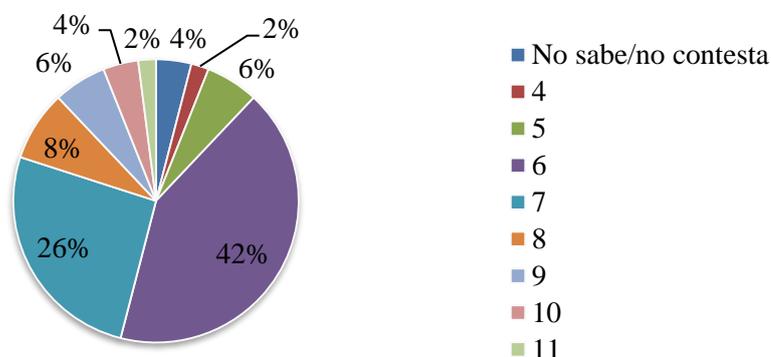


Figura 6.6. Gráfica de la distribución de los hijos e hijas según la edad en la que se diagnostica la alta capacidad intelectual

Como se observa en la Figura 6.7, un 56% de las familias tiene a sus hijos en centros públicos, un 26% en concertados y un 18% de los padres y madres han elegido los centros privados para que sus hijos e hijas cursen sus estudios.

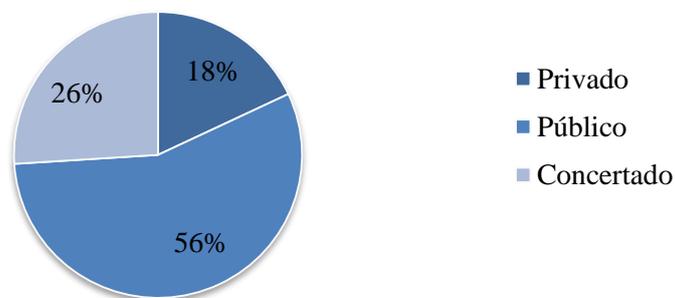


Figura 6.7. Gráfica de la distribución de las familias según el centro escolar al que asisten sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales

Por otro lado, el 36% de los niños y niñas ALCAIN son *primogénitos*, el 30% nacen en *2º lugar*; un 22% son *hijos e hijas únicos*; el 8% ocupa el *3º lugar*; un 2% son *gemelos o mellizos* y otro 2% no ha respondido a esta pregunta. De esta forma, encontramos que un importante

52% de los niños y niñas que presentan alta capacidad en las familias encuestadas han nacido en primer lugar.

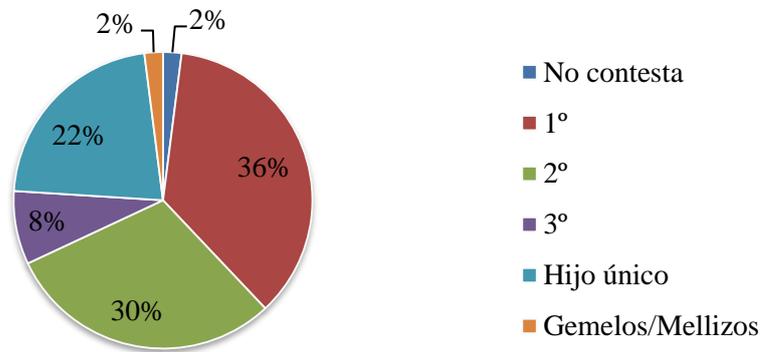


Figura 6.8. Gráfica de la distribución de las familias según el lugar que ocupa entre los hermanos los hijos e hijas con altas capacidades intelectuales

En la Tabla 6.1 se recogen los datos obtenidos de las preguntas referidas a los medios utilizados por los padres y las madres para adquirir formación y/o recibir asesoramiento. En ella podemos observar que son muy pocas las familias que pertenecen o han pertenecido a alguna asociación relacionada con las altas capacidades intelectuales (4%). Del mismo modo, el porcentaje que ha asistido a conferencias, congresos, jornadas o charlas sobre el tema que nos ocupa es bajo (10%). En cuanto a la lectura de artículos, revistas o libros sobre altas capacidades, el porcentaje aumenta hasta el 28%. Por último, más de una cuarta parte de las familias encuestadas han acudido a algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación en relación a las altas capacidades intelectuales (34%).

Tabla 6.1

Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por las familias para adquirir formación y/o asesoramiento

Medio	Respuestas	F	%
Asociaciones relacionadas con altas capacidades intelectuales	Si	2	4
	No	47	94
	No contesta	1	2
	Total	50	100
Asistencia a conferencias, congresos, jornadas o charlas	Si	5	10
	No	45	90
	Total	50	100
Lectura de libros, artículos o revistas	Si	14	28
	No	35	70
	No contesta	1	2
	Total	50	100
Centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación	Si	17	34
	No	33	66
	Total	50	100

Las preguntas relacionadas con las cuestiones citadas en la Tabla 6.1, tenían la opción de ser completadas a través de la pregunta “¿Cuáles?”. En la Tabla 6.2 se muestra un compendio de las respuestas ofrecidas por las familias y la frecuencia de las mismas (F). En relación a las asociaciones a las que pertenecen o han pertenecidos, los padres y madres no realizan ninguna aclaración. Por otro lado, 4 de las 5 familias que manifestaban haber participado en actividades como conferencias, congresos, jornadas o charlas, especifican que han realizado cursos, un experto en altas capacidades y actividades organizadas desde un gabinete psicopedagógico. En relación a lectura sobre altas capacidades, 11 de las 14 familias que utilizan este medio, indican realizarla sobre todo a través de Internet, seguida de las revistas, libros y nuevamente, la realizada a través de un gabinete psicopedagógico. Además, de las 17 familias que han visitado algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación, 9 señala asistir o haber asistido a gabinetes psicológicos y psicopedagógicos y 1 a talleres organizados desde el Gobierno de Canarias.

Tabla 6.2

Respuestas de las familias en relación a las preguntas sobre medios a través de los cuales obtienen formación y/o asesoramiento

Medio	Respuestas	F
Conferencias, congresos, jornadas o charlas	Cursos de la Consejería de Educación	1
	Experto en altas capacidades	1
	Cursos de formación	1
	Gabinete	1
Lecturas	Internet	6
	Revistas	3
	Libros	1
	Gabinete	1
Centros o servicios de orientación, asesoramiento y/o formación	Gabinetes	9
	Talleres del Gobierno de Canarias	1

En los siguientes párrafos se exponen los datos recogidos acerca de la edad, profesión y estudios de los padres y madres.

Los padres encuestados tienen entre 29 y 72 años de edad. Un 60% tiene *entre 40 y 50 años*, el 18% de ellos tiene *entre 51 y 61 años*, el 10% tiene *entre 29 y 39 años* y un 8% *entre 62 y 72*. El 4% de los encuestados no ha respondido a esta pregunta.

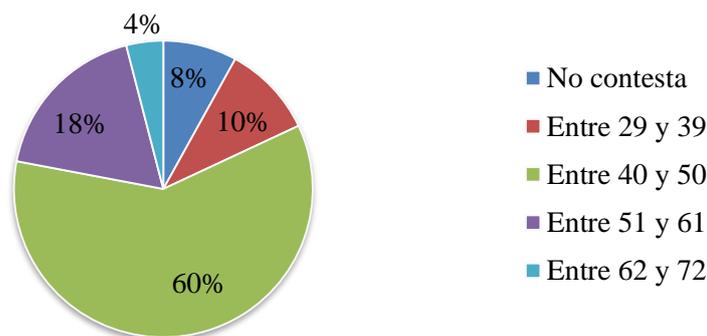


Figura 6.9. Gráfica de la distribución de los padres según su edad

En referencia a la profesión, tras la categorización de cada uno de los empleos indicados por los padres tomando como base la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11), la cual utiliza como criterios de categorización el tipo de trabajo realizado y las competencias

desempeñadas, los datos reflejan que las ocupaciones profesionales más comunes entre los padres se encuentran en el Grupo 2, referido a Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales (28%); le siguen las ocupaciones del Grupo 7, Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria) (16%); y muy cerca se encuentran el Grupo 3, Técnico, profesionales de apoyo (14%), y el Grupo 5, que hace referencia a los Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores (12%). Por otro lado, las ocupaciones menos presentes en las respuestas de los padres son las referidas al Grupo 8, Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores (8%); Grupo 0, Ocupaciones militares (4%); y Grupo 1, Directores y Gerentes (4%).

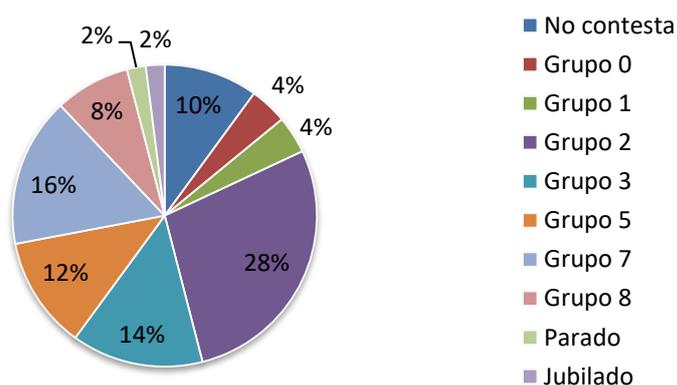


Figura 6.10. Gráfica de la distribución de los padres según su ocupación profesional

En cuanto a los estudios, es preciso aclarar que la formación indicada por los padres, se procedió a clasificar partiendo de la categorización de los programas educativos en niveles realizada desde la Clasificación Nacional de Educación (CNED), obteniendo la siguiente escala: sin el Graduado en Educación Secundaria (GES), Estudios básicos (etapa de Educación Primaria y Secundaria), estudios medios (enseñanzas de Formación Profesional de grado medio y similar), estudios superiores (enseñanzas de Formación Profesional de grado superior y equivalentes, Grados Universitarios, Especialistas y Doctorados).

Como se muestra en la Figura 6.11, el 48% de los padres posee *estudios superiores*, un 24% tiene un nivel de *estudios básicos*, el 12% de los padres tiene *estudios medios* y un 6% *no tienen el Graduado en Educación Secundaria*. El 10% no ha respondido a este ítem.

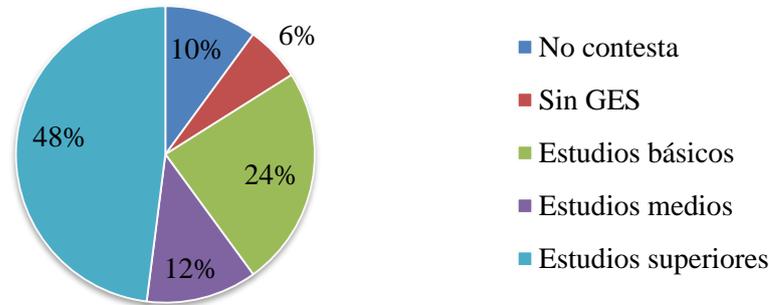


Figura 6.11. Gráfica de la distribución de los padres según sus estudios

Por su parte, las madres tienen entre 29 y 61 años. El 62%, tiene *entre 40 y 50 años*, el 30% tiene *entre 29 y 39* y un 2% *entre 51 y 61 años* de edad. Un 6% no ha respondido.

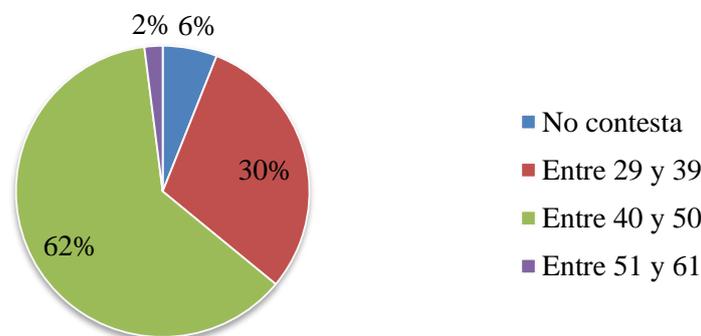


Figura 6.12. Gráfica de la distribución de las madres según su edad

Siguiendo el mismo sistema utilizado para los padres, el porcentaje más alto en cuanto al grupo profesional de las madres lo encontramos en el Grupo 2 (Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales) con un 28%, curiosamente igual que los padres. Le sigue el Grupo 4 (Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina) con un 24%. El 12% está ocupada en empleos del Grupo 5 (Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores), seguido del 8% que se dedica a profesiones del Grupo 3

(Técnico, profesionales de apoyo). Los porcentajes más bajos los encontramos en los Grupos 9 (Ocupaciones elementales) y 7 (Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción), con un 4% y 2% respectivamente. El 10% de las madres manifiestan ser amas de casa y un 12% no ha respondido a esta pregunta.

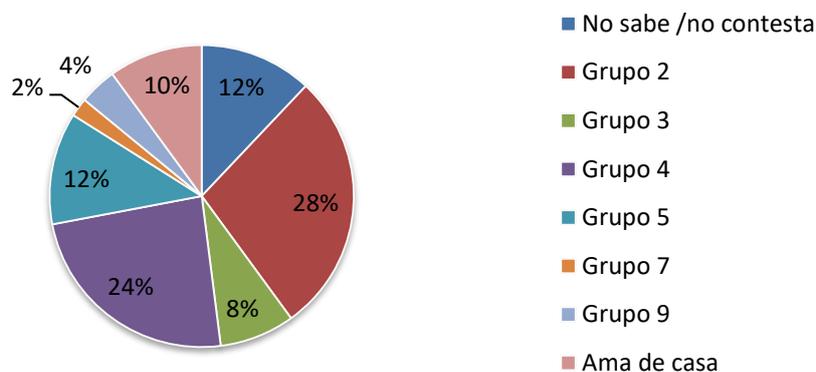


Figura 6.13. Gráfica de la distribución de las madres según su ocupación profesional

Siguiendo el método de clasificación utilizado para los padres, en relación a la formación de las madres, el 72% tiene *estudios superiores*, el 12% *medios*, el 6% *no posee el Graduado en Educación Secundaria* y el 4% tiene *estudios básicos*. Un 6% no ha contestado a esta pregunta.

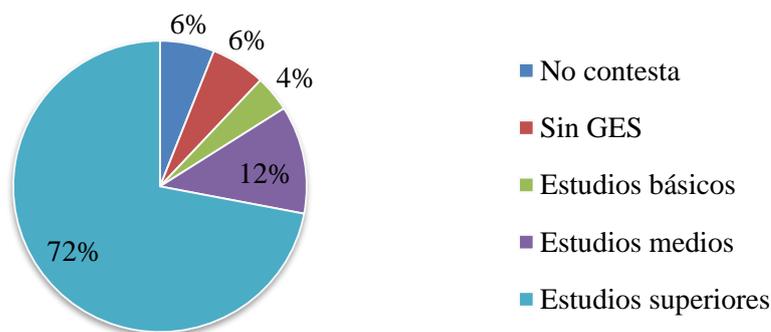


Figura 6.14. Gráfica de la distribución de las madres según sus estudios

El cuestionario que se ha utilizado como instrumento en este estudio ha sido cumplimentado en un 66% de los casos por la madre, en un 16% por el padre, en el mismo porcentaje por ambos y un 2% no ha contestado.

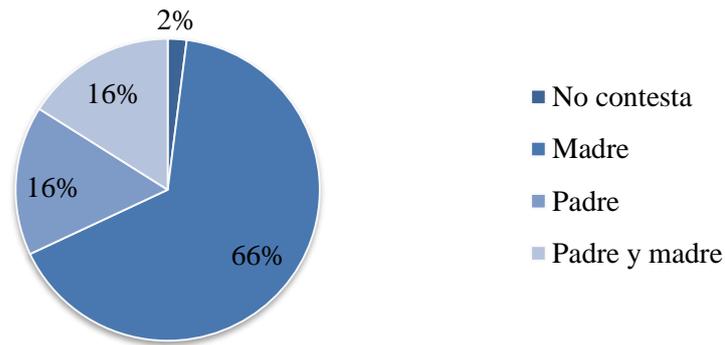


Figura 6.15. Gráfica de la distribución de las familias según la persona que ha cumplimentado el cuestionario

3.1.2 Distribución de la muestra compuesta por los maestros y las maestras

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo de frecuencias relativas a las características sociodemográficas, formativas y profesionales de la parte de la muestra poblacional compuesta por maestros y maestras de Educación Primaria, atendiendo las siguientes variables:

- Edad.
- Formación universitaria.
- Especialidad en la que ejerce en el momento de cumplimentar el cuestionario.
- Tipo de centro de trabajo (público, concertado o privado).
- Población del centro.
- Situación administrativa.
- Experiencia docente con alumnado ALCAIN.
- Años de servicios prestados como docente de Educación Primaria.
- Formación recibida sobre altas capacidades intelectuales.

Como se refleja en la Figura 6.16, los maestros y maestras encuestados tienen entre 22 y 65 años. Las respuestas a esta cuestión se establecieron a partir de diferentes intervalos de

respuesta. Los resultados señalan que el mayor grupo de docentes lo encontramos en el rango de edad que va desde los 44 a los 54 años (36,7%), muy seguidos de los maestros de 55 a 65 años (30,7%) y de los que tienen entre 33 y 43 años (26%). Un 6,3% tiene de 22 a 32 años. Un 0,3% no contesta.

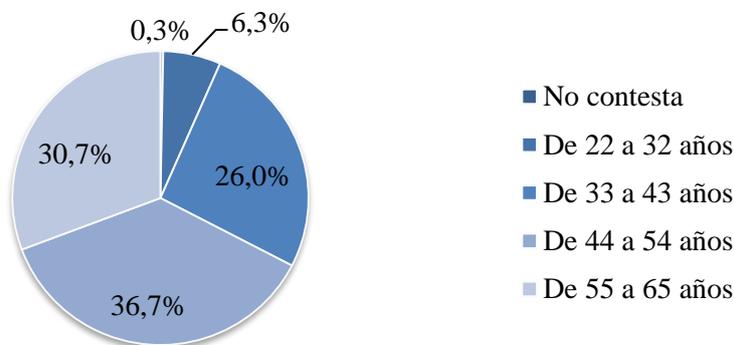


Figura 6.16. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según la edad

Es destacable que casi la mitad (44,3%) son docentes con varias titulaciones universitarias de magisterio. Aproximadamente una cuarta parte de los maestros y maestras (20,3%) tiene la titulación de Magisterio en Educación Primaria.

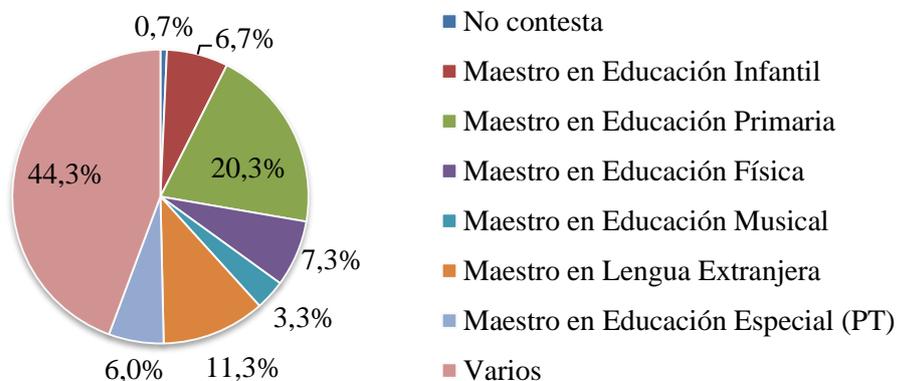


Figura 6.17. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según su formación universitaria

En relación a la especialidad en la que ejerce en el momento de cumplimentar el cuestionario, el 58,1% lo hace en Educación Primaria, un 15% señala que da varias especialidades y el 13,3% ejerce en Lengua Extranjera.

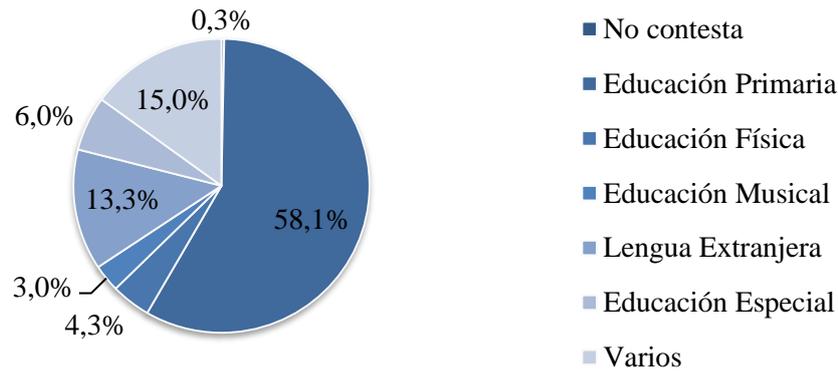


Figura 6.18. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según la especialidad en la que ejerce

Por otro lado, prácticamente todo el profesorado procede de centros públicos (90,4%). El porcentaje de docentes de centros concertados y privados está bastante equilibrado, con un 5,3% y un 4,3% respectivamente.

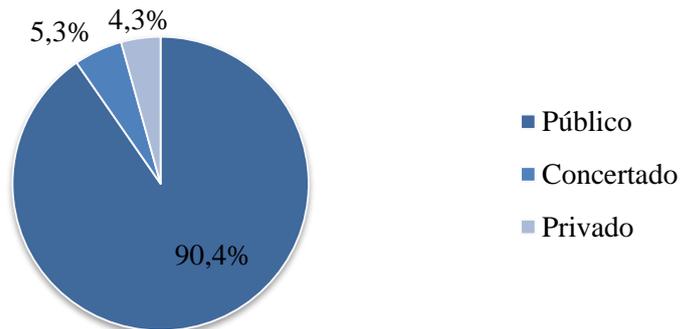


Figura 6.19. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según el tipo de centro

En cuanto a la distribución geográfica de los maestros y maestras, como se refleja en la Figura 6.20, el 69,4% trabaja en la capital, Las Palmas de Gran Canaria; el 9,3% pertenece a centros de Telde; el 7% ejerce en el municipio de Gáldar; el mismo porcentaje lo encontramos en Guía; un 3,3% son docentes del centro de Valleseco; el 2% trabajan en Arucas y el mismo porcentaje en Tejeda.

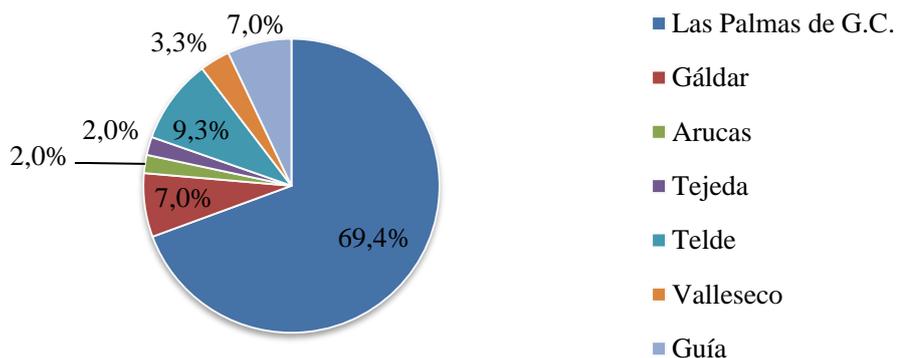


Figura 6.20. Gráfica de la distribución de los padres según la población del centro
Atendiendo a la situación administrativa del profesorado de los centros educativos públicos, el 83% es funcionario, el 8,1 % interino y el mismo porcentaje es sustituto.

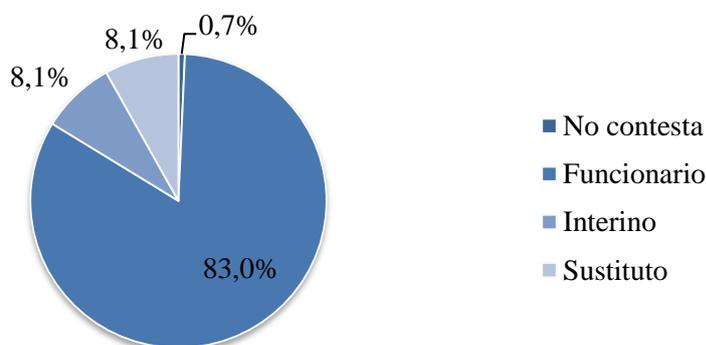


Figura 6.21. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según su situación administrativa

La Figura 6.22 revela que la muestra de maestros es bastante equitativa entre que sí tienen experiencia docente con alumnado ALCAIN (49%) y los que no la poseen (46%).

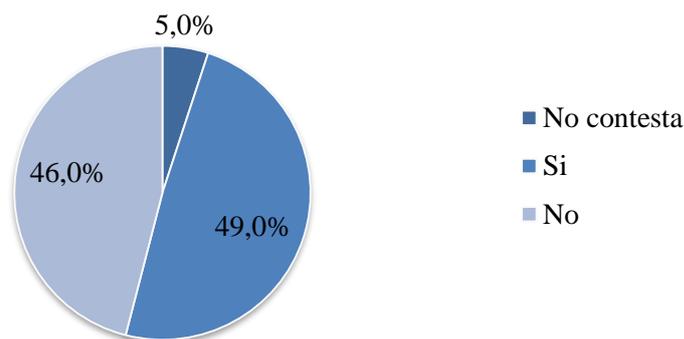


Figura 6.22. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según la experiencia docente con alumnado ALCAIN

Respecto a los años de servicios prestados como docentes de Educación Primaria, nos encontramos que la distribución de la muestra está bastante repartida. El 29,7% posee más de 26 años de experiencia, el 22,3% tiene entre 19 a 25 años de práctica, el 21,7% posee de 13 a 18 años, el 16,3% de 6 a 12 años y el 9% de 1 a 5 años de experiencia docente.

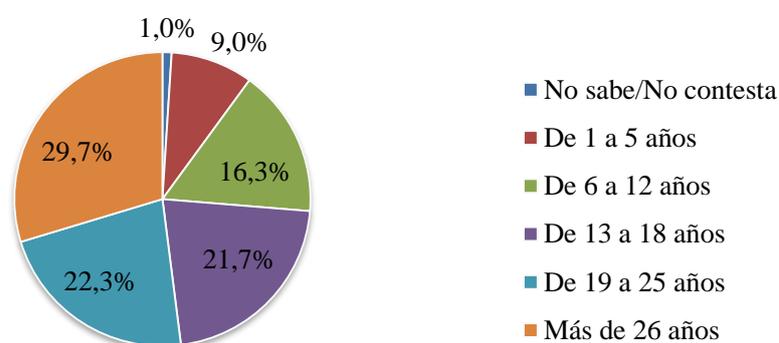


Figura 6.23. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras según los años de servicios prestados como docente de Educación Primaria

En cuanto al criterio de formación acerca de las altas capacidades, los datos revelan que el poco más de la mitad de los maestros y maestras (57%) no ha recibido formación sobre altas capacidades intelectuales.

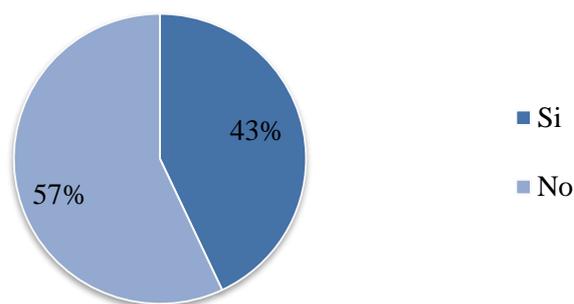


Figura 6.24. Gráfica de la distribución de los maestros y las maestras en relación a si ha recibido o no formación sobre altas capacidades intelectuales.

Asimismo, como se refleja en la Tabla 6.3, en cuanto a los medios a través de los cuales han adquirido formación sobre altas capacidades intelectuales, destacan las jornadas, charlas o conferencias (21%) y el plan de estudio de la carrera universitaria (20,3%). En cambio, los medios menos utilizados son otras enseñanzas regladas (5,7%), cursos (8,3%) y otros medios.

Tabla 6.3

Frecuencias y porcentajes de los medios utilizados por los maestros y maestras de Educación Primaria para adquirir formación acerca de las altas capacidades intelectuales

Medio de formación	Respuesta	F	%
Plan estudios carrera	Si	61	20.3
	No	239	79.7
Otras enseñanzas regladas	Si	17	5.7
	No	283	94.3
Jornadas, charlas, conferencias	Si	63	21
	No	237	79
Cursos	Si	25	8.3
	No	275	91.7
Lecturas específicas	Si	30	10
	No	270	90
Artículos de prensa	Si	48	16
	No	252	84
Legislación	Si	42	14
	No	258	86
Otros	Si	13	4.3
	No	287	95.7

Los datos que se obtuvieron en relación a la especificación de los medios mencionados en la Tabla 6.3, se exponen a continuación. Es necesario precisar que las opciones aquí señaladas son las aportadas por los maestros y maestras como aclaración a cada uno de los medios, y que no todos los docentes completaban a pesar de haber seleccionado que si usaba ese medio.

Como se puede observar en la Tabla 6.4, con respecto a *otras enseñanzas regladas*, los másteres son uno de los medios donde mayor número de docentes ha adquirido formación sobre altas capacidades intelectuales, seguidos de los estudios de otras carreras universitarias dentro del ámbito educativo y terapéutico.

Tabla 6.4

Respuestas en relación a otras enseñanzas regladas

Otras enseñanzas regladas	F
Máster	6
Psicopedagogía	2
Pedagogía	1
Logopedia	1
Filosofía y Ciencias de la Educación	1
Educación Especial	1
Pedagogía Terapéutica	1
Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social	1

Por otro lado, en relación a jornadas, charlas y conferencias, como se refleja en la Tabla 6.5, destacan las realizadas por los Centros del Profesorado y los propios centros educativos.

Tabla 6.5*Respuestas en relación a jornadas, charlas, conferencias*

Jornadas, charlas, conferencias	F
Cursos y Jornadas organizadas por los Centros del Profesorado	9
Organizadas por el centro educativo	5
Organizadas por la ULPGC	2
Congresos	2
Jornadas	4
Fundación Alta Capacidad	1
Consejería de Educación	1
Charlas sobre Altas Capacidades	1
Encuentro educativo (Atención a la diversidad)	1
Wonmad	1
Programa Gotgha	1

Atendiendo a los cursos, vemos resultados similares en la Tabla 6.6, en los que nuevamente los desarrollados en los Centros del Profesorado y los centros educativos son los que más se repiten, además del curso de preparación de la especialidad en Pedagogía Terapéutica.

Tabla 6.6*Respuestas en relación a cursos*

Cursos	F
Consejería de Educación	3
Organizados por el centro educativo	2
Curso de preparación especialidad Pedagogía Terapéutica	2
Experto en Altas Capacidades	1
ANPE Extremadura Sobredotación en el aula	1
Aula Smart (Alumnos de Altas Capacidades)	1
Cursos de especialización docente	1
Curso específico ALCAIN	1
Cursos específicos de Educación Especial	1
Cursos ofertados por universidades	1

En la Tabla 6.7 se refleja que las lecturas sobre altas capacidades intelectuales hacen referencia a libros, artículos y revistas.

Tabla 6.7*Respuestas en relación a lectura específica*

Lectura específica	F
Libros	7
Artículos y revistas	6

Por último, en relación a otros medios, en la Tabla 6.8 se puede observar que los maestros y maestras mencionan, sobre todo, a los Departamentos de Orientación e Internet como recursos a través de los cuales adquieren formación, información o asesoramiento acerca de las altas capacidades intelectuales.

Tabla 6.8*Respuestas en relación a otros medios*

Otros	F
Departamento de Orientación del centro	6
Información en Internet	3
Compañeros/as	2
Trípticos y cuadernillos temáticos	1

3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos

Los datos utilizados en este sexto capítulo son los obtenidos en los dos estudios anteriores, desarrollados en los capítulos 4 y 5, de forma que los instrumentos utilizados de base también coinciden, el *Cuestionario para los maestros y maestras* y el *Cuestionario para las familias*, cada uno de ellos descrito en su respectivo capítulo. El presente apartado se centra en la identificación de los ítems que se repiten en ambos instrumentos y cuya información aportada se compara para la obtención de los resultados de este tercer estudio.

En la comparativa de ambos cuestionarios se detectan una serie de ítems que se repiten y que permiten un análisis correlacional entre las dos muestras (familias y maestros). Si tomamos como referente el CPM, y con ello partimos de los factores empíricos obtenidos en su análisis,

encontramos que los ítems que coinciden en ambos instrumentos son algunos de los agrupados en los factores Conocimiento acerca de las altas capacidades intelectuales, Formación, asesoramiento y recursos, Medidas educativas y Competencias y rendimientos. En la Figura 6.25 se observa la relación entre los ítems comunes en ambos cuestionarios, indicando al mismo tiempo el factor en el que se agrupan según el cuestionario de partida. En este punto se hace necesario recordar, que los factores obtenidos en el CPM son empíricos, mientras que los factores del CPF son teóricos.

CPM		CPF	
Factor	Nº ítem	Nº ítem	Factor
Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales	1	41	Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales
	2	42	
	3	43	
	4	44	
	5	45	
	7	47	
	8	48	
	9	49	
	10	50	
	Formación, asesoramiento y recursos	21	
22		35	
27		37	Formación y orientación
28		38	
Medidas educativas	16	29	Ámbito escolar
	17	30	
	20	31	
Competencias y rendimiento	6	46	Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales
	11	51	

Figura 6.25 Relación entre los ítems que se repiten en el Cuestionarios para los maestros y maestras (CPM) y el Cuestionario para las familias (CPF)

3.3 Diseño y procedimiento de investigación

La metodología seguida en este estudio parte del diseño utilizado en las dos primeras investigaciones que sirven como base del presente trabajo. Para el análisis comparativo entre

las familias y los maestros en relación a los factores empíricos, se ha seguido una metodología descriptiva de carácter cuantitativo.

3.3.1 Descripción del proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se realizó en colaboración con La Dirección de los centros Educativos participantes, pues tras valorar varias opciones, se consideró que contar ella como intermediadora entre la doctoranda y los docentes y familias, no solo facilitaría el contacto, sino que además aseguraba un mayor número de participantes.

De este modo, se contactó, primero a través de un correo electrónico y luego por teléfono, con 41 centros públicos, privados y concertados de distintos municipios de la isla de Gran Canaria, de los que 31 participaron en el estudio referido al profesorado y 24 en el de las familias. En el correo que se le envió a La Dirección de los centros se adjunta una carta para el Director o Directora firmada por los directores de la tesis, una carta para las familias también firmada por ellos, el *Cuestionario para los maestros y maestras* y el *Cuestionario para las familias*. Mediante la llamada telefónica se confirmaba la recepción del email, se explicaba con más detalle la investigación y se ratificaba la participación del centro. Una vez el centro acepta colaborar, se acuerda una fecha para la entrega de material (cartas y cuestionarios) y la resolución de posibles dudas que pudieran surgir. Además, en la visita se concertaba una nueva cita para la recogida de los cuestionarios ya cumplimentados (una o dos semanas después).

Los 31 centros que recogerían cuestionarios de los docentes de Educación Primaria consiguieron la participación de los mismos. Por otro lado, de los 24 centros que contactaron con las familias, 19 fueron los que finalmente obtuvieron cuestionarios cumplimentados.

A medida que se iban recogiendo los cuestionarios ya rellenados se procedía a completar la base de datos diseñada a través del programa *SPSS Statistics en su versión 22.0*.

4. RESULTADOS

En el presente estudio se realiza, por un lado, un análisis descriptivo de frecuencias de las preguntas referidas a la distribución de la muestra para recabar información sobre la misma en base a una serie de variables y, por otro lado, se realiza un análisis de la varianza a partir de la función *prueba t de Student* para detectar las diferencias significativas entre los docentes y las familias. La probabilidad de error asumida para ambos contrastes es de un nivel de significación inferior a 0.05.

Para poder relacionar cada una de las variables independientes (factores), se procedió a detectar los ítems que se repetían en ambos cuestionarios y se tomaron como base para su agrupación los factores empíricos obtenidos en el CPM. El resultado de este proceso se refleja a continuación.

Enunciado del ítem	CPM	CMF	Factor
	Nº ítem	Nº ítem	
A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales.	1	41	Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales
Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.	2	42	
Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar	3	43	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.	4	44	
Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras.	5	45	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones.	7	47	
Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa.	8	48	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	9	49	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	10	50	

Figura 6.26 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales

Enunciado del ítem	CPM	CMF	Factor
	Nº ítem	Nº ítem	
Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.	21	34	Formación, asesoramiento y recursos
En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	22	35	
Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.	27	37	
Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.	28	38	

Figura 6.27 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Formación, asesoramiento y recursos

Enunciado del ítem	CPM	CMF	Factor
	Nº ítem	Nº ítem	
Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.	16	29	Medidas educativas
Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.	17	30	
La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.	20	31	

Figura 6.28 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Medidas educativas

Enunciado del ítem	CPM	CMF	Factor
	Nº ítem	Nº ítem	
Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.	6	46	Competencias y rendimiento
El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.	11	51	

Figura 6.29 Ítems del CPM y CPF agrupados para el factor Competencias y rendimiento

En los siguientes apartados, se presentan el análisis factorial realizado para los ítems que componen la *escala Likert* del CPM y los resultados obtenidos tras el análisis comparativo entre las familias y los maestros en relación a los factores vistos en la Figura 6.25.

4.1 Análisis factorial

Mediante el análisis factorial a partir del método de *rotación Varimax con Kaiser* se procedió al análisis estadístico de los resultados para la obtención de los componentes principales que componen la *escala Likert* de cada uno de los cuestionarios elaborados *ad hoc* para el presente trabajo. A partir de la mencionada función se obtuvieron 5 factores para el *Cuestionario de los maestros y maestras*. En el caso del *Cuestionario para las familias*, se obtuvieron 15 componentes principales, observándose, en este caso, que no existía relación entre muchos de los ítems agrupados para un mismo factor, e incluso algunos de los factores estaban compuestos por un solo ítem, debido, probablemente, a la cantidad de cuestionarios para este estudio (50).

Para el CPF se decidió utilizar factores teóricos establecidos a partir de los contenidos del marco teórico y del estudio y análisis de otros instrumentos validados para investigaciones similares. Esta decisión se apoya, no sólo en estas cuestiones, además, su estructura permite el análisis de los resultados y su discusión de forma organizada en base a cada uno de los puntos recogidos en el capítulo 2, dedicado a las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, facilitando al mismo tiempo, la comparativa entre las posturas de autores destacados en este ámbito y los resultados obtenidos en diferentes estudios pues comparten la misma disposición.

Finalmente, son 5 los factores teóricos establecidos (Vida familiar, Relación con la comunidad, Ámbito escolar, Formación y orientación y Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales). Tras la comparativa con los factores empíricos obtenidos para el CPM, es destacable que al realizar el análisis factorial del CPM, se observa que la agrupación de los ítems comunes en ambos instrumentos se hace para un mismo factor, lo cual da consistencia a los factores teóricos obtenidos para el CPF.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras el análisis factorial de los ítems que componen la *escala Likert del Cuestionario para los maestros y maestras*, con la obtención de los componentes principales a partir del método de *rotación Varimax con Kaiser*.

Tal como se observa en la Tabla 6.9, el análisis factorial realizado reveló la existencia de 5 factores principales en los que se agrupan los ítems del CPM, que explican el 45,61% de la varianza.

Tabla 6.9

Porcentaje de la varianza total explicada

Ítem	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.323	14.907	14.907
2	3.147	10.852	25.759
3	2.220	7.656	33.415
4	1.841	6.349	39.764
5	1.697	5.853	45.617
6	1.251	4.314	
7	1.221	4.212	
8	1.111	3.830	
9	1.002	3.453	
10	.908	3.132	
11	.890	3.070	
12	.838	2.889	
13	.771	2.658	
14	.732	2.523	
15	.660	2.274	
16	.644	2.220	
17	.625	2.156	
18	.592	2.040	
19	.584	2.013	
20	.544	1.877	
21	.497	1.714	
22	.461	1.590	
23	.430	1.483	
24	.421	1.452	
25	.383	1.321	
26	.338	1.164	
27	.317	1.091	
28	.287	.989	
29	.266	.916	

A continuación, se explica la potencialidad explicativa de cada factor.

El factor 1, en el que se agrupan los ítems 4, 13, 2, 3, 9, 8, 5, 10, 7 y 1, como se muestra en la Tabla 6.9, explica el 14,906% de la varianza. Por otro lado, en la Tabla 6.10 se puede observar que el ítem 4 (*Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas*) mantiene la correlación más alta con .760, mientras que el ítem 1 (*A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales*) presenta la más baja con 0.305.

Tabla 6.10

Factor 1. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 1	4. Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.	.760
	13. Los niños/as con altas capacidades intelectuales siempre están motivados hacia el estudio en clase.	.715
	2. Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.	.693
	3. Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar.	.679
	9. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	.578
	8. Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa.	.536
	5. Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras.	.518
	10. Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa.	.436
	7. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones.	.416
	1. A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales.	.305

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

EL factor 2, tal y como se refleja en la Tabla 6.9, explica el 10,852% de la varianza y en él se agrupan los ítems 28, 29, 27, 22 y 21. En este caso, podemos observar en la Tabla 6.11 que

las correlaciones oscilan entre .816 en el ítem 28 (*Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales*) y .489 en el ítem 21 (*Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades*).

Tabla 6.11

Factor 2. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 2	28. Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.	.816
	29. Demanda formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	.787
	27. Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.	.774
	22. En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	.551
	21. Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.	.489

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

En relación al factor 3, la Tabla 6.9 señala que explica el 7,656% de la varianza. Si se observa la Tabla 6.12, en encontramos que los ítems que la componen son el 24, 25, 26, 15 y 23, siendo este último (*Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo*) el que presenta la correlación menor con .525 y el 24 (*Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades*) el que obtiene una correlación mayor con -0.681.

Tabla 6.12

Factor 3. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 3	24. Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades.	-.681
	25. Cree que no está preparado para atender las necesidades socioafectivas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	.587
	26. La relación entre maestro-alumno se hace más complicada con los niños/as con altas capacidades intelectuales.	.584
	15. Conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños/as con altas capacidades intelectuales.	-.576
	23. Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo.	.525

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Los ítems 20, 17, 19, 16 y 18 componen el factor 4 que explica el 6,349% de la varianza, tal y como se muestra en la Tabla 6.9. Las correlaciones que mantienen los ítems no son muy altas, como se puede comprobar en la Tabla 6.13. Es el ítem 20 (*La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales*) el que produce la mayor con -.668 y el 18 (*Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades*) el que presenta menor correlación con -0.365.

Tabla 6.13

Factor 4. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítem	Correlación
Factor 4	20. La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.	-.668
	17. Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.	.659
	19. La adopción de medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización, adelanto de cursos) le parecen adecuadas para la atención de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	.656
	16. Cree que sería positiva la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.	.569
	18. Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades.	-.365

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

El factor 5, compuesto por los ítems 11, 12, 19, 6 y 14, como se muestra en la Tabla 6.9, explica el 5,853%. En la Tabla 6.14 se señala que el ítem 11 (*El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial*) es el que mantiene la mayor correlación con .648, mientras que el ítem 14 (*El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase*) es el que presenta la menor correlación con 0.495.

Tabla 6.14

Factor 5. Correlación que mantienen los ítems que lo conforman

	Ítems	Correlación
Factor 5	11. El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.	.648
	12. El alumnado con altas capacidades intelectuales puede presentar aburrimiento en clase.	.512
	6. Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.	.498
	14. El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase.	.495

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Se puede concluir que los factores principales que agrupan los ítems estudiados en este segundo campo de estudio centrado en los maestros y maestras de Educación Primaria son:

- Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales.
- Formación, asesoramiento y recursos.
- Atención educativa.
- Medidas educativas.
- Competencias y rendimiento.

4.2 Diferencias entre las muestras atendiendo a los factores

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo de diferencias de medias de los ítems comunes en los cuestionarios CPF y CPM en relación a las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales y a los maestros y maestras de Educación Primaria atendiendo a cada uno de los factores empíricos.

A través de la de la función *prueba t de Student* se comprobó que tres de los cuatro factores analizados presentaban diferencias significativas.

4.2.1 Diferencias según el factor Conocimientos sobre altas capacidades intelectuales

Tabla 6.15

Diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en el factor Conocimientos sobre altas capacidades según la muestra

Ítems		Diferencia de medias	Sig.
A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales.	Se asumen varianzas iguales	.203*	.023
	No se asumen varianzas iguales	.203*	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.	Se asumen varianzas iguales	.153	.659
	No se asumen varianzas iguales	.153	
Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar.	Se asumen varianzas iguales	.140	.360
	No se asumen varianzas iguales	.140	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.	Se asumen varianzas iguales	.233	.399
	No se asumen varianzas iguales	.233	
Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras.	Se asumen varianzas iguales	.503	.494
	No se asumen varianzas iguales	.503	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones.	Se asumen varianzas iguales	.280	.173
	No se asumen varianzas iguales	.280	
Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa.	Se asumen varianzas iguales	.433	.353
	No se asumen varianzas iguales	.433	
Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	Se asumen varianzas iguales	.300*	.001
	No se asumen varianzas iguales	.300*	
Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa.	Se asumen varianzas iguales	-.157*	.001
	No se asumen varianzas iguales	-.157*	

Nota: *. $p < .05$

La Tabla 6.15 revela que, en relación al factor Conocimientos sobre altas capacidades intelectuales, los ítems que han obtenido en la *prueba t Student* un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05 son el ítem que afirma “A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales”, el que señala que “Todos los

niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características” y por último, el que recoge que “Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa”.

4.2.2 Diferencias según el factor Medidas educativas

En la Tabla 6.16 se reflejan los resultados obtenidos mediante el *contraste t de Student* para los ítems que se agrupan en el factor Medidas educativas en función de la muestra (maestros y familias), con un nivel de confianza del 95%. Encontramos diferencias significativas para el ítem que indica “Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales” y para el ítem que afirma “La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales”.

Tabla 6.16

Diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en el factor Medidas educativas según la muestra

Ítems		Diferencia de medias	Sig.
Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.	Se asumen varianzas iguales	-.477*	.001
	No se asumen varianzas iguales	-.477*	
Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.	Se asumen varianzas iguales	-.377	.111
	No se asumen varianzas iguales	-.377	
La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.	Se asumen varianzas iguales	-.250*	.023
	No se asumen varianzas iguales	-.250*	

Nota: *. $p < .05$

4.2.3 Diferencias según el factor Competencia y rendimiento

Por último, como revela la Tabla 6.17 en el factor Competencia y rendimiento, el ítem que muestra una diferencia significativa es el que manifiesta que “El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial”.

Tabla 6.17

Diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en el factor Medidas educativas según la muestra

Ítems		Diferencia de medias	Sig.
Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.	Se asumen varianzas iguales	-.370	.848
	No se asumen varianzas iguales	-.370	
El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.	Se asumen varianzas iguales	-.547*	.007
	No se asumen varianzas iguales	-.547*	

Nota: *. $p < .05$

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Antes de comenzar este apartado, es necesario aclarar que al no haber encontrado estudios que realicen una comparativa entre las familias del alumnado con altas capacidades intelectuales y los maestros y maestras de Educación Primaria, la discusión de los resultados se realiza en base a lo apuntado por autores especializados y estudios en relación a alguna de las partes mencionadas.

5.1 Características descriptivas del total de la muestra

A partir de la información aportada desde las gráficas referidas a las características de las familias participantes en este estudio, podemos concluir que:

- Se trata de familias que mayoritariamente tienen dos hijos/as y en menor medida un solo hijo/a.

- En general, tienen un solo hijo/a con altas capacidades intelectuales, que en poco más de la mitad de los casos son niños. La edad de los hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales está entre los 10 y 11 años mayoritariamente. Aproximadamente una cuarta parte de las familias que tiene un hijo/a con sobredotación. La mayor parte de los diagnósticos se han realizado sobre los 6-7 años.

- El hijo que presenta altas capacidades intelectuales es primogénito en más de la mitad de las familias.

- Cerca de la mitad tiene a su hijo/a en centros públicos.

- En relación a la edad, profesión y estudios, nos encontramos con una muestra compuesta en su mitad por padres y madres entre los 40 y 50 años. La mayor parte de la muestra tiene estudios superiores y profesiones de alta cualificación.

- Los cuestionarios han sido contestados en su mayoría por las madres.

- Son pocas las familias que pertenecen a asociaciones relacionadas con las altas capacidades intelectuales. Además, no suelen acudir a actividades formativas como conferencias, congresos, jornadas o charlas. Aunque el porcentaje que lee sobre el tema en cuestión aumenta, sigue siendo menos de la mitad. Por otro lado, aproximadamente una cuarta parte de las familias ha acudido a algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación en relación a las altas capacidades intelectuales que presenta su hijo o hija.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede hablar de una serie de características que parecen repetirse en las familias encuestadas del alumnado con altas capacidades intelectuales, muchas de ellas coincidentes con las aportados por renombrados autores y varios estudios, todos ellos vistos en el capítulo 2 de la presente tesis, dedicado a las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

Los datos recogidos en el presente estudio nos permiten constatar que, en general, las familias suelen tener dos hijos. Un apunte interesante es que el hijo que presenta alta capacidad suele ser primogénito o hijo único. El sexo de este no se inclina hacia masculino o femenino de forma destacable.

Estos resultados coinciden con autores como que señalan como uno de los aspectos comunes en las familias de los niños y niñas con alta capacidad, el orden de nacimiento, de modo que es frecuente que sean primogénitos o hijos únicos. Del mismo modo, Pérez y Domínguez (2000) indican que se trata de familias que suelen tener pocos hijos, normalmente dos, siendo el niño o niña que presenta altas capacidades intelectuales el primero de ellos. Los resultados obtenidos en la tesis doctoral del López (2003) confirman tales afirmaciones, pues reflejan que las familias tienen una media de dos hijos, siendo primogénitos los niños superdotados. Asimismo, en la investigación desarrollada por Sánchez (2013), se obtienen los mismos resultados que corroboran que las familias de niños ALCAIN suelen tener dos hijos.

Un dato que llama la atención es que prácticamente la mitad de las familias no contesta ante la pregunta que se refiere al tipo de alta capacidad que presenta su hijo o hija. En este punto, es preciso aclarar que se trata de niños y niñas que cursan primaria y, por lo tanto, tienen menos de 12 o 13 años, así que el diagnóstico que presentan es de precocidad con características para uno de los distintos perfiles de ALCAIN, que serán confirmadas o no una vez se consolide su maduración intelectual a partir de la edad mencionada. El diagnóstico de estos niños y niñas parece haberse realizado, en su mayoría entre los 6 y 7 años.

En relación a los padres y madres, se obtuvieron datos referidos a su edad, nivel académico y profesión. Los resultados reflejan que muchos de ellos y ellas se encuentran en edades comprendidas entre los 40 y 50 años; poseen estudios superiores, observándose que el porcentaje de las madres que tienen este nivel educativo es mayor al de los padres; y están empleados en puestos de alta cualificación, en este caso, y paradójicamente teniendo en cuenta

el dato anterior, es mayor el número de padres que poseen ocupaciones de mayor cualificación profesional.

Por su parte, atendiendo a la variable formativa y cultural de las familias, los resultados del estudio realizado por Zubiría (1998) siguen la misma línea señalando que las familias de niños ALCAIN las encontramos en todos los niveles económicos, aunque este no parecía ser el factor más influyente, sino que lo era el nivel cultural y educativo de los padres y madres. Del mismo modo, Bornstein y Bradley (2003, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) explican que un gran número de niños con altas capacidades pertenecen a un estatus socioeconómico alto. Asimismo, los resultados del estudio de Van Tassel-Baska (1989, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291) manifiestan que los estudiantes talentosos académicamente procedían de estamentos socioeconómicos medios o altos.

Resultados similares son los reflejados por López (2003) en su tesis doctoral, que apoyan que el nivel sociocultural y educativo de los padres y madres es, generalmente, alto, presentando estudios superiores la mitad de ellos y ellas. En cuanto a la profesión, según la investigación de esta autora, algunos padres y madres trabajaban en ocupaciones liberales o relacionadas con la educación. Sánchez (2013) obtiene los mismos resultados, en cuanto a nivel de estudios, en su investigación acerca de las características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades.

Por último, prestando atención a la formación y asesoramiento que reciben, los datos permiten afirmar que se trata de familias que, en general, no forman o han formado parte de asociaciones relacionadas con las altas capacidades, ni suelen acudir a actividades formativas (conferencias, congresos, jornadas o charlas), siendo mayor el número de padres y madres que realiza lecturas acerca de las altas capacidades intelectuales (sobre todo en Internet). Por otro lado, el porcentaje familias que han acudido o acuden a recursos o servicios para ser orientadas, asesoradas y/o formadas parece ser mayor, poco más de un cuarto de ellas. Por lo tanto, se

puede afirmar que los padres y madres acuden, principalmente, a la lectura o a centros especializados para formarse y/o asesorarse, aunque suponen una pequeña parte de la muestra.

Por otro lado, los datos reflejados en las gráficas que reflejan los datos referidos a las características de los maestros y maestras nos permiten señalar los criterios que describen esta parte de la muestra:

- Las edades de los maestros y maestras se encuentran bastantes repartidas, aunque podemos encontrar un gran número de ellos en edades comprendidas entre los 44 y 65 años.
- Prácticamente la mitad de los docentes posee varias titulaciones de magisterio, seguida de una importante cantidad de ellos que tiene la titulación en Educación Primaria.
- La mayor parte del profesorado encuestado ejercen en Educación Primaria (no en una especialidad concreta).
- Se trata de maestros y maestras que proceden, en su gran mayoría, de centros educativos públicos de Las Palmas de Gran Canaria.
- Más de tres cuartas partes de los maestros y maestras de los centros públicos es funcionariado.
- La mitad de la población encuestada tiene experiencia docente con alumnado ALCAIN.
- En relación a los años de servicios de prestados como docentes, la muestra se reparte de forma bastante equilibrada entre los maestros y maestras que llevan más de 26 años, los que tienen de 19 a 25 años de experiencia y los que llevan de 13 a 18 años de práctica docente.
- Prácticamente la mitad de los docentes ha recibido formación sobre altas capacidades intelectuales.
- Entre los medios más utilizados para adquirir formación sobre altas capacidades intelectuales se encuentran otras enseñanzas regladas, como estudios de máster o carreras universitarias, y jornadas, charlas o conferencias, entre las que destacan las realizadas por los Centros del Profesorado y por los propios centros educativos.

5.2 Discusión de las diferencias entre las muestras atendiendo a factores

Tras el análisis de los resultados expuestos en este tercer estudio, se puede afirmar que entre las familias del alumnado ALCAIN y los maestros y maestras de Educación Primaria en cuanto al factor Conocimiento sobre altas capacidades intelectuales, existe una diferencia significativa entre los ítems siguientes:

- “A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales”
- “Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características”
- “Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa”

Hay que tener presente que de los 9 ítems que se agrupan en este factor, son 3 los que muestran esta diferencia, por lo tanto, se puede decir que en general, las familias y los maestros muestran los mismos conocimientos sobre altas capacidades excepto cuando hablamos de criterios de diagnóstico (test de inteligencia para altas capacidades y creatividad en relación a la superdotación”, y cuando nos referimos a que reúnen las mismas características.

En referencia a los docentes, son varios los autores (Sastre y Acereda, 1998; Del Caño, 2001; Castro, 2005; y Vilaseca, 2006) que en sus respectivos estudios obtienen como resultado que los maestros y maestras relacionaban la superdotación con un CI superior a la media de la población o un nivel muy alto de inteligencia. Asimismo, el estudio de Sastre y Acereda (1998) pone de manifiesto que el profesorado no relaciona la superdotación y la creatividad, mientras que Vilaseca (2006) afirma en su estudio que los maestros consideran la creatividad como uno de los criterios fundamentales a tener presente para el diagnóstico de los niños y niñas superdotados.

En relación a las familias del alumnado ALCAIN, el estudio realizado por Sánchez (2013) señala que estas creen que a partir de un test se puede identificar las altas capacidades.

De esta forma, según la comparativa entre los datos aportados por otros estudios, las familias y los maestros consideran que a través de pruebas psicométricas se puede determinar la presencia de altas capacidades, resultados que contrastan con los obtenidos en el presente trabajo.

En cuanto a la afirmación “Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características”, los estudios de Sastre y Acereda (1998) y Pontón y Fernández (2001) señalan que para los maestros el alumnado ALCAIN se caracteriza por presentar una vida social pobre, con desajustes sociales y caracterizada por el aislamiento. En cambio, Martínez y Torres (2005) señalan que el alumnado ALCAIN puede presentar tanta variación en el área socioafectiva como el resto de la población. En este punto, siguiendo la información aportada en el capítulo 1 de este trabajo, es necesario recordar que el alumnado ALCAIN pueden presentar características diferentes entre ellos, pues se trata de un grupo heterogéneo, aunque hay que matizar que atendiendo al perfil que presentan se pueden establecer una serie de características cognitivas comunes.

En el factor Medidas educativas, los datos han reflejado que existe diferencia significativa en dos de los tres ítems que se agrupan para este factor. Las encontramos en el ítem que afirma “Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales” y en que establece que “La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales”. Por otro lado, parece existir relación en las respuestas aportadas por las familias y los maestros con respecto al ítem que señala que “Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales”. Los datos reflejan que tanto los padres y madres como el profesorado coinciden en la valoración que realizan en cuanto a la existencia de aulas para el alumnado ALCAIN en los centros

ordinarios, mientras que manifiestan opiniones diferentes en cuanto a la existencia de centros específicos y la integración de estos niños y niñas en sus clases regulares.

Por su parte, Del Caño (2001) obtiene en su estudio que parte del alumnado de magisterio consideraba que los superdotados necesitan colegios especiales. En cuanto a las familias, varios estudios (Pontón y Fernández, 2001; López, 2003; Sánchez, 2013) establecen que los padres y madres no consideran los centros específicos como una de las medidas más convenientes para su desarrollo integral. En cambio, Martínez y Guirado (2012), señalan que los padres y madres no saben cuáles son las mejores opciones en relación a la atención educativa.

Por último, en cuanto al factor Competencia y rendimiento, existe diferencias entre las familias y los maestros en el ítem que afirma “El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial”, uno de los dos que conforman el factor. En este caso, según varios estudios (Vilaseca, 2006; Tourón, Fernández y Reyero, 2002), los maestros creen que desde la escuela se debe ofrecer atención educativa a las necesidades que presenta el alumnado ALCAIN, pues como indica Guirado (2015) se trata de niños y niñas que demandan una intervención psicoeducativa para favorecer el desarrollo de sus potencialidades. En este caso no se han encontrado estudios sobre las familias que aporten información en relación a esta cuestión.

Para el factor Formación, asesoramiento y recursos no se encontraron diferencias significativas entre los docentes y las familias, lo que parece indicar que manifiestan las mismas necesidades en este aspecto.

CONCLUSIONES

Partiendo de la heterogeneidad de las familias de estos niños y niñas, los resultados permiten afirmar que existen una serie de aspectos que parecen ser comunes en ellas. Uno de ellos hace referencia al número de hijos, que en general, suelen ser dos en estas familias, siendo en un

gran número de casos, el niño o niña que presenta alta capacidad el primogénito. En cuanto al diagnóstico, se suele realizar entre los 6 y 7 años.

Otro aspecto a destacar es que los padres y madres se encuentran, en gran parte de los casos, entre los 40 y 50 años y, en general, tienen estudios superiores (titulaciones universitarias o formación profesional superior) y empleos de alta cualificación.

Además, es notoria la falta de participación por parte de las familias en actividades formativas relacionadas con las altas capacidades intelectuales. Del mismo modo, aunque el número es mayor, no son muchas las familias que han visitado o acuden a recursos o centros especializados para recibir orientación y/o asesoramiento, dato que contrasta con el hecho de que un gran número de ellas señala que les gustaría recibir formación y, la mitad manifiesta que necesitan asistir a servicios de apoyo y orientación que les ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo.

En relación a análisis comparativo entre las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y los maestros y maestras de Educación Primaria sobre cada uno de los factores en los que se agrupan los ítems comunes de los dos cuestionarios utilizados en la presente investigación, y siguiendo los objetivos planteados en esta tercera línea de estudio, se puede afirmar que se han encontrado diferencias significativas entre ambas partes de la muestra para algunos de los factores.

En relación al primer objetivo planteado para este estudio, “*Determinar si existe relación entre los maestros y maestras y las familias en cuanto a los conocimientos que tienen acerca de las altas capacidades intelectuales*”, los resultados han reflejado que existe relación en los conocimientos exceptuando a los que hacen referencia al diagnóstico a través de un test de inteligencia, a que se trate de alumnado que presenta las mismas características, y además, a que los niños superdotados presentan altas creatividad.

Atendiendo al siguiente objetivo “*Conocer si existe relación entre las familias y docentes en referencia a las necesidades de formación y asesoramiento*”, este estudio revela que no existe diferencias significativas entre ambas partes, lo que se podría traducir en que presentan las mismas necesidades en esta cuestión.

En referencia al objetivo “*Estudiar las posibles relaciones entre las familias y docentes en cuanto a su opinión acerca de distintas medidas de atención educativa para el alumnado ALCAIN*”, este estudio determina que existen diferencias significativas entre los maestros y familias al apoyar la existencia de centros específicos para el alumnado ALCAIN y en considerar que la integración en sus clases regulares es la medida más adecuada.

Finalmente, en cuanto al objetivo “*Analizar si existe relación entre los maestros y las familias en relación a las creencias que tienen acerca de las competencias y rendimientos del alumnado ALCAIN*”, según los resultados obtenidos se puede afirmar que hay diferencias significativas en al creer que se trata de niños y niñas que necesitan atención educativa para poder desarrollar su potencial.

**CONCLUSIONES FINALES
Y LÍNEAS DE TRABAJO**

CONCLUSIONES FINALES

Desde principios de 1900, donde encontramos las raíces de los estudios sobre superdotación, el concepto de altas capacidades ha evolucionado hacia un constructo multidimensional apoyado en modelos que han avanzado desde paradigmas unidimensionales, que entendían la alta capacidad intelectual como un único factor (inteligencia o creatividad), hacia una perspectiva psicosocial/socio-cultural, que además de considerar la propia psicología de la persona y sus producciones, tiene presente la influencia del ambiente que le rodea tanto en el diagnóstico como en el desarrollo de su potencial.

De esta manera, los modelos socioculturales explicativos y sus autores más destacados, Mönks (1992, como se cita en Granado, 2005, p.43) y Tannenbaum (1986, como se cita en Peñas, 2008, p.34), y el Modelo de la Interdependencia Triádica Sternberg (1985, 1986, 1991, como se cita en Jiménez, 2000, p. 49), defienden la importancia de los elementos contextuales, sociales y culturales en la definición y desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Asimismo, destacan el papel fundamental que la familia y la escuela ejercen en el desarrollo intelectual y socioemocional del alumnado con altas capacidades intelectuales. Son estos modelos, innovadores y que contextualizan la alta capacidad de los sujetos, los que han dado impulso y han sustentado la presente tesis.

Tomando como base sus aportaciones, se hace necesario conocer el entorno familiar y escolar del alumnado ALCAIN dada su importancia e influencia en el desarrollo integral del sujeto. En esta línea, queda fundamentado el interés principal de este trabajo por acercarnos a la realidad de la vida familiar y escolar centrándonos en el estudio de los conocimientos, actitudes y creencias que presentan, por un lado, los padres y madres del alumnado con alta capacidad intelectual, y por otro, los maestros y maestras de Educación Primaria.

En el presente trabajo, en primer lugar, se procedió a delimitar que se entendía por “alta capacidad intelectual”, término utilizado tanto en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de*

educación como en la legislación canaria. Tras la presentación del avance conceptual en este campo y el desarrollo de cada uno de los modelos explicativos, se toma como principal referencia para su definición la normativa canaria, que establece que el alumnado con alta capacidad intelectual es el que presenta recursos cognitivos diferentes (lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo) que utiliza simultáneamente y eficazmente, o que destaca de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria en Canarias, p.20.795). Además, en el artículo 3 de la *Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales* se definen los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales, con el objetivo de facilitar la identificación de este alumnado y ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades y características (sobredotación, superdotado, talento simple, talento complejo y precocidad).

Después de conceptualizar lo que se entenderá por alta capacidad durante el desarrollo de esta tesis con el objetivo de partir de un marco conceptual común, se presentó una revisión teórica sobre las familias de niños con altas capacidades intelectuales y acerca del profesorado en relación al tema que nos ocupa, realizando, además, un recorrido por diferentes estudios que aportan información relacionada con estas cuestiones. A partir de la literatura especializada y de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones revisadas, se acordaron los procedimientos metodológicos seguidos en los diferentes estudios que componen esta tesis doctoral, además de servir como referente para la discusión de los resultados obtenidos.

Como se mencionaba anteriormente, con esta investigación se ha intentado realizar un acercamiento a la realidad familiar y escolar del alumnado ALCAIN. Para ello, se realizaron dos estudios en paralelo, que coinciden en tiempo y aplican la técnica del sondeo mediante un

cuestionario, y un tercero realizado a partir de la comparativa de los resultados obtenidos en los dos anteriores, todos ellos desde un enfoque cuantitativo.

Los dos primeros campos de estudio analizan cada uno de los ámbitos a investigar, de modo que, el primero de ellos tiene como objetivo principal ahondar en los conocimientos, actitudes y creencias que presentan los padres y madres del alumnado con altas capacidades intelectuales, mientras que el propósito del segundo se centra en las mismas cuestiones, pero en este caso, propias de los maestros y maestras de Educación Primaria. Por otro lado, el tercer estudio tiene como objetivo general conocer si existe relación entre los datos obtenidos en cada uno de los ámbitos analizados para establecer posibles diferencias en relación a distintos factores.

Es necesario precisar que la investigación llevada a cabo se desarrolla en una zona geográfica concreta, la isla de Gran Canaria, por lo que los resultados obtenidos no se pretenden extrapolar a zonas o poblaciones distintas a las referidas en cada uno de los estudios desarrollados.

Conformando el marco empírico, están los capítulos 4, 5 y 6 en los que se presentan cada uno de los tres estudios con los resultados del análisis realizado en base a los datos obtenidos. Los estudios referidos a las familias y a los docentes se realizan a partir de dos cuestionarios diseñados específicamente para cada uno de los ámbitos, que permiten recoger información sobre la distribución de la muestra y acerca de los conocimientos, actitudes y creencias que presentan.

En el caso de las familias del alumnado ALCAIN, como se refleja en el capítulo 4, queda patente que existen una serie de aspectos que suelen ser comunes entre ellas, afirmación apoyada por los resultados obtenidos en estudios similares (Palacios y Rodrigo, 1998; Zubiría, 1998; Bornstein y Bradley, 2003, como se cita en Manzano y Arranz, 2008, p.291; Pérez y Domínguez, 2000; López, 2003; Sánchez, 2013). De esta manera, las características que

parecen repetirse entre las familias son el número de hijos (dos), el hecho de que el hijo que presenta altas capacidades es el primogénito, el nivel de estudios (superiores) y la categoría profesional (alta). Además, no suelen recibir información y asesoramiento sobre altas capacidades intelectuales, aunque son padres y madres abiertos a formarse y que demandan servicios o recursos de apoyo y orientación que les ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo.

Otro aspecto examinado fue la vida familiar, la cual no parece verse afectada por la presencia de altas capacidades en uno de los hijos. Del mismo modo, las relaciones entre los miembros de las familias no se ven alteradas, aunque algunos padres y madres manifiestan que sí les afecta dada las preocupaciones y dificultades que tienen que enfrentar, sobre todo en el ámbito escolar. En este caso, existen estudios que no apoyan estos resultados (Domínguez, Pérez y López, 1999) aunque son más lo que se obtienen resultados en consonancia (Pérez y Domínguez, 2000; Pontón y Fernández, 2001; López, 2003; Sánchez, 2013). En la misma línea, las familias no dedican más tiempo a su hijo o hija con altas capacidades que al resto. Estos resultados son difíciles de generalizar puesto que, aunque podemos encontrar estudios y autores que los apoyan (Pérez y Domínguez, 2000; López, 2003), también los hay que reflejan lo contrario (Acereda, 2000; Martínez y Guirado, 2012; Guirado, 2015). Por otro lado, se trata de familias que mantienen un estilo educativo cercano al democrático, afirmado también por el estudio realizado por Granada y Cruz (2010), entre otros.

En cuanto a las preocupaciones de las familias, parecen centrarse en su capacidad para ofrecer los recursos y estímulos que demanda su hijo más que en su habilidad para atender las necesidades socioemocionales o responder a las preguntas que les plantean. Estos resultados no parecen coincidir con algunos de los estudios revisados (Martínez y Guirado, 2012), aunque hay que tener presente que son aspectos que pueden presentar matices que pueden variar los datos.

Con respecto a la comunidad y al ámbito escolar, los padres y las madres de niños con altas capacidades intelectuales no se muestran preocupados por el rechazo social hacia ellos o porque se les etiquete, resultados destacables por su discordancia con los de otros estudios analizados (Pontón y Fernández, 2001; López, 2003; Sánchez, 2013). Aunque, por otro lado, estos estudios sí parecen apoyar los resultados de este trabajo que indican que a las familias no les inquieta que se aburran en clase o presenten fracaso escolar; no obstante, a algunas de ellas si les llega a preocupar las relaciones que se dan con el resto de compañeros. Además, los padres y madres consideran que no encuentran en la comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades que presentan, datos que se repiten en los estudios de López (2003) y Sánchez (2013), del mismo modo que creen que los centros escolares necesitan más recursos para la atención de las necesidades que tiene el alumnado ALCAIN.

En relación a las medidas de atención educativa, en general, las familias están informadas sobre las adoptadas con sus hijos. En cuanto a la opinión que presentan al respecto, es sobresaliente que muchas de ellas apoyan los centros específicos destinados a estos niños, y en mayor medida, la existencia de aulas para ellos en los centros ordinarios. Es notorio que, aunque la mayoría de las familias considera que la integración en sus clases regulares es la mejor opción, algunas de ellas que no se muestran de acuerdo, que a su vez parece contrastar con los resultados que reflejan que consideran que desde el centro educativo se realiza un buen trabajo en educación de sus hijos y que la comunicación con el mismo es buena.

Tal y como apuntaban los estudios de Pérez y Domínguez (2000), López (2003) y Pontón y Fernández (2010), las familias del alumnado ALCAIN tiene interés por recibir formación y demandan asesoramiento y apoyo para afrontar la educación de sus hijos, dato que concuerda con los resultados que señalan que las familias no suelen recibir formación y/o asesoramiento y orientación, siendo bajo el número de ellas que afirma asistir a actividades formativas y acudir a centros o servicios de atención en relación a las altas capacidades intelectuales.

Por último, refiriéndonos al conocimiento sobre altas capacidades intelectuales que tienen los padres y las madres, los datos del estudio realizado muestran que lo no presentan los estereotipos, prejuicios o falsas creencias que socialmente se relacionan con estos niños y niñas, como la relación de la alta capacidad con la obtención de altas calificaciones en todas las materias, el éxito escolar y el alto rendimiento en diferentes áreas académicas, o considerar que presentar altas capacidades va acompañado de dificultades en las relaciones sociales.

Además, los padres y madres señalan que este alumnado necesita tanto apoyo educativo como el resto, pues no pueden desarrollar sus capacidades de forma autónoma a pesar de su alto potencial.

Por otro lado, en relación al diagnóstico parecen presentar conocimientos erróneos si relacionamos sus respuestas con la normativa, como señalar que a través de un test de inteligencia se pueda realizar un diagnóstico o que la superdotación no está relacionada con la alta creatividad. En el primer caso, es necesario tener presente que siguiendo la legislación canaria se puede considerar que un niño presenta sobredotación intelectual a partir de los resultados obtenidos en pruebas psicométricas, además de recoger que para confirmar la superdotación es necesario presentar alta creatividad, a parte de una alta capacidad cognitiva y aptitud intelectual. Es necesario puntualizar que la normativa también señala que los niños y niñas pueden presentar ciertos perfiles de altas capacidades y no obtener altas puntuaciones en test de inteligencia.

Para concluir, a partir del estudio realizado con las familias del alumnado ALCAIN, se pueden afirmar que en los padres y/o madres encuestados presentan, en general, un buen nivel de conocimientos sobre altas capacidades, mostrándose abiertos a recibir formación. Además, muestran actitudes de tranquilidad y seguridad ante la educación familiar y escolar y la sociabilización de sus hijos, aunque les preocupa la existencia de recursos para la atención de sus necesidades, tanto en la comunidad como en la escuela, las relaciones entre sus hijos y el

resto de compañeros, aparte de manifestar que necesitan apoyo y asesoramiento. Por último, son familias que presentan creencias libres de estereotipos pero que, a su vez, apoyan medidas educativas que no se basan en la integración de sus hijos con el resto del alumnado, aunque consideran que su integración en el aula ordinaria es la mejor opción.

En el segundo estudio realizado, centrado en los maestros y maestras de Educación Primaria y desarrollado en el capítulo 5, el análisis muestra datos similares a los recogidos en las familias referidos a los conocimientos. El profesorado considera que se puede determinar si un alumno presenta altas capacidades intelectuales, de la misma forma que relaciona la creatividad con la superdotación. Ya se explicó en párrafos anteriores que, según la normativa canaria, la primera afirmación podría ser correcta para algunos perfiles ALCAIN, como la sobredotación, entre otros y que, para realizar un diagnóstico de superdotación, además de la presencia de un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales (por encima del centil 75), es necesario poseer una alta creatividad (por encima del centil 75).

Además, al igual que las familias, en general, los maestros y maestras de Educación Primaria no presentan los estereotipos, prejuicios o falsas creencias que, según la literatura especializada y algunos estudios (Sastre y Acereda, 1998; Prieto y Castejón, 2000; Del Caño, 2001; Artiles, Jiménez y Álvarez, 2005) los docentes tienen acerca del alumnado con alta capacidad intelectual, algunas de las cuales hacen referencia a que son alumnos que destacan en todas las áreas académicas, o a que las altas capacidades les garantiza tener éxito escolar. Además, no consideran que sean alumnos que están siempre motivados hacia el estudio, que muestren una elevada competencia en todas las materias o que tengan las mismas características, entre las que se encuentra la etiqueta asociada a este perfil que señala que presentan problemas en sus relaciones sociales, aunque si consideran que se trata de niños y niñas que presentan dificultades en las relaciones con sus compañeros. De esta última contradicción, se podría

entender que no creen que en general presenten problemas en las relaciones sociales, pero dada su alta inteligencia, pueden tener dificultades con otros niños y niñas del aula.

Otro dato a destacar, es la creencia de los docentes en relación a la atención educativa, pues manifiestan que a pesar del potencial que presenta este alumnado, necesita tanto apoyo como el resto de compañeros, pues para desarrollar su potencial, en general lo docentes consideran que es necesario estimularles y ofrecerles oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, es necesario mencionar que hay una parte de los maestros que no se muestran de acuerdo con esta afirmación, lo que podría conllevar a la falta de atención o respuesta educativa a las necesidades y demandas de este perfil de alumno en el aula.

En relación a las actitudes de los maestros encuestados en cuanto a atención educativa se refiere, el estudio realizado revela que no se sentirían incómodos ante la presencia de este alumnado en su aula, al igual que no consideran que la relación con ellos sea más complicada que con el resto de discentes. Otro de los resultados a destacar, y probablemente relacionado con las afirmaciones anteriores, es que los docentes se sienten capacitados para responder a las necesidades intelectuales y socioafectivas del alumnado ALCAIN. Se trata de resultados novedosos teniendo en cuenta que los estudios analizados obtienen resultados contrarios (Sastre y Acereda, 1998; Del Caño, 2001; Castro, 2005; Martínez y Guirado, 2010).

Otro de los aspectos estudiados es la opinión de los docentes en relación a distintas medidas educativas para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, algunas de ellas recogidas en la normativa canaria. Los resultados han puesto de manifiesto que muchos de los docentes desconocen las medidas ofertadas desde el sistema educativo para la atención de estos niños y niñas. Además, reflejan que las medidas extraordinarias, es decir, de enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso, reciben más apoyo que las excepcionales referidas a la aceleración de cursos. Por otro lado, y a diferencia que las familias, en general, no consideran positiva la existencia de centros específicos para este alumnado, ni su inclusión en aulas

específicas en centros ordinarios, pues la medida que más apoyo presenta por su parte es su integración en las clases regulares. En este punto, es preciso señalar dada la importancia de estas afirmaciones, que una parte de los docentes se mostraba de acuerdo con los centros específicos para discentes ALCAIN, y un mayor número de ellos, con la existencia de aulas específicas en los centros ordinarios.

A la vista de los resultados, los docentes, al igual que las familias, presentan un buen nivel de conocimientos sobre alta capacidades, teniendo presente que poco más de la mitad de ellos no han recibido formación sobre este campo. Por otro lado, muestran actitudes positivas hacia el alumnado ALCAIN que favorecen su integración en el aula ordinaria y creencias libres de estereotipos que, en general, favorecen la atención de sus necesidades.

Al poner en relación algunas de las variables de distribución de la muestra compuesta por maestros y los factores empíricos obtenidos tras el análisis factorial realizado, se obtuvieron algunas diferencias significativas. En relación al factor Conocimientos acerca de las altas capacidades intelectuales, estas diferencias se detectaron en relación a si el centro era público o concertado y, en si se había recibido o no formación sobre altas capacidades. En el factor Formación, asesoramiento y recursos, en la edad se encuentran diferencias, concretamente entre los docentes de 33 y 43 años y los de 55 y 65 años. En este mismo factor, también los años de docencia en Educación Primaria parece ser una variable significativa, específicamente entre el profesorado que lleva de 1 a 5 años y los que tienen una experiencia de más de 26 años. En el factor Atención educativa, las diferencias se detectan nuevamente en la variable relacionada con el tipo de centro, entre los colegios públicos y concertados. Por otro lado, en el factor Medidas educativas, no se detectan diferencias significativas, al contrario que en el factor Competencias y rendimiento, en el que parece relevante, otra vez, el tipo de centro educativo, en esta ocasión entre los centros públicos y los privados.

La última línea de estudio de este trabajo consistía en realizar un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en ambos contextos. Para ello se confrontaban los resultados obtenidos en aquellos ítems que se repetían en el *Cuestionario para los maestros y maestras* y el *Cuestionario para las familias*. Un aspecto a destacar, y que da consistencia a los factores teóricos utilizados en el estudio referido a las familias, es que la comparativa realizada muestra que muchos de los ítems agrupados para un mismo factor coinciden en los dos instrumentos.

Los resultados de este tercer estudio señalan que existen diferencias significativas en los factores Conocimiento sobre altas capacidades, Medidas educativas y Competencias y rendimiento. En el primero de ellos, las diferencias se observan en los ítems: “A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales”, “Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características” y “Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa”. En el segundo factor, las encontramos en los ítems: “Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales” y “La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales”. Y finalmente, en el factor Competencias y rendimientos las diferencias se detectan en el ítem “El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial”.

Líneas de trabajo

Los resultados obtenidos en cada uno de los estudios desarrollados en esta investigación han dado respuesta a los objetivos planteados para cada uno de ellos, reflejando no solo los conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades y de los maestros y maestras de Educación Primaria, sino además permitiendo una

comparativa entre algunas de las variables. Aun así, y partiendo de las conclusiones expuestas, se vislumbran diferentes líneas de estudio futuras.

Sería interesante realizar un estudio que ahonde en las relaciones entre diferentes factores, como los conocimientos y el nivel formativo, e incluso su influencia en las actitudes y creencias que muestran tanto los docentes como las familias.

En cuanto a las preocupaciones que manifiestan las familias, se podría analizar su origen, así como estudiar que recursos o servicios demandan concretamente. Además, tanto por parte de las familias como por parte de los docentes, se podría indagar acerca de las relaciones entre ambos contextos y su opinión con respecto a las actitudes y creencias que muestran unos y otros.

Otra de las cuestiones que se podría realizar para refinar el estudio del ámbito familiar y escolar del alumnado ALCAIN es incluir a los propios alumnos que presentan altas capacidades, en relación al ámbito familiar considerar también a los hermanos, y en referencia al ámbito escolar, al resto de discentes con los que comparte espacios y otros profesionales como el personal de orientación educativa o los directores y directoras de los centros.

Por último, en cuanto a las correlaciones entre factores y variables de la muestra, otra posible línea de estudio sería profundizar en las relaciones de significación, estableciendo si son positivas o negativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrowns, K. L. (1988). La sobredotación social y su relación con la sobredotación intelectual. En J. Freeman (ed). Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos (pp. 228-25). Madrid: Santillana.
- Acereda, A. (2000). Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial (2003): *Necesidades Educativas Especiales en Europa*. Publicación Monográfica. EURYDICE.
- Alonso, J. A. (Coord.) (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito (Coord.), *Manual Internacional de Superdotados* (pp. 175-209). Madrid: Editorial EOS
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso, M. P; Roger, F. y Artiles, C. (2005). Características del profesorado que atiende al alumnado con altas capacidades intelectuales. El papel del tutor y del equipo educativo. En Artiles, C. y Jiménez, J.E. (coords.), *La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales* (pp.17-54). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Colección Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales, Vol. III)
- Álvarez, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Bruño

- Álvarez, B. (2004) La familia y los hijos con altas capacidades. En C. Jiménez (Ed). Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades específicas: Alumnos intelectualmente superdotados (pp. 99-117). Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaria General de Educación. Secretaria General Técnica.
- Arocas, E.; Martínez P. y Martínez, M. D. (2009). *Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Conselleria de Educación
- Arocas, E.; Martínez, P.; Martínez, M^o. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Valencia: Consejería de Cultura y Educación. Generalitat de Valencia.
- Arocas, E.; Martínez, P. y Regadera, A. (2002). Actitudes y expectativas de las familias de los alumnos superdotados respecto a la institución escolar. En A. Sipán (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp.467-471). Zaragoza: Mira editores.
- Artiles, C.; Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Génesis y desarrollo en el primer año*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Artiles, C.; Jiménez, J.E.; Alonso, P.; Guzmán, R.; Vicente, L. y Álvarez, J. (2005). Conceptos y características del alumnado con altas capacidades intelectuales. En Artiles, C. y Jiménez, J.E. (coords.). *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales* (pp.16-51). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Colección Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales, Vol. I)

- Artiles, C.; Jiménez, J.E y Álvarez, J. (2005). Los procesos de detección desde el aula y la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales. En Artiles, C. y Jiménez, J.E. (coords.). *Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales* (pp.19-64). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Colección Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales, Vol. II)
- Artola, T.; Mosteiro, R; Barraca, J.; Ancillo, I. y Pina, J. (2003). *Escala de detección de sujetos con altas capacidades. Manual de referencia*. Bizkaia: Albor-Cohs.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2ª Edición). New York: Holt Rinehart and Winston
- Auzias, M.; Casati, I.; Cellier, C.; Delaye, R. y Verlaure, F. (1977). *Ecrive à 5ans?* París: PUF
- Ballering, L., y Kock, A. (1984). Family relations when a child is gifted *Gifted Child Quarterly*, 28, (3), 140-143.
- Barnett, L. y Fiscella, J. (1985). A child by any other name. A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 61-66.
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior, *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Benbow, C. (1992). Mathematical talent: Its nature and consequences. Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on talent development. Iowa City. The University of Iowa. New York: Trilium Press. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Benito, Y. (1990): Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children.

- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. En Y. Benito, (coord.) (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 79-93). Salamanca: Amarú Ediciones
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?*. Barcelona: Editorial Praxis
- Benito, Y. y Moro, J. (2002). *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual*. Madrid: Syntéc
- Bishop, W. E. (1968): Successful Teachers of the Gifted. *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- Blanco, M.* C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Valencia: Cisspraxis.
- Borges, A.; Hernández., C.M. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, v.11, 13, 48-58.
- Borkowski, J. G. y Peck, V. (1990). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (1986), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press
- Bornstein, M. y Bradley, R. (Eds.) (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development. Monographs in *parenting series*. Mahwah, NJ, US: Laurence Erlbaum Associates Publishers. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Bradley, R. y Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.

- Cabello, R.; Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Alta Habilidad: superdotación y talento*, 13 (1), 41 - 49.
- Caplan, Sh. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 124-134. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Carandang, M.L (1992). Family dynamics of the gifted. *Gifted Education International*, 8, (2), 117-120.
- Castejón J., Prieto M. y Rojo A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M. Prieto (coord.) *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Castelló, A. (1986). *Bases per la realització d'un programa de recerca sobre la identificació d'individus superdotats/ben dotats com a dades fonamentals per l'estudi psicopedagògic de l'excepcionalitat*. (Doctoral dissertation, Tesis de Licenciatura). Departament de Psicologia de la Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castelló, A. (1987): La integración escolar del alumno excepcionalmente dotado. En C. Monereo, Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales. Badalona: Federación ECOM.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. *Documents d'Educació Especial*, 15. Generalitat de Catalunya.
- Castiglione, F. y Carreras L. (2003). Mitos sociales en superdotación. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito. *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.

- Castro, M.L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- Chamrad, D., Robinson, N., y Janos, P. (1995). Consequences of having a gifted sibling: myths and realities *Gifted Child Quarterly*, 39, (3), 135-145.
- Chan, D. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49, 211-221. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: The State of the Relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37, 3, 105-112.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Colangelo, N. (1988). Families of gifted children: the next ten years. *Roeper Review*. 11, (1), 16-18.
- Colangelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students. The national research center on the gifted and talented. Recuperado de:
<http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall02/fall022.html>
- Colangelo, N., y Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31, (2), 20-27.
- Conger, M. y Donellan, M. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-179. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Dirección General de Ordenación Educativa y Solidaridad.
- Cornell, D. G. (1984). *Families of Gifted Children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Cross, J. y Dobbs, C. (1987). Goals of teacher training program for teachers of the gifted. *Roepers Review*, 9 (3), 170-171.
- Dwairy, M. (2004) Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-285.
- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Boletín Oficial de Canarias N° 154 del 6 de agosto de 2010.
- Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-147
- Domínguez, P., Pérez, L. y López, C. (1999). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En A. Sipán (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp.323-332). Zaragoza: Mira editores.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275 -286. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Elices, J. A., Martínez, M., y del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 23-47.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. En K. Heller y J. Feldhusenn (Eds.). *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective* (pp. 33-39). Toronto; Hans Huber.

- Feldhusen, J. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *The Gifted Child Today*, 15(2), 45-49.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating Teachers for Work with Talented Youth. En N. Colangelo y G. A. Davis. *Handbook of gifted education*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Feldman, D. y Goldsmith, L. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Feldman, D. y Piirto, J. (2002). Parenting talented children. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Fernández, M. A. (1994) Actividades de grupo para padres de superdotados. En Y. Benito (Coord). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp.153-160). Salamanca: Amarú Ediciones
- Fernández, M. (2000). Sistemas axiológicos para la diversidad en las instituciones y programas educativos (2ª parte). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 85-110.
- Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2011). *Cómo favorecer el Desarrollo Social, Creativo y Emocional del Niño con Altas Capacidades Intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Diada
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. En B. Presseisen (Ed.). *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.
- Foster, W. H. y Silverman, L. (1988), Leadership curriculum for the gifted. En J. Van Tassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatley, L. Silverman y W. H. Foster (Eds.). *Comprehensive curriculum for the gifted learners*, (pp. 356-373). Boston: Allyn and Bacon.

- Freeman, J. (1985). A pedagogy for the gifted. *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*, 1-19.
- Freeman, J. (1988). Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Grown Up*. New York: Taylor and Francis.
- Friedman, R. (1994). Upstream helping for low-income families of gifted students: Challenges and opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 321–338. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talented. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Construct and models pertaining to exceptional human abilities. En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talented development through DMGT-based analysis. En K. A Heller; F. J. Mönks; R. J. Sternberg y R. F. Subotnik, (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.
- Gagné, F., Bégin, J., y Talbot, L. (1993). How well do peers agree among themselves when nominating the gifted or talented? *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 39-45.
- Galindo, A., Martínez, F. y Arnáiz, P. (1997). El autoconcepto en los superdotados, en Prieto, *Evaluación y atención a la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, J. (1985). *El niño bien dotado en España*. Madrid: CEPE.
- García, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias: cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20(4), 478-490.
- Genovard, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educar*, 4, 101-111.
- Genovard, C. (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Barcelona. Fundación Juan March.
- Genovard, C. y Castello, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. España: Editorial Pirámide
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1975). From problem solving to problem finding. *Perspectives in creativity*, 90, 116.
- Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M^a. M. y Dezcallar, M^a T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Alta Habilidad: superdotación y talento*, 13 (1), 21 - 31.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M.T. y Mir, V. (2011). *Altas Capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

- Gómez, M.A. y Valadez, M.D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, v.15, 17, 67-85.
- Granado, M. C. (2005). *El Niño Superdotado. Fundamentos Teóricos y Psicoeducativos*. Badajoz: @becedario.
- Granado, M. C. y Cruz, C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 353-362
- Grau, S. y Prieto, M. D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 127-139.
- Grigorenko, E. I. y Sternberg, R. J. (1993). Thinking styles and their relation to giftedness. En M.C. Granado (2005). *El Niño Superdotado. Fundamentos Teóricos y Psicoeducativos*. Badajoz: @becedario.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. Routledge of London and New York.
- Gross, M. U. M. (1998). The 'me' behind the mask: intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20 (3), 167-174.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona: GRAÓ
- Hoge, R. D. y Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.
- Hollingsworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene* 15 (1), 3-16
- Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Johnson, D.L. (1979). *Gifted and Talented Screening Form Instruction Manual*. Chicago, III: Stoeling.

- Juárez, M. C. (1997). *Estilos, Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes con Altas Habilidades*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia.
- Karnes, M. y Johnson L. (1991). Differentiating instruction for preschool gifted children. En R. M. Mildran (Ed.). *Counseling gifted and talented children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kaufmann, F. A. y Sexton, D. (1983). Some implications for home-school linkages. *Roeper Review*, 6, 49-51.
- Keiruz, K. S. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). Boletín Oficial del Estado N° 106 del 4 de mayo de 2006
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n° 295, 2013, 10 diciembre
- Lindsey, M. (1990). *Training teachers of the gifted and talented*. Teachers College Press. Nueva York.
- Lindsey, M. (1988). *A lamos for Diogenes: Leadership gistedness and moral education*. *Roeper Review*. 11 (1); 8-11.
- López, B. (1991). *Análisis de una muestra de alumnos bien dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de 3º de E.G.B. de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- López, J. C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis.
- López, M.C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados. Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Maccoby, E. y MARTIN, J. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction, en E. Hetherington y P. Mussen (eds.). *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development. New York, Wiley, 1-101*
- Maddux, Scheiber y Bass (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34, 111-115.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Martín, S.; Medrano, R. y Sánchez, P. (2005). Necesidades de capacitación a profesores de primaria y estudiantes normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. *Educación y ciencia*, 9 (32)
- Martínez, M. (1998). Estereotipos, prejuicios e ideas parciales sobre la inteligencia: cambio de actitudes en la familia y en los profesionales de la intervención psicoeducativa del superdotado. En M. Hume (Coord.) *Hacia la atención escolar del bien dotado* (pp. 59-86). Huelva: C.E.P. Biblioteca Universitaria.
- Martínez, M. (1999). Estereotipos, prejuicios y realidades sobre el superdotado y el talentoso. Intervención en el ámbito familiar. En A. Sipán (Coord). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp.443-458). Zaragoza: Mira Editores.A.

- Martínez, M. (2005). Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con altas capacidades. En C. Artiles y J.E. Jiménez (coords.) *El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (pp. 16-52). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Colección Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales, Vol. IV)
- Martínez, M. (2012a). Altas capacidades intelectuales. Marco teórico. En M. Martínez, y A. Guirado, (Coords.), *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-69). Barcelona: GRAÓ.
- Martínez, M. (2012b). Características del alumnado con altas capacidades. En M. Martínez, y A. Guirado, (Coords.), *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-69). Barcelona: GRAÓ.
- Martínez, F., Castejón, J. L. y Galindo, A. (1997). Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. En M. D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp.41-57). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martínez, M., y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno, 251-266.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1996). Las familias con hijo e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado. *Curso M.E.C.* Madrid, Marzo de 1996.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2012). Colaboración familia-comunidad educativa. En M. Martínez y A. Guirado (Coord.) *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 275- 316). Barcelona: Graó.

- Martínez y Torres (2005). Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales. En Artiles, C. y Jiménez, J.E. (coords.), *El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (pp.15-52). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Colección Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales, Vol. III)
- Mayer, J. D. y Salovey, P (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Medina, M.T. (1997). La formación del profesorado en la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 43-55.
- Medina, M^a T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.
- Mitchell, L. M. y Gibson, K. L. (2003) Estimulando una relación colaboradora entre familia y profesional dentro de los programas para superdotados. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito. *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres* (147-158). Madrid: EOS
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming. En F. J. Mönks y W. Peters (Ed.). *Talent for the future*. Assen/Maastricht. Van Gorcum.
- Mönks, F. J. y Mason, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks y H. Passow (ed.) *Internacional Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 89-101). Oxford: Pergamon.

- Mönks, F. J. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados: ¿cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores? En A. Sipán, (coord.). *Actas del Congreso Internacional. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 173 - 185). Zaragoza: Mira Editores.
- Monterde, F. (1998). Los alumnos superdotados. En M. Alvarez y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría* (vol. 2 pp. 15-36). Barcelona: Praxis.
- Moreno, A. (1995). Autorregulación y solución de problemas: un punto de vista psicogenético. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 21-70.
- Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Boletín Oficial de Canarias N° 149 del 1 de agosto de 2005.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En J. Palacios y M.J. Rodrigo. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Passow, A. H., y Tannenbaum, A. J. (1978). Differentiated curriculum for the gifted and talented: A conceptual model. *A paper prepared for the Office of Projects for the gifted*, 115.
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M., & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste Psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. (Tesis Doctoral). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (Colección Investigación, N° 183).
- Pérez, L. (2004) Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3, 2, 161-177.

- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Adolescencia y superdotación. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Pérez, L.; Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para los educadores*. Salamanca: Centro de Publicaciones MEC.
- Pérez, L., Domínguez, P., y López, C. (1999). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En A. Sipán Compañe (Ed.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Pérez, L.; Domínguez, P. y López, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En L. Pérez (coord.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa* (pp. 241-243). Madrid: Síntesis.
- Pérez, L.; Domínguez, P.; López, C. y Alfaro, E. (2001). *Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez, L. y Lorente, R. (2006). Fracaso escolar en niños y jóvenes con capacidad superior. En L. Pérez (coord.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa* (pp. 241-243). Madrid: Síntesis.
- Pérez, L.; Losada, L. y González C. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula Abierta*, Volumen 37. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Perino, S. y Perino, J. (1994). *Parenting the gifted. Developing the promise*. Nueva York: R.R. Bowker.
- Pontón, M^a. L. y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de la familia y de los educadores. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, V. 12, 22, 2º semestre, 223-245.

- Preuss, L. J. y Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and peer stressor. *Roepers Review*, 26 (2), 105-111.
- Prieto, M. D. (2010). Alta habilidad: superdotación y talento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 15-20.
- Prieto, M. D. y Castejón López, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D. y García J. A. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: Diego Martín Editor.
- Prieto, M. D. y Hervás, R. M. (1995). Estilos intelectuales y superdotación. *Faisca: Revista de altas capacidades*, (2), 27-42.
- Prieto, M. D. y Hervás R. M. (2000). *Estrategias de identificación y asesoramiento de alumnos superdotados*. Murcia: Diego Marín. (Colección Psicopedagogía de la excepcionalidad, nº 3)
- Prieto, M. D.; Hervás R. M. y Bermejo, M. R. (1997). Mejora cognitiva y superdotación: un modelo para compartir el conocimiento en la escuela. En M. D. Prieto (coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 135-167). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Prieto, M. D. y López, O. (2000). Provisiones educativas para alumnos superdotados. En M. D. Prieto y J. L. Castejón. *Los superdotados: esos alumnos excepcionales* (pp. 113-144). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Rayo, J. (1999). *Identificación del superdotado. Propuesta de un programa de entrenamiento docente en el diagnóstico de estos alumnos* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad de Educación a Distancia (UNED).
- Reis, S. M. (2003). Gifted Girls. Twenty-five years later: hopes realized and new challenges found. *Roeper Review*, 25 (4), 154-157.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S.; Smith, L.; White, A.; Callahan, C; Hartman, R. y Wesberg, K. (2001). *Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Renzulli, J. S, y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Reyero M. y Tourón J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. En S. M Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* A service publication of the National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press, Inc. 13-17.
- Robinson, N. (1998). Synergies in the families of gifted children. En C. Feiring & M. Lewis (Eds.), *Families, risk and competence* (pp. 309-324). Mahwah, NJ,US:Lawrence Erlbaum Associates Publishers. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. *Familia y desarrollo humano*. Ed. Alianza. Madrid, 1998.

- Rodriguez, R. (1993): Attitudes towards giftedness. *Abstracts of the Papers Submitted in the Third European Conference of The European Council for High Ability*. Volume 1. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
- Roeper, A. (2003). The young gifted girl: A contemporary view. *Roeper Review*, 25 (4). 151-153.
- Rogers, K. y Silverman, L. (2001). The physical, social, emotional, and environmental differences of profoundly gifted children: A comparative study. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Román, J. M., Gallego, S. y Alonso, J. A. (1996). Preparación de profesores para alumnos superdotados. En Y. Benito (coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 353-392). Salamanca: Amarú Ediciones
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez, E. (2013). *Características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades*. Trabajo Máster de Educación Especial. Almería: Universidad de Almería.
- Sastre, S. y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faísca*, 6, 3-25.
- Silverman, L. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 51-78.
- Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17, 110-116. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Silverman, L. K. y Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinary gifted. *Advanced Development*, 1, 41-56. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.

- Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intelligence giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R. J. (1985). Applying Componential Theory to the Study of Individual Differences in Cognitive Skills. En C. R. Reynolds y V. L. Willson (Eds.). *Methodological and statistical Advances in the Study of Individual Differences* (pp. 209-240). Nueva York: Plenum Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappa*, 71, 366-371.
- Sternberg, R. J. (1994a). A pentagonal implicit theory of giftedness. En F. Horowitz y R. Friedman (Eds.). *Developmental approaches to identifying exceptional abilities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R.J. (1994b). Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality. En R.J. STERNBERG y P. RUZGIS (eds.), *Personality and Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. En N. Colangelo, y G. Davis (eds.). *Handbook gifted education* (43-53) (2ª ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roepers Review*, 23(2), 60-64.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Prieto, M. F., Hernández, D., García, C. F., García, M. R. B., y Sánchez, M. D. P. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Alta habilidad: Superdotación y talento*, 13(1), 111-118.
- Tallent-Runnels, M. y Tirri, K. (1998). Teachers' Attitudes Toward Gifted Education: A Cross-cultural Study. Paper presented at the ECHA Conference. Oxford.

- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y G. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon. (2ª edición) (pp. 27-42)
- Terrassier (1994). El síndrome de disincronía. En Y. Benito (Eds.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 147-151). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110.
- Terman, L. M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius*, 1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1926). The early mental traits of three hundred geniuses. *Genetic studies of genius*, II. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1935). The promise of youth. *Genetic studies of genius*, III. Stanford, CA: Stanford University Press
- Terman, L. M. (1947). The gifted child grows up; twenty-five years' follow-up of a superior group. *Genetic Studies of Genius*, 4. Stanford, CA: Stanford University Press
- Terrassier, J. CH. (1990). La disincronía en los niños precoces. En Y. Benito *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Terrassier, J. CH. (1994). El síndrome de disincronía. En Y. Benito (Eds.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 147-151). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Tong, J. y Yewchuck (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high schools students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 15-23.

- Torío, S.; Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*. Vol. 20, nº 1, 62-70.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. P. Oliveira y A. S. Melo. *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS
- Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M. (2002). *Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación*. Faísca, 9, 95-110.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Tourón, J., Repáraz, C., y Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-9.
- Van Tassel-Baska, J. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the education of the gifted*, 13, 22-36. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309.
- Vilaseca, G. (2006). Actitud y práctica educativa del profesorado hacia las necesidades educativas especiales de superdotación. En N. Rajadell, M. Valera y L. Carreras (coords.), *I Jornadas nacionales sobre escuela y altas capacidades* (pp. 104-120). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

- Weisner, T. y Garnier, H. (1992). Nonconventional family life-styles and school *achievement*: *A 12 year longitudinal study*. *American Educational Research Journal* 29, 605-632. En A. Manzano, y E. Arranz (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 3, 289-309
- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de investigación habituales. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 115-138). Madrid: Santillana.
- Whitmore, J. (1986): Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, n° 30, pp 66-69.
- Yewchuk, C., y Scholsser, G. (1996). Childhood sibling relations of eminent canadian women. *Roepers Review*, 18, (4), 287-292.
- Zubiría, J. (1998). Estudio sobre la influencia familiar en el desarrollo de altas capacidades (Colombia). En Actas del Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente.

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Ciencias de la Educación



Estimado Sr. /Sra.:

Los profesores María del Pilar Etopa Bitata y Gabriel Díaz Jiménez del departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, estamos realizando un estudio con la doctoranda M^a Desire Godoy Mendoza, sobre las opiniones, conocimientos y formación de las familias con hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales.

El objetivo de la presente investigación es conocer la realidad familiar, escolar y comunitaria que afrontan los padres y madres y sus hijos, con el fin último de mejorar aquellos aspectos que puedan beneficiar a estas familias.

Por ello les solicitamos su colaboración para este estudio. Se trata de un cuestionario anónimo a ser cumplimentado por los padres y/o madres de forma detenida y completa.

Somos conscientes del trabajo adicional que les puede suponer, por lo que agradecemos de antemano su cooperación, quedando a su disposición para cualquier duda que les pueda surgir.

Fdo.: Dr. Gabriel Díaz Jiménez

Profesor del departamento de Psicología y Sociología de la ULPGC

En Las Palmas de Gran Canaria a 08 de febrero de 2017



CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

Mediante este cuestionario se pretende conocer la realidad de las familias de niños y niñas que presentan altas capacidades intelectuales. Es muy importante que conteste a todas las preguntas de forma sincera. Es anónimo por lo que sus datos personales no son necesarios.

Gracias por su colaboración.

Por favor, rellene la siguiente información o redondee la opción que corresponda:

DATOS GENERALES

1. Número total de hijos/as en la familia: _____.
2. Número de hijos/as con altas capacidades intelectuales: _____.
3. Sexo, edad, y tipo de alta capacidad intelectual de su hijo/a:
I.Sexo: _____ Edad: _____. Tipo de alta capacidad: _____.
II.Sexo: _____ Edad: _____. Tipo de alta capacidad: _____.
III.Sexo: _____ Edad: _____. Tipo de alta capacidad: _____.
IV.Sexo: _____ Edad: _____. Tipo de alta capacidad: _____.
4. Lugar que ocupa entre sus hermanos su hijo con altas capacidades intelectuales:
_____.
5. Tipo de centro al que asiste/n: 1. Privado 2. Público 3. Concertado
6. Edad en la que se realizó el diagnóstico que le identificó como alumno con altas capacidades intelectuales:
_____.
7. ¿Pertenece o ha pertenecido a alguna asociación relacionada con las altas capacidades intelectuales?
1. SI 2. NO. En caso afirmativo, indique a cuál: _____.
8. ¿Ha asistido a conferencias, congresos, jornadas o charlas sobre altas capacidades intelectuales? 1. SI 2. NO. En caso afirmativo, indique a cuál: _____.
9. ¿Ha leído algún libro o lee artículos o revistas sobre altas capacidades intelectuales? 1. SI 2. NO.
En caso afirmativo, indique cuál: _____.
10. ¿Ha acudido a algún centro o servicio de orientación, asesoramiento y/o formación en relación a las altas capacidades intelectuales? 1. SI 2. NO.
En caso afirmativo, indique a cuál: _____.
11. Cuestionario contestado por: 1. Madre 2. Padre 3. Otros
En el caso de que haya señalado otros indique quién: _____.
12. Edad, profesión del padre y estudios realizados: _____.
13. Edad, profesión de la madre y estudios realizados: _____.

A continuación, se muestra una serie de afirmaciones en relación a su hijo/a con altas capacidades intelectuales. Tras leer detenidamente el enunciado de cada una de ellas debe rodear el número correspondiente teniendo en cuenta los valores que se indican abajo. No hay respuestas buenas o malas, ni correctas o incorrectas, se trata solo de ofrecer su opinión. Las respuestas son anónimas y solo se utilizarán para la presente investigación. Para que las respuestas puedan ser estudiadas es importante que contestes a todos los ítems de la forma más sincera posible

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El hecho de tener un hijo/a de alta capacidad intelectual varía la vida familiar pues supone más preocupaciones y dificultades a enfrentar.	1	2	3	4	5
2. La alta capacidad intelectual de su hijo/a produce problemas en las relaciones familiares.	1	2	3	4	5
3. La relación con su hijo/a con alta capacidad intelectual es más difícil que con el resto de sus hermanos.	1	2	3	4	5
4. La vida de su familia parece centrarse en torno a las necesidades de su hijo/a.	1	2	3	4	5
5. Dedicar mucho más tiempo a su hijo/a que a los otros miembros de la familia.	1	2	3	4	5
6. Se siente inseguro o preocupado porque cree que no puede ofrecer los recursos y estímulos que su hijo/a demanda.	1	2	3	4	5
7. Se siente confuso o inseguro porque no puede contestar a las preguntas de su hijo/a.	1	2	3	4	5
8. Se siente capaz de atender las necesidades que presenta su hijo/a en el área socioemocional.	1	2	3	4	5
9. Su pareja y usted están de acuerdo sobre cómo afrontar la educación integral de su hijo/a.	1	2	3	4	5
10. Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas para la vida familiar.	1	2	3	4	5
11. Preferiría que su hijo/a no presentara altas capacidades intelectuales porque cree que trae consigo muchos problemas en el ámbito escolar.	1	2	3	4	5
12. Su hijo/a suele salirse con la suya.	1	2	3	4	5
13. En casa se hace lo que usted y/o su pareja deciden sin dar explicaciones, escuchar o tener en cuenta la opinión de su hijo.	1	2	3	4	5
14. En la educación de sus hijos intenta escuchar sus opiniones y negociar para llegar a acuerdos.	1	2	3	4	5
15. Le preocupa que su hijo/a prefiera entretenerse solo que compartir actividades con otros niños/as.	1	2	3	4	5
16. Su hijo/a prefiere la compañía de niños/as mayores o personas adultas.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
17.	Le preocupa que sus familiares u otras personas tiendan a etiquetar a su hijo/a.			1 2 3 4 5
18.	Sus familiares o las personas de su comunidad comprenden las características de su hijo/a.			1 2 3 4 5
19.	Le inquieta que las personas que les rodean suelen presentar conductas de rechazo hacia los logros de su hijo/a.			1 2 3 4 5
20.	Siente a menudo miedo al rechazo social hacia su hijo/a.			1 2 3 4 5
21.	Encuentra en su comunidad los recursos necesarios para atender las necesidades de su hijo/a.			1 2 3 4 5
22.	Las notas de su hijo/a en el colegio son buenas.			1 2 3 4 5
23.	Le preocupa que su hijo/a se aburra en clase o se sienta poco motivado.			1 2 3 4 5
24.	Le preocupa que su hijo/a pueda presentar fracaso escolar.			1 2 3 4 5
25.	Le preocupa que su hijo/a tenga dificultad a la hora de relacionarse con sus compañeros/as.			1 2 3 4 5
26.	Está informado y conoce las medidas de atención educativa que se han adoptado con su hijo/a en el colegio.			1 2 3 4 5
27.	El colegio está realizando un buen trabajo en la atención de las necesidades educativas que presenta mi hijo/a.			1 2 3 4 5
28.	El maestro/a de su hijo/a es sensible hacia las necesidades que presenta.			1 2 3 4 5
29.	Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.			1 2 3 4 5
30.	Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.			1 2 3 4 5
31.	La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.			1 2 3 4 5
32.	El niño/a con altas capacidades intelectuales necesita relacionarse con sus iguales y estar en clases regulares para su buen desarrollo socioemocional.			1 2 3 4 5
33.	La comunicación entre el centro escolar y la familia es buena.			1 2 3 4 5
34.	Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.			1 2 3 4 5
35.	En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.			1 2 3 4 5
36.	La relación con el tutor de su hijo/a es buena.			1 2 3 4 5

1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
37. Le gustaría recibir formación acerca de lo que es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.	1	2	3	4	5
38. Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
39. Cree que necesita asistir a servicios de apoyo y orientación familiar para que le ayude a afrontar situaciones y/o estados emocionales derivados de la alta capacidad de su hijo/a.	1	2	3	4	5
40. Necesita información acerca de los distintos recursos que existen en su entorno dedicados a las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
41. A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades.	1	2	3	4	5
42. Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.	1	2	3	4	5
43. Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar.	1	2	3	4	5
44. Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.	1	2	3	4	5
45. Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5
46. Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.	1	2	3	4	5
47. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones.	1	2	3	4	5
48. Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa.	1	2	3	4	5
49. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	1	2	3	4	5
50. Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa.	1	2	3	4	5
51. El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Ciencias de la Educación



Sr. /Sra. Director/a:

Los profesores María del Pilar Etopa Bitata y Gabriel Díaz Jiménez del departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, estamos realizando un estudio con la doctoranda M^a Desire Godoy Mendoza, sobre las opiniones, conocimientos y formación de los maestros y maestras de primaria en relación a las altas capacidades intelectuales del alumnado como parte importante de la comunidad educativa. De forma paralela, queremos conocer la realidad de las familias con hijos e hijas que presentan altas capacidades intelectuales.

El objetivo de la presente investigación es conocer la realidad escolar y familiar del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, con el fin último de mejorar día a día aquellos aspectos que puedan beneficiar a los maestros y maestras, alumnado y sus familias.

Por ello les solicitamos su colaboración para este estudio. Se trata de un cuestionario anónimo a ser cumplimentado por los maestros y maestras que den clases en Educación Primaria de forma detenida y completa. Por otro lado, si el centro cuenta con alumnado que presenta altas capacidades intelectuales nos gustaría y ayudaría que se informara a las familias acerca de la realización del presente estudio y la posibilidad de su participación en el mismo.

Somos conscientes del trabajo adicional que les puede suponer, por lo que agradecemos de antemano su cooperación, quedando a su disposición para cualquier duda que les pueda surgir.

Fdo.: Gabriel Díaz Jiménez

Profesor del departamento de Psicología y Sociología de la ULPGC

En Las Palmas de Gran Canaria a 08 de febrero de 2017



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Ciencias de la Educación



CUESTIONARIO PARA LOS MAESTROS Y MAESTRAS

Mediante este cuestionario se pretende conocer la realidad escolar de niños y niñas que presentan altas capacidades intelectuales. Es muy importante que conteste a todas las preguntas de forma sincera. Es anónimo por lo que sus datos personales no son necesarios.

Gracias por su colaboración.

Por favor, rellene la siguiente información o redondee la opción que corresponda:

DATOS GENERALES

1. Edad:

1. De 22 a 32 años
2. De 33 a 43 años
3. De 44 a 54 años
4. De 55 a 65 años
5. Más de 65 años

2. Su formación es:

1. Maestro en Educación Infantil
2. Maestro en Educación Primaria
3. Maestro en Educación Física
4. Maestro en Educación Musical
5. Maestro en Lengua extranjera
6. Maestro en Educación Especial (PT)
7. Maestro en Audición y Lenguaje

3. Especialidad en la que ejerce actualmente:

1. Educación Primaria
2. Educación Física
3. Educación Musical
4. Lengua extranjera
5. Educación Especial
6. Audición y Lenguaje

4. Centro educativo de trabajo:

1. Público
2. Concertado
3. Privado

5. Población del centro:

6. Situación administrativa:

1. Funcionario
2. Interino
3. Sustituto

7. Experiencia docente con alumnado con altas capacidades intelectuales:

1. 1. Si
2. 2. No

8. Años de servicios prestados como docente en centros de educación primaria:

1. De 1 a 5 años
2. De 6 a 12 años
3. De 13 a 18 años
4. De 19 a 25 años
5. Más de 26 años

Marque con una X la/s respuesta/s que corresponda/n:

9. Ha recibido formación acerca de las altas capacidades intelectuales:

1. Si
2. No

En caso afirmativo, indica a través de que medio:

- El plan de estudios de mi carrera.
- En otras enseñanzas regladas. ¿Cuáles? _____.
- En jornadas, charlas, conferencias. ¿Cuáles? _____
_____.
- Cursos. ¿Cuáles? _____
_____.
- Lectura específica (libros especializados y artículos en revistas científicas). ¿Cuáles? _____
_____.
- Artículos de prensa.
- Legislación.
- Otros. ¿Cuáles? _____.

A continuación se muestra una serie de afirmaciones en relación al alumnado con altas capacidades intelectuales. Tras leer detenidamente el enunciado de cada una de ellas debe rodear el número correspondiente teniendo en cuenta los valores que se indican abajo. No hay respuestas buenas o malas, ni correctas o incorrectas, se trata solo de ofrecer su opinión. Las respuestas son anónimas y solo se utilizarán para la presente investigación. Para que las respuestas puedan ser estudiadas es importante que conteste a todos los ítems de la forma más sincera posible

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. A través de un test de inteligencia se determina si un niño/a presenta altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
2. Todos los niños con altas capacidades intelectuales destacan en todas las áreas académicas.	1	2	3	4	5
3. Tener altas capacidades intelectuales garantiza tener éxito escolar.	1	2	3	4	5
4. Todos los niños con altas capacidades intelectuales tienen altas calificaciones académicas.	1	2	3	4	5
5. Dado su gran potencial, el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesita tanto apoyo educativo como el resto de sus compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5
6. Se puede tener altas capacidades intelectuales y mostrar una elevada competencia en ciertas materias y bajos rendimientos o rendimientos normales en otras.	1	2	3	4	5
7. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan dificultades en sus relaciones.	1	2	3	4	5
8. Los niños/as con altas capacidades intelectuales desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa.	1	2	3	4	5
9. Todos los niños con altas capacidades intelectuales presentan las mismas características.	1	2	3	4	5
10. Los niños/as con superdotación siempre poseen una alta capacidad creativa.	1	2	3	4	5
11. El alumnado con altas capacidades intelectuales necesita estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar su potencial.	1	2	3	4	5
12. El alumnado con altas capacidades intelectuales puede presentar aburrimiento en clase.	1	2	3	4	5
13. Los niños/as con altas capacidades intelectuales siempre están motivados hacia el estudio en clase.	1	2	3	4	5
14. El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros y compañeras de clase.	1	2	3	4	5
15. Conoce las distintas medidas de atención educativa que ofrece el sistema educativo para los niños/as con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
16. Cree que sería positivo la existencia de un centro educativo específico para niños/as con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
17. Piensa que sería beneficioso que los centros educativos contaran con un aula para el alumnado con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
18. Cree que la adopción de medidas extraordinarias (enriquecimiento curricular sin adelantar ningún curso) es la mejor opción para que el alumnado con altas capacidades intelectuales desarrolle sus capacidades.	1	2	3	4	5
19. La adopción de medidas excepcionales o de aceleración de cursos (flexibilización del periodo de escolarización, adelanto de cursos) le parecen adecuadas para la atención de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
20. La integración de los niños/as con altas capacidades en sus clases regulares es la medida más adecuada para desarrollar sus habilidades intelectuales.	1	2	3	4	5
21. Es necesario que el equipo docente que atiende a alumnado con altas capacidades intelectuales tenga formación específica acerca de sus características y necesidades.	1	2	3	4	5
22. En general, los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
23. Ante la presencia de un alumno/a con altas capacidades en su aula se sentiría incómodo.	1	2	3	4	5
24. Se siente capacitado para atender las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades.	1	2	3	4	5
25. Cree que no está preparado para atender las necesidades socioafectivas del alumnado con altas capacidades.	1	2	3	4	5
26. La relación entre maestro-alumno se hace más complicada con los niños/as con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
27. Le gustaría recibir formación acerca de lo qué es la alta capacidad intelectual y las características y necesidades asociadas.	1	2	3	4	5
28. Necesita información acerca de las distintas medidas de atención educativa para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5
29. Demanda formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

