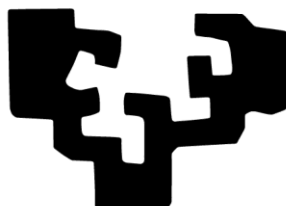


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**PROGRAMA DE DOCTORADO:**

**“PSICODIDÁCTICA. PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN  
Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS”**

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

***Las Altas Capacidades Intelectuales  
en el ámbito educativo de la  
Comunidad Autónoma del País Vasco.  
Creencias, valores y actitudes  
de docentes y estudiantes de educación***

Doctoranda:

M<sup>a</sup> del Mar Roa Bañuelos

Codirección:

Ana Aierbe Barandiaran

J.F. Lukas Mugika

**Donostia-San Sebastián, Mayo de 2017**



*A mi familia:  
Fernando, mi compañero,  
nuestros hijos Alberto y Sonia.  
A vosotros,  
que con vuestra naturaleza y vuestras obras  
habéis sido la luz que ha alumbrado mi vida,  
dedico este trabajo.*



## AGRADECIMIENTOS

*Siempre me ha gustado el comienzo de curso, septiembre marca el inicio del año, es sinónimo de abrir las aulas, de inaugurar una nueva etapa, de emprender un viaje de crecimiento, de estrenar libros, de proponer objetivos, y de reencuentros. No me gusta el final de curso. Y los agradecimientos de la tesis lo están proclamando: se cierra una etapa, se acaba un viaje, se evalúan los logros, y llega la hora de las despedidas. O tal vez no.*

*“Que veinte años no es nada...”, el introito de agradecimientos es para la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV-EHU en Donostia-San Sebastián, porque me ha permitido estudiar, aprender y saber sobre mi gran vocación: la Enseñanza. Fui alumna de la promoción inaugural de la Licenciatura de Psicopedagogía, diez años después realicé los cursos de Doctorado y, “cuando las nieves del tiempo platearon mi sien”, presento mi tesis doctoral.*

*Mi agradecimiento profundo para mi directora y director de Tesis, sin vuestra ayuda, guía, consejo y confianza en este proyecto, no habría sido posible llevarlo a cabo.*

*Deseo incluir a los colegios que accedieron a atender y aceptar mi solicitud, al profesorado mediador, a todos y cada uno de los docentes y estudiantes que aportaron sus opiniones y contribuyeron a que pudiera cumplir el objetivo de investigación de esta Tesis.*

*A mi familia, que respetó los largos periodos de reclusión y trabajo, que valoró el esfuerzo y el sacrificio. A mis hijos, que, llevados por esa sed de aprender y saber, han tomado el testigo y emprenden nuevos proyectos.*

*Gracias.*



## ÍNDICE

<b>Presentación</b>	17
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO</b>	19
Introducción del Marco Teórico	21
<b>CAPÍTULO I: EL SISTEMA EDUCATIVO</b>	24
INTRODUCCIÓN	25
1.1. IDEOLOGÍAS: ESTRUCTURAS SUBYACENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO	27
1.2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA	32
1.3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	42
1.4. SÍNTESIS	48
<b>CAPÍTULO II: LA ALTACAPACIDAD INTELECTUAL</b>	50
INTRODUCCIÓN	50
2.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA	51
2.2. CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN y ALTA CAPACIDAD DESDE MEDIADOS DEL S. XX.	57
2.3. DIFERENCIACIÓN CONCEPTUAL	63
2.4. CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LA SUPERDOTACIÓN y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	74
2.4.1. Indicadores de sobredotación intelectual	75
2.4.2. Manifestaciones tempranas de superdotación intelectual	78
2.4.3. Alta capacidad intelectual, personalidad y competencias socio-emocionales	82
2.4.4. Género, educación y alta capacidad intelectual	89
2.5. PROBLEMAS ASOCIADOS A LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	98
2.6. MITOS Y ESTEREOTIPOS DE LA SUPERDOTACIÓN	108
2.7. SÍNTESIS	112
<b>CAPÍTULO III: LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA</b>	114
INTRODUCCIÓN	114
3.1. MARCO EUROPEO: LEGISLACIÓN SOBRE EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	114
3.2. ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN ESPAÑA	116
3.3. COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO: LEGISLACIÓN EDUCATIVA SOBRE SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	123
3.4. SÍNTESIS	137
<b>CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN y DIAGNÓSTICO DE SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES</b>	139
INTRODUCCIÓN	139
4.1. CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO COMO MOTOR DE LA FUNCIÓN EDUCADORA	139
4.2. LA IDENTIFICACIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD	149
4.3. LOS ÁMBITOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES	153
4.3.1. El ámbito familiar	154

4.3.2. El ámbito escolar	156
4.4. LA IDENTIFICACIÓN EN LOS ENTORNOS DE EUROPA, ESPAÑA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	165
4.5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	174
4.6. EL DIAGNÓSTICO DE LA SUPERDOTACIÓN Y LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL	181
4.7. SÍNTESIS	195
<b>CAPÍTULO V: INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA SUPERDOTACIÓN Y LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL</b>	197
INTRODUCCIÓN	197
5.1. INTERVENCIÓN: LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIFERENCIA	197
5.2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ENTORNO EUROPEO	203
5.3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: ALUMNADO CON AACC EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	208
5.4. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN SUPERDOTACIÓN Y AACC INTELECTUALES	213
5.5. SÍNTESIS	247
<b>CAPÍTULO VI: REVISIÓN DE INVESTIGACIÓN PREVIA</b>	249
INTRODUCCIÓN	249
6.1. TESIS DOCTORALES LEÍDAS EN ESPAÑA	249
6.2. INVESTIGACIONES DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE)	254
6.3. INVESTIGACIONES SOBRE SUPERDOTACIÓN EN ESPAÑA (desde 1986)	254
6.4. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE FORMACIÓN Y ACTITUDES DEL PROFESORADO	258
6.5. ESCALA <i>OPINIONES SOBRE LOS SUPERDOTADOS Y SU EDUCACIÓN</i> (Gagné y Nadeau, 1985, 1991)	263
6.6. SÍNTESIS	266
<b>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO</b>	267
Introducción del Estudio Empírico	269
<b>CAPÍTULO VII: PLANTEAMIENTO DE ESTUDIO EMPÍRICO</b>	271
7.1. FINALIDAD DEL ESTUDIO	271
7.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	275
7.3. HIPÓTESIS	276
<b>CAPÍTULO VIII. METODOLOGÍA</b>	281
8.1. DISEÑO	281
8.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES	284
8.3. POBLACIÓN	288
8.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	289
8.4.1. Estudio sobre el alumnado con superdotación y altas capacidades en la CAPV (1996-2015)	289
8.4.2. Estudio sobre la oferta de cursos de formación para profesorado (1997-2018)	290
8.4.3. Estudio sobre la formación inicial de futuros agentes educativos	292
8.4.4. Análisis sobre las creencias, valores y actitudes, y conocimientos de docentes y futuros agentes	292



educativos sobre superdotación y altas capacidades intelectuales	
1. Instrumento de medida	292
2. Muestra	296
3. Análisis de datos	304
<b>CAPÍTULO IX: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>306</b>
9.1. ESTUDIO DEL ALUMNADO CON SUPERDOTACIÓN y ALTAS CAPACIDADES EN LA CAPV	306
9.2. ESTUDIO SOBRE LA OFERTA DE CURSOS DE FORMACIÓN DEL DEPLC PARA DOCENTES	312
9.3. ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS AGENTES EDUCATIVOS	316
9.4. ESTUDIO SOBRE CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES, Y CONOCIMIENTOS EN AACC	317
9.4.1. Análisis de frecuencias	317
9.4.2. Cuestionario: segunda sección	375
9.5. ANÁLISIS DE HIPÓTESIS: Análisis de las frecuencias y significatividad de los ítems de los factores	386
1. HIPÓTESIS 4: El profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal conocimiento de indicadores.	386
2. HIPÓTESIS 5: El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre aspectos asociados a la superdotación y altas capacidades en el ámbito educativo.	394
2.1. Sub-hipótesis 5.1. El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre la <i>identificación y el diagnóstico</i> de la SI/AACC.	394
2.2. Sub-hipótesis 5.2. El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el <i>desarrollo escolar</i> de la SI/AACC.	403
2.3. Sub-hipótesis 5.3. <i>El profesorado y los estudiantes muestran</i> creencias, valores y actitudes desfavorables sobre <i>las necesidades educativas de la SI/AACC</i> .	407
2.4. Sub-hipótesis 5.4. <i>El profesorado y los estudiantes muestran</i> creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC.	416
2.5. Conclusiones de la Hipótesis 5	424
3. HIPÓTESIS 6. El profesorado y los estudiantes evidencian creencias, valores y actitudes que revelan el arraigo de estereotipos sobre LA SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.	426
4. <b>HIPÓTESIS 7.</b> Se estima que el sexo, la edad, la titulación académica, la demarcación territorial, la experiencia docente, el nivel educativo en el que se imparte docencia, la titularidad del centro, los estudios en curso, la formación inicial y la formación continua influyen en: el conocimiento, creencias, valores y actitudes relativos a la superdotación y las altas capacidades intelectuales.	429
4.1. Estadístico MANOVA de los factores: docentes	429
4.2. Estadístico MANOVA de los factores: estudiantes	445
4.3. Conclusión del análisis MANOVA de los factores	451
4.4. Conclusión de la Hipótesis 7	454
9.6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	456
9.7. CONCLUSIONES	478
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>485</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>543</b>
ANEXO I: CUESTIONARIO 2015-2016	545
ANEXO II: CARTAS DE PRESENTACIÓN Y SOLICITUD	551
ANEXO III: CAPÍTULO IX. ANÁLISIS Y RESULTADOS	553

**RELACIÓN DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS**

Tabla 1.1: Estructuras de la ideología.	27
Tabla 1.2: Conocimiento, Aprendizaje y Contenido de la Educación en Paradigma clásico y del S. XXI.	31
Tabla 1.3: Estructura Administrativa del Sistema Educativo: Niveles y Competencias.	38
Tabla 1.4: Selección de las funciones del DEPLC en materia de Educación.	43
Tabla 2.1: Modelos teóricos explicativos de la inteligencia superior.	57
Tabla 2.2: Aproximaciones implícitas y explícitas al concepto de superdotación.	58
Tabla 2.3: Inteligencias Múltiples y sus comportamientos en aula.	59
Tabla 2.4: Definiciones de la alta capacidad intelectual.	62
Tabla 2.5: Conceptos asociados a inteligencia. Definiciones.	64
Tabla 2.6: Tipos de Talento de Castelló y Batlle (1998).	66
Tabla 2.7: Características de los diferentes tipos de Talento.	66
Tabla 2.8: Características de la superdotación en los paradigmas tradicional y actual (Tourón, 2004).	68
Tabla 2.9: Indicadores de la creatividad según diversos autores.	72
Tabla 2.10: Objetivos de la educación para la Creatividad (Martínez-Otero Pérez, 2005).	74
Tabla 2.11: Comparación entre el desarrollo normal y el desarrollo avanzado de los menores (Harrison, 1995).	79
Tabla 2.12: Características asociadas a superdotación, de 3-5 años (Alvino y col., 1989)	79
Tabla 2.13: Rasgos definitorios de superdotación en Educación Infantil.	81
Tabla 2.14: Rasgos definitorios de superdotación en Educación Primaria.	81
Tabla 2.15: Talentos Matemático y Verbal, Características socio-emocionales, desde diversos autores.	85
Tabla 2.16: Variables socio-emocionales y Alta Habilidad.	86
Tabla 2.17: Características del Ostracismo.	88
Tabla 2.18: Características de la superdotación y posibles dificultades asociadas	98
Tabla 2.19: Problemas asociados a las características propias de los niños superdotados.	98
Tabla 2.20: Características de superdotación con TDAH.	101
Tabla 2.21: Características de la superdotación con problemas de aprendizaje.	102
Tabla 2.22: Factores de bajo rendimiento en sujetos con alta dotación.	106
Tabla 2.23: Estilos de pensamiento en la teoría del auto-gobierno mental.	108
Tabla 2.24: Estereotipos de la superdotación y AACC.	110
Tabla 2.25: Mitos y realidades de las AACC. Fuente: DEPLC (2013).	111
Tabla 3.1. Análisis del contenido de la normativa nacional sobre AACC.	116
Tabla 3.2: Leyes Orgánicas y AACC. Recensión.	118
Tabla 3.3.: Leyes y regulación por CC. AA.	120
Tabla 3.4.: Regulación legislativa en las CC. AA sobre AACC: Aspectos fundamentales.	121
Tabla 3.5: Medidas de respuesta educativa sobre AACC por CC.AA.	122
Tabla 3.6: Opciones de Medida de flexibilización por CC. AA.	123
Tabla 4.1: Definiciones conceptuales: interés, actitud, opinión, valor.	140
Tabla 4.2: Definiciones de creencias.	141
Tabla 4.3: Valor y Actitud. Diferenciación conceptual.	141
Tabla 4.4: Condicionantes de las actitudes.	144
Tabla 4.5: Instrumentos de medición de las actitudes de Aiken (2003).	147
Tabla 4.6: Prevalencia de la alta capacidad. Criterios.	151
Tabla 4.7: Docentes: características por edad y experiencia.	161

Tabla 4.8: Profesorado: características como docentes de AACC.	163
Tabla 4.9: Técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico.	164
Tabla 4.10: Criterios de Identificación de AACC en las CC. AA..	169
Tabla 4.11: Objetivos y actuaciones en la atención a las AACC.	171
Tabla 4.12: Procedimiento de detección de AACC (II).	172
Tabla 4.13: Agentes y tareas en proceso de detección de AACC.	173
Tabla 4.14: Herramientas para la detección de AACC.	173
Tabla 4.15: Alumnado con AACC identificado en C.A. País Vasco, 2014/2015.	174
Tabla 4.16.: Capacitación del profesorado para la educación de las AACC.	181
Tabla 4.17: Listados de características de superdotación para progenitores (en castellano).	192
Tabla 4.18: Pruebas diagnósticas de AACC y Superdotación. Adaptadas y baremadas para la población española.	194
Tabla 5.1: Clasificación de las estrategias de intervención, en relación con el grado de implementación.	214
Tabla 5.2: Pluralidad de modalidades de Intervención con AACC.	214
Tabla 5.3: Clasificación de modalidades de aceleración.	216
Tabla 5.4: Relaciones entre características cognitivo-afectivas, necesidades de aprendizaje y currículo para los más capaces.	216
Tabla 5.5: Orientaciones metodológicas para la atención educativa de los diferentes talentos.	217
Tabla 5.6: Componentes de la Inteligencia Exitosa de Sternberg. Fuente: adaptación propia, a partir de Sternberg (1997).	220
Tabla 5.7: Destrezas y Estrategias según el tipo de Inteligencia.	221
Tabla 5.8: Los 20 puntos fuerza para apoyar la aceleración.	224
Tabla 5.9: Tipos de agrupamiento por capacidad o nivel de logro.	232
Tabla 5.10: Modalidades de Enriquecimiento de Stanley (1976).	234
Tabla 5.11: Dimensiones del Enriquecimiento.	235
Tabla 5.12: Ejemplificación de Enriquecimiento Interdisciplinar: Programación del Ámbito Artístico-Actividades.	237
Tabla 5.13: Modalidades de Enriquecimiento de Stanley (1976).	237
Tabla 5.14: Adaptaciones del currículo en función de los niveles del estudiante.	240
Tabla 5.15: Componentes del Programa SOI.	241
Tabla 5.16: Enriquecimiento Cognitivo. Recursos online.	243
Tabla 5.17: Programas de Enriquecimiento Españoles.	244
Tabla 5.18: Programas de Intervención para Educación Infantil.	245
Tabla 5.19: Programas de Intervención para Educación Primaria.	245
Tabla 5.20: Programas de Intervención para Educación Secundaria.	246
Tabla 6.1: Fuentes consultadas para la revisión de investigación previa	249
Tabla 6.2: Categorías de Selección de Tesis Doctorales leídas en España.	250
Tabla 6.3: Cantidad de Tesis Doctorales leídas en España sobre Inteligencia.	250
Tabla 6.4: Número de Tesis Doctorales por conceptos de Inteligencia.	251
Tabla 6.5: Conclusiones de conocimientos y actitudes de maestros y estudiantes de Magisterio.	253
Tabla 6.6: Características de investigaciones con la Escala de Gagné y Nadeau (1985, 1991).	264
Tabla 8.1: Variables independientes y dependientes de la investigación.	288
Tabla 8.2: Contenido de la primera parte del cuestionario.	294
Tabla 8.3: Contenido de la segunda parte del cuestionario.	295
Tabla 8.4: Correspondencias del cuestionario con la Escala Opiniones sobre los superdotados y su educación (Gagné y Nadeau, 1985, 1991).	295

Tabla 8.5: Tabla estadística para cálculo del tamaño muestral	298
Tabla 8.6: Tamaño muestral detallado, y su distribución por provincias, niveles educativos, y titularidad.	298
Tabla 8.7: Tamaño muestral, totales por provincias, titularidad y niveles escolares	299
Tabla 8.8: Cómputo de estudiantes y tamaño muestral por estudios y territorios.	299
Tabla 8.9: Cómputo de cuestionarios para docentes: tamaño muestral y muestra obtenida.	303
Tabla 8.10: Cómputo de colegios y tamaño muestral estimados y obtenidos.	303
Tabla 8.11: Especialidades contempladas de Magisterio y Máster de Secundaria.	304
Tabla 9.1: Comparación de Alumnado con AACC: C.A. del País Vasco y otras CC. AA. (2008-2015)	311
Tabla 9.2: Cursos sobre AACC de formación continua, ofertados por el DEPLC de 2008-2018	313
Tabla 9.3: Distribución de los participantes por provincias (II)	318
Tabla 9.4: Distribución de los docentes por titularidad del centro y provincia	319
Tabla 9.4.1: de Contingencia: Agente (docentes y estudiantes) * Nivel de docencia / Estudios * Provincia	320
Tabla 9.5: Tabla de contingencia: sexo, agentes, nivel docente / estudios en curso	323
Tabla 9.6: Tabla de contingencia de variables sexo * red * nivel educativo.	325
Tabla 9.7: Extracto de tabla de contingencia sexo * red * nivel educativo.	326
Tabla 9.8: Presencia de mujeres y hombres en la docencia: valores porcentuales medios en la C.A. del País Vasco, España y Unión Europea.	328
Tabla 9.9: Comparación de estadísticos del DEPLC y Tesis: distribución de mujeres y hombres docentes por niveles educativos.	328
Tabla 9.10: Distribución de los participantes (docentes y estudiantes) por variable edad (I).	329
Tabla 9.11: Distribución por título académico y agentes (docentes y estudiantes)	330
Tabla 9.12: Distribución por fuentes consultadas sobre AACC y agentes	332
Tabla 9.13.: Distribución de frecuencias de docentes: formación inicial y continua sobre AACC.	334
Tabla 9.13.1: Distribución de frecuencias de estudiantes: formación inicial sobre AACC.	335
Tabla 9.14: Extracto de frecuencias de nivel educativo de docencia	336
Tabla 9.15: Tabla de contingencia de distribución de docentes por variables edad, sexo y nivel docente	336
Tabla 9.15.1: Tabla de contingencia de frecuencias (absolutas y relativas) con las variables edad, sexo y nivel educativo.	340
Tabla 9.16: Tabla de contingencia distribución por edad, red y nivel de impartición docente.	340
Tabla 9.17: Extracto de frecuencias relativas, por red, nivel educativo y grupo de edad.	343
Tabla 9.18: Frecuencias elegir alumnado con AACC (Docentes)	344
Tabla 9.19: Extracto de Tablas de Contingencia: Implicación de Formación Inicial y Continua en Identificación, Diagnóstico y Elección de alumnado con AACC	345
Tabla 9.20: Frecuencias elegir alumnado con AACC (Estudiantes)	346
Tabla 9.21: Género e Inteligencias Múltiples. Relación de características	347
Tabla 9.22: Extracto de opiniones de participantes docentes sobre experiencia con alumnado con superdotación y altas capacidades	348
Tabla 9.23: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 1/12	350
Tabla 9.24: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 2/12	351
Tabla 9.25: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 3/12	352
Tabla 9.26: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 4/12	353
Tabla 9.27: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 5/12	354
Tabla 9.28: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 6/12	355
Tabla 9.29: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 7/12	356
Tabla 9.30: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 8/12	357

Tabla 9.31: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 9/12	358
Tabla 9.32: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 10/12	359
Tabla 9.33: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 11/12	360
Tabla 9.34: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 12/12	361
Tabla 9.35: Estrategias de intervención en el centro. Frecuencias	362
Tabla 9.36: Categorías de rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes.	365
Tabla 9.37: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 1 (CI) y análisis de componentes	366
Tabla 9.38: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 1 (CI) y análisis de componentes (resumen)	367
Tabla 9.39: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 2 (CE) y análisis de componentes	368
Tabla 9.40: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 2 (CE) y análisis de componentes (resumen)	369
Tabla 9.41: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 3 (ACR) y análisis de componentes	370
Tabla 9.42: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 3 (ACR) y análisis de componentes (resumen)	371
Tabla 9.43: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 4 (NR) y análisis de componentes	372
Tabla 9.44: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 4 (NR) y análisis de componentes (resumen).	372
Tabla 9.45: Rasgos asociados a las AACC: selección en docentes y estudiantes. Posible correlación con ítems del cuestionario.	373
Tabla 9.46: Alfa de Cronbach del instrumento	375
Tabla 9.47: Matriz de componentes.	376
Tabla 9.48: Matriz de componentes rotados.	377
Tabla 9.49: Factor 1: Necesidades educativas y diversidad (descriptivo)	378
Tabla 9.50: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 1	378
Tabla 9.51: Coeficiente de fiabilidad del Factor 1, y de los ítems que lo conforman	378
Tabla 9.52: Factor 2: Características de AACC. Rasgos de identificación (descriptivo)	379
Tabla 9.52.1: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 2	379
Tabla 9.53: Coeficiente de fiabilidad del Factor 2, y de los ítems que lo conforman	380
Tabla 9.54: Factor 3: Identificación y aprendizaje (descriptivo)	380
Tabla 9.55: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 3	380
Tabla 9.56: Coeficiente de fiabilidad del Factor 3, y de los ítems que lo conforman	380
Tabla 9.57: Factor 4: Apoyo vs. Rechazo social (descriptivo)	380
Tabla 9.58: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 4	381
Tabla 9.59: Coeficiente de fiabilidad del Factor 4, y de los ítems que lo conforman	381
Tabla 9.60: Factor 5: Aceleración y agrupación (descriptivo)	381
Tabla 9.61: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 5	381
Tabla 9.62: Coeficiente de fiabilidad del Factor 5, y de los ítems que lo conforman	382
Tabla 9.63: Factor 6: Apoyo vs. Rechazo académico (descriptivo)	382
Tabla 9.64: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 6	382
Tabla 9.65: Coeficiente de fiabilidad del Factor 6, y de los ítems que lo conforman	382
Tabla 9.66: Factor 7: Resistencia, Objeciones (descriptivo)	383
Tabla 9.67: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 7	383

Tabla 9.68: Coeficiente de fiabilidad del Factor 7, y de los ítems que lo conforman	383
Tabla 9.69: Factor 8: Determinismo (descriptivo)	383
Tabla 9.70: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 8	384
Tabla 9.71: Coeficiente de fiabilidad del Factor 8, y de los ítems que lo conforman	384
Tabla 9.72: Factor 9: Determinismo (descriptivo)	384
Tabla 9.73: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 9	384
Tabla 9.74: Coeficiente de fiabilidad del Factor 9, y de los ítems que lo conforman	384
Tabla 9.75: Objeto de estudio de las Hipótesis con relación a los contenidos del cuestionario	385
Tabla 9.76: Fundamento de las dimensiones	385
Tabla 9.77: Factor 2: Necesidades educativas y diversidad (descriptivo)	386
Tabla 9.78: Frecuencias ítem 6, docentes y estudiantes	386
Tabla 9.79: Frecuencias ítem 11, docentes y estudiantes	387
Tabla 9.80: Frecuencias ítem 21, docentes y estudiantes	388
Tabla 9.81: Frecuencias ítem 25, docentes y estudiantes	388
Tabla 9.82: Frecuencias ítem 28, docentes y estudiantes	389
Tabla 9.83: Frecuencias ítem 36, docentes y estudiantes	390
Tabla 9.84: Factor 9: Diagnóstico (descriptivo)	391
Tabla 9.85: Frecuencias ítem 2, docentes y estudiantes	391
Tabla 9.86: Frecuencias ítem 4, docentes y estudiantes	392
Tabla 9.87: Frecuencias ítem 30, docentes y estudiantes	393
Tabla 9.88: Factor 2: Características de las AACC. Rasgos identificativos	394
Tabla 9.89: Factor 3: Identificación y Diagnóstico (descriptivo)	395
Tabla 9.90: Frecuencias ítem 3, docentes y estudiantes	395
Tabla 9.91: Frecuencias ítem 7, docentes y estudiantes	396
Tabla 9.92: Frecuencias ítem 8, docentes y estudiantes	397
Tabla 9.92.1: Frecuencias ítem 12, docentes y estudiantes	397
Tabla 9.93: Frecuencias ítem 22, docentes y estudiantes	398
Tabla 9.94: Factor 4: Apoyo vs. Rechazo social (descriptivo)	399
Tabla 9.95: Frecuencias ítem 20, docentes y estudiantes	399
Tabla 9.96: Frecuencias ítem 29, docentes y estudiantes	400
Tabla 9.97: Frecuencias ítem 34, docentes y estudiantes	401
Tabla 9.97.1: Rasgos asociados a las AACC: Selección en docentes y estudiantes.	402
Tabla 9.98: Factor 8: Determinismo (descriptivo)	404
Tabla 9.99: Frecuencias ítem 1, docentes y estudiantes	404
Tabla 9.100: Frecuencias ítem 17, docentes y estudiantes	405
Tabla 9.101: Frecuencias ítem 24, docentes y estudiantes	405
Tabla 9.102: Factor 1: Necesidades educativas y diversidad (descriptivo)	407
Tabla 9.103: Frecuencias ítem 13, docentes y estudiantes	408
Tabla 9.104: Frecuencias ítem 16, docentes y estudiantes	408
Tabla 9.105: Frecuencias ítem 27, docentes y estudiantes	409
Tabla 9.106: Frecuencias ítem 31, docentes y estudiantes	410
Tabla 9.107: Frecuencias ítem 32, docentes y estudiantes	410
Tabla 9.108: Frecuencias ítem 33, docentes y estudiantes	411
Tabla 9.109: Factor 5: Aceleración y Agrupación por capacidad (descriptivo)	412

Tabla 9.110: Frecuencias ítem 9, docentes y estudiantes	413
Tabla 9.111: Frecuencias ítem 14, docentes y estudiantes	413
Tabla 9.112: Frecuencias ítem 19, docentes y estudiantes	414
Tabla 9.113: Frecuencias ítem 26, docentes y estudiantes	415
Tabla 9.114: Factor 6: Apoyo vs. Rechazo académico (descriptivo)	417
Tabla 9.115: Frecuencias ítem 10, docentes y estudiantes	417
Tabla 9.116: Frecuencias ítem 23, docentes y estudiantes	418
Tabla 9.117: Frecuencias ítem 35, docentes y estudiantes	418
Tabla 9.118: Factor 7: Resistencia, objeción (descriptivo)	419
Tabla 9.119: Frecuencias ítem 5, docentes y estudiantes	419
Tabla 9.120: Frecuencias ítem 15, docentes y estudiantes	420
Tabla 9.121: Frecuencias ítem 18, docentes y estudiantes	421
Tabla 9.122: Frecuencias elegir alumnado con AACC (docentes y estudiantes)	422
Tabla 9.123: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Identificación y Diagnóstico	424
Tabla 9.124: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Desarrollo Escolar	425
Tabla 9.125: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Necesidades Educativas	425
Tabla 9.126: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Apoyo vs. Rechazo	426
Tabla 9.127: Resumen de Factores e ítems del cuestionario	426
Tabla 9.128: Análisis de estereotipos asociados a las AACC. Síntesis.	427
Tabla 9.129: Estereotipos menos relevantes hacia AACC	428
Tabla 9.130: Estereotipos más relevantes hacia AACC	428
Tabla 9.131: MANOVA de los factores en función del AGENTE	430
Tabla 9.132: MANOVA de los factores en función del SEXO (docentes)	431
Tabla 9.133: MANOVA de los factores en función de la EDAD (docentes)	432
Tabla 9.134: MANOVA de los factores en función del TÍTULO (docentes)	434
Tabla 9.135: MANOVA de los factores en función de la PROVINCIA (docentes)	436
Tabla 9.136: MANOVA de los factores en función de la EXPERIENCIA DOCENTE (docentes)	437
Tabla 9.137: MANOVA de los factores en función del NIVEL DOCENTE (docentes)	440
Tabla 9.138: MANOVA de los factores en función de la RED DOCENTE (docentes)	441
Tabla 9.139: MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL (docentes)	442
Tabla 9.140: MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN CONTINUA (docentes)	444
Tabla 9.141: MANOVA de los factores en función del SEXO (estudiantes)	445
Tabla 9.142: MANOVA de los factores en función de la EDAD (estudiantes)	446
Tabla 9.143: MANOVA de los factores en función de los ESTUDIOS EN CURSO (estudiantes)	448
Tabla 9.144: MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL (estudiantes)	450
Tabla 9.145: MANOVA de los factores. Recensión de significaciones en función de las variables.	451
Tabla 9.146: Hipótesis 7. Síntesis de planteamiento	454
<b>RELACIÓN DE GRÁFICOS</b>	
Gráfico 9.1: Distribución de participantes por agente	317
Gráfico 9.2: Distribución de los participantes por provincias (I).	318
Gráfico 9.3: Distribución de los participantes por provincias (II).	318
Gráfico 9.4: Distribución de docentes por titularidad del centro (red)	318
Gráfico 9.5: Distribución de participantes estudiantes por estudios	319
Gráfico 9.6: Distribución de participantes (docentes y estudiantes) por sexo.	323

Gráfico 9.7: Distribución de los participantes por variable edad, en periodos cronológicos.	328
Gráfico 9.7.1: Distribución de los participantes (docentes y estudiantes) por variable edad	330
Gráfico 9.8: Distribución por título académico y agente	331
Gráfico 9.9: Frecuencias de años de experiencia docente	335
Gráfico 9.10: Frecuencias sobre experiencia con alumnado con AACC.	344
Gráfico 9.11: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 1/12	351
Gráfico 9.12: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 2/12	351
Gráfico 9.13: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 3/12	352
Gráfico 9.14: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 4/12.	353
Gráfico 9.15: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 5/12	354
Gráfico 9.16: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 6/12	355
Gráfico 9.17: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 7/12	356
Gráfico 9.18: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 8/12	357
Gráfico 9.19: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 9/12	358
Gráfico 9.20: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 10/12	359
Gráfico 9.21: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 11/12	360
Gráfico 9.22: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 12/12	361
Gráfico 9.23: Frecuencias ítem 6, docentes y estudiantes	387
Gráfico 9.24: Frecuencias ítem 11, docentes y estudiantes	387
Gráfico 9.25: Frecuencias ítem 21, docentes y estudiantes	388
Gráfico 9.26: Frecuencias ítem 25, docentes y estudiantes	389
Gráfico 9.27: Frecuencias ítem 28, docentes y estudiantes	389
Gráfico 9.28: Frecuencias ítem 36, docentes y estudiantes	390
Gráfico 9.29: Frecuencias ítem 2, docentes y estudiantes	392
Gráfico 9.30: Frecuencias ítem 4, docentes y estudiantes	392
Gráfico 9.31: Frecuencias ítem 30, docentes y estudiantes	393
Gráfico 9.32: Frecuencias ítem 3, docentes y estudiantes	396
Gráfico 9.33: Frecuencias ítem 7, docentes y estudiantes	396
Gráfico 9.34: Frecuencias ítem 8, docentes y estudiantes	397
Gráfico 9.35: Frecuencias ítem 12, docentes y estudiantes	398
Gráfico 9.36: Frecuencias ítem 22, docentes y estudiantes	398
Gráfico 9.37: Frecuencias ítem 20, docentes y estudiantes	400
Gráfico 9.38: Frecuencias ítem 29, docentes y estudiantes	400
Gráfico 9.39: Frecuencias ítem 34, docentes y estudiantes	401
Gráfico 9.40: Frecuencias ítem 1, docentes y estudiantes	404
Gráfico 9.41: Frecuencias ítem 17, docentes y estudiantes	405
Gráfico 9.42: Frecuencias ítem 24, docentes y estudiantes	406
Gráfico 9.43: Frecuencias ítem 13, docentes y estudiantes	408
Gráfico 9.44: Frecuencias ítem 16, docentes y estudiantes	409
Gráfico 9.45: Frecuencias ítem 27, docentes y estudiantes	409
Gráfico 9.46: Frecuencias ítem 31, docentes y estudiantes	410
Gráfico 9.47: Frecuencias ítem 32, docentes y estudiantes	411
Gráfico 9.48: Frecuencias ítem 33, docentes y estudiantes	411
Gráfico 9.49: Frecuencias ítem 9, docentes y estudiantes	413



Gráfico 9.50: Frecuencias ítem 14, docentes y estudiantes	414
Gráfico 9.51: Frecuencias ítem 19, docentes y estudiantes	414
Gráfico 9.52: Frecuencias ítem 26, docentes y estudiantes	415
Gráfico 9.53: Frecuencias ítem 10, docentes y estudiantes	417
Gráfico 9.54: Frecuencias ítem 23, docentes y estudiantes	418
Gráfico 9.55: Frecuencias ítem 35, docentes y estudiantes	419
Gráfico 9.56: Frecuencias ítem 5, docentes y estudiantes	420
Gráfico 9.57: Frecuencias ítem 15, docentes y estudiantes	421
Gráfico 9.58: Frecuencias ítem 18, docentes y estudiantes	422
<b>RELACIÓN DE FIGURAS</b>	
Figura 1.1: Organigrama del Sistema Educativo Español (LOMCE, 2013)	41



## **PRESENTACIÓN**

Esta tesis doctoral tiene el objetivo de conocer y analizar la superdotación intelectual y las Altas Capacidades (AA.CC.), en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Un trabajo de investigación multifocal que aspira a examinar una realidad poliédrica, irregular y no siempre estable. Ahonda en el estado de este alumnado desde la evolución histórica, la legislación vigente, y los planteamientos de futuro. Analiza su visibilización estadística. Explora la formación del profesorado y futuros agentes educativos. Investiga sus creencias, valores y actitudes, conocimiento y vigencia de estereotipos, con relación a las AA.CC. y su educación, en el marco de la diversidad.

La consideración, particular e integrada, de los resultados obtenidos permitirá conocer, con mayor profundidad, el estado de la cuestión en su vinculación al sistema y ámbito educativos, en la CAPV.

El título de esta tesis recoge los tres pilares fundamentales sobre los que asienta su desarrollo: la capacidad intelectual superior, el ámbito educativo y la CAPV.

Esta investigación trata de recoger y transmitir una imagen actual, lo más ajustada y real posible, de una parte de la población en etapa escolar: el alumnado con superdotación y altas capacidades intelectuales (SI/AACC)

Desde los originarios postulados de la distribución poblacional, relativos al nivel intelectual superior, se alude al 2% del alumnado; desde la referencia de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993), el espectro atencional superaría el 15% de los estudiantes, alumnado que presenta características estructurales inherentes que le hacen acreedor de una atención educativa específica, en el marco de la diversidad, reglamentada por la legislación.

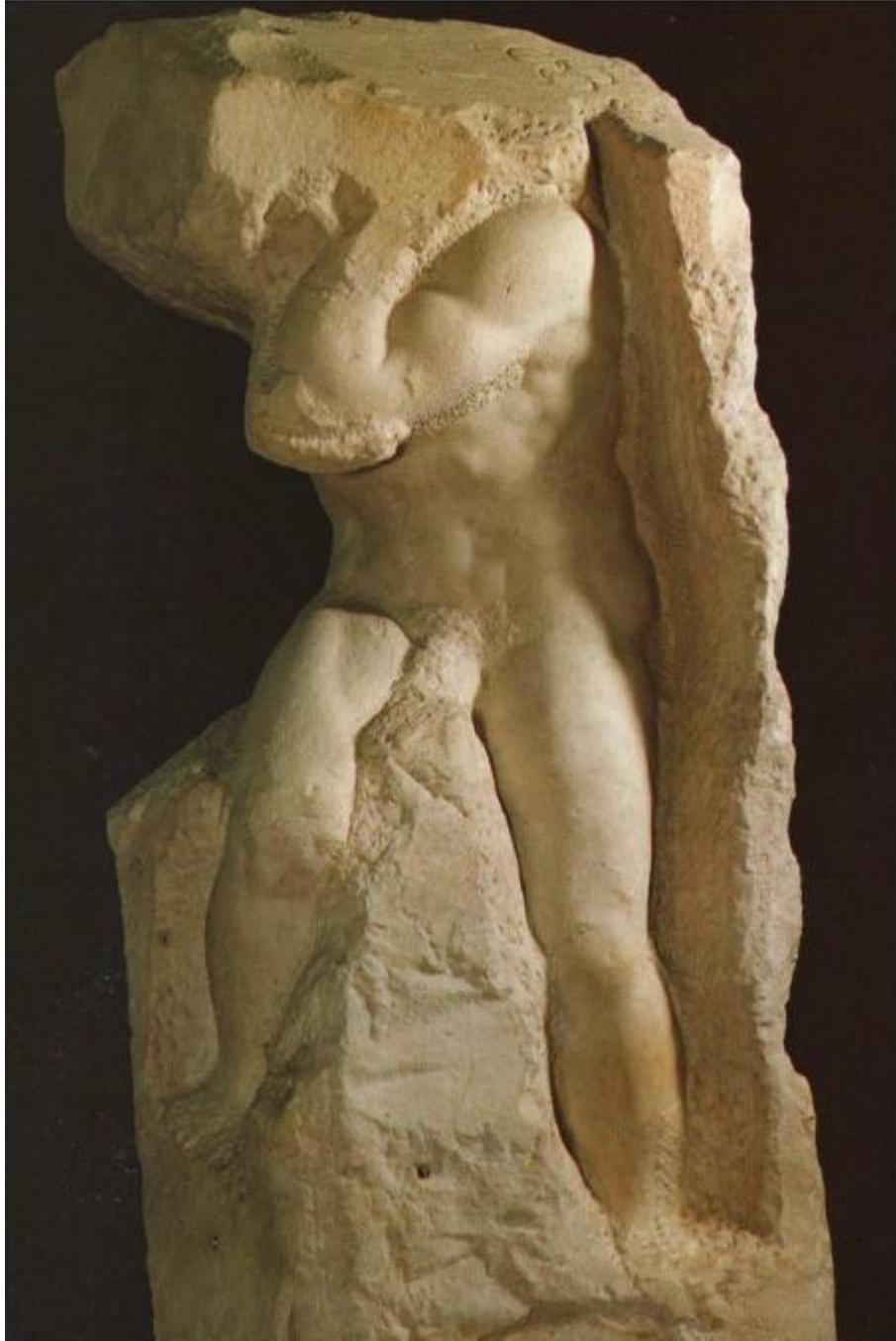
Esta tesis doctoral aborda el tema desde un planteamiento holístico, en la consideración de que son múltiples los factores que conexionan e interaccionan en el tema que nos ocupa.

En el Marco Teórico, se desarrollan las líneas argumentales referidas a los siguientes temas: el Sistema Educativo; AACC; Legislación y normativa; Identificación, Diagnóstico, e Intervención educativa de la SI/AACC. Se han contemplado los entornos de la CAPV, España y Europa. El primero por tratarse del contexto de referencia y objeto de estudio de esta tesis doctoral, y en base a sus competencias en materia educativa; el segundo ser el ámbito de referencia en materia de legislación Educativa para las Comunidades Autónomas (CC. AA.) que lo conforman, y el tercero por su significación como espacio supranacional de convergencia social y económica.

En el Marco Empírico, se analizan líneas de estudio cuya interacción e interpretación de resultados contribuirán a esclarecer el estado actual de las AACC en el ámbito educativo de la CAPV: el reconocimiento estadístico de su existencia; la formación (inicial y continua) y la evaluación de las creencias, valores y actitudes, conocimiento y vigencia de estereotipos de docentes y futuros agentes educativos con relación a las AACC.



# PARTE I. MARCO TEÓRICO



*Esclavo inacabado Atlante, de Miguel Ángel Buonarroti*



**El Marco Teórico** de esta Tesis Doctoral se estructura del siguiente modo:

El **Capítulo I**, cuyo eje argumental es el Sistema Educativo, está fundamentado en tres pilares: las Ideologías, como subestructura de la acción educativa; el sistema educativo en España y el sistema educativo en la CAPV.

Se introduce el tema a partir de una revisión teórica sobre las Ideologías, que contempla diversos postulados: etimológico, sociológico, psicológico y político. El conocimiento y la educación se manifiestan como productos sociales ideologizados e ideologizantes. Por ello, entre sus funciones, el Sistema Educativo contribuye al mantenimiento o legitimación del orden social, a través de la transmisión de su cultura y en pos de la adaptación de los sujetos a su modelo de sociedad.

La fundamentación teórica se ilustra, y ejemplifica, con los antecedentes históricos y legislativos del sistema educativo en España, en una exhaustiva y sintética revisión diacrónica para conocer las bases estructurales, e identificar el origen de las raíces ideológicas de la educación. Se analizan los tres niveles organizativos del sistema educativo: central, autonómico y local; la concreción y coordinación de competencias en materia de educación entre el Estado y las CC. AA.; la ordenación según enseñanzas o niveles educativos y los tipos de centros educativos según su titularidad.

En el sistema educativo en la CAPV, con una estructura de desarrollo similar a la de España, se presenta la legislación que lo fundamenta, el Departamento de Educación con su organigrama y funciones así como las líneas prioritarias o marcos referentes sobre principios y praxis educativas, con especial referencia a Heziberri 2020 que asienta el concepto y desarrollo de la Educación en la CAPV, desde sus raíces ideosincrásicas y con una proyección europea y abierta al mundo. Se concluye con las características de los centros educativos en la CAPV.

El **Capítulo II**, con el título Alta Capacidad Intelectual, aborda el tema de manera profunda y desde muy diversos campos. Recoge parte del amplio conocimiento científico referido a la inteligencia superior. Desarrolla el constructo inteligencia, la evolución histórica de su estudio, en la que se incluyen los principales Modelos de ordenación; el concepto de superdotación y de alta capacidad, desde mediados del siglo XX; la diferenciación conceptual de los términos con los que se asocia, y el componente del talento. La Creatividad, como controvertido ingrediente de la inteligencia, sus indicadores, componentes, y la educación para la creatividad. Las características asociadas a la superdotación, los indicadores y las manifestaciones tempranas. La alta capacidad y las competencias socio-emocionales, relativas al ajuste psicológico, la personalidad, el auto-concepto, y el riesgo al ostracismo.

Se plantea el Género y la Alta Capacidad desde la concepción del género en el sustrato de la cultura; en sus etapas vitales, en sus capacidades cognitivas y los estereotipos; concluye con los valores estadísticos en España. Se incluye la superdotación intelectual con relación a las minorías étnico-culturales, como poblaciones en riesgo de exclusión.

En Problemas asociados a la superdotación y las AACC se exponen: el síndrome de disincronía; la superdotación oculta tras el bajo rendimiento: discapacidad, dificultades de aprendizaje, y fracaso escolar. El capítulo concluye con los Mitos y estereotipos de la superdotación: su conceptualización, las causas del conocimiento erróneo, la concreción en el entorno educativo, y la respuesta educativa.

El **Capítulo III**, contempla la legislación, la normativa y los antecedentes sobre AACC. Parte del Marco europeo, y presenta la legislación referida a la atención a la SI/AACC en los países miembros de la Unión Europea, así como el análisis realizado por Eurydice España-REDIE sobre el contenido de la normativa en España y los programas dirigidos a este alumnado. Desde el Marco de España, se recoge y analiza la legislación educativa referida a la superdotación y las AACC, así como las características y peculiaridades en las CC.AA. El tercer nivel de concreción del capítulo corresponde al análisis de la legislación contemplada en la CAPV: el marco legal; las líneas prioritarias de

actuación establecidas por el Departamento de Educación; Heziberri 2020; las resoluciones anuales de principio de curso de la Viceconsejería de Educación (cursos 2013-2016); el sistema de Vigilancia Rutinaria del Desarrollo; la comparación entre dos momentos clave en la normativa sobre AACC: 1995 y 2012.

El **Capítulo IV** versa sobre la Identificación y el Diagnóstico de la superdotación y las AACC. Así como en el Capítulo I se contemplaron las Ideologías, como núcleo primigenio del Sistema Educativo, el Capítulo IV atiende a tres constructos que derivan de aquéllas y concatenan entre sí: las creencias, los valores y las actitudes, en su vinculación con las AACC.

La identificación de la AACC se justifica desde dos criterios que la avalan: la literatura científica, como baluarte de la investigación, y el Marco Europeo, en tanto referente de orientaciones y recomendaciones de nuestro entorno social y económico. A continuación, se presentan los dos ámbitos fundamentales de identificación: el familiar y el escolar. El entorno familiar, aun no constituyendo una trama investigadora de esta tesis, se le reconoce su valor intrínseco como el contexto primigenio de desarrollo y socialización del ser humano, y se estiman sus variables fundamentales. El entorno escolar es abordado con mayor amplitud, desde las actitudes y la formación del profesorado, dos variables que pueden influir en la identificación de modo independiente y con recíproca implicación. La falta de efectividad del profesorado en la identificación y las posibles razones que la originan, como las características atribuibles al docente y al discente con AACC, así como las competencias personales y profesionales del profesorado en AACC. Se concluye con la presentación de técnicas e instrumentos de identificación.

También se aborda la identificación en los tres entornos geo-políticos de referencia: Europa, España y la C.A. del País Vasco; y en relación con estos dos últimos, desde tres nodos: la legislación vigente, los criterios de identificación y el alumnado identificado.

La formación del profesorado tiene una importancia sustancial en el proceso identificador, y se plantea el binomio docencia-cualificación; la formación se desarrolla desde los tres marcos de referencia establecidos (Europa, España y CAPV): Europa, con las conclusiones de Eurydice, de 2006, y del Dictamen de la Sección Especializada, de 2013. Respecto a España y la CAPV, se consideran la formación inicial y la formación continua en educación.

El Diagnóstico de la superdotación y las AACC se ha tratado de sustentar en las investigaciones sobre el diagnóstico de la AACC desde la neurociencia, que contempla: el componente genético de la superdotación, el desarrollo neuronal diferencial, la heredabilidad del cociente de inteligencia, la configuración cerebral en la AACC, y su necesidad de estimulación. Las investigaciones sobre diagnóstico en España darán cuenta de estudios y tesis doctorales relativas a: evaluación e identificación, superioridad creativa del alumnado con AACC, y estilos cognitivos, los componentes de la inteligencia, la detección y la identificación. Puesto que el proceso diagnóstico implica a los contextos ecológicos del sujeto, con los progenitores y los docentes, el apartado final del capítulo incluye evaluaciones diagnósticas para las AACC, que responden a los variados y múltiples requisitos al efecto.

El **Capítulo V** se centra en la Intervención educativa para la SI/AACC. Parte del planteamiento de la respuesta educativa a la diferencia: desde la contradictoria conciencia social, el derecho a la diferencia y su educación, la evolución de la capacidad a la competencia, la educación de la SI/AACC como un reto de la educación en la diversidad, los riesgos que entraña la falta de intervención, y la necesaria actitud de los docentes.

Todo ello, se enmarca en un recorrido europeo sobre la intervención educativa en favor de la educación de la SI/AACC. Se explora la legislación referida a la intervención educativa: los antecedentes históricos y las legislaciones vigentes; programas, planes y orientaciones en España y en la Comunidad Autónoma del País Vasco.



El apartado que cierra el Capítulo V contempla la Intervención en SI/AACC, su aplicación y concreción en el ámbito educativo: las posibles medidas con sus modalidades básicas y otras más plurales, la tipología de las estrategias, las inferencias curriculares, y las orientaciones metodológicas, con especial atención a dos modelos teóricos de intervención: Sternberg y Gardner.

Se desarrollan las medidas de intervención más aludidas desde la literatura científica: aceleración, agrupamientos, mentor o tutor de estudio independiente, y enriquecimiento. Finalmente, se han seleccionado algunos de los más significativos programas y modelos de enriquecimiento cognitivo.

El **Capítulo VI**, y último del Marco Teórico, contiene la revisión de investigación previa. A fin de conocer los antecedentes en investigación, convergentes con el estudio de esta tesis doctoral, se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura especializada relativa a la superdotación y las AACC, y su convergencia en el ámbito educativo, con relación al profesorado, la formación y las actitudes.

Se estiman tesis doctorales de los últimos 25 años, con un total de 50 títulos sobre la inteligencia superior, que se categorizan y ordenan por temática, de las que ocho producciones contienen elementos vinculantes con la presente Tesis. También se han considerado las investigaciones del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Aquellas otras sobre superdotación y AACC, en España, a partir de líneas investigadoras en Universidades, y otros otros estudios relativos a los aspectos señalados. Así también, se han seleccionado 15 investigaciones extranjeras, con relevancia internacional, y temática convergente, y en siete de ellas el instrumento utilizado se ha basado en la Escala de Gagné y Nadeau (1985, 1991).

Concluye el Marco Teórico con el instrumento elaborado por Gagné y Nadeau (1985, 1991), una escala que permite medir las actitudes del profesorado hacia la superdotación y las AACC intelectuales, con 20 referencias, nacionales y, fundamentalmente, extranjeras.

**Nota:** En la redacción de esta Tesis, y en la medida de lo posible, se ha intentado utilizar un lenguaje libre de sexismo lingüístico y respetuoso con las diferencias de género. Se han respetado los términos originales de las citas, y las acepciones que corresponden a diversas épocas.

## CAPÍTULO I: EL SISTEMA EDUCATIVO

El capítulo inaugural de esta tesis doctoral aspira a enmarcar el tema de las AACC intelectuales a partir del análisis del **Sistema Educativo**, en cuanto marco de referencia fundamental para la visibilización de ese alumnado, la conceptualización particular del constructo, la legislación o la consideración legislativa que se dicte al respecto, los criterios de educación, evaluación y promoción, los recursos humanos, materiales y estructurales que provea, la formación y cualificación del profesorado, las creencias, valores y actitudes de los sub-sistemas sociales, así como los objetivos, esperanzas y aspiraciones que se depositen en ese sector del alumnado, entre otros. El Sistema Educativo, eje argumental de este capítulo, se sustentará en tres pilares, con el siguiente desarrollo:

El **primero** corresponde al núcleo subyacente del Sistema Educativo: las **Ideologías**, como conjuntos de creencias o visiones del mundo, de los individuos y de las formaciones sociales, constituyen la superestructura latente en la estructura social, y la subconsciente profunda en la configuración del pensamiento del individuo. Así, la Educación es parte sustantiva del entramado ideológico, y se sirve del Sistema Educativo para definir la dimensión ideológica de las demandas que el cuerpo social le reclama, y establecer el marco pedagógico y estructural de la Educación que, a su vez, responde a la ideología dominante. La aproximación teórica, desde diferentes disciplinas, revelará la influencia ideológica que subyace al pensamiento humano, al conocimiento, a la cultura y, por ende, a la Educación.

En el Sistema Educativo se distinguen dos grandes dimensiones (HeziBerri 2020): La dimensión curricular y pedagógica, en la que se plasma el modelo educativo pedagógico, que responde a la cuestión de para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; y la dimensión institucional de la estructura organizativa y de la administración de los recursos y servicios educativos. Esta segunda dimensión deriva de una determinada evolución social y política, que se ha ido imprimiendo en la normativa, la legislación y las reformas educativas.

El **segundo** pilar del Capítulo I se refiere al **Sistema Educativo en España**: inicia con la revisión histórica del Sistema Educativo en España que, organizada en tres etapas, aportará una perspectiva de la transformación que ha experimentado la Educación, al tiempo que ilustrará los postulados teóricos previos. Simultáneamente a la secuenciación histórica, y de un modo integrado, se presentarán las grandes líneas de la dimensión curricular y pedagógica implementadas progresivamente en el Estado. Todo ello ofrece una visión diacrónica del origen y evolución del Sistema Educativo hasta nuestros días. Desde la perspectiva actual, se exponen los niveles organizativos del Sistema Educativo: central, autonómico y local, se presentan las respectivas competencias y su coordinación. En la ordenación del Sistema Educativo en España, según sus enseñanzas, se procede a una revisión de las diferentes etapas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachiller), atendiendo a los objetivos, organización y referentes legislativos. Y, continuando con el proceso de concreción temática, referiremos los tipos de centro según su titularidad y nivel educativo.

El **tercer** pilar del Capítulo se centra en el **Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)**, con el análisis de sus características diferenciales; encuadre y evolución histórica en la etapa democrática, el organigrama y las funciones del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC). En la CAPV, el marco de actuación en materia de Educación viene establecido por la legislación estatal y autonómica vigente, junto con una variedad de documentos como: líneas prioritarias de actuación, planes y programas determinados por el DEPLC, de los que analizamos el programa de Gobierno (2012-2016) y HeziBerri 2020. Concluimos este apartado con una somera revisión de los tipos de centro o redes educativas en la CAPV.

## INTRODUCCIÓN TEÓRICA

**El conocimiento humano** es una construcción social (Berger y Luckmann, 1972). No hay *pensamiento humano* que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social (Mannheim, 1958). Este *pensamiento* se sustenta en los valores y creencias, conscientes e inconscientes, de sus defensores. Tales conjuntos de creencias o visiones del mundo son ejemplos de lo que en sociología se denominan ideologías.

Según Althusser (1974), **la ideología**, como concepto, no se limita a una serie de ideas abstractas más o menos coherentes, sino que tiene una representación concreta en los actos y gestos de los individuos, y en las instituciones de la formación social; y la realidad suele ser percibida a través de la influencia ideológica. La percepción y las manifestaciones humanas están íntimamente relacionadas y son expresiones, a su vez, de la ideología. El ser humano asimila una ideología porque se identifica con ella, y la materializa en sus pensamientos, acciones y reacciones, es decir, en toda su conducta; así, la ideología se ubica en el nivel de la superestructura, dentro de la estructura social, y en el nivel del subconsciente, en la estructura del pensamiento en el individuo.

Los principales rasgos de la teoría lacaniana sobre la ideología, según su desarrollo por la escuela de Essex, refieren las interconexiones propuestas entre estructuras sociales, simbólicas y los sujetos. Frente a la ideología, el sujeto no sólo es víctima de un engaño o “falsa apariencia”, sino también cómplice. El discurso ideológico calma la ansiedad del ser humano ante la incertidumbre (Engelken-Jorge, 2010).

Desde esta perspectiva, **la Educación** no es un constructo neutral o libre de valores. Dale (1989) afirma que la intervención del Estado en Educación se justifica desde la necesidad de legitimar sus propias acciones, como respuesta a las contradicciones originadas por su propia acción, y compensatorias del déficit de legitimación del propio sector público.

El *mandato* del sistema educativo agrupa al conjunto de expectativas que la sociedad deposita en él y que permite introducir la variabilidad de los objetivos políticos de la educación. En esta constitución del mandato intervienen factores de tipo económico, especialmente relevantes en situaciones de crisis (Gimeno Sacristán, 1994); el Estado interviene activamente en la definición o reconstrucción del mandato, lo que otorga extraordinaria importancia a la función de regulación social del propio discurso educativo (Dale, 1989).

Bonal (1998), desde la sociología de la política educativa, justifica el desarrollo de las reformas comprensivas en Europa durante la década de los setenta. En plena expansión de los Estados del Bienestar y de las políticas keynesianas, el modelo de intervención pública en educación fue el resultado de la confluencia de razones políticas, económicas, sociales e ideológicas. Desde el punto de vista del Estado, la inversión en Educación es, a la vez, un mecanismo de apoyo a las necesidades de desarrollo económico y a las propias necesidades de legitimación, en la medida en que existe un reconocimiento social de la contribución de las credenciales educativas a la movilidad social, que hace aumentar la demanda de educación. La etapa expansionista del gasto público, por otra parte, permite a los estados de los países más desarrollados responder al aumento permanente de la demanda educativa. En este contexto, la orientación política de las reformas comprensivas condensará principios igualitarios -la educación es un derecho paralelo al de la ciudadanía- y *fabianos* -la educación como utilidad social para la distribución de las aptitudes-.

En la actualidad, la interpretación sociológica de las tendencias de las reformas educativas, que han tenido lugar desde los años 70 a nuestros días, radica en contradicciones. Las contradicciones que alude Bonal (1998) son las siguientes:

- La dimensión económica de la educación: en referencia a las necesidades de financiación del propio sistema y la función externa de la educación para el desarrollo productivo. La contradicción entre expansión y crisis de la educación estriba en que a mayor presión social, mayor es la

responsabilidad atribuida a la educación sobre la crisis económica, y el subsiguiente incremento en la solicitud de cambios, pero también son menores las posibilidades de financiación de los mismos. Dándose la paradójica circunstancia de que será en los periodos de crisis cuando emerjan los discursos e intereses latentes de la época en expansión.

- La dimensión social: se manifiesta en la crisis del principio de igualdad de oportunidades que puede derivar en fuente de conflictos y de ruptura de la armonía necesaria para el mantenimiento del orden social.

- La dimensión político-ideológica: contempla la coexistencia de los marcos europeo, nacional y autonómico. En ella, el marco europeo, en pos de la movilidad laboral de sus ciudadanos, establece las coordenadas formativas que homologuen la cualificación de los trabajadores. En el marco nacional, el Estado es el principal responsable de la provisión y administración de la educación, en materia de legislación y regulación del sistema y los recursos. Y el marco autonómico, en el que las Administraciones de las Comunidades Autónomas (CC. AA.) regulan la praxis desde sus propias competencias en la materia. En la dimensión político-ideológica, se produce, por tanto, una progresiva macro-convergencia, al tiempo de una descentralización y desregulación de la gestión hacia la creciente autonomía de las Administraciones, e incluso de los propios centros educativos.

- La dimensión cultural: uno de los derechos de la ciudadanía es el acceso a la cultura, y la crisis se manifiesta cuando se mantiene la homogeneidad, el androcentrismo y etnocentrismo del currículum y de la pedagogía, en oposición al modelo de integración, diferencia y diversidad cultural emergente.

En el marco de una organización escolar, la **cultura** se refiere a las creencias y convicciones básicas que mantienen los miembros de la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el funcionamiento institucional. Marchesi y Martín (1998) definen *cultura* como las relaciones formales e informales entre grupos, sus normas, procesos de enseñanza y aprendizaje, sistemas de comunicación y tipos de colaboración que se producen entre los actores del sistema educativo. Pérez Gómez (1998) señala que la institución educativa es un encuentro de culturas, una encrucijada que provoca tensiones, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

La Educación es parte sustantiva del entramado ideológico y, a veces, es instrumentalizada como ariete de ideologización. Las Administraciones materializan y dan respuesta a los fundamentos ideológicos, inculcados a través de un determinado cuerpo legislativo, que argumentan y estructuran los objetivos que aspiran conseguir. Asumen la responsabilidad, detentan el control, y se erigen en garantes de la Educación; es decir, a través del Sistema Educativo se define la dimensión ideológica de las demandas y requerimientos que el cuerpo social le reclama, y establece el marco pedagógico y estructural de la Educación que, a su vez, responde a la ideología dominante.

El sistema económico, sustantivo en el fundamento ideológico, determina las características de la educación a impartir, priorizando dos rutas: la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. En su exigencia a la educación, requiere del desarrollo de capacidades básicas para la adaptación al proceso productivo, y de capacidades creativas que enriquezcan o mejoren dicho proceso.

Aguerrondo (2004) sostiene que la dimensión político-ideológica constituye una vértebra importante de la Educación, porque define el modo concreto de organizar el Sistema Educativo, la institución escolar y la propuesta de enseñanza. Es decir, que es esta dimensión la que define el objetivo, el trasfondo que perseguirá la educación y, por lo tanto, la estructuración y enfoque teórico que sustentará y guiará su puesta en práctica.

### 1.1. IDEOLOGÍAS: ESTRUCTURAS SUBYACENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

En torno a 1796, el filósofo francés Destutt de Tracy introdujo el término *Ideología* como la ciencia de las "ideas"; su escuela filosófica no es especulativa sino con vocación cívica, a través de su estudio se alcanzan valores y conocimientos que ayudan al progreso social, político y económico.

En opinión de Van Dijk (2008), *las ideologías* se definen como sistemas básicos de cognición social, elementos organizadores de actitudes y otros tipos de representaciones sociales compartidas por los miembros pertenecientes a un grupo. Las ideologías controlan, de manera indirecta, las representaciones mentales (modelos) que están en la base y que conforman el contexto introducido en el discurso, y en sus estructuras sociales y políticas.

Las ideologías, en las que los valores tienen un papel central, cumplen las siguientes funciones: dar respuesta a cuestiones importantes y definir modos de enfrentarse a ellas; aceptar o comprometerse con una posición reconocida; y encauzar las respuestas de los sujetos hacia su cultura respectiva.

La ideología se basa en las estructuras cognitiva, social y socio-cognitiva, que se exponen de forma sintética en la tabla 1.1.:

Tabla 1.1: Estructuras de la ideología. Fuente: Elaboración propia, a partir de varios autores.

ESTRUCTURAS DE LA IDEOLOGÍA		
COGNITIVA	SOCIAL	SOCIOCOGNITIVA
<p>Son "sistemas de creencias". Incluyen objetos mentales (ideas, pensamientos, creencias, juicios y valores). No son un fenómeno de cognición individual, las ideologías se comparten como representaciones sociales, las utilizan y aplican actores sociales individuales y miembros grupales, (Aebischer et al., 1991; Rosenberg, 1988). Están impregnadas de principios básicos de conocimiento social, juicio, entendimiento y percepción. Organizan las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo e, indirectamente, las monitorizan, ej.: el texto y habla de sus miembros.</p>	<p>Desde Marx y Engels, las ideologías se han definido en términos sociológicos y socio-económicos, y relacionado con grupos, posiciones, intereses o conflictos grupales relativos a los grupos dominantes y los dominados; sus ideologías controlan su propia identificación, objetivos y acciones. Son compartidas por miembros de grupos o instituciones, y están relacionadas con los intereses socio-económicos o políticos de estos grupos. Están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo y sostienen sus intereses.</p>	<p>Las creencias (conocimiento, opiniones y actitudes) actúan como una interfaz entre lo cognitivo y lo social. Las ideologías son compartidas por los miembros del grupo social. La noción de "sentido común", desde Gramsci, se relaciona con la aceptación de ideologías sociales y políticas (Hall et al., 1978b); en el análisis etnometodológico, se entiende como lo "dado por supuesto" por parte de los miembros sociales (Sharrock y Anderson, 1991).</p>

Las ideologías se comparten socialmente mediante "marcos interpretativos" que permiten a los miembros del grupo entender y dar sentido a la realidad social y a las relaciones con otros grupos (Button, 1991), y controlan las "experiencias diarias" (Althusser, 1974). Desde el punto de vista del conocimiento social, las ideologías son los sistemas compartidos más específicos, basados en procesos mentales, que sirven para construir las representaciones sociales.

La asunción de una ideología o la adscripción a un determinado grupo ideológico suele producirse de una manera inconsciente. El individuo se ve abocado, impelido por la fuerza de las circunstancias, mediante un proceso de influencia social en el que están perfectamente trazados los elementos de emisión, los contenidos ideológicos, los medios que les han de transmitir y los sujetos receptores (Elorza, 1976).

Los "aparatos de ideologización" (Estado, Iglesia, Ejército, etc.) son los medios vehiculares de los que se sirven los grupos dominantes para transmitir, imponer y generalizar sus ideologías (Althusser, 1974); uno de esos aparatos ha sido la Educación o, en su aspecto institucional, la escuela. Por esta

razón se ha convertido en un espacio en conflicto por cuyo dominio y control luchan todas las fuerzas que aspiran al poder - o están instaladas en él -, hasta el punto que la historia social de la educación es un fiel reflejo de las luchas de los diferentes grupos ideológicos por ejercer su poder e influencia (Escolano, 1984).

### **1.1.1. Características de las ideologías**

Las características de las Ideologías, formuladas a partir de una teoría socio-cognoscitiva multidisciplinaria (Van Dijk, 2005), son las siguientes:

Las ideologías tienen propiedades sociales y cognoscitivas, son una clase especial de sistemas de creencias sociales, tanto verdaderas como falsas, generales y abstractas, almacenadas en la memoria de largo plazo, y estructuradas por un esquema social que consta de varias categorías, y que representa las principales dimensiones sociales de los grupos: sus propiedades distintivas, criterios de asociación, acciones típicas, objetivos, normas y valores, grupos de referencia, recursos e intereses básicos.

Deben ser explicadas por una teoría integrada, ya que encarnan los principios generales, que controlan la coherencia total de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo, y proveen de la cohesión y cooperación intragrupal; la identidad de los grupos se basa en sus propiedades estructurales y en su ideología. Las representaciones sociales se operativizan en modelos mentales, ideológicamente influidos y almacenados en la memoria episódica, son los constructos mentales que controlan el discurso, la interacción y otras prácticas sociales. Y, a la inversa, es a través de modelos mentales que los discursos son capaces de influir, y reproducir, en las representaciones sociales y las ideologías.

Permiten legitimar los intereses sectoriales del poder social dominante, otorgar identidad social desde la autoimagen de los grupos, que pueden organizar la adquisición discursiva y la reproducción de ideologías, por ejemplo, a través de formas especiales de educación, adoctrinamiento, educación para el trabajo, o catequesis, y por miembros especializados del grupo (ideólogos, sacerdotes, profesores, etc.), así como por instituciones especiales. Los sistemas de creencia ideológicos forman la base axiomática de creencias más específicas o representaciones sociales de un grupo, tales como su conocimiento grupal y las opiniones de grupo (actitudes). Éstas, a su vez, pueden influir en las opiniones individuales, construcciones o interpretaciones específicas de los miembros del grupo, así como en las prácticas sociales y en los discursos en que los miembros del grupo se involucran.

La relación, tradicionalmente problemática, entre conocimiento e ideología se resuelve como sigue: el conocimiento general, sociocultural, compartido por una comunidad epistémica, conforma el espacio común para todas las representaciones sociales de todos los grupos (ideológicos) de esa comunidad; sin embargo, cada grupo puede desarrollar el conocimiento específico de grupo (p.ej, el profesional, el religioso o el político) basado en su especificidad ideológica. Este conocimiento es denominado "conocimiento dentro del grupo", porque es generalmente compartido, certificado y supuesto como el "verdadero".

En **Educación**, la ideología puede determinar la configuración de los fundamentos educativos, la elaboración de proyectos, la planificación de la enseñanza, la formulación de las leyes y el gobierno mismo de la educación (Noro, 1999). Cuando la educación se convierte en objeto de disputa y de repartos, genera determinaciones arbitrarias, al responder a las demandas de las urgencias coyunturales, y termina siendo un trofeo para exhibir o el botín de guerra que reconoce vencedores y vencidos. No se trata de construir la educación necesaria, sino de definir estrategias para resolver situaciones problemáticas y urgentes, construyendo posteriormente los discursos legitimadores (Noro, 1999).

Se parte de una demanda real, considerada y compartida por la sociedad, que se proyecta en una definición operativa en la que se evalúan, junto con las variables educativas, variables económicas,

políticas, oportunidad, impacto, entre otros, que devienen en la construcción artificial de un discurso que pondera los aciertos y silencia o justifica los errores (Eagleton, 1991).

Dentro de este contexto, las Escuelas Normales<sup>1</sup> aparecen como uno de los componentes con mayor poder explicativo de las relaciones y consecuencias que la formación de docentes ha tenido sobre el sistema social. Su historia nos revela la utilización o instrumentalización de estos centros por parte del poder como medios de “adoctrinamiento y control ideológicos”. El producto de estas instituciones será el encargado de la regeneración moral y cultural de la sociedad, y utilizado como instrumento de educación popular (Cerezo Manrique, 2010).

La demanda del sistema cultural, desde una inherente dimensión ideológica, consiste en y responde a la reproducción total del tipo de sociedad a la que aspira: sus creencias, costumbres, valores, códigos, significados y comportamientos. La educación es la encargada de la adaptación de cada ser humano a la sociedad, de inducirle las normas o patrones en los que se espera se comporte, para ser aceptado y sentirse miembro de ésta. La dimensión política en la educación, está referida a las demandas de valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela en aras de reproducir el sistema político imperante, y el Sistema Educativo es el instrumento del que se sirven para mantener el *estatus quo*.

### 1.1.2. Sistema Educativo: Definición y funciones

**1. Definición:** La RAE define **Sistema** como *el conjunto de cosas que, relacionadas entre sí ordenadamente, contribuyen a determinado objeto*.

Si aplicamos este concepto a los sistemas relativos a la actividad humana, referimos una combinación ordenada de partes que, aunque trabajen de manera independiente, interaccionan y, por medio del esfuerzo colectivo y dirigido, constituyen un todo racional, funcional y organizado, y actúan con el fin de alcanzar metas de desempeño previamente definidas.

Por tanto, el **sistema educativo** sería definido como un subsistema del sistema socio-cultural, formado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que posibilitan a una determinada población formarse y socializarse. Está conformado por la red organizada de unidades y servicios destinados a dar educación, y su actuación queda delimitada perfectamente a través del proceso de escolarización, pudiéndose identificar el sistema escolar con la parte formal del sistema educativo.

Por otra parte, el sistema educativo y el sistema escolar se relacionan íntimamente y comparten las variables que conforman los procesos y características del sistema social; su diferencia estriba en la mayor relevancia que adquieren las variables específicas: la educación considerada globalmente y la educación institucional. Tanto el sistema educativo como el sistema escolar están condicionados por factores históricos, sociales, políticos, filosóficos, culturales y económicos.

**2. Funciones:** Las funciones que el sistema educativo ha de cumplir se refieren esencialmente a la transmisión de cultura y a la adaptación social.

Desde la corriente funcionalista de la sociología de la educación, con una visión consensualista del orden social y de la escuela, Parsons (1990) señala dos funciones básicas:

- La *socialización*: en una cultura (funcionalismo) o una ideología (marxismo), a través de mecanismos que se establecen en las redes de interacción intra y extragrupal;
- La *selección*: encaminada a la distribución de los recursos humanos; que considera también dos componentes sociales bien definidos: el compromiso con los valores comunes de la sociedad y el desempeño de un rol especializado.

Según Martín Criado (2003), el *sistema educativo* se explica por el papel que cumple para el mantenimiento o legitimación del orden social, gracias a la conformación de las conciencias de los

<sup>1</sup> Término con el que se designaban en España a las Escuelas Universitarias de Magisterio, y que sigue vigente en países de América Central y del Sur.

sujetos, a las normas y valores interiorizados, fundamentalmente en la infancia, esta hipótesis es formulada por Althusser (1974), Baudelot y Establet (1976), Bourdieu y Passeron (1967; 1977), Bowles y Gintis (1985), Durkheim (1975) y Parsons (1990).

Las funciones de socialización y selección mencionadas son posibles, en tanto el sistema escolar funciona como un conjunto con las siguientes características: internamente integrado, en el que no hay tensión entre sus estructuras; cada parte del sistema se explica por la contribución que realiza al mantenimiento del mismo; por ejemplo, las distintas etapas de la escolarización con sus funciones específicas en la socialización en valores y en la especialización de los sujetos. Y armoniosamente aunado con las instituciones internas, como el mercado de trabajo, al que asegura la provisión de trabajadores con una cualificación técnica y una formación en hábitos y normas. O el sistema político, al que garantiza la provisión de sujetos autónomos y libres para una sociedad democrática, o bien dependientes, desde la ideología burguesa.

Hay que considerar, además, que la realidad histórica de cada país ha condicionado la configuración de los sistemas escolares, que adoptan, según los contextos, diversas especificaciones relativas a la titularidad (red pública o privada), la realidad socio-geográfica (centros urbanos o rurales), su contenido (educación reglada o no reglada) y otros aspectos. Para Durkheim (1975), los avatares históricos, sociales, políticos, económicos, entre otros, son meros jalones en una progresiva autonomización del sistema escolar para el mejor cumplimiento de su función de reproducción social.

Por su parte, Cuadrado Morales (2010) señala las siguientes funciones del sistema educativo: cohesión social, desde la transmisión del conocimiento junto con valores para-científicos que aportan los componentes de valores ideológicos; compensadora y de reajuste social, dentro del sistema educativo, la escuela actúa como promotora de oportunidades y compensadora de las desigualdades personales y sociales.

Según Aguerrondo (2000), los requerimientos que le hacen los diferentes subsistemas de la sociedad a la educación, y que comúnmente se expresan como “fines y objetivos de la educación”, se especifican en los niveles político-ideológico y organizacional. El aporte fundamental de los sistemas educativos al todo social, es la distribución amplia de las competencias socialmente válidas para participar en la sociedad. En esas competencias se incluye la dimensión cognitiva y los procedimientos mentales, valores, actitudes, normas, y elementos conductuales que revierten sobre la realidad.

El Sistema Educativo debe distribuir los conocimientos, los valores y actitudes adecuados para sostener un modelo de sociedad determinada, así como las competencias individuales para que cada individuo pueda encontrar un lugar propio dentro del contexto social (Aguerrondo, 2000). Este doble requerimiento (social e individual) se especifica a partir de tres sistemas concretos: cultural, político-institucional y productivo. El sistema cultural demanda la formación de la identidad nacional, por medio de la transmisión de los valores que aseguren la continuidad de la sociedad. El sistema político-institucional demanda actitudes y formación de conductas básicas para funcionar dentro del modelo de distribución, y ejercicio del poder, que la sociedad ha definido como idóneo. El sistema productivo, a su vez, requiere de dos componentes principales: la formación de las capacidades, las actitudes y conductas acordes con lo que requiera el aparato productivo de la sociedad, y el aporte de ciencia y tecnología para el crecimiento.

La estructuración que adoptan los sistemas escolares para cumplir sus funciones es diversa, dependiendo de su complejidad y del nivel de desarrollo y necesidades de los sistemas que les soportan. En cualquier caso, se pueden identificar los siguientes componentes esenciales: un órgano rector (la Administración educativa), un sistema operativo (la red de centros docentes) y un sistema de enseñanza, que incluye los objetivos, los contenidos, los niveles formativos, los recursos, y, en general, el conjunto de factores que configuran la acción escolar institucional.

En este nivel de definiciones, nos centramos en el aspecto más propiamente educativo: el **aparato**



**escolar.** Para organizarlo, existen opciones técnicas o pedagógicas, a partir de las cuales se toman las decisiones concretas que permiten alcanzar las definiciones político-ideológicas. Estas opciones estructuran, y subyacen, al aparato escolar concreto que conforma el sistema educativo, lo modelan y expresan el compromiso manifiesto del aparato escolar para responder, o no, a las demandas de los demás sectores de la sociedad; así, un sistema educativo se organiza en torno a tres grandes definiciones: *conocimiento*, *aprendizaje*, y *contenido* de la educación. Los sistemas educativos actuales, nacidos como consecuencia de la industrialización, se organizan sobre la base de las definiciones de ciencia (conocimiento), de aprendizaje, y de contenidos vigentes en el momento en que se generaron. Para cumplir con este objetivo se desarrollaron instituciones (las escuelas y los sistemas escolares) cuyos ejes organizadores son *definiciones pedagógicas* que postulan cómo garantizar que una serie de *conocimientos válidos* sean *aprendidos* por toda la población.

La definición de estos supuestos es importante porque determina la forma concreta de organización de la propuesta de enseñanza. En la tabla 1.2. se desarrollan los tres grandes conceptos: *conocimiento*, *aprendizaje*, y *contenido* de la educación, con relación a sus definiciones en el paradigma clásico, las consecuencias organizativas que implica y cuáles serían los cambios deseables en un sistema educativo orientado al s. XXI.

Tabla 1.2: Conocimiento, Aprendizaje y Contenido de la Educación en Paradigma clásico y del S. XXI.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Aguerrondo (2000).

CONCEPTO	DEFINICIÓN EN EL PARADIGMA CLÁSICO	CONSECUENCIAS ORGANIZATIVAS	SISTEMA EDUCATIVO ORIENTADO AL S.XXI
<b>CONOCIMIENTO</b>	<p>La actividad humana tiene como objetivo la descripción y explicación de los fenómenos de la realidad, para generar teoría que permita predecir su comportamiento.</p> <p>Se orienta hacia la producción de teoría, y el objetivo de la escuela será la adquisición de “saberes” que se definen desde su dimensión teórica.</p>	<p><b>Qué se enseña</b></p> <p>La organización del aprendizaje se centra en textos y manuales; la relación educación-trabajo se resuelve a través de un tipo de escuelas (técnicas), yuxtaponiendo a la oferta educativa clásica un complemento de práctica (el taller) cuya organización responde no a lógicas pedagógicas sino empresariales (Gallart, 1988).</p>	<p>Precisa incorporar una definición de ciencia (conocimiento) desde el enfoque de Investigación y Desarrollo, como la actividad humana que explica los diferentes campos de la realidad y genera teoría, tratando de producir cambios en ellos.</p> <p>Si el fin fundamental de la ciencia es operar sobre la realidad para transformarla, implica pasar de una actitud pasiva y contemplativa, a otra de intervención sobre la realidad.</p> <p>Es la redefinición que subyace y fundamenta el que la escuela no se debe centrar sólo en los ‘saberes’, sino en la formación de las ‘competencias’ para el hacer.</p>
<b>APRENDIZAJE</b>	<p>Es la resultante de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un proceso de estímulo- respuesta.</li> <li>- El esfuerzo individual que tiene un papel preponderante en el estímulo de los textos, y</li> <li>- La acción de transmisión del docente sobre el estudiante.</li> </ul> <p>La relación docente-estudiante debe ser directa, personal, y permanente.</p>	<p><b>Cuáles son el contexto y los modelos de organización</b></p> <p>Predetermina la cantidad de estudiantes por docente, suponiendo que un determinante absoluto de la calidad del proceso de enseñanza es el pequeño número de estudiantes por grupo escolar.</p> <p>La disposición de estudiantes en pupitres individuales, donde realizan su tarea de manera solitaria y aislada.</p>	<p>El resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje. Requiere de un aprendiz activo, que desarrolla hipótesis propias sobre cómo funciona el mundo; genera operaciones mentales y procedimientos prácticos que le permitan seguir aprendiendo solo (mientras está dentro del sistema educativo y aún después de finalizar el sistema educativo formal); el docente y el estudiante exploran y aprenden juntos, desde formas presenciales a remotas, (nuevas tecnologías informáticas).</p>

<b>CONTENIDOS</b>	Ciertos elementos conceptuales de las disciplinas que llegan a ser, muchas veces, meros datos descriptivos singulares (fechas, datos, nombres).	<b>Cuál es la cultura institucional</b> Enfatizar el papel de la memoria en detrimento del razonamiento, suponer que sólo se aprende dentro de la escuela, y entender por “conocimiento válido” sólo lo que se define como <i>contenidos escolares</i> .	Supone incorporar una definición de contenido de la enseñanza mucho más amplia de lo que es habitual en las discusiones pedagógicas. Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por el alumnado se considera esencial para su desarrollo y socialización. (Coll y otros, 1994). La escuela debe enseñar todos los elementos conceptuales que el avance de la ciencia y las necesidades de resolver problemas determine y, con igual nivel de compromiso, enseñar los procedimientos mentales, las actitudes y valores que permitan actualizar los conceptos y aplicarlos a la realidad.
-------------------	---	---	--

La compilación nos da cuenta, una vez más, de la imbricación entre ideologías y sistema educativo, así como de su proyección tanto en los planteamientos más elevados, como pueden ser la concepción de la Educación y del estudiante, considerado éste como sujeto pasivo o activo, y su ulterior proyección como ciudadano; hasta en los aspectos más pragmáticos de la docencia, como los modelos organizativos dentro del aula; sin obviar el propio concepto de ciencia, y el valor intrínseco que cada sociedad le otorgue, en aras del rol internacional, o globalizado, al que aspire cada país.

*“Que inventen ellos, y nosotros nos aprovecharemos de sus invenciones”* (Unamuno, 1906).

*“Hoy en día, la prosperidad de los países depende cada vez menos de sus recursos naturales y más de sus sistemas educativos, sus científicos y sus innovadores. Los países más exitosos son los que desarrollan las mejores mentes”* (Oppenheimer, 2014, p.5).

Tras un siglo de distancia entre ambas afirmaciones, ¿cómo de lejos queda en España aquella aciaga frase de Miguel de Unamuno?. Siguiendo el planteamiento de Oppenheimer (2014), para generar más innovación productiva los países deben mejorar la calidad de la educación, así como crear una cultura de veneración por los innovadores; puesto que la mayoría de las grandes innovaciones surgen de abajo hacia arriba, se precisa una cultura del emprendimiento y de la admiración colectiva hacia quienes toman riesgos, una cultura de la innovación que produzca un entusiasmo colectivo por la creatividad, y glorifique a los innovadores productivos de la misma manera en que se glorifica a los grandes artistas o a los deportistas, para lo cual los países deberían aplicar a la ciencia la misma pasión y disciplina que aplican a los deportes, y crear sistemas para producir talentos.

## 1.2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA

*Cuando queremos reflexionar sobre el papel de la educación, no cabe sino partir del marco social en el que se desarrolla esa tarea, es decir, el de la totalidad antagonista (de dominación y desigualdad), pues en caso contrario podemos sucumbir a la ilusión de atribuir a la educación el origen de sus contradicciones, o sobrecargarla con expectativas emancipadoras que abstraen de su imbricación con el proceso social que marca sus límites y posibilidades.* (Adorno, 1959, p. 93).

Dado que la dimensión institucional es el producto del devenir histórico, en este apartado se expone una visión diacrónica de la legislación educativa en España. Para ello se ha cuidado la síntesis que comprende desde 1812 a nuestros días. El tomar como punto de partida la Constitución de 1812 obedece, como se comprobará, a que es en la redacción de aquella carta magna donde se recogen las bases y el eje estructural del Sistema Educativo de España hasta la actualidad.

La compilación de la revisión histórica abarca dos siglos, de los que en su mayoría, fueron episodios

convulsos y pendulares que reflejaron su impronta en el concepto, legislación y praxis de la Educación. En un continuo de concreción de las características del Sistema Educativo, también se hará referencia a los niveles organizativos (central, autonómico y local), la ordenación por enseñanzas y los tipos de centro en función de su titularidad.

### **1.2.1. Antecedentes históricos y legislativos desde el siglo XIX al XXI**

*Explicar el presente obliga al rastreo de las raíces.*

*La práctica totalidad de los individuos depende de la organización social que les precede (Adorno, 1959).*

En el Antiguo Régimen, la enseñanza -desigual e informe- estuvo en manos de la Iglesia y, con un carácter estamental, iba dirigida a los miembros de la nobleza y al clero. La Revolución francesa impuso un modelo radicalmente distinto: una enseñanza abierta a todos, secular, articulada en tres niveles (primaria, secundaria y superior), organizada y controlada por el Estado.

Cuando desde una perspectiva histórica nos asomamos al mundo de la educación en España, la impresión que surge de inmediato es la de una abrumadora floración de reformas educativas (Puelles Benítez, 2008). Con una triste realidad, España ha lastrado un pertinaz atraso educativo y, en la actualidad, los informes PISA constatan, edición tras edición, niveles bajos de consecución de logro que ponen en evidencia la idoneidad del Sistema Educativo de este país, y entre los que cada Comunidad Autónoma (C.A.) araña y defiende los exiguos niveles de competencias alcanzados.

**Los referentes históricos** del Sistema Educativo en España, desde la Constitución de 1812 a nuestros días, se han estructurado en tres periodos que corresponden a tres etapas claramente diferenciadas, desde la consideración histórico-legislativa en 200 años, se ha estructurado con los siguientes nodos: Constitución de 1812, Segunda República de 1931, final de la Dictadura, 1975, y de 1978 a nuestros días.

#### **1. De la Constitución de 1812 a la Segunda República de 1931**

Desde la redacción de la Constitución de 1812, que sentará las bases del Sistema Educativo, hasta el nombramiento de la Segunda República. Abarca 120 turbulentos años de gobiernos impuestos y tomados al asalto, guerras, revueltas, crisis, retraso económico y social endémicos.

Hasta 1923, la política en general, y la educativa en particular, fueron vacilantes e inestables. Los sucesivos gobiernos tenían una duración media de cinco meses, y no hay una política educativa coherente. La Constitución de 1812 incorpora la idea de Educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se asientan las bases para el establecimiento del Sistema Educativo, su concreción definitiva culmina con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano.

En la época de la Restauración (1874-1923), con el consenso entre progresistas y liberales se reforman las Escuelas Normales, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias, la reglamentación de los exámenes, la titulación del profesorado, la reordenación del Bachillerato y la autonomía universitaria.

Desde 1876 hasta la guerra civil de 1936, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) española ha sido uno de los movimientos pedagógicos que asimiló y desarrolló más profundamente el holismo educativo alemán bajo la dirección de Giner de los Ríos y de Bartolomé Cossío. Durante sesenta años elaboró profundamente la "educación integral" y formó una pléyade de pedagogos y educadores de base, que impulsaron la regeneración de la sociedad española (Domínguez Rodríguez, 2016).

## **2. De la Segunda República al final de la Dictadura (1931-1975)**

Cerca de medio siglo que inicia con el gobierno de la Segunda República, un breve periodo de modernidad y progreso, que apenas pudo pasar de la teoría a la praxis por el estallido y la duración de la guerra civil (1936-39), y concluye con el final de la dictadura (1975). A esta etapa corresponde la primera ley de reforma del sistema educativo (*Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 1970).

Durante la **Dictadura de Franco (1936-1975)**: desde una visión retrospectiva, tiene una anómala duración en el tiempo (cuarenta años), y destaca el hilo conductor de una *ideología* que estructura todos los entramados constituyentes del país: política, social, económica, administrativa, religiosa y, por supuesto, educativa.

En los primeros años, marcados por la inmediatez de las consecuencias (y los orígenes) de la guerra civil y la urgencia por fijar las bases estructurales del nuevo gobierno, el interés en la educación es instrumentalista, como correa de transmisión de la ideología que el régimen deseaba inocular en la sociedad. Proliferan decretos y órdenes ministeriales con una idea monolítica: *la educación debe ser católica y patriótica*, con una politización de la educación desde la orientación doctrinaria de todas las materias, y la subsidiariedad del Estado en educación, que delega la tarea en manos de la Iglesia. Se rechazaron todos los avances de la República relativos a renovación de métodos pedagógicos e interés por la mejora del nivel intelectual de la enseñanza, o la educación mixta.

En la década de los 50, progresivo -aunque leve y tímido- aperturismo hacia el bloque anti-comunista, derivado de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza, persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, pero remiten el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico. La década de los 60: marcada por el desarrollismo; el turismo, en menor medida la emigración, y el significativo desembarco de multinacionales norteamericanas son puentes de ideas y estilos de vida mucho más avanzados.

En Educación se promulga una ley que recoge esta evolución, y supone la primera gran reforma del sistema educativo del siglo XX: ***Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 4 de agosto de 1970***: se aprobó en el *tardofranquismo* y estuvo vigente hasta 1980. Reguló y estructuró todo el sistema educativo. Sus planteamientos, en consonancia con los postulados europeos de la época, se inscribían en la tradición educativa liberal, y se recogerían en la Constitución Española de 1978 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004), y contemplan: el reconocimiento de derechos y oportunidades desde la igualdad, la no discriminación y la integración.

Se diseñó un sistema unitario y flexible, con educación obligatoria y gratuita de los 6-14 años de edad (Puelles Benítez, 2008); un sistema educativo estructurado en 4 niveles: preescolar, Educación General Básica (EGB), Enseñanzas Medias o Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU); entre otras medidas.

## **3. De 1978 a nuestros días**

A mediados del siglo XIX, las palabras de Gil de Zárate fueron premonitorias: *La enseñanza en España se asemeja a una interminable tela de Penélope en la que se tejen y destejen sin cesar las más diversas reformas educativas*.

Se enmarca en la época democrática, y comprende el gobierno de X Legislaturas, en una alternancia de dos partidos con fundamentos ideológicos contrapuestos que se han reflejado e imprimido en Educación, en el contenido de siete Leyes Orgánicas, porque *la Educación no es un constructo neutral o libre de valores*.

**3.1. La Constitución Española de 1978** recoge los principios fundamentales del Sistema Educativo actual; define a España como un Estado social y democrático de derecho, y establece un nuevo marco político-administrativo y legislativo, equiparable al entorno europeo; propugna como valores superiores del ordenamiento jurídico: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (Cabrejas de las Heras, 2003). En el Título I, artículo 27, se recogen los derechos y deberes fundamentales, y la educación se considera uno de los derechos esenciales que los poderes públicos deben garantizar a todos los ciudadanos. Entre los principios que propugna: el derecho de todos a la educación; la libertad de enseñanza; y el objetivo de la educación será el pleno desarrollo de la personalidad, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Desde la Constitución de 1978, el Sistema Educativo español ha experimentado un proceso de transformación: la Administración del Estado ha transferido funciones, servicios y recursos a las diferentes Comunidades Autónomas (CC. AA.). El 1 de enero de 1981, Cataluña y País Vasco fueron las primeras CC. AA. que recibieron los medios y recursos para ejercer sus competencias en educación; el 1 de enero de 2000, concluyó el proceso descentralizador con Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura y Murcia.

Este modelo descentralizado de Administración del sistema educativo español distribuye las competencias entre el Estado, las CC. AA., las Administraciones Locales y los centros docentes.

**3.2. De 1977 a 1982, la primera legislatura en democracia**, con gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD).

– Ley Orgánica 5/1980, de 19 de Junio del Estatuto de Centros Escolares (LOECE): la primera ley Orgánica en democracia, marcada por la constitución y el intento de golpe de estado; fue recurrida por la oposición ante el Tribunal Constitucional; no entró en vigor.

**3.3. El gobierno del PSOE (1982-1996)**: abarca las Legislaturas II, III, IV y V; durante este periodo se aprueban las siguientes leyes:

– Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos de 7 de abril, establece los principios de normalización, integración y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada en relación con las personas con necesidades educativas especiales (NN.EE. Especiales). Se cumplimentó con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/1985 de 6 de marzo) y la creación del Centro Nacional de Recursos del MEC para la Educación Especial, que no establece un desarrollo legislativo equitativo para la atención educativa especial a los estudiantes superdotados.

– Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación de 3 de julio (LODE), en su título preliminar garantiza una oferta gratuita en los niveles de enseñanza obligatoria (de 6-14 años) e impide discriminaciones en el ejercicio de la libertad de enseñanza y en el acceso a los niveles superiores de educación.

– Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre, (LOGSE). Su preludio está en el Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo (1989).

La LOGSE (1990) pone fin a la LGE (1970) y otorga una gran capacidad de gestión educativa a las CC. AA.. Se asienta en la Constitución y en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la LODE. Una ley muy ambiciosa al acometer, al mismo tiempo, numerosas transformaciones necesarias para modernizar el sistema educativo, sus principales objetivos fueron:

- Ampliar la educación obligatoria y gratuita de los 14 a los 16 años, coincidente con la edad laboral legal, que implica ofrecer y asumir 10 años de formación general.

- Establecer una nueva estructura de las etapas educativas: Educación Infantil: primera etapa, no obligatoria. Educación Primaria: con escolarización obligatoria, de 6-12 años de edad, comprende 6 cursos académicos. Educación Secundaria: con 4 cursos académicos, y hasta los 16 años de edad.

- Mejorar la calidad de la enseñanza: por la cualificación y formación del profesorado, los recursos

educativos, la función directiva, la innovación y la investigación, la orientación, la inspección y la evaluación del sistema educativo.

- Determinar los aspectos básicos del currículo: con una formación común para todo el alumnado, y distintos niveles de decisión en su diseño: nacional, autonómico y específico de los centros educativos; los objetivos educativos en términos de capacidad de los estudiantes; modificó el sistema de evaluación; concedió una especial importancia al aprendizaje de procedimientos y actitudes; y se establecieron contenidos transversales vinculados a la educación en valores, en todas las áreas curriculares, entre otros.

- Conseguir una mayor equidad, desde la compensación de las desigualdades, y a partir de 4 iniciativas: acciones de carácter compensatorio; oferta de educación infantil, en especial en ámbitos desfavorecidos; adaptación de las enseñanzas a las necesidades del alumnado con más dificultades; y política de becas y ayudas al estudio. El apoyo explícito a la compensación de desigualdades en educación, desde la normalización e integración del alumnado, introduce el concepto *necesidades educativas especiales*.

- Favorecer un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las CC.AA. Se refuerza la diversidad y la identidad cultural, lingüística y educativa de cada C.A.

- Ley Orgánica de 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), fue rechazada de pleno por los sindicatos de profesores, porque consideraban que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública.

#### **3.4. De 1996-2004:** Gobierno del Partido Popular (PP), de 1996 a 2004 – Legislaturas VI y VII–.

A este periodo corresponde la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre (LOCE), fue derogada por el siguiente cambio político en el gobierno.

#### **3.5. De 2004 a 2011:**

Los resultados electorales pasan el gobierno al PSOE – Legislaturas VIII y IX –. Se implementa la **Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de Mayo (LOE)**: pensada para lograr un consenso no alcanzado, persigue la estabilidad del Sistema Educativo; en cierto modo, es una ley-puente que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga (LOGSE, LOPEG y LOCE). Entre sus principios están: la calidad y equidad, y el compromiso de colaboración conjunta con familia, centros y docentes, administraciones y sociedad. Sus características son:

- Colaboración con los objetivos de la Unión Europea: capacitación de los docentes, entorno de aprendizaje abierto, expansión del sistema al exterior: idiomas, movilidad, y cooperación, entre otras.

- Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas suponen el 55% del horario escolar de las CC. AA. que tengan lengua oficial y el 65% para las que no lo tengan.

- La enseñanza básica comprende 10 cursos de escolaridad obligatoria y gratuita, de los 6-16 años de edad; incluye la educación primaria y secundaria obligatoria.

- La ordenación de las etapas educativas: no hay cambios sustanciales; pero en Educación Secundaria se contemplan diferentes posibilidades organizativas y de apoyos para favorecer las oportunidades de promoción (con 2 asignaturas pendientes, programa de diversificación curricular, programas de refuerzo, entre otras) y se contempla la repetición de un curso, excepcionalmente de dos, en caso de no haberlo hecho en Primaria; todas ellas son medidas para facilitar el proceso educativo al alumnado con menor consecución de logro académico.

- En la atención a la diversidad, diferencia entre estudiantes con necesidades educativas especiales (asociados a discapacidades) y específicas (ej. AACC), todos ellos serán escolarizados en centros ordinarios (vs. segregados), acorde con los principios de normalización e inclusión.

### **3.6. De 2011 a 2015:**

En la Legislatura X, los comicios dan el poder al PP. Durante este gobierno, a pesar de la polémica y la fuerte oposición de todos los grupos políticos y entornos educativos, se aprueba la cuarta reforma global de la estructura del Sistema Educativo, desde 1970: Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre (LOMCE). Respecto a la oferta formativa del Sistema Educativo, la LOMCE no introduce ninguna modificación en lo establecido por la LOE de 2006.

Los principales objetivos, en consonancia con los de Europa 2020, son: reducir la tasa de abandono temprano de la educación; mejorar los resultados educativos acordes con criterios internacionales (tasa comparativa de estudiantes excelentes, y titulados en Educación Secundaria Obligatoria); mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (Sanz Gómez, 2014).

Establece el Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento en la Educación Secundaria (ESO), la Formación Profesional Básica, y la transformación del 4º curso de ESO en un curso propedéutico, con dos trayectorias diferenciadas para la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional.

Los principios fundamentales son: el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de sus direcciones, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

Incorpora nueva terminología: las *Competencias*: como la capacidad para hacer algo, y hacia la adquisición de destrezas que se planteen en la vida diaria, son las siguientes: Comunicación Lingüística, Competencia Matemática y Competencia Básica en Ciencia y Tecnología, C. Digital, Aprender a aprender, CC. Sociales y Cívicas, Sentido de Iniciativa y espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales. De ellas, se otorga especial relevancia las Competencias Lingüística, Matemática y Científica, que serán evaluadas en 3º y 6º de Primaria.

Evaluaciones (Reválidas): externas de fin de etapa, con carácter formativo y diagnóstico, homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y centradas en el nivel de adquisición de competencias. Pruebas nacionales comunes al finalizar 6º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato, diseñadas por la administración central previa consulta a las CC.AA., será necesario superar las dos últimas para obtener los títulos correspondientes.

#### **1.2.2. Los niveles organizativos del Sistema Educativo**

Tras la aprobación de la Constitución Española de 1978, se inició un proceso de descentralización en materia educativa, por el que la Administración del Estado transfirió funciones, servicios y recursos a las CC.AA.; así, el Sistema Educativo en España se estructura en tres niveles organizativos, cada uno asume sus funciones y competencias, y la labor coordinada de todos permite el complejo funcionamiento total. Estos tres niveles son los siguientes: central, autonómico y local.

##### **1. Nivel Central: El Estado**

El Estado, a través del Ministerio correspondiente, tiene reservado, en exclusiva, el ejercicio de las competencias básicas que construyen, estructuran y orquestan la ordenación educativa general, que velan por la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo, y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, y en el cumplimiento de los deberes constitucionales, determinados por la Constitución (149.1.1ª) y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

##### **2. Nivel Autonómico: Comunidades Autónomas**

Las CC.AA. tienen transferidas competencias en materia educativa para el desarrollo de las normas básicas y la regulación de los aspectos no básicos del sistema educativo; así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema en su propio territorio.

### 3. Nivel Local: Corporaciones Locales

Sus cometidos no les confieren la condición de Administración Educativa, pero reconocen su capacidad para cooperar con las Administraciones Estatal y Autonómica en el desarrollo de la política educativa. La Administración central y las CC.AA. pueden delegar en los municipios el ejercicio de competencias en aspectos que afecten directamente a los intereses de éstos. No hay una estructura común a todos los Ayuntamientos para el desempeño de estas funciones; en la mayoría existe una Concejalía de Educación, o Institutos Municipales de educación.

En la tabla contigua se exponen, de forma sucinta, las competencias y estructuras administrativas de los tres niveles: central, autonómico y local.

Tabla 1.3: Estructura Administrativa del Sistema Educativo: Niveles y Competencias. Fuente: elaboración propia.

<b>ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO</b>		
<b>Niveles administrativos</b>	<b>Competencias</b>	<b>Estructuras administrativas</b>
<b>Administración Central o del Estado</b>	Ordenación general del sistema, requisitos mínimos de los centros, planificación general de la enseñanza, alta inspección, evaluación general del sistema educativo, política de ayuda al estudio, titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero y régimen jurídico de los centros extranjeros en España, cooperación internacional en materia de enseñanza, entre otras.	Servicios centrales del Ministerio de Educación y Cultura, Servicios periféricos: a) En las CC.AA. en ejercicio de sus competencias: Alta Inspección b) En el territorio gestionado por el MECD: direcciones provinciales del MECD
<b>Administración autonómica</b>	Titularidad administrativa en su territorio, creación y autorización de centros, administración de personal, desarrollo de la programación de la enseñanza, orientación y atención al alumnado, inspección y evaluación de enseñanzas, centros y profesores, y ayudas y subvenciones.	CC. AA. en el ejercicio de sus competencias educativas: departamentos o consejerías de educación de los respectivos gobiernos autonómicos
<b>Administración local</b>	Provisión de solares para la construcción de centros públicos. Conservación, mantenimiento y reforma de los centros de educación infantil y primaria. Programa de actividades extraescolares y complementarias.	Distintos servicios municipales de educación: centros de educación infantil, de personas adultas, formación para el empleo, escuelas municipales de música y danza, etcétera.

El reparto de competencias entre los distintos niveles hace necesaria la coordinación entre las Administraciones Educativas, para garantizar el adecuado desempeño de funciones como las decisiones de política educativa que afectan al conjunto del sistema, la planificación general de la enseñanza, el intercambio de información para las estadísticas de la enseñanza, el desarrollo de la investigación educativa, la ordenación general y perfeccionamiento del profesorado, y el registro de centros docentes.

La Conferencia Sectorial de Educación es el órgano encargado de facilitar la coordinación administrativa y el intercambio de información de la programación general de la enseñanza, está formada por los Consejeros de Educación de las CC.AA. y el ministro; su función es de carácter consultivo. Otras comisiones de coordinación entre las Administraciones son las relativas a: Ordenación Académica, Profesorado, Centros Escolares, Inspección-Supervisión, Participación, Evaluación y Estadísticas, Coordinación y Cooperación, y Financiación.

#### 1.2.3. Ordenación del Sistema Educativo en España, según enseñanzas

Atendiendo a las directrices de la legislación vigente (LOMCE, 2013), las enseñanzas del sistema educativo en España se organizan y estructuran en las siguientes etapas (MECD, 2016): Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Educación Superior.



De esta relación, desglosaremos los niveles que se considerarán en la investigación de esta Tesis, todos a excepción de la Educación Superior.

### **1. Educación Infantil:**

Etapa con carácter voluntario que comprende la atención del alumnado desde el nacimiento hasta los seis años, con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Se propicia que niñas y niños logren una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, y adquieran autonomía personal.

Se ordena en dos ciclos: de 0-3 años y de 3-6 años, en éste con una escolarización cercana al 100% de la población, es gratuito.

#### Referencias legislativas:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 6,

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

### **2. Educación Primaria:**

Etapa con carácter obligatorio y gratuito. Comprende tres ciclos de dos años cada uno, seis cursos académicos que se cumplimentará entre los 6-12 años de edad, y en los que, en función de los niveles de competencia curricular, se podrá repetir curso una vez o posponer su inicio.

La Educación Primaria se organiza en áreas con un carácter global e integrador y es impartida por docentes que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel; la enseñanza de música, educación física e idiomas extranjeros son transmitidas por docentes con la especialización o cualificación correspondiente.

#### Referencias legislativas:

La Educación primaria en la LOE (Ley Orgánica 3 Mayo de 2006, de Ordenación de la Educación).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

### **3. Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**

Con obligatorio y gratuito; consta de cuatro cursos académicos que se realizarán ordinariamente entre los 12-16 años de edad. Se podrá repetir un máximo de dos cursos, y permanecer, en régimen ordinario, hasta los 18 años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso.

Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Presta especial atención a la orientación educativa y profesional. Los centros educativos podrán organizar, de acuerdo con lo que regulen las Administraciones educativas, los siguientes programas específicos: Programas de refuerzo de las capacidades básicas (para el alumnado de 1º y 2º de ESO); Programas de diversificación curricular (alumnado de 3º y 4º de ESO); Programas de cualificación profesional inicial, con la LOMCE, Formación Profesional Básica (jóvenes de 16-17 años y excepcionalmente, 15 años).

Todas estas medidas, enmarcadas en la atención a la diversidad, van dirigidas al alumnado que presenta dificultades para alcanzar el nivel de consecución del título de Secundaria.

#### Referencias legislativas:

La Educación Secundaria Obligatoria en la LOE, (Ley Orgánica 3 Mayo de 2006, de Ordenación de la Educación).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la

Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza, la Educación Secundaria Obligatoria, y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

#### **4. Bachillerato**

Forma parte de la educación Secundaria postobligatoria y, por tanto, tiene carácter voluntario; consta de dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16-18 años de edad.

Tiene como finalidad: proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia; y una preparación especializada, acorde con sus perspectivas e interés de formación, que les permita acceder a la educación superior.

##### Referencias legislativas:

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

##### **1.2.4. Tipos de centro, según titularidad y nivel educativo**

Según el régimen de financiación y funcionamiento, en los niveles no universitarios, se consideran tres tipos de centros: públicos, privados concertados y privados.

Los centros públicos dependen totalmente de la correspondiente administración educativa (C.A.), que asume la totalidad de sus costes y sus planteamientos educativos.

Los centros privados-concertados tienen como titular a una persona física o jurídica que suscribe un concierto con la Administración, por el cual ésta se compromete a asumir los gastos de personal (retribuciones) y a asignar una cuantía para gastos de funcionamiento. Los conciertos educativos se establecen, fundamentalmente, para garantizar la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios. Comparten la filosofía educativa de la administración de la C.A. e incorporan principios propios en su ideario de centro.

A pesar de la diferente titularidad y de los aspectos específicos de cada uno de ellos, los centros privados-concertados y los centros públicos comparten características relativas a su funcionamiento, como son: impartición gratuita de la enseñanza; participación de docentes, padres/madres y estudiantes en el control y la gestión del centro a través del Consejo Escolar; régimen de admisión de alumnado; carácter no lucrativo de las actividades complementarias y los servicios; opcionalidad de la enseñanza religiosa y respeto a la libertad de conciencia.

Los centros privados (sin concierto educativo) tienen titularidad privada, no perciben fondos públicos; se financian con las cuotas del alumnado, así como con subvenciones y por otras instituciones de carácter privado. Los centros privados no concertados gozan de autonomía para: establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado (siempre que posea la titulación exigida), determinar el procedimiento de admisión de estudiantes, definir sus normas de convivencia y determinar sus cuotas, en sus respectivos reglamentos de régimen interior, pueden establecer los órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa.

Según las enseñanzas impartidas, los centros públicos pueden ser escuelas de educación infantil, colegios de educación primaria o institutos de educación secundaria. Los centros privados, aunque

acogen los mismos niveles que los centros públicos, son libres de elegir su denominación, que puede no coincidir con la de los públicos.

### ORGANIGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (LOMCE)<sup>2</sup>

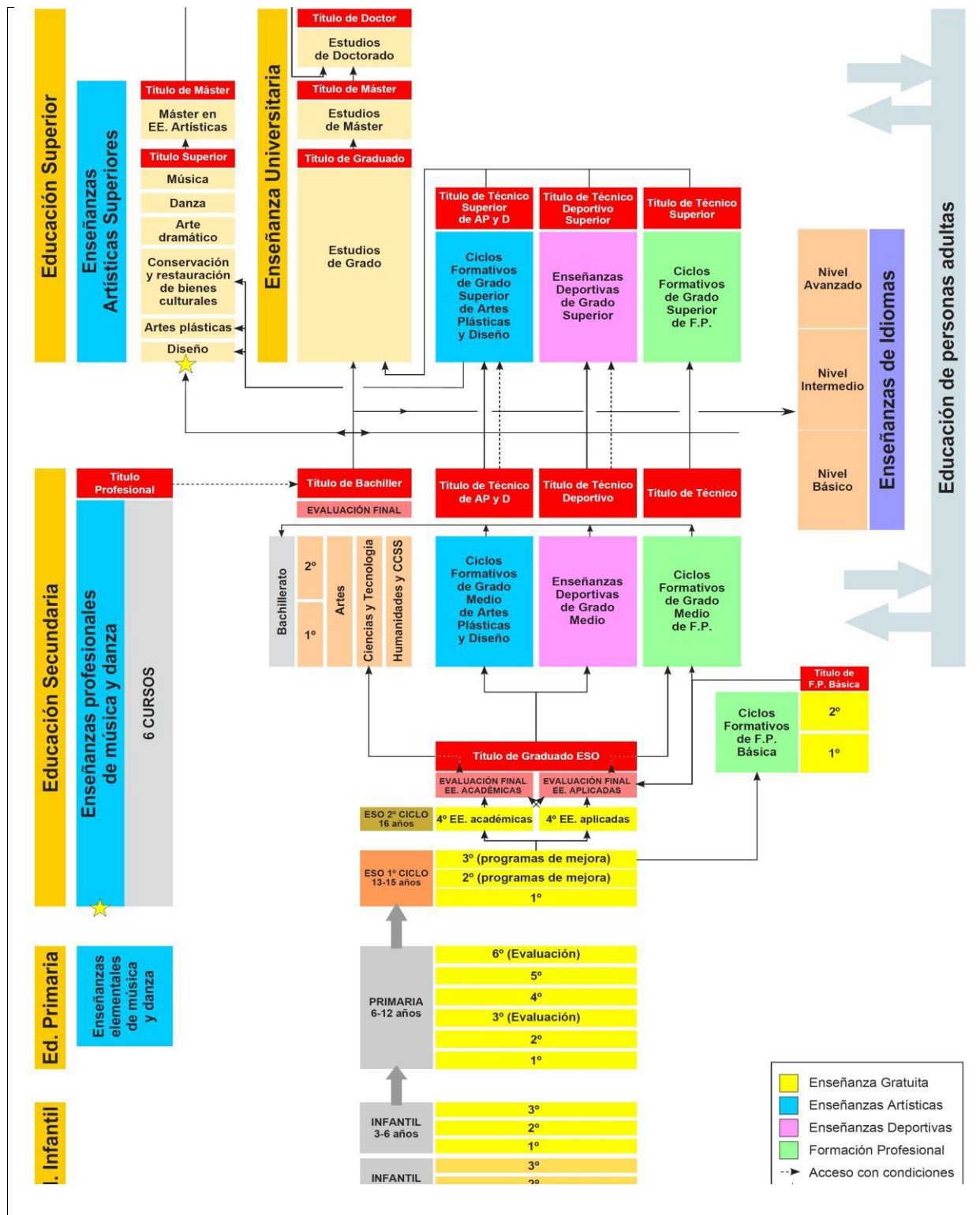


Figura 1.1: Organigrama del Sistema Educativo Español (LOMCE, 2013)

2 <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/sistema-educativo-lomce-pdf/sistema-educativo-lomce-pdf.pdf>

### **1.3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO**

Este apartado proporciona el marco referente y las características del Sistema Educativo en la CAPV, relativo a los siguientes aspectos: el encuadre histórico-legislativo reciente, la estructura y funciones del Departamento de Educación, y sus líneas prioritarias en enseñanza obligatoria como el Plan de Gobierno 2012-16, HeziBerri 2020, y las características de los centros educativos en la CAPV.

#### **1.3.1. Encuadre y histórico-legislativo reciente en la CAPV**

De 1978 al 80, en los albores de la andadura democrática, el Partido Nacionalista Vasco (PNV) y el Partido Socialista (PSOE) gobernaron en coalición y, cada año, el Lehendakari correspondió a uno de los dos partidos; sin embargo, la Consejería de Educación perteneció al PNV. A este periodo, pertenecen las leyes sobre las que se construyó el actual sistema, concernientes a las competencias educativas y la política referida al Euskera.

Desde 1980, fecha a la que se adscribe la I Legislatura, hasta la actualidad, correspondiente a la X Legislatura, el Gobierno de la CAPV ha sido liderado por el PNV en solitario en cuatro mandatos; en coalición con otros partidos de corte nacionalista, en tres; y con el PSOE en otras cuatro legislaturas. El PSOE sólo ha formado gobierno en solitario en la IX Legislatura (2009-2012). El Lehendakari de la CAPV ha sido del PNV en nueve de las diez legislaturas habidas hasta el momento (2017).

Por su parte, la Consejería de Educación ha sido ostentada en cinco legislaturas por Eusko Alkartasuna (EA); en tres por el PNV; y en otras tres por el PSOE, de las que en dos de ellas el gobierno era en coalición con el PNV, partido al que también correspondía el Lehendakari.

Se observa, por tanto, que la orientación ideológica de los gobiernos, su presidencia así como la Consejería de Educación en la CAPV ha sido mayoritariamente nacionalista.

La legislación sobre los fundamentos del Sistema Educativo en la CAPV se recoge en las siguientes normativas:

Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. Jefatura del Estado «BOE» núm. 306, de 22 de diciembre de 1979 Referencia: BOE-A-1979-30177, de cuyo Título Primero, referido a: *las Competencias del País Vasco*, en el Artículo 16 se especifica:

*[...] es de la competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades.*

A partir de ella, la legislación, que presentamos en su orden cronológico, referida a la Educación también compartirá la regulación del idioma vasco, de tal modo que el Departamento de Educación también lo es de Política Lingüística y Cultura (DEPLC): Decreto de bilingüismo (1979); Ley sobre normalización del uso del euskara (1982); Decreto de los modelos lingüísticos (1983), y Ley de la Escuela Pública Vasca (1993).

El referente legal actual, en materia educativa, desde el gobierno central, es la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre (LOMCE), y HeziBerri 2020 es el marco educativo establecido por el Gobierno Vasco.

#### **1.3.2. El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (DEPLC)**

La titularidad administrativa, en materia de Educación, corresponde al Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (DEPLC). El DEPLC está conformado por seis Viceconsejerías: Administración y Servicios, Educación, Formación Profesional, Universidades e Investigación, Política Lingüística, y Cultura, Juventud y Deportes. Las funciones<sup>3</sup> del DEPLC se expresan del siguiente modo:

<sup>3</sup> <http://irekia.euskadi.net/es/areas/8-educacion-politica-linguistica-cultura>

[...] *dirigir la educación, tanto no universitaria como universitaria, así como la investigación. Aúna la regulación de la enseñanza pública y privada, además de la concertación con los centros privados. Dirige la normalización del uso del Euskera, su promoción, así como la euskaldunización de adultos. Se encarga de la regulación y gestión del área de deportes, juventud, protección del patrimonio histórico-artístico, museos, bibliotecas y archivos.*

El Decreto 8/2013, de 1 de marzo, asigna al DEPLC las funciones y áreas de actuación, en la siguiente tabla se expone una selección de las mismas:

Tabla 1.4: Selección de las funciones del DEPLC en materia de Educación. Fuente: elaboración propia.

FUNCIONES DEL DEPLC RELATIVAS A EDUCACIÓN	
<b>DEPARTAMENTO</b>	Las facultades que se derivan del Estatuto de Autonomía en relación con: -enseñanzas de régimen general y especial, con inclusión de sus diversas etapas y niveles, y la educación superior; -actividades de aprendizaje que conlleven adquisición o incremento de las cualificaciones a lo largo de toda la vida.
<b>Viceconsejería de Educación</b>	a) La <b>coordinación y definición de la política educativa</b> en el ámbito de las enseñanzas no universitarias, su incidencia en el desarrollo curricular y normativo, la formación del profesorado, las necesidades educativas especiales y en el desarrollo de los programas de innovación educativa.
	b) El <b>impulso y coordinación de la programación e implementación</b> de la misma en los centros docentes de enseñanza no universitaria.
	c) La supervisión de las actuaciones destinadas a la <b>evaluación de las enseñanzas</b> no universitarias, en orden al control y a la adopción de medidas tendentes a introducir y mejorar procesos de calidad en la enseñanza,
	d) La <b>coordinación de las actuaciones relativas a la ordenación, innovación e investigación</b> de las enseñanzas no universitarias.
<b>Dirección de Innovación Educativa</b>	a) El <b>planeamiento, impulso y desarrollo de la enseñanza</b> en los niveles no universitarios, incluido el seguimiento de los programas de innovación educativa.
	b) El impulso a la <b>elaboración de materiales didácticos para</b> el desarrollo del currículo.
	g) La promoción de los servicios de <b>evaluación e investigación educativa</b> no universitaria y otros servicios de apoyo escolar, tanto en lo concerniente a dirigir los recursos didácticos externos, como al apoyo escolar interno, en cuanto a los centros docentes de enseñanza.
	h) El análisis, evaluación y la propuesta de medidas relativas a las <b>necesidades educativas especiales</b> del sistema educativo.
	i) El <b>diseño, aplicación y control del Plan de Formación Permanente del Profesorado</b> no universitario, a excepción del profesorado de Formación Profesional, tanto con relación al reciclaje de carácter general, como al correspondiente a las diversas especialidades.
	j) La <b>autorización, seguimiento y control de las experiencias educativas</b> en los niveles no universitarios.
<b>Dirección de Centros Escolares</b>	a) El desarrollo de la programación y localización de centros docentes públicos de enseñanza no universitaria, así como la <b>definición de las necesidades de personal docente</b> no universitario, en coordinación con la Dirección de Gestión de Personal y la Dirección de Gestión Económica.
	c) La iniciación y tramitación de los procedimientos de <b>creación, transformación y supresión de unidades y centros docentes públicos</b> de enseñanza no universitaria.
	j) La atribución de los efectivos docentes a las diferentes etapas, niveles, centros y servicios, en función de las actuaciones y prioridades del Departamento.

### **1.3.3. Líneas prioritarias de actuación del Departamento de Educación en enseñanza obligatoria**

Son los ejes que vertebran la tesis y la praxis de la Educación en la CAPV. En el ámbito de la Innovación, el DEPLC<sup>4</sup> se basa en dos principios fundamentales: *la equidad y la excelencia*, entendidos ambos como *inicio y meta de la educación*:

[...] *con el objetivo de conseguir su máximo desarrollo en el ámbito académico, personal y social, para que revierta en una transformación social que impulse el bienestar de todas las personas mediante la solidaridad humana y la responsabilidad compartida.*

Esta primera declaración de intenciones, y núcleo de la filosofía educativa, queda definida en las **líneas estratégicas** que orientan y dirigen hoy el sistema educativo vasco, en las que el alumnado actúa como eje del proceso educativo innovador, cuyos pilares son: *Programa de Gobierno 2012-2016, Plan Heziberri 2020.*

#### **1. Programa de Gobierno, 2012-2016**

Este programa se enuncia como: *Programa 1000 días para afrontar tres compromisos de País, Eusko Jaurlaritz-Gobierno Vasco, X Legislatura* (Marzo, 2013). En él se recogen las líneas de actuación en los diversos campos y sectores de la convivencia y el desarrollo en esta C.A.:

*Este es el Programa de un Gobierno con ilusión por liderar una Euskadi dinámica, moderna, cohesionada y definitivamente en Paz. La Euskadi de las personas.*

Está estructurado en **Tres Compromisos de País**:

- I. El empleo y las personas: Eje 1. El empleo nuestra Prioridad y Eje 2. Desarrollo Humano
- II. La Paz y la Convivencia
- III. Un nuevo Estatus Político para Euskadi

El documento, en su introducción, expone: *Nuestro compromiso es asegurar el pacto educativo vasco, que nos acerque a la educación de excelencia* (p. 3).

Destacamos el *Eje. 2: Desarrollo Humano*, en su apartado 2.2: *La excelencia, motor del sistema educativo* (páginas 104 a 112), se desglosa en los siguientes objetivos: *1.El alumnado, en el centro del sistema educativo. 2.Una profesión docente de prestigio. 3.Una administración educativa innovadora. 4.Hacia un nuevo modelo de formación profesional. 5.Aprendizaje Permanente. 6.Calidad creciente en el Sistema Universitario Vasco. 7.Política científica consolidada y sostenible. 8.Acuerdo educativo estable.*

Si bien el contenido y desarrollo de todos los objetivos son importantes para tener una visión global y estructurada de la política de gobierno, se extraerán los más relacionados con esta investigación.

En el Objetivo 8º: Acuerdo educativo estable, en el que propone (pp. 121-122)

- *Alcanzar acuerdos que desarrollen espacios de encuentro y de colaboración con los agentes educativos y los organismos competentes en materias como la normalización lingüística, la salud, servicios sociales, etc.*

- *Promover la defensa y el desarrollo del marco competencial educativo vasco, como elemento fundamental del autogobierno vasco.*

- *Impulsar un acuerdo educativo que de coherencia y estabilidad al sistema educativo vasco, dando pasos hacia una Ley Vasca de Educación.*

El Objetivo 1º declara: El alumnado, el centro del sistema educativo. Y contemplan las siguientes iniciativas (p. 117):

4 [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig/es\\_presenta/presentacion.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig/es_presenta/presentacion.html)

- *Impulsar la igualdad de oportunidades para el conjunto de las personas: como el Plan estratégico de Atención a la Diversidad (2012-2016), el Plan de Atención educativa al alumnado Inmigrante (2012-2015) y el Plan para la Mejora de la Escolarización del Alumnado gitano (2012-2015).*

- *Impulsar el Modelo de Atención temprana (0-6 años).*

- *Desarrollar las competencias básicas, para garantizar la equidad y orientar el sistema hacia la excelencia.*

- *Impulsar una enseñanza moderna, abierta al mundo y plurilingüe tomando al euskera como eje central.*

- *Transitar de las TIC -Tecnologías de la Información y de la Comunicación- a las TAC Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento [...] y la creación de materiales digitales, particularmente en euskera.*

En el Objetivo 2º, Una profesión docente de prestigio, se aspira a (p. 117):

- *Promover la formación del profesorado: formación inicial y formación continua del profesorado y de los equipos directivos; impulsando la innovación en el cambio metodológico; la promoción de redes o foros de docentes para el análisis, la reflexión e intercambio de experiencias y buenas prácticas.*

- *Fomentar la autonomía del centro a través de un modelo educativo flexible en la búsqueda constante de la excelencia.*

En el Objetivo 3º: Una administración educativa innovadora, expone los siguientes objetivos (p. 118):

- *Consolidar un sistema educativo que responda a los retos de la sociedad vasca, y abierto al mundo, desarrollando el currículo vasco para todos los niveles educativos, que integre como sus principales componentes la cultura vasca.*

- *Adaptar la estructura de la Administración Educativa a los nuevos tiempos y retos, poniéndola al servicio de la mejora continua y de la excelencia.*

- *Impulsar la cultura de la evaluación en todo el sistema educativo, con la mejora continua como objetivo, mediante la organización de un sistema de indicadores adaptado al sistema de indicadores de Europa 2020.*

Como se ha recogido, las Líneas Prioritarias definen y perfilan el marco educativo en la CAPV. Contemplan todos los aspectos que pueden implicarse en el proceso y establecen unos objetivos propios para el modelo de “escuela vasca”.

## **2. HeziBerri, 2020**

HeziBerri 2020 constituye el plan del DEPLC para la mejora del Sistema Educativo de la CAPV. Basado en los objetivos estratégicos del “Marco para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación 2020”. Aspira a:

*[...] recoger las líneas estratégicas marcadas en el ámbito europeo con respecto a la educación y la formación para el 2020, con los retos propios del sistema educativo vasco, a fin de avanzar hacia la excelencia del sistema con paso firme y conseguir una sociedad justa, cohesionada y activa.*

Esas líneas estratégicas son las siguientes: la educación inclusiva y la atención a la diversidad, la formación inicial y continua del profesorado, la elaboración y uso de los materiales didácticos, la autonomía y control de los centros educativos y la evaluación del sistema educativo y la innovación.

El Plan HeziBerri 2020 se asienta sobre dos pilares, que son declarados en los siguientes términos:

- *El largo y fructífero recorrido realizado por nuestro sistema educativo hasta el momento [...] cuenta con numerosas y exitosas experiencias educativas que han contribuido a la construcción de una cultura pedagógica compartida por la comunidad educativa.*

- *La participación de los diferentes agentes. La educación ha de ser responsabilidad de todas y de todos, y necesita también del compromiso de todas y de todos para garantizar su mejora, su viabilidad y su permanencia en el tiempo.*

Y está constituido por **tres proyectos**<sup>5</sup>, que incluyen:

- *Primer proyecto: el marco del modelo educativo pedagógico.*
- *Segundo proyecto: los decretos curriculares de la Comunidad Autónoma del País Vasco.*
- *Tercer proyecto: dar pasos hacia una Ley Vasca de Educación.*

**El primer proyecto:** es *El marco del modelo educativo pedagógico*, y recoge los siguientes *Principios y Finalidades de la Educación Básica*:

1. Principios:

*La Educación Básica ha de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, [...] en clave de **equidad y justicia** social, la educación debe proporcionar **igualdad** de oportunidades sin discriminaciones de ningún género y desempeñar un papel compensador de las diferencias económicas, sociales, culturales y personales... se guiarán por el principio de la inclusión, promoviendo una educación comprensiva y personalizada hasta la finalización de la educación básica y obligatoria. De forma complementaria, ha de ser un reto del sistema educativo conseguir que el mayor número posible de alumnos y alumnas alcance el nivel de excelencia (p.7).*

2. Finalidades:

*El desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, cultural, moral, afectivo y emocional, estético y espiritual (p.8).*

*Se apuesta por el principio de la equidad y la igualdad de oportunidades, entendida ésta no como el hecho de dar a todos lo mismo, sino como la obligación de satisfacer igualmente las distintas necesidades de cada uno... La simple igualdad formal de trato puede suponer, sino, la mayor de las injusticias... (p.45).*

Se propone la eliminación de la simple repetición de curso como método ordinario de recuperación, impulsando, en su lugar, distintas medidas posibles de refuerzo, de adaptación o de enriquecimiento insertas en el diseño de propuestas individuales y personalizadas para cada alumno o alumna, así como la participación en programas específicos, según cada caso (p.46).

Referido a Educación Secundaria, se contempla la opcionalidad y la diversificación curricular que, desde la inclusión, serán los instrumentos que permitan el máximo desarrollo competencial de cada persona.

**El segundo proyecto:** constituido por los Decretos desarrollados por la DEPLD sobre el curriculum para Educación Infantil y Educación Básica, que son los siguientes:

Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la CAPV (BOPV, 15-01-2016).

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la CAPV (BOPV, 15-01-2016).

**El tercer proyecto:** *Dar pasos hacia una Ley Vasca de Educación.*

*Actualmente, el Departamento está trabajando en este tercer proyecto. La información sobre el desarrollo del mismo se irá publicando en esta web.*

El Plan Heziberri 2020 se complementa con otros dos apartados de singular valor para la praxis educativa:

1. Competencias Básicas: abarca la conceptualización, la clasificación en competencias básicas transversales y disciplinares, y la relación entre distintas propuestas de competencias clave obásicas.

2. Evaluación del alumnado: con un sistema de evaluación propio según el modelo educativo pedagógico, que tiene como objetivo el desarrollo máximo de las competencias básicas de todo el alumnado en un entorno normalizado e inclusivo. Para ello, se han de establecer en los centros

---

<sup>5</sup> Los dos primeros proyectos están finalizados. El tercero está en proceso (última revisión Marzo, 2017)



mecanismos para la detección temprana del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Y se mantendrán y reforzarán todas las medidas para tratar la diversidad.

En la actualidad, Heziberri 2020 representa el buque insignia en materia educativa en la CAPV. Como se ha recogido, pormenoriza las características de la educación tanto en el fundamento teórico como en la praxis que tendrá lugar en los centros y, desde el marco de la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión, se plantean estrategias especialmente dirigidas al alumnado que presenta dificultades para el logro de las competencias de etapa y para lograr el título de Secundaria.

#### **1.3.4. Características de los centros educativos en la CAPV**

En opinión de Davila Balsera (2005), se podría hablar de culturas escolares diferentes en función de la red escolar a la que nos refiramos, debido a los elementos definitorios en organización, financiación, y participación, entre otros; y porque las mentalidades que soportan estas redes tienen líneas de dependencia diferentes, de manera que referirse, por ejemplo, al alumnado de ikastola (centros de educación en clave vasca) connota una serie de imágenes con relación a su formación e incluso a sus expectativas de futuro.

Tras la Constitución de 1978 y el Estatuto de Autonomía en 1979, las ikastolas entraron en un proceso de normalización jurídica y de equiparación pública. Por la Normativa de Titularidad Pública de las Ikastolas de 1980, la mayoría de ellas adoptaron la condición de centros públicos no estatales y, con la aprobación de la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993, las ikastolas debían optar por acceder a una de las dos redes legalmente reconocidas, la pública o la privada (concertada); optaron mayoritariamente por ser centros públicos, lo que supuso un proceso de integración, no exento de enfrentamientos políticos, sociales, y pedagógicos, en cuanto a la posible pérdida de identidad de lo que significaba el movimiento de las ikastolas.

Legalmente, en la actualidad, solo existen dos redes escolares (pública y concertada), pero las culturas escolares de las ikastolas, las escuelas públicas y las concertadas mantienen sus propias identidades y referencias culturales. Así, las redes escolares en la CAV están conformadas por:

**1. ikastolas:** en origen pudieron ser “etxe-eskolak” (escuelas domésticas) o cooperativas; el euskera es el idioma vehicular (incluso en época franquista) y el eje cultural. Su estilo pedagógico entronca con la Escuela Nueva y sus autores de referencia: Freinet, Francesco Tonucci, Lorenzo Milani, Freire, Neill, Illich, Makarenko, Althusser, Gramsci, Piaget, entre otros. En la actualidad pueden haber conservado su titularidad privada (concertada); o haber traspasado la titularidad a la Administración pública, por lo que su profesorado puede estar conformado por docentes de contratación previa a la publicación y otros posteriores, provenientes de la red pública.

**2. pública:** la Administración autonómica ostenta su titularidad y total financiación desde 1981, y es quien marca los principios y fines reguladores, la gestión de personal, entre otros.

**3. privada:** la titularidad no corresponde a la Administración, si bien, en esta red distinguimos los centros subvencionados con fondos públicos (concertados) y los que no reciben esta ayuda (privados).

El Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo en España, correspondientes al curso 2013-14<sup>6</sup>, aportan las siguientes cifras:

En educación Primaria, en todas las CC.AA., los centros públicos predominaban sobre los centros privados. Las CC.AA. de Madrid y del País Vasco son las que presentan un mayor peso de centros privados que impartían enseñanzas de esta etapa. En la C.A. de Madrid, el 58,2 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 32,1 % privados concertados y el 9,7 % privados no concertados. En la C.A. del País Vasco, el 61,3 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 37,9 % privados concertados y el 0,7 % privados no concertados (p. 129).

<sup>6</sup> Los datos más recientes hasta Abril de 2017

En educación Secundaria, el número de centros privados supera al de centros públicos en 4 CC. AA., destacando la comunidad de Madrid, donde el 38,1 % de los centros que imparten ESO son públicos, el 47,2 % son privados concertados y el 14,7 % son privados no concertados; y en la C.A. del País Vasco con un 39,3 % de centros públicos, un 59,5 % de centros privados concertados y un 1,2 % de centros privados no concertados, siendo por tanto la C.A. con mayor porcentaje de centros privados concertados.

Así mismo, en la CAPV, los datos de matriculación del curso 2014-15<sup>7</sup> revelan que el 54,7% del alumnado cursa en centros públicos, el 45,3% en concertados, y que es anecdótica la presencia en centros privados no concertados.

En relación con los **modelos lingüísticos**, hay tres modalidades establecidas por el nivel de euskaldunización<sup>8</sup> o de impartición de materias en euskera:

- Modelo **A**: enseñanza básicamente en castellano con el euskara como asignatura.
- Modelo **B**: con una gran diversidad según la carga horaria en euskara y castellano; habitualmente se imparte toda la enseñanza en euskara, a excepción de lengua castellana y matemáticas.
- Modelo **D**: enseñanza de todas las materias en euskara, con castellano como asignatura.

La matriculación del alumnado en estos tres modelos en el curso 2015-16 fue la siguiente: Modelo A, el 4,2%; Modelo B, el 18,7%; Modelo D, el 77,1%. Los datos revelan un alto índice de euskaldunización tanto de la Educación como del alumnado.

La CAPV ha legislado la participación de los centros, la selección de la plantilla y la formulación de requisitos de titulación y capacitación profesional respecto a determinados puestos de trabajo, ampliando así, en la práctica, la autonomía competencial con relación a la gestión de personal.

Se concede una gran relevancia al *Proyecto de Profundización en la Autonomía de los Centros Públicos*, que tiene por objeto avanzar en la autonomía de los centros educativos públicos, incluyendo la capacidad de tomar decisiones por sí mismos, tanto en el ámbito pedagógico y curricular como en el de la planificación, organización y gestión, de acuerdo con las necesidades y demandas de su contexto.

En Heziberri 2020, se entiende por *autonomía de los centros educativos* la capacidad de desarrollar proyectos de innovación a largo plazo, gestionados por equipos docentes comprometidos con el Proyecto educativo del centro. La evaluación y control de la autonomía de los centros educativos vendrá determinada por los indicadores pedagógicos, de gestión del presupuesto, económicos y sociales.

#### 1.4. SÍNTESIS

En el entramado estructural de una sociedad, **la Educación** no es un constructo neutral sino uno de los recursos más codiciados por todo tipo de gobiernos, por su capacidad de transmisión, implementación y legitimación ideológica, y por el modelo socio-económico al que aspira. La educación, como aparato de ideologización, es un espacio en conflicto por el que litigan las fuerzas dominantes, y a través del que alcanzan legitimación.

Como creencias sociales, las ideologías controlan la coherencia de las representaciones, la cohesión y cooperación entre los miembros y entre los grupos, a quienes aportan identidad. A su vez, los modelos mentales controlan la interacción y las prácticas sociales. Los sistemas de creencia ideológicos se evidencian en las actitudes u opiniones de grupo así como en el compartido y específico conocimiento que posee cada uno de ellos.

7 Fuente: Datos de matriculación del Servicio de Estadística del DEPLC del curso 2014-15. En Plan de Mejora, marzo 2016.

8 Ley 10/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskara. Decreto de 1983 de los modelos lingüísticos.

Los sistemas educativo y escolar se ven determinados por varios factores que interaccionan entre sí: históricos, sociales, políticos, filosóficos, culturales y económicos. El sistema educativo, en tanto subsistema del sistema socio-cultural, está conformado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que posibilitan a una determinada población formarse y socializarse. Su actuación queda delimitada por los procesos de educación y escolarización; donde el sistema escolar constituye la parte formal del sistema educativo. Así mismo, el sistema educativo debe cumplir las funciones de transmisión de cultura y de adaptación, al tiempo que mantiene y legitima el orden social, a través del reparto de los oportunos conocimientos, valores y actitudes. La educación recoge las demandas político-ideológicas y organizacionales de los demás subsistemas sociales, que son traducidas en fines y objetivos; entre ellos están la dimensión cognitiva y los procedimientos mentales, valores, actitudes, normas, y elementos conductuales que revierten sobre la realidad. Y se sirve del aparato escolar para vehicular tres ejes fundamentales: conocimiento, aprendizaje y contenido, que determinan el modo organizativo concreto de la propuesta de enseñanza.

En el Sistema Educativo de España, la ideología se ha revelado como el elemento subyacente y emergente en su definición, estructura y funciones. Esta ideología ha ejercido de acelerador o freno, según el color político de los gobiernos, que han materializado sus filosofías en normativas pendulares, y han contribuido a la concatenación de legislaciones educativas que han afectado al sistema escolar por los desiguales niveles de estructuración del sistema, *tempus* de implementación y evaluación efectiva de resultados. En el periodo democrático, y hasta la fecha, han tenido vigencia las leyes redactadas por el PSOE, el resto: LOECE (del primer gobierno democrático con UCD) y LOCE (de la VII legislatura con PP) no llegaron a implementarse. Sobre la actual LOMCE (de la X legislatura, con PP), también se cierne la sombra de la derogación.

Los avatares sociales, políticos y económicos evidencian que España padece un retraso secular en los niveles de formación básica de la población; las pruebas de evaluación internacionales revelan un bajo nivel de logro del alumnado en las competencias, así como en comparación con los países desarrollados del entorno. El sistema educativo actual está incardinado en un nivel supranacional (Unión Europea) y otro autonómico (17 CC.AA.), por lo que cualquier medida que se desee adoptar deberá tener en consideración estos parámetros de consenso.

El propósito de universalizar la educación ha originado conceptos como integración, normalización, e inclusión, en los que subyacen principios sociales de igualdad, homogeneidad, equidad, y calidad, entre otros que, desde el prisma de la diversidad, ponen el acento en el alumnado con necesidades educativas; para alcanzar el objetivo de su máximo desarrollo armónico, se establece la provisión de recursos humanos y materiales, como la formación específica del profesorado y la implementación de medidas y recursos extraordinarios.

## CAPÍTULO II: LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

A lo largo de este capítulo, nos adentraremos en el mundo de la superdotación (SI) y las altas capacidades intelectuales (AACC).

Emprendemos un recorrido por el comienzo de su existencia científica, es decir: el propio estudio de la inteligencia, se presentan los modelos más notables de las numerosas aproximaciones y clasificaciones que, desde diversos criterios, intentan ofrecer un perfil de la inteligencia superior. La revisión ofrece una visión sobre los modelos o agrupaciones teóricas que han analizado el intelecto humano y sus posibles componentes estructurales.

Tras el encuadre evolutivo, abordamos el constructo de la superdotación y la alta capacidad, desde la aproximación conceptual de diversas definiciones que, en aras del rigor, revelan la dispersión y la ausencia de consenso en la materia; al que se añade la coexistencia de numerosos términos colaterales y complementarios de la alta inteligencia, como son talento, genio, precoz, y eminencia, entre otros, y la propia disyuntiva entre superdotación y AACC intelectuales. También se aborda el tema de la creatividad que, a la luz de la literatura especializada, constituye un controvertido componente de la superdotación.

El cuarto apartado versa sobre las diversas características asociadas a la superdotación. Conforma un compendio estructurado, que aporta información relevante sobre indicadores, aptitudes, rasgos, estrategias, y niveles, entre otros, que puede mostrar o poseer este sector de la población, tanto en manifestaciones tempranas como en las peculiaridades de la edad escolar. Se recogen características intelectivas y socio-emocionales, que intervienen en la interacción con el contexto. Contemplamos la diferenciación de género en el campo de las AACC, desde la estadística, las investigaciones y las atribuciones; así como la superdotación intelectual asociada a las minorías étnico-culturales, un sector de la población escolar que reproduce patrones escolares ya instaurados en otros sistemas con alumnado foráneo o de etnias y lenguas no dominantes, y con tradición en la educación de SI/AACC.

El quinto punto recoge las dificultades asociadas que pueden presentar la SI/AACC que, a pesar de su excelencia intelectual, en interacción con los patrones poblacionales -escolares y sociales- devienen en problemas. Entre estos obstáculos, reparamos en: el síndrome de disincronía, los superdotados ocultos, las dificultades de aprendizaje, y el fracaso escolar.

A lo largo del desarrollo temático, la base argumental son las investigaciones y la literatura científica; sin embargo, finalizamos el capítulo con las ideaciones grupales que cubren la laguna del conocimiento veraz: los mitos y estereotipos en torno a la SI/ AACC.

### INTRODUCCIÓN TEÓRICA

La inteligencia es el gran elemento diferenciador de los seres humanos respecto del resto de los animales. Esta facultad exclusiva en grado y potencial, a partir de soluciones diferentes y originales, ha posibilitado el desarrollo y la evolución de la humanidad. Constituimos una especie heterogénea, con sustanciales y evidentes diferencias genéticas entre sus miembros. Entre ellas, la inteligencia humana no presenta un perfil unívoco sino que ofrece un amplio margen de variabilidad intersujetos.

Este *don*, conocido y reconocido desde la antigüedad, en la mitología griega estaba personificado en Ceo (en griego clásico Koios - inteligencia, inquisitividad-), hijo de Urano (Cielo) y Gea (Tierra) era el Titán de la inteligencia. O en Atenea - y su posterior equivalente romana Minerva-, la diosa de la inteligencia y de la guerra justa, protectora de las instituciones políticas, de las ciencias y de las artes.

El *intelecto*, en su origen etimológico, proviene del latín y es el fruto de los componentes *inter-* (entre) y *lectus* (escogido). La inteligencia como *intellegere* hace referencia a escoger o elegir la mejor

opción; por su parte, la *intellegentia* alude a la capacidad de pensar, entender, razonar, asimilar, elaborar información y hacer uso de la lógica.

Para Sócrates la ignorancia nos llevaría a la maldad, mientras que a través del conocimiento y la inteligencia alcanzaríamos la virtud. Pero esa inteligencia había que desarrollarla, estimulando la búsqueda del conocimiento y de la razón como "característica principal del hombre". Según Eysenck (1983), la inteligencia ha sido objeto de estudio desde el tiempo de Platón y Aristóteles. Para Platón, la inteligencia era como un auriga que lleva las riendas, mientras que la emoción y la voluntad representan los caballos que tiran del carro. Aristóteles relacionó la inteligencia con la comprensión del mundo, con los conocimientos y su aplicación, así como con las opiniones, entendidas éstas como una facultad crítica de juicio conveniente.

En la Edad Media, el Cristianismo vincula la inteligencia, como imagen creada por Dios, con una facultad del alma y como el primer peldaño para descubrir el nivel espiritual del hombre.

Desde el inicio del s. XX, la medida de la inteligencia (Binet y Simon, 1905; Stern, 1912; Terman, 1925) permite reconocer, mensurar, ponderar y representar la integral intelectual. En el extremo de los valores positivos, se ubican las inteligencias superiores, aquellas que genéticamente han sido dotadas de una capacidad excepcional: habilidad para el aprendizaje cualitativa y cuantitativamente superior. Este don (gift), en la interacción con un ecosistema diseñado por y para la mayoría homogénea de inteligencia normal, evidencia necesidades y disincronías (Terrassier, 1989, 1990, 1994).

La Sociología de la Educación, la Psicología y la Pedagogía han contemplado la inteligencia superior desde la diversidad y la educación especial, con un abordaje escaso y desigual. Algunos sectores de la población, de la Educación y de la comunidad científica tienden a identificar la atención a la superdotación con un (mal entendido) elitismo que atenta contra el principio de igualdad.

Hay una evidente falta de acuerdo científico sobre el término sobredotación, por lo que no se hace referencia a teorías sino a modelos explicativos o descriptivos, que vienen determinados por la orientación, filosofía, formación y experiencias de los diferentes autores. Este hecho abunda en la discrepancia conceptual y, por ende, en su posible prevalencia poblacional, que puede oscilar entre el 1-3% -de acogerse al concepto de superdotación- y el 15-20% -en el caso de las AACC-.

Inicialmente, los especialistas de la conducta focalizaron la superdotación en la alta inteligencia. En las últimas décadas, y de la mano de la teoría de las Inteligencias Múltiples (IIMM) de Gardner (1987), se han incluido términos como creatividad y talento (Hallahan y Kauffman, 2009).

## **2.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA**

Este apartado desarrollará la evolución histórica del estudio de la inteligencia utilizando el criterio temporal y su agrupación por modelos.

Comenzaremos con la presentación de Huarte de San Juan, un vasco eminente que marcó un hito en el Renacimiento, estudioso de la inteligencia, de sus grados y niveles de desarrollo.

Continuaremos con el estudio de la inteligencia desde el siglo XX, desde la perspectiva de los modelos, que seguirán la siguiente estructura organizativa: modelos centrados en la estructura y composición de la inteligencia, en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia, y modelos socio-culturales. Así como aquellos otros modelos teóricos explicativos de la inteligencia superior, basados en el rendimiento, las capacidades y los modelos cognitivos.

### 2.1.1. Huarte de San Juan y *Examen de los Ingenios*

*De donde espantado, comencé luego sobrello a discurrir y filosofar, y hallé por mi cuenta que cada ciencia pedía su ingenio determinado y particular, y que sacado de allí no valía nada para las demas letras* (Huarte de San Juan, 1575)

Investigador del Renacimiento, y vasco de la Baja Navarra: Huarte de San Juan fue el autor de *Examen de los Ingenios* (1575), obra insigne en el análisis de la inteligencia, uno de los libros científicos más emblemáticos en este campo y con más éxito durante siglos. Evaluó la inteligencia basándose en la filosofía aristotélica y en la medicina hipocrático-galénica (Gondra, 1994). Constituye uno de los precedentes más importantes de la moderna psicología diferencial. Su análisis científico del cerebro le llevó a un organicismo que provocó los recelos de los círculos tradicionales, y su obra engrosó el Índice de Libros Prohibidos, en 1581.

En *Examen de los Ingenios*, trató sobre el ingenio para el trabajo intelectual o la capacidad para generar nuevos conceptos, en la actualidad sería equivalente a la creatividad o la inteligencia creadora. Así como el hecho diferencial de la inteligencia (o *diferencias de ingenio*) y de las muy distintas habilidades que requerían las diferentes profesiones académicas de la época.

Parte de las tres almas aristotélicas, y considera que el alma racional corresponde a la facultad del conocimiento superior, que subsumía a las otras almas, y que en la mente había una jerarquía de niveles de funcionamiento, en la que los inferiores estaban incluidos potencialmente en los superiores, y la psique era la organización de una pluralidad de funciones. Esta *alma racional*, para Huarte, estaba conformada por tres potencias o facultades orgánicas, porque tenían una base material en el cerebro, *el instrumento u órgano de la mente*; aunque establece un rango, otorga también un reconocimiento a cada una de ellas, en función de la tarea a desempeñar; estas potencias eran:

- El *entendimiento*: la potencia más notable, ocupaba el pensamiento abstracto y racional, implicaba a la inventiva o capacidad para generar conceptos nuevos, y sus principales funciones eran la abstracción, el juicio y el raciocinio. Admitía tres niveles: el elemental, el estudioso, y el nivel superior, que sólo era propio de personas capaces de abordar por sí mismas las cuestiones más arduas y complejas, sin necesidad de docentes, y sólo ellos deberían publicar, dado que eran los únicos capacitados para hacer progresar el conocimiento.

- La *imaginativa*: le otorgaba un valor especial, como la facultad encargada del conocimiento empírico de los objetos concretos, producía las imágenes del pensamiento, permitía encontrar formas bellas y novedosas en las cosas, y aportaba un conocimiento intuitivo y, al mismo tiempo, práctico.

- La *memoria*: la potencia más pasiva, porque se limitaba a retener las impresiones sensoriales una vez desaparecidos los objetos sensibles, pero suministraba al entendimiento los materiales de conocimiento y saberes y, en este sentido, era necesaria para el pensamiento.

Convencido de que la razón podía completar las obras de la naturaleza, intentó introducir un orden racional en algo tan vital como el trabajo y la promoción del talento de las generaciones presentes y venideras.

El significado y validez de la obra de Huarte de San Juan, en nuestros días, viene determinado por el hecho de que la medicina hipocrático-galénica fue desbordada por la revolución científica del siglo XVII, y el aristotelismo por la filosofía moderna. Sin embargo, su obra está llena de interesantes intuiciones psicológicas sobre la condición humana. A pesar de su organicismo, reconoció la importancia del aprendizaje, condición *sine qua non* para que *la semilla del conocimiento fecundara y diera fruto abundante*. La educación debía ajustarse al ritmo del desarrollo psicológico del niño y el lugar más idóneo para cursar los estudios era la Universidad y no la familia. Los estudios requerían buenos docentes y un método adecuado, procediendo desde lo más simple a lo más complejo, y mucha perseverancia, a fin de que *la ciencia pudiera echar raíces profundas*.

### 2.1.2. Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia

Este apartado desarrollará una estructura de modelos que han conceptualizado la inteligencia, como son: el Modelo de Inteligencia Monolítica, que incluye el modelo de la Edad Mental, el del Cociente de Inteligencia y el Modelo de Factor G o inteligencia general. El Modelo factorial con Thurstone (1938) y Guilford (1967). Y el Modelo Jerárquico, que incorpora los Modelos de Vernon (1950) y Cattell (1963). Así como los Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia, con Jackson y Butterfield (1986), Borkowski y Peck (1987), Piaget y Vigotsky. Y los Modelos centrados en la comprensión global de la persona para un mejor desarrollo de su vida.

Se concluye el apartado con una selección de los principales modelos teóricos explicativos de la inteligencia superior, como son aquellos basados en las capacidades, en el rendimiento, los cognitivos y los socio-culturales.

#### 1. Modelo de la Inteligencia Monolítica:

Las concepciones monolíticas corresponden a una primera aproximación a la inteligencia baremada, y concebida como una única variable (Guilford, 1967); de ella derivan tres modelos:

##### a) Modelo de la Edad Mental (EM):

Sus máximos representantes son **Binet y Simón**, psicólogo y pedagogo franceses; Binet (1904) consideraba la capacidad intelectual a partir del nivel de conocimientos, equiparando inteligencia con rapidez de aprendizajes a largo plazo. Esta medida de la inteligencia, o una parte de ella, toma como referencia el rendimiento normal o promedio de la población de cada edad cronológica, a partir de ciertas conductas o capacidades individuales (Binet y Simon, 1905). La concepción de la inteligencia que respalda a estas pruebas es multidimensional, basada en diferentes aptitudes; sin embargo, se mide e interpreta como una sola variable (EM). Los instrumentos empleados en la medición no han sido validados con el límite o techo superior.

Los estudios de Binet-Simon tuvieron una influencia relevante en los instrumentos posteriores, desde la concepción monolítica de la inteligencia, entre los que destaca la adaptación americana del Stanford-Binet, de Terman (1916) y las versiones posteriores como Stanford-Binet, 1960, transformando el concepto de coeficiente intelectual en una medida de dispersión, con variaciones psicométricas.

##### b) Modelo de CI:

**Stern** (1911) estableció el concepto de Cociente Intelectual (CI) como una proporción entre la edad mental y la edad cronológica, y realizó estudios sobre la detección de superdotados, recogidos en la obra *Investigación psicológica y detección del superdotado*.

**Terman** (1921) convirtió el CI de Stern en CI de desviación, dándole estabilidad como índice numérico. Realizó la investigación longitudinal más rigurosa (durante medio siglo) para descubrir qué rasgos físicos, mentales y de personalidad eran los más característicos de la superdotación y cómo esas personas se desarrollaron a lo largo de la vida. Partió de un concepto de superdotación muy vinculado al rendimiento académico y a la inteligencia general, y reconoció implícitamente la importancia de los factores motivacionales que, a partir de cierto nivel de inteligencia, intervienen para fomentar o limitar la ejecución de la capacidad.

##### c) Modelo de Factor G o inteligencia general:

**Sperman** (1927), con su Teoría Bifactorial de la Inteligencia, concretó que todo test de inteligencia medía un factor "g", que aislaba a la inteligencia neta y estaría vinculado con la herencia, y otro específico "s", propio del test utilizado y relacionado con una tarea concreta o destreza específica, y vinculado con la educación.

## 2. Modelo Factorial

Este modelo supuso un hito en las nuevas concepciones de la inteligencia y, en consecuencia, de la superdotación (Castelló, 1995). Los estudios de Spearman generan una reacción en cadena para mejorar los procesos del análisis factorial (Genovard y Castelló, 1990); la mayor parte de los estudios parten de la visión de un intelecto compuesto, y se desarrollan en Estados Unidos.

Los autores de este modelo consideran la inteligencia como compendio de múltiples componentes intelectuales, que pueden o no estar activados, más o menos independientes entre ellos y que derivan en perfiles específicos de aptitudes; los factores más activados monitorizan el funcionamiento intelectual de una persona.

**a) Thurstone (1938):** Partiendo de los trabajos de Spearman, señala que no se observaba la existencia de ningún factor general y dominante, pero sí una serie de aptitudes específicas, independientes entre sí. Esta estructura factorial provoca otra concepción de la inteligencia, y otra forma de medirla; así, identifica las aptitudes mentales primarias o componentes intelectuales implicados en los tipos de conducta inteligente: comprensión verbal, fluidez verbal, habilidad numérica, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, percepción, relaciones espaciales y coordinación motora.

Posteriormente, **Eysenck**, a partir del estudio de Thurstone, concluye que, matemáticamente, se pueden reorganizar los factores en torno a un posible factor "g" (de Spearman) y otros factores específicos o aptitudes (similares a los de Thurstone).

Todo ello da lugar a una deriva en tres interpretaciones diferentes, a partir de unos datos muy similares: Spearman se centra en el factor general y rechaza la significación de los factores específicos. Thurstone redistribuye el efecto conjunto de G (general) y S (específicos) en las aptitudes mentales primarias como factores independientes. Eysenck respeta el valor de G y analiza la factorialización de S, llegando a una solución intermedia entre los anteriores autores.

**b) Guilford (1967)** genera la necesidad de estructurar y categorizar los cuantiosos factores detectados en las diferentes investigaciones factoriales de las décadas 40 y 50. Su *modelo de la estructura del intelecto*, partió de la teoría de la información, y responde a un intento de catalogación de los factores, aportando un amplio marco de referencia. Cada factor está constituido, a su vez, por varios elementos, hasta un total de 150 componentes o factores que se combinan en tríadas de contenidos (qué pensamos), operaciones (cómo pensamos) y productos (el resultado de la aplicación de una operación determinada en un contexto concreto).

Guilford amplía el concepto de los componentes de la inteligencia incluyendo factores como la creatividad, producción divergente o la inteligencia social. La creatividad es interpretada como uno de los cinco procesos intelectuales básicos y está confirmada por la existencia de fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.

## 3. Modelo Jerárquico

Intentan integrar los conceptos monolíticos y factoriales, estableciendo en éstos un orden de mayor o menor importancia o generalidad, y situando el *factor G* en la cima de la jerarquía, seguido de otros de segundo orden, y éstos de los elementales o primarios, que son los más próximos a la conducta, mientras que los factores superiores son inferidos a partir de los primarios y están más próximos a los elementos teóricos del constructo intelectual.

Los modelos jerárquicos establecen una forma de taxonomía de conductas inteligentes, que las ordenan en relación a los factores generales o a los específicos, e indica el porcentaje de varianza de cada factor en ciertas conductas. La diferencia con los factorialistas estaría en que éstos valoran y definen componentes equivalentes en cuanto a correlación estadística y ordenación, y los jerárquicos se refieren a factores de mayor importancia o generalidad y a subdivisiones de factores. Los modelos jerárquicos más significativos son los siguientes:



**a) Modelo de Vernon (1950):** establece una estructuración jerárquica en cuatro niveles: factor G, factores de grupo, factores menores de grupo y factores específicos. Dado que la estructura de factores varía con la edad, comprobó que dos de los factores generales de grupo eran bastante estables y corresponden al factor verbal-educativo, vinculado al aprendizaje escolar y a lo académico, y al factor kinestésico-mecánico, relacionado con la inteligencia práctica como perceptora de relaciones mecánicas, espaciales y físicas.

**b) Modelo de Cattell (1963):** basándose en los factores mentales primarios determinó dos factores de segundo orden: la *inteligencia fluida* y la *inteligencia cristalizada*. La *inteligencia fluida* está conformada por relaciones, inducción y memoria, libre de influencia cultural y es la manifestación de la capacidad innata que evoluciona hasta los 14-15 años. La *inteligencia cristalizada* está constituida por las capacidades cognitivas, derivadas del aprendizaje previo, como la comprensión verbal, las relaciones semánticas y la evaluación experimental; continúa desarrollándose después de los 14-15 años y se relaciona con el aprendizaje escolar.

Los superdotados de ambientes empobrecidos y que no conocen la cultura ni lengua nacional, puntúan notablemente más alto en inteligencia fluida que en los test de inteligencia cristalizada (Jiménez Fernández, 2002).

### **2.1.3. Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia**

Los modelos cognitivos implicaron el cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y de la superdotación. Toman los principios de la Psicología Cognitiva y centran sus estudios en los procesos, estrategias y estructuras cognitivas, a través de las que se llega a la realización superior, lo que contribuye a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento intelectual, y al modo en que se diferencian las personas superdotadas de las que no lo son, lo que favorece la elaboración y diseño de medidas educativas para la mejora cognitiva en todos los perfiles de capacidad (Castejón, Prieto y Rojo, 1997).

El epicentro ya no es la identificación, la definición de las variables o las dimensiones del comportamiento inteligente; sino que se centra en cómo evoluciona y se desarrolla la estructura, en los efectos de la herencia o en la influencia del ambiente sobre la misma. En el análisis de la estructura de la inteligencia interesa más lo cualitativo que lo cuantitativo, pero mejora la comprensión del funcionamiento intelectual en ambos aspectos. La ciencia psicológica se orienta a descubrir los procesos internos de la inteligencia, el modo en que la mente registra, almacena, y procesa información, y cuál es su naturaleza.

Su principal representante es Sternberg con sus *teorías Triárquica y Pentagonal* de la superdotación, que desarrollaremos en el apartado relativo al concepto de superdotación. También destacan los trabajos de Jackson y Butterfield (1986) y Borkowski y Peck (1987).

**Jackson y Butterfield (1986):** sus hallazgos no justifican en sí mismos la creación de teorías cognitivas específicas de la superdotación, pero señalan la necesidad de promover investigaciones sobre cómo los superdotados utilizan las diferentes estrategias, especialmente el componente metacognitivo (Tourón, Peralta y Reparaz, 1998). Entre sus conclusiones, destacan los procesos de memoria, el conocimiento y estrategias de resolución de problemas superiores a los normales, lo que explicaría el mayor rendimiento. Por ello, proponen que la superdotación se defina no como un atributo sino como rendimiento.

**Borkowski y Peck (1987):** también enfatizan la importancia de componentes metacognitivos como la memoria y la metamemoria, estrategias de planificación y control, procesamiento de la información más rápida y eficiente, con los que alcanzan un rendimiento superior. Defienden el estudio de los rendimientos actuales más que de las capacidades potenciales, y concluyen que, en la cognición e inteligencia de los superdotados subyacen componentes complejos y multifacéticos.

Entre los enfoques evolutivos, destacan Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon, y entre los enfoques

cualitativos, Eysenck, White, Catell, Vernon, Jensen... De los anteriormente citados, destacan los trabajos de Piaget y Vigotsky por su justificación del proceso de aprendizaje, y su contribución a la educación:

**Piaget** estuvo interesado en el desarrollo y evolución de las formas de conocimiento del ser humano desde el nacimiento a la etapa de madurez procesual; así como en el origen de la inteligencia: biológico (percepción y motricidad) y lógico (considera las relaciones lógicas y matemáticas como irreductibles); por tanto, el análisis de las funciones intelectuales superiores dependerá, a su vez, del análisis de estas relaciones previas.

**Vigotsky** focalizó en el desarrollo potencial de la inteligencia. El desarrollo humano se basa en dos procesos: la maduración y el aprendizaje, y éste presupone una naturaleza social específica y un proceso por el que los aprendices acceden a la vida intelectual del entorno; así, la inteligencia es concebida como un producto social, y establece la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) como la distancia entre el nivel real o actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver por sí solo un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución bajo la guía de un adulto u otro compañero más capaz. Los aspectos más relevantes del nivel de desarrollo potencial, según el autor, son: la relación entre aprendizaje y desarrollo; el desarrollo de las funciones humanas superiores e intelectuales es un artificio y un producto de la cultura y las relaciones con los demás; y los test de inteligencia tradicionales nos indican la zona de desarrollo real, pero no sus potenciales.

Mientras que para Piaget el desarrollo del sujeto impulsa al aprendizaje, para Vigotsky es el aprendizaje el que impulsa al desarrollo.

#### **2.1.4. Modelos centrados en la comprensión global de la persona para un mejor desarrollo de su vida**

Estos modelos, a diferencia de los tradicionales, estudian también los factores externos de la inteligencia y la superdotación: la familia, el entorno académico y la sociedad en la que se desarrolla el sujeto, como condicionantes favorables o desfavorables para el desarrollo del sujeto. Parten del concepto de superdotación aportado por los enfoques clásicos, y añaden aspectos relativos a la sociedad, la cultura, e incluso la historia.

Están centrados en la comprensión global de la persona, y su dirección hacia un mejor desarrollo de su vida, en el desenvolvimiento social, y en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital. Ello conlleva necesariamente la consideración de que el funcionamiento de las personas en sociedad se produce mediante cognición y sentimiento, y del predominio de éste en algunas situaciones comportamentales.

Corresponden a este modelo: Tannenbaum (1983), Feldhusen (1985), Mönks (1992), y Gardner (1987), entre otros, cuyas aportaciones se incluyen en el próximo apartado relativo a la conceptualización de SI/AACC.

A finales del siglo XX, en varios trabajos psicológicos (Sternberg, 1985, Salovey y Mayer, 1990) se manifestó la necesidad de reformular el concepto de inteligencia en términos de *aquello que hace que una persona enfoque más adecuadamente su vida*; por lo que el concepto de inteligencia se considerará más cerca de lo personal o emocional que de lo cognitivo o intelectual.

#### **2.1.5. Los principales modelos teóricos explicativos de la inteligencia superior**

Del mismo modo que el concepto de la inteligencia, y consecuentemente el de superdotación, ha experimentado importantes variaciones en su definición a lo largo del tiempo, también encontramos diferentes modos de clasificar los variados modelos que la contemplan.

Son numerosos los estudiosos que han tratado el tema de la inteligencia superior, los modelos que

han originado, y aquellos en los que se han encuadrado; para su exposición seguiremos la organización que proponen Arocas, Martínez y Martínez (2009), en la siguiente presentación sintética de tabla:

Tabla 2.1: Modelos teóricos explicativos de la inteligencia superior. Fuente: elaboración propia a partir de Arocas, Martínez y Martínez (2009).

MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DE LA INTELIGENCIA SUPERIOR	
MODELOS BASADOS EN LAS CAPACIDADES: Destacan el papel predominante de la inteligencia y las aptitudes en la concepción de la superdotación.	- Estudio Longitudinal de Terman (1947)
	- Criterios de la Oficina USA (1972)
	- Modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983)
	- Modelo Multidimensional de Taylor (1978)
	- Modelo de Cohn (1981)
MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO: Consideran como condición necesaria para la superdotación que el sujeto dé muestras de un talento estable.	- Modelo de Renzulli (1978, 1986)
	- Modelo de Feldhusen (1986)
	- Modelo de la Fundación Nacional Alemana
MODELOS COGNITIVOS: Tratan de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se activan al realizar tareas de nivel superior. Se pretende poder detectar los procesos de funcionamiento intelectual que suelen utilizar las personas superdotadas.	- Modelo de R.J. Sternberg (1995): Teoría triárquica explícita y Tª pentagonal implícita
	- Modelo de Gagné (1993, 1998)
	- Modelo de Borkowski y Peck (1987)
	- Modelo de Jackson y Butterfield (1986)
MODELOS SOCIO-CULTURALES: Reconocen el protagonismo de las variables contextuales, ambientales (sociedad y cultura) y experienciales del sujeto.	- Modelo psicosocial de Tannenbaum (1986)
	- Modelo de Mönks (1992)
	- Modelo de Cskszentmihalyu y Robinson (1986)
	- Modelo de Haensly, Reynolds y Nash (1986)
	- Modelo de Albert y Runco (1986)
	- Modelo chino

## 2.2. CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN Y ALTA CAPACIDAD DESDE MEDIADOS DEL S. XX.

A partir del estudio de la inteligencia, abordamos el estudio del concepto de superdotación o alta capacidad intelectual. La conceptualización del constructo, como se verá, ha constituido un arduo proceso inacabado, que pretendiendo esclarecer el punto de partida, y desde su definición, ha originado una variedad de criterios que, en numerosos casos, han sido un auténtico obstáculo para el posterior avance de la investigación.

Recurrimos inicialmente a la definición que aportó **Marland** (1972) por su transcendencia, al ser adoptada por la Oficina de Educación de Estados Unidos (USOE), y su posterior proyección mundial. Define a los niños/as superdotados y con talento como:

*[...] aquellos identificados por profesionales cualificados y que, en virtud de sus altas capacidades, son capaces de alta ejecución, que requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de las provisiones normalmente contenidas en el programa escolar regular en orden a realizar su contribución a sí mismos y a la sociedad.*

Considera que el talento es múltiple, y múltiples serán los criterios identificativos. Contempla seis tipos de capacidad o talento: inteligencia general, aptitud académica específica, pensamiento creativo

o productivo, capacidad de liderazgo, artes visuales y representacionales, y capacidad psicomotriz (suprimida por el Congreso en 1978).

Como recoge Tourón (2004), la controversia en torno a la conceptualización del constructo superdotación, también puede ser debida a la confusión existente entre investigadores y educadores en relación a las definiciones y las hipótesis o líneas de trabajo, de ello derivan las Aproximaciones Teóricas Implícitas vs. Explícitas.

Tabla 2.2: Aproximaciones implícitas y explícitas al concepto de superdotación. Fuente: elaboración propia a partir de Sternberg y Davidson (1986), Sternberg y Zhang (1995).

<b>APROXIMACIONES IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS AL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN</b>			
<b>Aproximaciones Teóricas Implícitas</b>	<b>Principales Autores</b>	<b>Aproximaciones Teóricas Explícitas</b>	<b>Principales Autores</b>
- Ayudan a formular el punto de vista cultural que domina el pensamiento de una sociedad determinada.	- Sternberg: Ta. Pentagonal Implícita. - Renzulli: Concepción de los Tres Anillos.	- Investigan el constructo que subyace en las formulaciones.	- Sternberg: Ta. Triárquica de la Inteligencia. - Davidson - Jackson y Butterfield - Borkowski y Peck - Gruber - Feldman - Walters y Gardner: "Experiencia cristalizada" y Teoría de las Inteligencias Múltiples.
- Son relativas, la definición es consistente con lo que la sociedad en ese momento concibe o juzga como superdotación.	- Mönks: Mod. De Independencia Triádica Superdot. - Tannenbaum: Clasificación de los talentos. - Feldhusen: Mod. Centrado en el estudio del Talento.	- Analizan la superdotación desde criterios estandarizados estrictos, aíslan variables o elementos que integran el constructo.	- Albert y Runco - Stanley y Benbow: <i>Study of Mathematically Precious Youth (SPMY)</i>
- Proporciona la forma o estructura sobre la que se define el concepto.	- Gagné: Mod. Diferenciado de Superdotación y Talento.	- Proporcionan el contenido que subyace en esa forma o estructura.	
- Son útiles para la práctica educativa y determinan la toma de decisiones para la identificación.		- Son válidas y empíricamente verificables desde el punto de vista psicológico y educativo.	
<b>Nota:</b> las referencias de autores son globales de las teorías implícitas o explícitas, y no corresponden estrictamente a las características señaladas en cada caso.			

A continuación, presentaremos algunas de las teorías y modelos más significativos en el estudio y conceptualización de la inteligencia superior, como son: Renzulli (1973), Tannenbaum (1983), Mönks (1988), Gardner (1983), Sternberg (1985) y Gagné (1991,1994). Para concluir, incluimos la visión en España, con las aportaciones de dos investigadoras: Benito (1996) y Sastre i Riba (2008).

**Renzulli (1977)**, con el modelo de los Tres Anillos o del Triple Enriquecimiento, no presenta una teoría de la inteligencia sino que contempla el enfoque de capacidades múltiples, al igual que la teoría de Gardner. Se enmarca en los modelos basados en el rendimiento. Renzulli (1978,1994) concibe la superdotación como la combinación o intersección de tres variables interdependientes:

1. *Capacidad intelectual superior a la media*, a partir del percentil 75; considera la capacidad cognitiva tanto de aptitudes específicas como de procesos y habilidades para procesar la información y adaptarse a nuevas situaciones. Puede ser de aplicación general, como la capacidad de procesar la información, de razonamiento abstracto, y otras, o específica a un dominio particular, como la capacidad de adquirir conocimiento o la habilidad en un contexto específico como las matemáticas.

2. *Motivación o compromiso con la tarea*: Implica la disposición activa, perseverancia, trabajo duro, autoconfianza e ilusión por la tarea; es un factor no intelectual que necesita la inteligencia para potenciar sus producciones.

3. *Creatividad*: con una concepción más amplia que el pensamiento divergente; conlleva originalidad, capacidad para aportar ideas únicas, diferentes y soluciones alternativas e innovadoras.

**Mönks (1988)**: desde el modelo sociocultural, amplía el enfoque de Renzulli (capacidad intelectual superior a la media, motivación o compromiso con la tarea y creatividad) e introduce factores contextuales, evolutivos y relacionales como son la escuela, los iguales y la familia, por su capacidad de moduladores al favorecer o perjudicar el desarrollo de la superdotación.

**Tannebaum (1986)**: *Los niños son potencialmente superdotados. La productividad creativa es un logro adulto*. Desde la perspectiva de la psicología social, señala que, junto con la inteligencia, se deben considerar los factores de la personalidad y los socioculturales. La sociedad y su cultura son las que determinan la valía de un producto.

El modelo, sin ser materia científica, es una aproximación al concepto de superdotación, y concibió una tipología del talento: *talentos escasos* (científicos), *excedentes* (artísticos), *de cuota* (especialistas) y *anómalos* (de rechazo social). Considera cinco dimensiones definitorias de la superdotación y matiza que la creatividad, no siendo un factor más, sí es la consecuencia de todas ellas al proyectarse en el producto. Estas dimensiones son: inteligencia superior, aptitud o aptitudes específicas notables, rasgos no intelectivos (motivación y autoconcepto), ambiente familiar estimulante y facilitador, y buena suerte.

**Gardner (1987)**: desde el modelo basado en las capacidades, define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas. Plantea un modelo de inteligencias múltiples e independientes, señalando inicialmente 7 tipos: lingüística, lógica, matemática, video-espacial, musical, físico-kinestésica, interpersonal e intrapersonal, a las que posteriormente añadió otras dos: naturalista y espiritual que, a su vez, constan de categorías o talentos, como la inteligencia interpersonal que aglutina cuatro capacidades diferentes: liderazgo, aptitud de establecer relaciones y mantener amistades, capacidad de solucionar conflictos y capacidad para el análisis social (Ver tabla 2.3). Gardner, en el que predomina una perspectiva cognitiva de la inteligencia, admite que cuando escribía sobre las inteligencias personales, se refería a las emociones, y en especial al referirse a la inteligencia intrapersonal (Goleman, D., p. 77). Desarrolló un sistema de evaluación precoz - Proyecto SPECTRUM -, de aplicación en escuelas norteamericanas de ambiente socio-cultural deprimido. Planteó nuevos términos de análisis: inteligencia, talento, prodigio, experiencia o pericia, creatividad y genio.

Tabla 2.3: Inteligencias Múltiples y sus comportamientos en aula. Fuente: elaboración propia, a partir de Gardner (1993)

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER (1993)	
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS EN EL AULA
<b>Inteligencia Lingüística</b>	Se manifiesta como fluidez en el habla a edades muy tempranas, escriben y hablan mejor que sus coetáneos. Tienen facilidad y disfrutan con la lectura, rimas y juegos de palabras, contar cuentos, hacer crucigramas, escuchar una exposición oral correcta, entre otros.
<b>Inteligencia Lógico-matemática</b>	Con interés por patrones de medida, categorías y relaciones. Poseen habilidad para la resolución mental de problemas matemáticos y aritméticos, juegos de estrategia y experimentos. Disfrutan trabajando con dilemas y juegos lógicos y con actividades de categorización. Muestran pensamiento abstracto.
<b>Inteligencia Viso-espacial</b>	Piensen en imágenes y dibujos. Tienen destreza para resolver puzzles, dedican el tiempo libre a dibujar, prefieren juegos constructivos, leen con facilidad mapas, diagramas y esquemas gráficos. Gustan de actividades de tipo artístico, viendo películas, cuadros y representaciones visuales.

<b>Inteligencia Corporal–cinestésica</b>	Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Son capaces de moverse siguiendo un ritmo imaginario. Tocan las cosas que ven. Son hábiles en la coordinación viso–motora. Deportistas, bailarines, y habilidad en manualidades como costura, trabajos en madera, entre otros. Propia de atletas, pueden destacar en uno o más deportes. Socialmente, una inteligencia de las más aceptadas.
<b>Inteligencia Musical</b>	Desde pequeños se expresan, frecuentemente, con canciones y sonidos que identifican y recuerdan con facilidad. Suelen tener buena voz para el canto. Mantienen buen ritmo en su habla y movimiento.
<b>Inteligencia Interpersonal</b>	Tienen gran capacidad para el liderazgo. Se comunican con adecuación, comprenden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales. Aconsejan a compañeros, que aprecian y valoran su presencia. Actúan como líderes espontáneamente. Se comportan de forma fluida y adaptada.
<b>Inteligencia Intrapersonal</b>	Aparecen como introvertidos y tímidos. Viven sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente. Poseen autoestima y confianza para la ejecución de otros talentos. Tienen un fuerte sentido de la independencia y la voluntad. Una percepción realista de sus capacidades y debilidades. Se sienten cómodos trabajando solos.
<b>Inteligencia Naturalista (*)</b>	Se interesan por el funcionamiento de la naturaleza, con habilidades de observación, clasificación, experimentación, reflexión, cuestionamiento y utilización de elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto de los ambientes urbanos como suburbanos o rurales. Gustan del cuidado de entornos naturales y/o animales. Relacionan con facilidad las estaciones y sus efectos.
<b>Inteligencia existencial o trascendente (**)</b>	La capacidad para situarse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte. La inteligencia espiritual quedaría evidenciada por una inquietud por las cuestiones espirituales o religiosas, como una variedad de la inteligencia existencial.
(*) Inteligencia Naturalista: añadida en 1995. (**) Atribuidas posteriormente, sin determinación de fecha consensuada.	

**Sternberg**, desde una perspectiva cognitiva de la superdotación, desarrolla la *Teoría Triárquica*, completada posteriormente con la *Teoría Pentagonal*. Considera la inteligencia como un constructo que actúa antes que la respuesta o conducta, y está influenciada por los aprendizajes. Y el desarrollo del talento como un proceso continuo de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades precisas para lograr un alto nivel de maestría en una o más áreas de actividad.

En la Teoría Pentagonal, Sternberg (1995) sugiere que en el sujeto superdotado confluyen 5 criterios: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor, para el propio sujeto y para la sociedad. Esta perspectiva orienta a que el talento se adquiere a partir de la práctica deliberada, y que su nivel viene determinado por el grado de pericia ejecutoria. También recoge la influencia del contexto y del sujeto, que se influyen mutuamente; los factores nucleares son: capacidad metacognitiva, aprendizaje, razonamiento, conocimiento y, como eje central, motivación.

Sternberg (2007) presentó otro modelo, el WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthetized <sup>9</sup>) en el que: la inteligencia, el componente protagonista, es entendida como la capacidad de adaptación al medio; la creatividad, como la capacidad de formular y resolver problemas, aportando soluciones novedosas y de gran calidad; la sabiduría, como la capacidad de movilizar la inteligencia, la creatividad y el conocimiento para el bien común; así, inteligencia, sabiduría y creatividad se retroalimentan y deben darse simultáneamente, es decir, sintetizados.

<sup>9</sup> Traducción: *la sabiduría, la inteligencia, la creatividad, la sintetización*

**Gagné (1991,1993)** desarrolló el *Modelo Diferencial de Superdotación y Talento* (DMGT), que permite distinguir ambos conceptos. En 1991, propone aplicar el término “superdotación” -relacionada con el potencial- a la posesión de AACC naturales (aptitudes o dotaciones) que, sin estar entrenadas, se manifiestan espontáneamente en, al menos, un campo en el que ocuparía el percentil del 10% de los mejor situados dentro de los individuos de su edad; o la competencia que está por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana. Utiliza el término “talento” -relacionado con el rendimiento- al dominio de conocimientos y capacidades (destrezas) sistemáticamente desarrolladas por un sujeto en, al menos, un campo de la actividad humana, en cuya práctica destaca sobre el 10% más alto, entre los individuos de su misma edad, con compañeros que están o han estado activos en ese o esos campos.

Identifica cuatro capacidades naturales, o aptitudes, dominantes generales: intelectual, creativa, socioafectiva y sensoriomotora. Potenciadas o inhibidas por los catalizadores externos o ambientales (familia y escuela) y los internos o intrasujeto (intereses, actitudes y motivación). Las aptitudes dominantes, moduladas por los catalizadores, se proyectan en las áreas generales del talento: académico, técnico, artístico, interpersonal y atlético.

Gagné (1993) presupone que las habilidades naturales son la “materia prima” para el desarrollo del talento. Tales habilidades pueden permanecer como potencialidades sin traducirse en talento, ya que su desarrollo se produce cuando el sujeto se compromete con el aprendizaje sistemático, con su preparación y con la práctica, y se ve favorecido o entorpecido por dos tipos de catalizadores: intrapersonales (físicos y psicológicos) y ambientales (entorno, personas, intervenciones y acontecimientos).

También en 1993, el **Departamento de Educación de EE. UU** publicó el estudio *La Excelencia Nacional: Las razones para desarrollar el talento en los EE. UU*; en él se proponía una nueva definición de estudiantes superdotados basada en las investigaciones sobre procesos cognitivos, que recogían las novedades teóricas y las perspectivas de las investigaciones sobre la superdotación (Howell y otros, 1997):

*Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas (...). Estos alumnos necesitan programas y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer (p. 3).*

El enunciado implica un nuevo concepto de superdotación, porque relega la identificación del superdotado derivada sólo de los test de inteligencia, y supone que los factores del entorno son, al menos, tan importantes para el desarrollo de capacidades superiores como la predisposición genética, así como que estas capacidades pueden encontrarse en cualquiera de los grupos culturales, socioeconómicos, y en todos los ámbitos de la actividad humana, por muy diferentes que sean sus características. Este arquetipo de definiciones subraya la idea de que “*la superdotación parece definirse más por una combinación de características de acuerdo con una consideración multidimensional que por un único rasgo, como defienden las teorías unidimensionales*” (Castejón y otros, 1997, p. 40).

### **La conceptualización científica de la alta capacidad en España**

En España, la conceptualización científica de la alta capacidad intelectual se efectúa desde dos vertientes (Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez, 2014):

– A partir de una puntuación de corte derivada de la aplicación de un test psicométrico de inteligencia general, establecido en un CI igual o superior a 130 (Calero et al., 2007; Montero et al., 2005; Navarro et al., 2006; Peralta y Repáraz, 2002; Ramiro et al., 2010).

– Desde una concepción multidimensional de la inteligencia en relación a otras variables personales y ambientales que dan lugar a la manifestación de distintos perfiles intelectuales, puesto que la

complejidad de las AACC no puede representarse a partir de la medida monolítica del CI. (Castelló, 2008; Sastre i Riba, 2008), o en términos de alto potencial para el aprendizaje y el desempeño en cualquier área del desarrollo humano (Tourón, 2010).

**Benito** (1993) ofrece una definición concreta y detallada; describe al superdotado como aquél que tiene una inteligencia muy superior a la media (a nivel psicométrico por encima de 130), observándose diferencias cognitivas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, mayor madurez en los procesamientos de la información (percepción y memoria visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana (aproximadamente a los 6 años) e insight (“pericia”) en la resolución de problemas, buena capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento.

**Sastre i Riba** (2008), desde el funcionamiento cognitivo diferencial, afirma que la alta capacidad presenta distintas formas de expresión: la superdotación y el talento (simple y múltiple). La superdotación se caracteriza, y define, por las diferencias en la capacidad intelectual del sujeto y, sobre todo, por su funcionamiento; es identificado a partir de una capacidad intelectual globalmente situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia, (convergente -lógico-deductivo-, y divergente -creatividad-), con una configuración multidimensional, por la combinación de distintas aptitudes intelectuales: lingüística, numérica, espacial, creativa, y lógica, entre otras. No hay un prototipo de superdotado porque su perfil es multidimensional y su expresión es el producto de la continua interacción entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales.

El CI no es una medida suficiente para identificarla, porque la inteligencia es necesaria pero no suficiente para la expresión de la superdotación y el talento. La dotación neurobiológica privilegiada debe cristalizar en su interrelación continuada con factores de personalidad, *coping*, entorno, motivación y esfuerzo, espíritu de época y suerte. Su identificación es un proceso, a través de instrumentos formales e informales, de la medida intelectual convergente y divergente, de estilos resolutivos, metacognitivos o de aprendizaje, y del funcionamiento cerebral. La superdotación no debe entenderse como éxito académico o profesional, sino como ‘sabiduría’ o integración personal.

La tabla contigua presenta de forma sintética algunos referentes conceptuales que prevalecen en la actualidad, y permite visualizar sus concomitancias.

Tabla 2.4: Definiciones de la alta capacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia, a partir de diversos autores

DEFINICIONES Y/O MODELOS EXPLICATIVOS DE INTELIGENCIA SUPERIOR	
MODELOS	DEFINICIÓN
OMS	El superdotado es una persona con un cociente intelectual (CI) igual o superior a 130.
Sánchez Manzano (2001)	Los superdotados son personas con un C.I. igual o mayor a 125.
Marland (1972)	El término superdotado se aplica a personas con un C.I. de 130 o mayor, y que poseen ciertas características: habilidad intelectual generalizada, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad para el liderazgo, habilidad para las artes visuales y representativas, y habilidad psicomotriz.
Sternberg (1995)	Teoría Triádica de la Inteligencia: pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación mediante los que el individuo procesa y automatiza la información, para lograr la adaptación al medio social en el que se desarrolla.
Gardner (1983, 1996)	Modelo de Inteligencias Múltiples: personas con un CI de 130 o mayor, y la capacidad intelectual que incluye otras 6 inteligencias: lingüística, lógico-matemática, kinestésico-corporal, musical, inter e intrapersonal.
Renzulli (1990)	Modelo de los Tres Anillos: el superdotado viene definido por la posesión en alto nivel de tres características estrechamente relacionadas: capacidad intelectual superior a la media, motivación y creatividad. En la revisión de su modelo, concede más importancia a los factores ambientales, la familia y la escuela.



Piechowski (1992)	Para el diagnóstico se deben utilizar criterios múltiples: además de los test de rendimiento y capacidad, el contar con la información de padres, profesores y compañeros.
Wehaaren (1991)	Los superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la media, sin ser preciso que sean extraordinariamente inteligentes, y demostrar gran capacidad de trabajo y creatividad.
Mónks (1988, 1994)	Modelo Triádico de la Superdotación: incorpora al modelo de Renzulli, los marcos sociales: familia, colegio y compañeros.
Yolanda Benito (1999)	La sobredotación intelectual se refleja en excelentes resultados en los test de inteligencia, y elevada capacidad para el aprendizaje (más rapidez en tareas académicas inductivas, mayor capacidad de abstracción,...)
Castrejón, Prieto y Rojo (1997)	Para definir la superdotación es necesaria la presencia de un nivel de habilidad intelectual general, que no es condición suficiente para considerarse alta habilidad, así como otros componentes cognitivos y personales.

### **2.3. DIFERENCIACIÓN CONCEPTUAL**

En este apartado, presentaremos diferentes conceptos relacionados con la inteligencia superior, derivados del estudio de la inteligencia y de los factores considerados constituyentes.

#### **2.3.1. Nominación y definición de diferentes perfiles de la inteligencia superior**

La aproximación al concepto de inteligencia y a la definición de su extremo superior ha originado la emergencia de diversidad de términos. El espectro se ha proyectado en una amplia variedad de tipos y adaptaciones idiomáticas. En la actualidad, a pesar de la tendencia generalizada, como veremos, hacia el concepto de “altas capacidades / alta habilidad”, coexiste con otros que derivan de los distintos enfoques de la propia inteligencia.

El mal-conocimiento acerca de la superdotación se origina por diversas razones (Eggen y Kauchak, 1994; Hallahan y Kauffman, 1994):

- El término en sí mismo: por la falta de unanimidad en los conceptos de superdotación e inteligencia. La ausencia de un perfil definido deriva en distorsión y confusión sobre el fenómeno.
- El desconocimiento de sus características: ha derivado en concepciones erróneas; por ejemplo, se plantea el absoluto de la “compensación” por el que a un intelecto superior le correspondería la “compensación” de un físico, una personalidad y unas características psicológicas inferiores.
- La confusión con otros términos: referida a los conceptos de superdotación, talento, genio, precocidad, excepcionalidad...
- La actitud de rechazo y prevención: derivada de la errónea atribución de superioridad.
- La orientación mercantilista de aquellos profesionales que venden a la sociedad una imagen cargada de tópicos y estereotipos.

Las definiciones formales de la alta capacidad y del talento varían ampliamente en las diferentes culturas y determinan el umbral de identificación (minorías, discapacitados, género), atención (modelo de diagnóstico, programas educativos), provisión de recursos (formación y capacitación del profesorado, metodología, medidas de intervención), entre otros. Así como la perspectiva de las propias investigaciones sobre el tema, que son reflejo de la cultura de la población en la que se realizaron, de su sistema de creencias, la metodología, los datos y el análisis desde los que se defienden las conclusiones para la acción (Freeman, 2015).

En la tabla 2.5 se recogen los conceptos asociados a la superdotación intelectual, desarrollados hasta el momento. Se incluye la definición que aporta la RAE, una versión consensuada de la bibliografía especializada y las proporcionadas por Feldhusen (1992):

Tabla 2.5: Conceptos asociados a inteligencia. Definiciones. Fuente: elaboración propia, a partir de diversas fuentes

	<b>SUPERDOTACIÓN Y CONCEPTOS ASOCIADOS</b>		
	<b>RAE</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA</b>	<b>Feldhusen (1985, 1992)</b>
<b>Superdotado</b>	Persona que posee cualidades que exceden de lo normal, especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales.	Con amplia variabilidad según los autores y las épocas, cierto consenso en: Persona que a partir de un CI >130, aún una gran motivación intrínseca por la tarea y altos niveles de creatividad.	Posee una capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación de logro, y talento.
<b>Talento</b>	Persona inteligente o apta para determinada ocupación.	Sujeto que manifiesta una habilidad o aptitud sobresaliente en un campo concreto - académico o artístico - ; una elevada aptitud, tipología de procesamiento o habilidad excepcional en una, dos o más áreas del conocimiento; con altas diferencias cuantitativas en velocidad de ejecución y automatización de un proceso; mientras que el resto de los procesamientos se sitúan dentro de la media, o en niveles discretos.	La habilidad específica (o aptitud) que facilitará el aprendizaje o el desarrollo en una ocupación particular o en un dominio de ocupaciones. Crece mientras el/la joven desarrolla las destrezas específicas. El talento define una ocupación específica y se fusiona con la práctica; si se une a las habilidades creativas o divergentes, llegarán a ser creadores e innovadores de nuevos paradigmas.
<b>Precoz</b>	Persona que en corta edad muestra cualidades morales o físicas que, de ordinario, son más tardías en lo referente al talento, agudeza, valor de ánimo u otra prenda estimable.	Presenta un ritmo de aprendizaje y marcado desarrollo temprano de algunas conductas, en especial en ciertas áreas: lenguaje, música, matemáticas, motricidad, etc., en unos niveles superiores a sus coetáneos.	El conocimiento o destreza de un individuo a una edad más temprana de lo habitual.
<b>Genio</b>	Persona dotada con una capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables.	implica la realización de una obra genial, merecedora del reconocimiento universal. No tiene sentido su utilización en el campo educativo (Gobierno Vasco, 1996). Depende de muchos factores además de la inteligencia, como la creatividad, personalidad, temperamento, circunstancias socio-culturales, etc (Acereda y Sastre i Riba, 1998).	Es la superdotación que produce nuevas estructuras conceptuales que conducen a cambios paradigmáticos en una disciplina, en el arte, una profesión o un campo de la economía.
<b>Prodigio</b>	Persona que posee una cualidad en grado extraordinario.	Por la realización de una actividad extraordinaria a edad temprana. Su rendimiento, en un campo concreto, es similar al del adulto.	La ejecución en un campo intelectual a un nivel profesional adulto.
<b>Pericia</b>	Sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte.	Las capacidades son formas de desarrollo de la pericia (Sternberg, 1998, 1999, 2000); o el talento o la competencia (Gagné), o el alto rendimiento o potencial (Pfeiffer), o la productividad creativa (Renzulli), o la excelencia en desarrollo (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell)	* Feldhusen no lo contempla; en su lugar, incluimos la definición de Feldman (1991): es la capacidad para funcionar a un alto nivel de competencia dentro de un campo de la actividad.
<b>Creativos</b>	Que poseen o estimulan la capacidad de creación, invención, etc.	Demuestran capacidad para tener y expresar ideas nuevas, proponer soluciones alternativas y variadas a situaciones problemáticas.	Un factor de la superdotación desde la perspectiva multidimensional; se proyecta como ser creativo desde los diferentes canales de expresión del ser humano.

<b>Eminencia</b>	Cualidad de eminente: que descuella entre los que le rodean. Que sobresale en mérito u otra cualidad.	Persona que, debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc. ha producido una obra genial, sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.	
------------------	---	--	--

### 2.3.2. Castelló (1986) y la estructuración de la tipología del talento

Para operativizar el objeto de estudio de la superdotación, Castelló propuso los siguientes criterios de definición: dependencia del contexto y necesidades sociales, importancia de la producción, ponderación de factores implicados, diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso (atendiendo a características internas y potencial de producción), capacidad de medición de las características. Deriva de ello la existencia de dos grupos de dotación:

Superdotados: sujetos intelectualmente excepcionales, con un conjunto de características que garantizan un alto nivel de funcionamiento de toda la estructura del intelecto.

Talentosos (o talentos): aquellos que presentan rendimientos parciales extraordinarios en algún factor de la estructura intelectual, o en ciertas áreas. La consideración particular de este grupo dependerá de los valores sociales predominantes, por su utilidad o interés socio-cultural.

Castelló propone el concepto de configuración o perfil intelectual para referirse a las disposiciones a que dan lugar los diversos talentos intelectuales de cada individuo, lo que no debe entenderse como una suma de los recursos existentes, sino como una interacción entre ellos (Castelló y Batlle, 1998). Ante la disyuntiva entre altas capacidades y altas habilidades; Castelló (2008) las define así:

Altas capacidades: la tenencia o disponibilidad de un gran número de recursos intelectuales que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento.

Altas habilidades: la articulación de esos recursos disponibles en "inteligencia útil", aplicable en el contexto en el que se encuentre el sujeto.

De este modo, se explicaría y organizaría la configuración cognitiva de altas capacidades y altas habilidades en un continuo que reflejara la existencia y articulación de los recursos intelectuales disponibles, en función de su cantidad y su distribución. En un extremo se ubicarían aquellos estudiantes que disponen de una gran cantidad de recursos intelectuales especializados en una determinada categoría representacional (talentos), y en el otro estarían quienes disponen de recursos heterogéneos pertenecientes a todas las categorías representacionales (superdotados). Los talentos articulan sus recursos de manera efectiva para el desempeño de un área específica (ej: verbal, creativa, lógica), mientras que los superdotados podrían construir habilidades complejas que incluyeran recursos de cualquier categoría representacional (Castelló, 2008).

Castelló y Batlle (1998) proponen un protocolo de identificación en base a dos instrumentos: BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales; Yuste, 1989), y Test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, 1974). A partir de ello, se pueden diferenciar las distintas formas de alta habilidad: la superdotación y los diferentes tipos de talento, que se expresan del siguiente modo:

a) Talento simple: la configuración intelectual se corresponde con un percentil 95 o superior en una sola aptitud específica, utilizando un test de aptitudes diferenciales. Son perfiles intelectuales en los que sobresale significativamente un tipo de inteligencia. Tipos de talento simple son: el *Verbal*, *Matemático*, *Creativo*, *Lógico*, *Espacial*, y *Social*.

b) Talento complejo: constituido por la combinación de varias aptitudes específicas que puntúan en un percentil 80 o superior. Tipos de talento complejo son: el *Figurativo*, *Académico*, y *Artístico*.

c) Talento Múltiple: presenta un perfil intelectual en el que dos o más aptitudes específicas se sitúan en un percentil 95 o superior.

d) **Talento Conglomerado** : resulta de la combinación de diferentes tipos y niveles de talento.

Tabla 2.6: Tipos de Talento de Castelló y Batlle (1998). Fuente: Elaboración propia.

TIPOS DE TALENTO DE CASTELLÓ Y BATLLE (1998)			
Talentos simples	Talentos Múltiples (combina T. simples)	Talentos Complejos	Talentos Conglomerados (*)
VERBAL	Verbal-Matemático	Académico	(1) Figurativo + verbal / Académico+ Espacial /...
MATEMÁTICO	Verbal-Espacial	Figurativo	(2) Académico + Figurativo
CREATIVO	Verbal- Lógico-Matemático	Artístico-figurativo	(3) Académico + Figurativo + Matemático
LÓGICO	Lógico-Matemático		(4) Artístico-figurativo + Verbal + Creativo
ESPACIAL	Lógico-Verbal		(5) Académico + Artístico-figurativo + Lógico + Verbal
	Espacial-Matemático		(6) Académico + Figurativo + Artístico-figurativo
	Creativo-Espacial		
	Creativo-Lógico-Verbal		

(\*) **En los talentos conglomerados**, en los que se conjugan talentos complejos con simples, se distinguen 6 tipos de combinaciones: (1) Un talento complejo+ uno simple; (2) Dos talentos complejos; (3) Dos talentos complejos+ uno simple; (4) Un talento complejo+ dos simples; (5) Dos talentos complejos+dós simples; (6) Tres talentos complejos

Castelló y Martínez (1999) y Sánchez López (2006) proponen la distinción del concepto de talento, atendiendo a sus aspectos significativos, que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2.7: Características de los diferentes tipos de Talento. Fuente: Elaboración propia, a partir de Castelló y Martínez (1999) y Sánchez López (2006)

Talento	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS Y RENDIMIENTO ESCOLAR
Talento Académico	<p>Presentan capacidades relevantes para el aprendizaje. Talento complejo que combina elevados recursos de capacidad verbal, lógica y gestión de la memoria (almacenar y recuperar la información). Con funciones y capacidades mentales primarias idóneas para los aprendizajes formales: en tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y razonamiento.</p> <p>Aunque no presentan las características definitorias de los estudiantes superdotados, se les suele confundir porque obtienen resultados espectaculares en la escuela. Aprenden a un ritmo muy rápido los contenidos de las áreas del currículo.</p> <p>Pueden ser superiores en el área cognitiva, y tener una habilidad intelectual general, una aptitud específica, o un pensamiento creativo o productivo.</p> <p>Entre sus características cognoscitivas: memoria y amplio conocimiento de base, altamente interconectado y con dominio para emplearlo con rico vocabulario. Capacidad metacognitiva (autorreguladora del proceso de aprendizaje).</p> <p>En procesos de aprendizaje: emplean más tiempo en la definición y planificación del problema, y menos en la aplicación. Representación y categorización de los problemas: abstraer las características y su nivel de relevancia. Conocimiento procedimental o uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento. Flexibilidad cognitiva: capacidad para visualizar y utilizar diversas estrategias ante una tarea. Preferencia por las tareas complejas.</p> <p>Suelen acompañar de curiosidad intelectual, pensamiento creativo, imaginación vívida y alta capacidad de concentración.</p>

<b>Talento Matemático</b>	<p>Cuentan con altas habilidades para la representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas.</p> <p>Destacan en aptitudes intelectuales como razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial.</p> <p>Habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas: sistemas de numeración, operaciones de cálculo y matemáticas complejas, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis, y resolver problemas, entre otras.</p> <p>En la resolución de problemas son introspectivos, con gran razonamiento abstracto, usan de gran repertorio de estrategias, con estilo reflexivo. Gran velocidad en el procesamiento de la información.</p> <p>Perciben con exactitud objetos y sus funciones en el medio; rápido desarrollo de conceptos como cantidad, tiempo, causa-efecto. Uso de símbolos abstractos para representar conceptos y objetos concretos. Advertir y discriminar relaciones, y extraer la regla de las mismas.</p> <p>Disfrute con operaciones complejas que implican cálculo, aplicación de principios físicos, programación de ordenadores o los métodos de investigación.</p> <p>Al igual que los talentos visuales-artísticos o musicales, presentan una actividad más rica en el hemisferio derecho.</p>
<b>Talento Verbal</b>	<p>Gran capacidad para la representación y manipulación de material lingüístico oral o escrito: escucha eficaz, buena comprensión, parafraseo, interpretación y memoria de lo hablado; lectura eficaz, comprensión, síntesis, interpretación, explicación, y recuerdo de lo leído.</p> <p>Precocidad, intensidad y complejidad (VanTassel-Baska, 1997): expresión temprana con fluidez y soltura, y capacidad metalingüística.</p> <p>Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura, entre otras.</p> <p>Incluye aspectos de la estructura del lenguaje y los sonidos, los significados y sus aplicaciones prácticas. Su expresión oral puede adaptarse a diferentes públicos, con distintas finalidades y registros (simple, elocuente, persuasivo...). Su escritura refleja que comprende y aplica reglas gramaticales, ortográficas, de puntuación, con vocabulario eficaz.</p> <p>Gran habilidad para aprender idiomas.</p>
<b>Talento Motriz</b>	<p>Destacan, respecto a sus coetáneos, en las aptitudes físicas tales como agilidad, y coordinación de movimientos, entre otras. Sus destrezas motrices pueden estar relacionadas con el deporte y/o por el arte.</p> <p>Se les considera buenos gimnastas y sus habilidades especiales las demuestran especialmente en deportes, ballet, danzas...</p>
<b>Talento social</b>	<p>Cuenta con amplios recursos de codificación y toma de decisiones relativos al procesamiento de la información social. Destacan en habilidades de interacción social tanto con sus pares como con adultos. Es un talento muy complejo porque incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y los característicos de la personalidad del sujeto.</p> <p>Gardner distingue dos tipos de talento social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intrapersonal: contempla la autorreflexión, metacognición y autopercepción sobre el conocimiento de sí mismo,</li> <li>- interpersonal: en esencia, la capacidad para relacionarse con los demás de forma eficaz.</li> </ul> <p>Ejercen influencia en el funcionamiento del grupo, en el que suelen desempeñar el papel de líderes. Tienen gran flexibilidad para ajustar su expresión (vocabulario y estructura oracional) y comportamiento al de los diferentes contextos, de los que perciben sus normas y reglas sociales. Tienden a organizar los juegos y las tareas de los demás, y son capaces de asumir responsabilidades no esperadas para su edad. El liderazgo, acompañado de carisma, se suele presentar desde edades tempranas (Educación Infantil).</p> <p>Las actividades intelectuales clásicas no son sus preferidas.</p>
<b>Talento Artístico</b>	<p>Algunas referencias también lo nombran como <i>talento artístico-visual y representativo</i>.</p> <p>Aglutina destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística. Manifiestan una habilidad excepcional para las artes: dibujo, pintura, modelado, teatro... Disfrutan con sus realizaciones y les dedican mucho tiempo.</p> <p>Se puede manifestar desde edades tempranas; de forma espontánea realizan actividades artísticas muy variadas.</p>

<b>Talento Musical</b>	<p>Extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música. Suele existir cierta concordancia entre el rendimiento escolar en música con el de matemáticas.</p> <p>Muestran atención y gusto por la música y muy fina percepción musical.</p> <p>Desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías, y, en algunos casos, si se les proporciona algún instrumento, son capaces de tocar melodías sin un previo aprendizaje.</p>
<b>Talento Creativo</b>	<p>Dotados de pensamiento divergente, dinámico y flexible y su organización mental es poco sistemática. No sólo se vincula a la producción artística, también producen gran número de ideas/soluciones diferentes, inusuales, originales y variadas sobre un tema o problema, aunque en ocasiones les resulte difícil seguir un proceso lógico para elegir la más adecuada.</p> <p>Tienen habilidad sintética (ver un problema bajo un nuevo ángulo), habilidad analítica (reconocer la validez o idoneidad de una idea) y habilidad práctica (capacidad para representar el trabajo ante el público).</p> <p>Crean reglas propias y nuevas maneras de ver las cosas. Gustan de correr riesgos, tienen confianza en sí mismos, demuestran coraje para expresar nuevas ideas. Tienen tolerancia a la ambigüedad y alto nivel de motivación intrínseca.</p> <p>Suelen ser bastante aceptados por sus compañeros, porque son divertidos y originales; están bien integrados en su grupo. Suelen tener gran sentido del humor y gustan de bromas, siendo muy lúdicos y juguetones.</p>
<b>Talento Lógico</b>	<p>Su configuración cognitiva es muy similar a la del talento creativo pero la funcionalidad de sus recursos es más elevada.</p> <p>Alumnado con un potencial extraordinario para razonar y procesar información ambigua y difusa; necesitan explorar y pensar diferentes soluciones. Perciben y discriminan relaciones y extraen la regla de las mismas. Se valen de habilidades como: estimación, interpretación estadística y representación gráfica de la información. Disfrutan con las operaciones complejas, utilizan y construyen argumentos consistentes para aceptar o rechazar una afirmación.</p> <p>Sus resultados serán exitosos en actividades que requieran de razonamiento deductivo/ inductivo, silogismos, así como definiciones precisas para conceptos abstractos.</p> <p>El rigor que tienen para aplicar normas y reglas puede ocasionar problemas de interacción con sus pares.</p>
<b>Talento Espacial</b>	<p>Gran facilidad para imaginar un contorno desde distintas formas y perspectivas; rápidos en visualizar las formas en rotación o movimiento en el espacio. La capacidad de representación les otorga una alta eficacia para recordar, recrear y secuenciar imágenes, tanto internas como externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.</p> <p>Buena capacidad de orientación en el espacio; para percibir y producir imágenes mentales con todo tipo de detalles. Pueden ver las cosas de diferentes formas o nuevas perspectivas.</p>

### 2.3.3. Diferenciación entre Superdotación y Altas Capacidades

Durante décadas, la valoración del Cociente Intelectual (CI) se consideró la medida suficiente para determinar la capacidad; si ésta se ubicaba por encima de la media, superado el percentil 97 se alcanzaba el nivel de superdotación. En la actualidad, sin prescindir de ese parámetro de identificación, la evolución y evaluación de la inteligencia, y por tanto también de la superdotación, requieren la aplicación de otras pruebas para su consideración. Por lo que es evidente que se ha producido una evolución en el paradigma de la superdotación (Tourón, 2004):

Tabla 2.8: Características de la superdotación en los paradigmas tradicional y actual (Tourón, 2004).

<b>SUPERDOTACIÓN y AACC</b>	
<b>PARADIGMA TRADICIONAL</b>	<b>PARADIGMA ACTUAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociada con CI alto y jerárquica.</li> <li>- Vinculado a la Teoría del rasgo (estable e invariable).</li> <li>- Identificación por los test.</li> <li>- Expresada como diagnóstico, sin intervención posterior.</li> <li>- Demarcación escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multifactorial, con énfasis en la diversidad.</li> <li>- Asociada con la Teoría Evolutiva, orientada a procesos.</li> <li>- Identificación basada en el rendimiento.</li> <li>- Orientación centrada en la excelencia y los campos del conocimiento.</li> <li>- El contexto es relevante.</li> </ul>

Superdotación: "se refiere a la combinación de una superioridad cognitiva, creatividad y motivación, en grado suficiente para considerar al niño destacado sobre la gran mayoría" (Renzulli, 1978).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a una persona superdotada como aquella que posee un CI superior a 130, lo que implica un perfil complejo, en el que todos los recursos intelectuales aparecen en un nivel elevado, y se refiere a la dotación -potencial o actual- que caracteriza de manera sobresaliente y prioritaria a ciertos individuos de ambos sexos, y procedente de la capacidad intelectual (Sternberg, Prieto y Castejón, 2000). El superdotado puede ser precoz, talento, prodigio, eminente, pero no necesariamente un genio. Porcentualmente, 1/ 943.080 puede ser genio o prodigio (CI>190) así como 1/ 249.000 tiene un CI>170.

Altas Capacidades: se expresan de dos formas fundamentales: sobredotación y talento. Según la propuesta, de las *Inteligencias Múltiples* desarrollada por Gardner (1993), el concepto de inteligencia, en singular, debe sustituirse por una perspectiva diversa y múltiple de inteligencias; este planteamiento ha cobrado especial fuerza en los entornos educativos. Algunos equipos de investigación de nuestro país están trabajando el tema de la alta habilidad desde esta perspectiva (Prieto y Ferrándiz, 2001; Ferrándiz, et al., 2010).

Todos los niños/as que poseen AACC son *precoces* en su desarrollo cognitivo y pueden ser prodigios en algunas áreas concretas. En general, los *superdotados* y *talentosos* son creativos o tienen capacidad para desarrollar productos creativos. Aunque también hay personas creativas con niveles de inteligencia normales. La eminencia supondría, además, la valoración social de los trabajos creativos.

En el *Dictamen de la Sección Especializada de Empleo, Asuntos Sociales y Ciudadanía de la Unión Europea*, documento *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual* (2013) se recoge:

*Desde un punto de vista social, político y educativo, la detección y atención de las personas con alta capacidad es un tema aparecido en fecha relativamente reciente y que sin duda verá incrementada su importancia durante los próximos años. Dichos estudios coinciden en afirmar que la mejora en la detección y atención educativa de los estudiantes con altas capacidades requiere la implicación de toda la sociedad en su conjunto: responsables políticos, profesorado, científicos e investigadores, familias e interlocutores sociales.*

La literatura científica especializada en el tema de las AACC recoge diversos términos relacionados como: precocidad (resultados superiores a los esperables para una edad concreta), talento (habilidad específica en áreas muy concretas: matemáticas, música, etc.) y, finalmente, sobredotación o alta capacidad. Estos dos últimos conceptos se definen, en la actualidad, a través de las siguientes características, que ya fueron consideradas por Renzulli en 1977 en su Modelo de los Tres Anillos.

A partir del grupo social mejor estudiado, la población en edad escolar, las estimaciones acerca del porcentaje de personas con perfil de alta capacidad varían entre el 2 y el 15 % de la población en función de los indicadores que se utilicen para realizar dicha estimación. El criterio más tradicional, con la valoración del cociente intelectual, solía tomar como referencia la existencia de un cociente intelectual igual o superior a 130, lo que incluye aproximadamente a un 2 % de la población. Sin embargo, en la actualidad se admite que dicho criterio es muy restrictivo y que la valoración de la capacidad intelectual es sólo uno de los factores a tener en cuenta para la determinación de la alta capacidad. Por ello, el concepto de alta capacidad se ha ampliado para incluir otros factores tales como la creatividad, la originalidad y la capacidad para relacionar, deducir y extrapolar. Desde esta perspectiva más actual, se estima que el porcentaje de personas con alta capacidad puede llegar a constituir el 10 % e incluso hasta el 15 % de la población en general, si bien las estimaciones más comúnmente aceptadas se sitúan entre el 5 y el 10 % de la población.

Convenimos con Comes, Díaz, Luque y Ortega (2009); Comes, Díaz, Ortega-Tudela, Luque (2012)

en que una aclaración del término AACC intelectuales y de los diferentes perfiles relacionados (superdotados, talentos...), aportarían grandes beneficios a la conceptualización, la identificación y la orientación de la respuesta educativa de este colectivo.

La discusión escolástica en torno al estatus ontológico de la inteligencia superior ha absorbido una energía, y ocupado una dedicación tal, que en lugar de facilitar ulteriores avances, ha trazado una controvertida maraña de conceptos que dificultan la comprensión, originan distorsión, y pueden abocar al no experto al mal-conocimiento y al refugio en el estereotipo.

#### **2.3.4. La creatividad**

Ante este constructo, encontramos que la proliferación de investigaciones han derivado en una polisemia del concepto que, a su vez, dificulta el estudio y la investigación de la creatividad. La complejidad del término hizo que Guilford y Torrance considerasen que inteligencia y creatividad fueran buenas medidas para definir la superdotación.

#### **1. El controvertido componente de la creatividad**

Se atribuye a Galton (1869), en su obra *Hereditaty Genius*, el inicio de la investigación científica sobre este tema, y puede definirse el *pensamiento creativo* como un pensamiento flexible, abierto al ingenio y la imaginación, capaz de combinar distintas ideas para producir una nueva.

Guilford (1950) es quien incluye el concepto de creatividad en su teoría factorial de la inteligencia, como una gran variable personal en el ámbito de las AACC. La vinculó con el funcionamiento divergente, que proporcionó un abordaje más concreto del concepto, como la resolución de problemas, alejándolo de las imágenes excéntricas y pintorescas con las que se asociaba.

Con su teoría, ofrece un firme trípode en el que asienta la creatividad: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

Torrance (1962) señaló ciertas características personales asociadas a la creatividad, como: tolerancia a los fallos, placer de la propia obra, valor para asumir ideas creativas, gusto por el reto y persistencia. Basado en los trabajos de Guilford (1950) sobre el pensamiento divergente, desarrolló el instrumento de medida *Torrance Test of Creative Thinking – T.T.C.T.* (Torrance, 1966, 1990), con dos subpruebas: la verbal (a partir de la expresión oral) y la figurativa (por medio de dibujos). Estos test miden: la fluidez (cantidad de ideas), la flexibilidad (variedad o tipos de ideas o categorías que se elaboran), la originalidad (novedad de lo propuesto) y la elaboración (detalles enriquecedores).

A partir de los años 80, se incrementan las investigaciones que vinculan inteligencia y creatividad (Pascual Sufrate, 2015), porque es razonable argumentar que individuos más inteligentes presenten una mayor fluidez ideativa, aunque no sean necesariamente más ingeniosos u originales. No es posible una alta creatividad unida a una inteligencia baja, pero sí a una inteligencia media y alta, como también es posible que una inteligencia muy alta o superdotada no se acompañe de una alta creatividad.

Los estudios de correlación entre inteligencia y creatividad demuestran que hasta un determinado nivel de inteligencia (C.I. en torno a 120) la relación es muy elevada, en tanto que a partir de dicho valor, un nivel superior de C.I. no implica necesariamente un incremento en creatividad. Runco y Albert (1987) propusieron la “teoría del umbral”, vigente en nuestros días, que sostiene la necesidad de un mínimo de inteligencia para que se de la creatividad. Y algunos autores consideran las altas puntuaciones en creatividad como un requisito necesario para el diagnóstico de sobredotación (Gardner, 2006b; Renzulli, 1977; Sternberg, 2006b; Verhaaren, 1990), mientras que otros lo valoran como un rasgo frecuente, pero no exigible (Gardner, 1987; Tannenbaum, 1983).

Sternberg (1999) define la creatividad como la capacidad para resolver problemas no



convencionales, utilizando recursos estratégicos inusuales. Los componentes de la creatividad serían: inteligencia, conocimiento, personalidad, motivación, estilos de pensamiento y contexto (Sternberg y Lubart, 1997). Se ve la necesidad de la interacción entre inteligencia, estilos y superdotación, y matiza que en la superdotación creativa hay que incluir, además de los aspectos cognitivos, los rasgos de personalidad y los motivacionales; cualquier modelo que intente explicar la relación entre superdotación, creatividad y estilos intelectuales debe ser interactivo y no sumativo; el contexto de desarrollo y de evaluación juegan un papel muy importante en la superdotación.

Por tanto, la creatividad está determinada por la inteligencia y por factores de personalidad y del contexto familiar y cultural en el que se ha desarrollado el sujeto, y se precisa que el entorno sea de apoyo y gratificante para que las ideas creativas germinen (Sternberg y Lubart, 1997; Williams y Sternberg, 1996); porque aun con todos los recursos internos necesarios para pensar de forma creativa, sin algún apoyo del medio ambiente (un foro para proponer las ideas y vinculado a la cultura), la creatividad que una persona tiene en su interior no se haría evidente (Lubart, 2010).

El efecto que producen los factores afectivos en la estimulación y la expresión de la creatividad, correlaciona con el autoconcepto, que Burns (1990) considera como un conjunto organizado de actitudes, en los que contempla los componentes cognoscitivo (autoimagen), acerca de la representación o percepción mental que el sujeto tiene de sí mismo; afectivo y evaluativo (autoestima), relativa a la evaluación que hace de sí mismo; y comportamental (motivación), a partir de la importancia de la motivación en los procesos de autorregulación comportamental o de conducta.

Según los estudios de Broc (2000), los niños/as con autoconcepto positivo tienden a ser más creativos, poseen un menor grado de ansiedad, son más abiertos, espontáneos, comunicativos y curiosos que los niños/as con autoconcepto negativo. Éstos, por contra, se perciben como inferiores e inútiles, se sienten deprimidos y menosprecian sus potencialidades, no confían en sí mismos y temen expresar sus ideas. Por lo tanto, el desarrollo del autoconcepto positivo dependería del clima psicológico de aceptación, de respeto por la individualidad, donde el sujeto perciba que puede alcanzar logros, y donde las personas que le rodean se aceptan como son (Espriu, 1993).

## **2. Los Indicadores del estilo creativo**

Los indicadores del estilo creativo presentan interesantes concomitancias con el perfil de las AACC, y comparten rasgos como una gran fluidez ideativa, asociativa y/o figurativa (Guildford, 1964; Merchén, 1998), lo que se manifiesta en la capacidad de plantear problemas y relaciones con ingenio o fantasía; de producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema, con un mayor grado de imaginación al dar nuevos y originales usos a los recursos; es decir, de disponer de un pensamiento divergente, que facilita encontrar diferentes y diversas soluciones a un mismo dilema (Guilford, 1991). El ingenio verbal y el sentido del humor también dan cuenta de una capacidad especial en la asociación de ideas, el doble sentido, el juego de palabras, la sorpresa en la atribución novedosa a un concepto o espacio rutinarios, entre otras, de ahí el que ofrezcan una producción de trabajos sorprendentes (Betancourt, et al. 1994). Estos sujetos manifiestan una naturaleza espontánea y lúdica, y disfrutan con los juegos complicados que les provocan la activación de la imaginación y la invención (De Bono, 1999). En general, suelen manifestar un aprecio estético notable y una afición por las artes plásticas o musicales, en sus muy diversos modos de expresión.

En la siguiente relación, comprobamos la influencia en la concepción de la creatividad; en que los diferentes autores convergen en las tres cualidades recogidas por Guilford (1950): fluidez, flexibilidad y originalidad.

Tabla 2.9: Indicadores de la creatividad según diversos autores. Fuente: Violant (en De la Torre y Violant, 2006b, p. 176). Adaptación.

AUTORES	INDICADORES O RASGOS DE CREATIVIDAD Conceptos vinculados a la persona, proceso, ambiente y producto creativo:
Alentar, 1998-2003	Modelo de desarrollo: autoconfianza, curiosidad, independencia, coraje, entusiasmo, iniciativa, independencia, imaginación.
Amabile, 1983	Componentes: destrezas de campo, destrezas creativas, motivación intrínseca, talento, creatividad, estilo cognitivo, estilo de trabajo, generar ideas, actitudes y hacia la tarea, percepción de propia motivación.
Guilford, 1950-1971	Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, análisis, síntesis, redefinición.
Logan y Logan, 1980	Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, redefinición, inventiva, ingenio, análisis-síntesis, independencia, tolerancia a la ambigüedad, curiosidad, desafío al riesgo, abierto, comunicación sensibilidad, abierto a problemas.
MacKinnon, 1965-1976	Originalidad, intuición, persistencia, sensibilidad, flexibilidad cognitiva, curiosidad, independencia, identidad personal, competencia intelectual, juicio crítico, interés social, tolerancia, espontaneidad, apertura a experiencia.
Parnes, 1980	Sentido del humor, imaginación y fantasía, curiosidad intelectual, habilidad para reestructurar ideas, autonomía, independencia de pensamiento, autoimagen positiva, ingenio.
Sternberg, 2003	Pensamientos: analítico, sintético, práctico. Estilos de personalidad, motivación, contexto medioambiental.
Torrance, 1969	Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sensibilidad a problemas, independencia, autonomía, autoconfianza, curiosidad, comunicación.
Torre De la, 1991-2003	Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, inventiva, abreacción, conectividad, alcance imaginativo, expansión, imaginación, habilidad, estilo, impacto, tolerancia, sensibilidad, autonomía, libertad, emocionalidad, satisfacción, momentos blancos, energía.
Violant, 2004	Resistencia al cierre, originalidad, elaboración, riqueza expresiva, expansión figurativa, fantasía, conectividad temática y lineal.
Wechsler, 2003	Estilo creativo: confianza motivadora, inconformismo innovador, sensibilidad interna y externa, intuición, síntesis humorística, fluencia flexible, tolerancia parcial, osadía intuitiva.

### 3. Los componentes de la creatividad

Sternberg y Lubart (1997) establecen un modelo que define la compleja interacción entre creatividad, superdotación y estilos intelectuales, donde incluyen seis componentes:

1. *Procesos intelectuales*: desde la definición y redefinición de los problemas de manera inusual, y componentes de insight o inteligencia sintética.

2. *Conocimiento*: referido al dominio o maestría en el uso de ideas y conocimientos que se poseen en un área específica.

3. *Personalidad*: perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos en el trabajo, deseo de crecer, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia (fantasía, estética, aceptación de propios sentimientos...), fe en uno mismo y coraje para mantener las ideas propias (autoestima).

4. *Motivación*: intrínseca, de competencia, de logro, búsqueda de la novedad y deseo permanente de estar motivado.

5. *Estilos intelectuales*: creación, planificación, formulación de ideas y estrategias para la producción de resultados creativos; adquieren la información de modo global (holístico).

6. *Contexto*: el elemento externo en el que sujeto debe desarrollar su existencia y su producción; que debería ser rico en estímulos, apto para imaginar y crear, y donde se valore la creatividad.

En opinión de Martínez-Otero Pérez (2005) la investigación del sujeto creativo ha correspondido tradicionalmente a la psicología diferencial, y establece los rasgos de la personalidad creativa:

- *Independencia de juicio y autonomía*: las personas creativas valoran sustancialmente su independencia, son inconformistas y con gran necesidad de autodirección, un rasgo de seguridad en sí mismos y "espíritu de rebeldía".

- *Pensamiento no convencional*: son poco acomodaticios, buscan los desafíos intelectuales y las cuestiones complejas, su pensamiento es productivo en mayor medida que reproductivo.

- *Apertura a nuevos problemas*: buscan descubrir claves inéditas de la realidad en un análisis y exploración del entorno desde perspectivas diferentes.

- *Tolerancia a la ambigüedad*: la capacidad de resistencia y la fortaleza ante la incertidumbre (inherente al proceso creador en el tránsito hacia la innovación).

- *Tenacidad*: perseverancia, constancia hasta alcanzar los objetivos planteados.

- *Alto nivel intelectual*: la actividad creativa precisa una alta inteligencia, si bien un nivel elevado de inteligencia no garantiza la creatividad.

- *Fluidez y flexibilidad intelectual*: la fluidez intelectual se refiere a la facilidad con que brotan ideas y respuestas adecuadas. Los creativos aportan soluciones innovadoras y pertinentes. La flexibilidad se opone a la rigidez mental y correlaciona con la capacidad intelectual por la que los sujetos creativos ensayan nuevas direcciones de pensamiento.

- *Sensibilidad*: la conciencia de las necesidades y los problemas, y el compromiso en la búsqueda de soluciones.

- *Interés por aspectos teóricos y estéticos*: los creativos se sienten inclinados tanto hacia la verdad como hacia la belleza.

- *Motivación*: elevada motivación intrínseca, aunque también necesitan del reconocimiento de sus obras, la ausencia permanente del reconocimiento puede derivar en desmotivación vital.

Los anteriores rasgos, repartidos entre el sistema afectivo-motivacional y el cognitivo, no agotan el perfil complejo del sujeto creativo, pero nos ofrecen indicios apropiados para su identificación.

Es oportuno reseñar que la creatividad es el resultado de factores genéticos y ambientales, si bien hay personas que aunque hayan nacido con gran potencial creativo, si carecen de las circunstancias ambientales adecuadas la creatividad no se despliega. El reconocimiento de esta elemental afirmación invita a la psicopedagogía a buscar vías apropiadas para su estimulación desde la infancia; este principio favorecerá considerablemente también a aquellos sujetos que parten de niveles inferiores de creatividad, puesto que la estimulación apropiada, desde la infancia, supone un aporte enriquecedor de facultades intelectivas para todos los sujetos.

No hay consenso en el establecimiento de las vías que permitan desarrollar en una persona todas sus posibilidades creativas. En relación con el ámbito escolar, hay autores que proponen una suerte de nueva asignatura sobre creatividad. Otra posición más acorde con la propia esencia de la creatividad es la que aboga por un enfoque interdisciplinar, desde las distintas materias, es decir, que la creatividad ha de impregnar todo el currículum. Desde esta perspectiva, nos referimos a "la educación para la creatividad", que se exponen a continuación.

#### **4. Las características de la educación para la creatividad**

Con relación a las características de la educación para la creatividad, Martínez-Otero Pérez (2005), opina que debe considerar los siguientes objetivos:

Tabla 2.10: Objetivos de la educación para la Creatividad (Martínez-Otero Pérez, 2005).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CREATIVIDAD	
- Cultivar la flexibilidad y la libertad.	- Fomentar la comunicación y la participación.
- Favorecer la curiosidad.	- Posibilitar la reflexión y el ensayo.
- Impulsar los métodos heurísticos.	- Desarrollar todos los sentidos en contacto con la naturaleza.
- Evitar el dogmatismo y la intolerancia.	- Promover la autonomía, el espíritu crítico, la motivación, el esfuerzo y el trabajo.
- Estimular la sensibilidad y la fantasía.	- Animar a los estudiantes a que formulen preguntas sobre cuanto les rodea.

Rogers (1990) enuncia diversas cualidades propias del educador: autenticidad, aprecio al educando y comprensión empática que faciliten el aprendizaje y que puedan impulsar la creatividad; en el currículum creativo se habrían de considerar:

- Objetivos: que los educandos alcancen alguna de las siguientes metas: originalidad, fluidez (cantidad de productos), flexibilidad (respuestas aplicables a distintas situaciones), elaboración, sensibilidad, habilidad para encontrar nuevas aplicaciones a los objetos, analizar, sintetizar, convencer, y eficacia. Algunos ejemplos de objetivos apropiados para los primeros estadios de la enseñanza serían: cultivar la expresión, estimular la originalidad narrativa, fomentar la sensibilidad social, promover el descubrimiento de nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un conjunto, entre otras.

- Contenidos: deben integrarse desde todas las áreas del currículum, sin sobrecargar a los educandos de informaciones, plantea armonizar la necesaria transmisión de contenidos con datos complementarios obtenidos a partir de la experimentación.

- Estrategias docentes: basadas en las "actividades naturales" de la infancia: como espontaneidad, curiosidad, y autoexploración, entre otras. Las experiencias que favorecen la creatividad suelen apoyarse en la motivación intrínseca, rechaza la rutina, y promueve la innovación y la realización personal.

- Recursos y materiales: los elevados precios, la abundancia o la sofisticación de los materiales y recursos no garantizan su aprovechamiento para la promoción de la originalidad. La capacidad creativa anima a la reutilización de recursos, sencillos y habituales, en producciones originales y diferentes.

#### 2.4. CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LA SUPERDOTACION Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Los menores superdotados manifiestan altas aptitudes intelectuales, son capaces de realizar determinadas tareas a edades más tempranas que las esperadas, las hacen mejor, más rápidamente y quizá de distinta manera a sus pares. Una capacidad intelectual superior supone:

- Altos niveles en los "componentes o procesos cognitivos de nivel superior": razonamiento abstracto, representación y solución de problemas. Y en las diversas aptitudes específicas: razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.

- Gran capacidad y rapidez de aprendizaje para almacenar, procesar, integrar y utilizar la información de manera oportuna. Y el manejo de una cantidad y calidad de información superior al resto de coetáneos.

### **2.4.1. Indicadores de sobredotación intelectual**

El diagnóstico de sobredotación no se basará únicamente en la medición del C.I. -criterio psicométrico- aun siendo un diferencial, debe sustentarse también en otros indicadores -criterio pedagógico- .

1. Criterio psicométrico: obtención de una puntuación en rendimiento de la inteligencia general en torno a dos o más desviaciones típicas por encima de la media. Implica una puntuación típica de 130 a 135 o superior. Tal C.I. general conlleva, obviamente, una alta puntuación en todas las subescalas y, por tanto, un perfil intelectual relativamente homogéneo. En este caso, supone un rendimiento superior al alcanzado por el 97 % de las personas de su grupo de edad.

2. Criterio pedagógico: alta motivación por el aprendizaje, orientación a la tarea, gran persistencia y curiosidad por saber más o sed de aprendizaje.

Por tanto, un niño/a o adolescente superdotado debe reunir, al menos, estos dos requisitos: Puntuación de 130 o superior en un test de Inteligencia normalizado, preferentemente el Stranford-Binet (Terman-Merrill, Forma L-M) o WISC-R, y alta predisposición ante el aprendizaje, y dedicación al trabajo. Estos elevados indicadores y requisitos complementarios al CI no se dan siempre en el ámbito escolar que, a veces, genera frustración en el estudiante, sino en aquellos otros entornos culturales donde pueda satisfacer su curiosidad.

Los rasgos característicos o propios de la población superdotada que completan la información proporcionada por los test de inteligencia, y sobre los que hay un cierto consenso son: curiosidad, memoria excepcional, amplio vocabulario, creatividad, imaginación inusitada, gran capacidad crítica, alta motivación, ambiciones e ideales muy elevados, producción de trabajos únicos y vitales, dotación para la música, el arte y el teatro, capacidad de liderazgo, precocidad intelectual y motora, construcción y manejo de altos niveles de abstracción, carácter emprendedor, y agudo sentido del humor, entre otros. Así como que, a mayor nivel de inteligencia, corresponde un mayor nivel de madurez, estabilidad emocional, y mayor introversión en los primeros años; y a partir de la adolescencia, se observa introversión más acusada en las mujeres (Benito, 1996).

La superdotación parece implicar diferencias cualitativas y cuantitativas en el pensamiento (Goldsmith, 2000). Los estudiantes superdotados, a menudo, son realmente sensibles a sus propios sentimientos y a los de los demás, y están muy preocupados por las relaciones interpersonales, los estados intrapersonales, y las cuestiones morales. Son conscientes y seguros de sí mismos, con habilidades sociales, y moralmente responsables; muchos de estos estudiantes son felices, muy queridos por sus compañeros, emocionalmente estables y autosuficientes (Cross y Coleman, 2005; Neihart, 2007).

#### **1. Indicadores observables. Rasgos más comunes**

Pese a que la población de superdotados es eminentemente heterogénea en sus características personales, se pueden referir una serie de patrones que suelen darse en la mayoría de los casos. Estos indicadores son útiles no ya para el diagnóstico psicológico, sino para la detección previa que pueden realizar personas no especializadas, como son la familia y los agentes educativos.

Algunos de los indicadores observables o rasgos más comunes del superdotado, relativos a precocidad y estrategias avanzadas de procesamiento de información, son los siguientes:

##### **a) Precocidad.**

Entendida como la iniciación en una tarea a una edad más temprana de lo habitual. La precocidad de aprendizajes suele ser una constante en estos sujetos. Según Benito y Moro (1997), los identificadores de precocidad que más correlacionan con sobredotación son:

- Identificación de al menos 6 colores a los 18 meses.
- Realización de un puzzle de, al menos, 20 piezas a los 2 años y medio.

- Contar hasta 10 a los 2 años y medio.
- Saberse el abecedario (al menos, 18 letras) a los 2 años y medio.
- Lectura de un libro sencillo a los 4 años.
- Dibujar la figura humana (cabeza, tronco y extremidades) a los 2,5 años.
- Comienzo de la lectura a los 3,5 años.

Si reúne, al menos, 3 de los cinco primeros, se considera un niño *potencialmente* superdotado.

### **b) Estrategias avanzadas de procesamiento de información.**

Los niños/as superdotados desarrollan un buen procesamiento selectivo de la información, en diferentes vertientes:

- Codificación selectiva: saben discriminar y diferenciar la información relevante de la que no lo es, tanto en la búsqueda activa como en la recepción de la misma.
- Combinación selectiva: descubren y relacionan las diferentes partes de la información.
- Comparación selectiva: relacionan e integran conceptos nuevos con los otros ya adquiridos con anterioridad, estableciendo renovados conocimientos.
- Economía de recursos: el buen uso de la atención y memoria selectivas les permite liberar energías, automatizar los procesos implicados y aprender otras habilidades en menos tiempo, como mapas mentales con sus propios diagramas de flujos, entre otros.
- Capacidad analítica y sintética, con el uso automatizado de las estrategias más idóneas para cada área del conocimiento, y apoyadas por los pensamientos divergente y convergente. Así como las categorías metacognitivas de planificación, regulación y evaluación.

### **2. Metacognición y superdotación**

Siguiendo las afirmaciones de Beltrán y Pérez (1993), hay una muy estrecha relación entre metacognición y superdotación (Butterfield, 1988; Sternberg y Davidson, 1986).

Se distinguen tres grandes categorías metacognitivas: planificación, regulación y evaluación. Los niños/as con AACC, a muy corta edad, muestran signos de una gran eficacia perceptual (buena memoria a corto plazo, tiempo de respuesta rápido, etc.). Destacan en la estrategia de planificación: la reflexión y el pensamiento anticipatorio de la acción. Con dos momentos que condicionan la eficacia de la estrategia y el resultado de la tarea: la definición y la redefinición diferenciadas de la tarea o problema, que llevarían a la generación de soluciones diferentes, originales y creativas. Los superdotados tienen y precisan de un *tempus* característico que les permite elaborar la información a partir de la reflexión; pero cuando el tiempo se reduce, los estudiantes con superdotación actúan como los promedio, y sus respuestas carecen de especial valor, ya que en lugar de elaborar la respuesta creativa, se limitan a rescatarla de la memoria. Poseen una mayor capacidad de controlar los propios pensamientos (Coleman, 2005), siendo más conscientes y capaces de activar la autorregulación del pensamiento al enfrentarse a una actividad desafiante.

Los sujetos con AACC utilizan estrategias y las generan espontáneamente y, una vez dominadas, las transfieren a áreas diferentes de las originarias (Kuncel y Hezlett, 2010). Para revisar los componentes del binomio metacognición-superdotación, referiremos las estrategias cognitivas, de la personalidad y las de apoyo.

**Estrategias cognitivas:** entre aquellas utilizadas por los sujetos de AACC, destacan: selección, organización y elaboración.

La *selección* faculta para descubrir la información potencialmente relevante para la comprensión de la tarea. Por lo general, son independientes de campo, pueden abarcar todo el input informativo del ambiente manteniendo el centraje en la tarea.

La *organización* permite establecer relaciones entre los datos de la información nueva y la

acumulada, aun siendo lejanos o aparentemente dispares; principio que comparte con los rasgos de la creatividad y con las estrategias de procesamiento de la información.

La *elaboración* facilita la relación de conocimientos nuevos con otros previos, integrándose de forma significativa, e incorporándolos en unidades superiores con sentido pleno. En el caso de los superdotados estas nuevas elaboraciones, especialmente en el campo de las analogías son más novedosas y originales que en los sujetos de inteligencia normal.

**Estrategias de personalidad:** complementan el funcionamiento cognitivo y, en algunos casos pueden ser igual de importantes que las cognoscitivas, por su papel disposicional (Beach, 2003). Entre ellas destacamos:

*Tolerancia a la ambigüedad:* es uno de los rasgos más característicos, supone no aceptar el primer impulso como el adecuado.

*Capacidad de riesgo:* vinculado con la creatividad y una alta motivación de éxito.

*Concentración:* es una manifestación del auto-control ante las condiciones ambientales y anímicas negativas, y esencial para que se dé el aprendizaje; como afecta a otros procesos cognitivos, su carencia repercute en la calidad del procesamiento, y es una de las principales causas del fracaso académico.

*Voluntad de crecimiento:* asumiendo riesgos y sin acomodamiento, por el riesgo que entraña la regresión de capacidad (ley de regresión).

*Auto-estima:* como el resto de las personas, los superdotados precisan de un grado de auto-estima, creer en ellos mismos y en sus propias ideas. El auto-concepto y la auto-estima bajos también están vinculados con el sub-rendimiento. Muchos de los menores superdotados, desde los inicios escolares, tienen una autopercepción de ser "diferentes" y la vinculan con una auto-imagen extremadamente negativa. Por ello, es necesario crear las condiciones adecuadas para que esa imagen personal no se distorsione, debilite sus grandes potenciales y arrastre a la personalidad a un proceso de negación total.

*Locus de control interno:* crucial para el aprendizaje holístico, profundo y creativo. Es más una actitud o rasgo que una habilidad. Supone asumir la responsabilidad del éxito y del fracaso, sin atribuirlo ni a los otros ni a la suerte. Para ello, se debe contar con oportunidades de asumir riesgos, tomar decisiones y elegir alternativas.

#### **Estrategias de apoyo:**

*Motivación:* es un elemento esencial de los superdotados/as (Feldhusen, 1985; Renzulli, 1994). Es un constructo psicológico que hace referencia a la activación, dirección y mantenimiento de la conducta hasta la satisfacción de la necesidad, a pesar de los posibles obstáculos. Se distinguen 4 tipos de motivación:

*Intrínseca:* el interés y disfrute brota desde el propio sujeto sin que medien refuerzos extrínsecos determinantes. Es un rasgo de los sujetos creativos y superdotados (Amabile, 1999).

*De competencia:* puede ser generalizada (multipotencialidad), más asociada con el perfil de superdotación, o del talento académico, o bien centrarse en un dominio o área de trabajo, como los talentos simples.

*De logro:* supone asumir riesgos, es uno de los grandes determinantes del éxito en cualquier contexto; referido a hacer algo en el área de competencia. Es una característica de los sujetos de AACC. Si las experiencias de éxito se repiten, aumenta y refuerza la motivación de logro. Su contrapartida o riesgo es un alto índice de ansiedad, por ello es necesario ayudarle y aconsejarle a graduar bien los objetivos y los riesgos a asumir.

*Deseo de novedad:* los superdotados no son acomodaticios, buscan de nuevos estímulos, son modeladores del ambiente y crean sus propias novedades; por ello, no les favorece un tipo de

enseñanza excesivamente directiva, unilateral y ejecutiva sino abierta y flexible, también en los sistemas de evaluación, donde se aprecie y valore objetivamente la naturaleza de los productos. El deseo de novedad suele ir acompañado del de complejidad (Barron, 1958), de hecho, cuando las tareas no lo son suficientemente, los superdotados tienden a introducir y añadir algún tipo de complejidad (Goldsmith, 2000).

*Persistencia:* los superdotados se caracterizan por su resistencia a las dificultades (Clark, 1988), enfrentándose al éxito y el fracaso; implica comprender que las tareas precisan su tiempo; se ve muy amenazada por la depresión, vinculada con las presiones que acompañan al sujeto superdotado, por el mero hecho de serlo; constituyen un umbral de estrés que les hace sentirse obligados a hacerlo siempre mejor que los otros, aun cuando sus resultados ya sean brillantes.

Webb y cols. (2007) refieren de la depresión existencial que caracteriza a los superdotados, el intenso idealismo y los múltiples intereses, por lo que destinan gran cantidad de tiempo y energía personal en la búsqueda del significado de su propia vida. El valor del trabajo, el ansia inagotable de aprender, el sentido de las creencias: la libertad, la independencia y la justicia como valores de la humanidad, suelen preocuparles desde edades tempranas. La idea de que el espacio y el tiempo limitan el desarrollo de su potencial, se combinan con constatar la limitación de sus esfuerzos personales. El resultado es que el niño/a superdotado se siente molesto con su destino y, al activarse un agudo sentido del significado y del valor de la vida, surge una fuerte depresión existencial.

#### **2.4.2. Manifestaciones tempranas de la superdotación intelectual**

La teoría genética o hereditaria y la teoría ambientalista convergen al aceptar como cierto que tanto la persona inteligente como la superdotada *nace y se hace*, aspecto corroborado por distintas investigaciones realizadas con gemelos idénticos y no-idénticos (Burt, 1958).

Robinson y Robinson (1992), afirman que los niños y niñas superdotados manifiestan un talento precoz: pueden aprender letras, números, colores y formas con extraordinaria velocidad e interés, llegan a conclusiones matemáticas como un adulto, leen espontáneamente y su talento musical es prodigioso (Columbo, et al. 2009).

#### **1. Primeros indicios de superdotación**

Las iniciales manifestaciones de la superdotación se muestran desde los primeros movimientos del bebé. Se reconoce una precocidad del 30% (en meses) en el desarrollo motor grueso, motor fino y del lenguaje. La causa de este desarrollo avanzado puede radicar en un proceso madurativo neurológico precoz y más rápido, facilitador del progreso céfalo-caudal y próximo-distal de los primeros meses de vida. Esta mayor capacidad innata, asociada a la motivación por explorar y a un ambiente externo receptor de los requerimientos del bebé, así como estimulador de sus aptitudes, provoca un avance superior y marca diferencias significativas respecto a sus coetáneos.

El bebé superdotado que muestra gran precocidad en el aprendizaje y en la interacción con el entorno, es muy sensible y responde pronto a los estímulos visuales y auditivos; sin embargo, si los estímulos ópticos son repetitivos, no les prestarán demasiada atención porque pasan a ser rutinarias (y carentes de mayor significado) debido a que poseen una extraordinaria memoria fotográfica. Su desarrollo comunicativo es prematuro, comienza a hablar antes que un niño normal y su vocabulario será más extenso, con un mayor uso de formas interrogativas, fruto de su gran curiosidad; pero el lenguaje expresivo será similar al de los coetáneos.

Durante esta etapa infantil, suele mostrar una gran capacidad para realizar abundante cantidad de trabajo, al que dedicará mucho tiempo y esfuerzo. En los bebés superdotados puede apreciarse esta perseverancia y una alta auto-gratificación personal cuando logran la ejecución correctamente.



Tabla 2.11: Comparación entre el desarrollo normal y el desarrollo avanzado de los menores (Harrison, 1995).

Hitos del desarrollo (en meses)		
Áreas del desarrollo	Desarrollo normal	Desarrollo avanzado (-30%)
<b>Desarrollo motor grueso</b>		
• Camina solo	12,5	8,8
• Pasa las páginas de los libros	18	12,6
• Corre bien, con soltura	24	16,8
• Utiliza los pedales del triciclo	36	25,2
• Salta con los pies alternos	60	42
<b>Desarrollo motor fino</b>		
• Retiene objetos entre los dedos índice y pulgar	9	6,3
• Garabatea espontáneamente	13	9,1
• Dibuja personas con un cuerpo reconocible	60	42
<b>Desarrollo del lenguaje</b>		
• Nombra un objeto	17,8	12,5
• Posee un vocabulario de 20 palabras	21	14,7
• Usa frases simples	24	16,8
• Utiliza pronombres personales	24	16,8

Esta precocidad es una de las razones por las que la labor de la familia es tan importante para que el bebé desarrolle su capacidad intelectual; una buena respuesta familiar facilitará la idónea evolución. Por otro lado, está demostrado que el orden de nacimiento también influye en el superdotado, el primogénito suele recibir una estimulación directa por parte de la madre, y las reacciones de ésta también son mayores si se comparan con las que mantendrá con los hijos posteriores (Altus, 1966).

**Alvino y sus colaboradores** (1989) recogen algunas de las características asociadas significativamente a la superdotación para niños/as de 3 a 5 años:

Tabla 2.12: Características asociadas a superdotación, de 3-5 años (Alvino y col., 1985, 1989)

Características asociadas a superdotación, de 3-5 años (Alvino y col., 1989)	
1- Amplio vocabulario y uso del mismo de forma óptima para su edad.	7- Elevada creatividad.
2- Capacidad para el pensamiento y el razonamiento complejo.	8- Agudo sentido del humor.
3- Capacidad inusitada para el pensamiento simbólico (habilidad matemática).	9- Espontaneidad.
4- Capacidad para ver relaciones entre cosas, situaciones y hechos diferentes.	10- Independencia y tenacidad.
5- Desarrollo físico y social precoz.	11- Competitividad.
6- Gran sensibilidad.	12- Comprensión de conceptos abstractos como la vida, el bien, el concepto del tiempo, etc.

## 2. Características en la infancia y la niñez

En 1977, Joseph Renzulli publicó, *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*, donde recoge características que poseen los niños superdotados:

- Capacidad intelectual general y aptitud académica específica, comprende con facilidad la información, que adquiere y recuerda; muestra logros excepcionales en alguna materia.
- Voluntarioso en la búsqueda de nuevos conocimientos y no se distrae fácilmente, pensamiento creativo y productivo.
- Aplica y transfiere los conocimientos adquiridos sobre una materia a otra distinta, genera gran

cantidad de ideas y soluciones ante los problemas, es arriesgado y especulativo

- Liderazgo, con capacidad de argumentación y organización de grupo, responde bien a la responsabilidad.

Gottfried et al. (2006) desarrollaron el *Estudio Longitudinal Fullerton*, una investigación prospectiva contemporánea de 25 años de duración, y entre sus conclusiones caben destacar los siguientes aspectos:

- Superdotación intelectual: se encontraron diferencias significativas entre el grupo dotado y la cohorte en los siguientes aspectos:

\* En las pruebas sensoriomotoras psicométricas de inteligencia manifestaron diferencia desde los 1,5 años de edad. La práctica totalidad de los menores que destacaron a esta edad, se revelaron como superdotados a los 8 años, con CI 130 o superior.

\* Un mayor avance en su desarrollo del lenguaje incluso con 1 año de edad; en las habilidades del lenguaje receptivo, y en las del lenguaje receptivo y expresivo a partir de entonces. Este hallazgo coincide con la literatura (Freeman, 2000; Gross, 1993), lo que indica un índice adicional de la aceleración cognitiva temprana. Los progenitores también observaron, desde el principio, el avance de los niños/as que más tarde se manifestaron como superdotados.

\* Como grupo, sobresalieron en una serie de referencias intelectuales (por ejemplo: verbal, cuantitativa, memoria y similares). Su ventaja cognitiva fue evidente en el rendimiento académico. La entrada en la escuela, se realizó en un nivel superior a través de diversas áreas temáticas, competencias en el aula, tipo de evaluación (por ejemplo: pruebas estandarizadas, informes de padres, profesores y escolares). Estos informes, previos a la identificación de superdotación, indicaron que ya eran más competentes que sus pares en el aula.

- Dominio cognitivo y motivación académica intrínseca: este hallazgo particular, sentó las bases para la conceptualización e investigación del constructo de la motivación del superdotado:

\* Estos dos criterios fueron muy superiores a los de sus pares desde la infancia a los primeros años escolares; en la infancia y la niñez, demostraron mayor direccionalidad del objetivo, orientación a la meta, capacidad de atención e implicación en las pruebas; desde los 7 años, y a lo largo de la adolescencia, superaron a la cohorte en motivación intrínseca, mejor perfección de su competencia académica y menor ansiedad académica.

En opinión de Jiménez Fernández (2010), a pesar de la evidente heterogeneidad intragrupo, los superdotados presentan unas características definitorias correspondientes a tres ejes: cognición, creatividad y personalidad

- *Características cognitivas*: alta capacidad para manipular símbolos, buena memoria y eficacia organizadora de la nueva información, altos niveles de comprensión y generalización, capacidad de concentración y atención, curiosidad, capacidad de observación y multiplicidad de intereses.

- *Características metacognitivas*: comprender el conocimiento y controlar el propio proceso cognitivo, y la autorregulación al manipularlos, codificar, almacenar y recuperar la información cognitiva y social; metamemoria: dotados con más estrategias y rapidez para el almacenaje y recuperación de la información, con la memoria a largo plazo; eficacia en la resolución de problemas, consecuencia de variables como: control interno de la conducta, aprendizaje rápido de nuevas estrategias, que transfiere a otras situaciones, mejor y más rápida organización de la información, atención más sostenida y escasa resistencia a la monotonía en la realización prolongada de tareas; autorregulación activa y consciente: control directo del comportamiento en aprendizaje por ensayo y error; eliminación de la previsión de error.

- *Características motivacionales y de personalidad*: inicialmente, parten de buen autoconcepto y

atribución causal interna, alta motivación, perseverancia y perfeccionismo, sentido del humor sofisticado, corrosivo, acerado, con doble sentido, y juegos de palabras, entre otros; ingenioso, agudo, con variados y creativos recursos para solucionar un problema. Líder natural, sensible consigo, empático con los otros y con el ambiente, salvo en los sujetos con inteligencias demasiado elevadas (superdotados severos, CI 180 o superior). Preferencia por compartir con adultos o niños/as mayores, debido a la afinidad intelectual, por la tendencia natural del ser humano de relacionarse con los iguales, en este caso referida al desarrollo intelectual. Con un sentido ético y pro-social desarrollado.

– *Características de creatividad:* habilidad para el pensamiento tanto holístico como parcial, explorador de ideas entusiasta y tenaz, desafío o reto ante lo convencional, independencia de pensamiento, y gran sentido del humor. Para Arboccó (2016) el sentido de humor es una actitud ante la existencia, la propia y la ajena, y ante la vida misma; para Freud el humor es la manifestación más elevada de los mecanismos de adaptación.

### 3. Rasgos de superdotación y altas capacidades en las etapas escolares

Las etapas educativas acompañan la evolución y el desarrollo de los escolares a lo largo de unos años especialmente significativos en la construcción global de la personalidad. Son etapas en las que el contacto con el docente y la convivencia escolar con otros coetáneos permiten que el adulto observe características y comportamientos específicos en los estudiantes con SI/AACC (Alonso, 1995; Mönks, 1992).

#### 3.1. Educación Infantil:

Tabla 2.13: Rasgos definitorios de superdotación en Educación Infantil. Fuente: elaboración propia, a partir de Mönks (1992) y Alonso (1994)

Rasgos de superdotación en Educación Infantil	
Amplio vocabulario y corrección del discurso y la argumentación.	Aprendizaje precoz de la lecto-escritura.
Conocimiento y manejo del número y de resolución de problemas sencillos.	Pregunta y manifiesta curiosidad.
Suele tardar menos que sus compañeros en finalizar la tarea.	Completa rompecabezas y puzzles con facilidad y rapidez
Demuestra profundidad en ciertos temas y utiliza conceptos abstractos.	Originalidad y creatividad en sus producciones.
Elevada capacidad memorística: canciones, cuentos, nombre y apellidos de los compañeros...	Altos niveles de razonamiento.
Su comportamiento puede ser retraído, disruptivo o de líder.	

#### 3.2. Educación Primaria

Tabla 2.14: Rasgos definitorios de superdotación en Educación Primaria. Fuente: elaboración propia, a partir de Mönks (1992) y Alonso (1994).

Rasgos de superdotación en Educación Primaria	
Rapidez y originalidad en la resolución de problemas	Rapidez en el aprendizaje
Preguntas sobre temas transcendentales, variadas y de calidad	Riqueza y corrección de vocabulario
Se queja de aburrimiento y suele terminar el primero	Capacidad metacognitiva
Uso de estrategias diferentes en la resolución de problemas	Amplio conocimiento de algunos temas
No siempre realiza sus tareas pero cuando lo hace, produce más trabajo y con mayor profundidad	Originalidad y creatividad
En algunas materias, aprende sin explicación, a la que suele anticiparse	Perfeccionismo (superior en las niñas)

Con relación al comportamiento, es similar al de Infantil o comienza a manifestarse más revoltoso, con inquietud y protestas, a veces acompaña problemas de conducta, aparece el bajo rendimiento y fracaso escolar; son muchos los que acusan aburrimiento y consiguiente desinterés por los aprendizajes y el ritmo escolar. Tanto si es líder o no, suele ser modelo para sus compañeros; con mayor madurez emocional y comprensión social que ellos.

### **3.3. Educación Secundaria:**

Su anterior liderazgo ha remitido ante la presión externa, e interna por igualar comportamientos con el grupo de coetáneos; el rechazo del grupo le torna un ser solitario. Pueden aparecer comportamientos disruptivos.

El rendimiento escolar, muy condicionado por las relaciones personales y el ambiente de aceptación o rechazo personal, grupal y metodológico, es dual: los que continúan con calificaciones elevadas, con gran capacidad para relacionar conceptos, y los que han entrado en la espiral del fracaso escolar, a pesar de su evidente inteligencia y asombrosos comienzos en la escolarización. Suelen darse significativos contrastes en las calificaciones de las distintas asignaturas e incluso en la misma materia, a lo largo del curso y en las diferentes pruebas. Puede destacar en distintas actividades: olimpiadas matemáticas, de ciencia, ajedrez, y música, entre otras.

Es sorprendente el nivel de razonamiento y el conocimiento profundo en un área, que puede depender más del estilo y personalidad del docente que de la disciplina; puede tener calificaciones muy desiguales e irregulares, pasar de insuficiente a sobresaliente, o aprobar varias asignaturas al final de curso; ello deriva en que, tanto docentes como progenitores, le consideren inteligente pero vago. Esta irregularidad suele ser producto de “un efecto compensatorio” para evitar ser tachado de empollón o pelota; dado que el ser muy inteligente o destacar no suele estar bien considerado entre los “iguales”, en especial si se trata de una mujer.

#### **2.4.3. Alta capacidad intelectual, personalidad y competencias socio-emocionales**

*No cabe imaginar cuánto han tenido que sufrir a lo largo de toda la historia los espíritus más raros, más selectos, más originales, por el hecho de haber sido considerados siempre como los malvados y los peligrosos, incluso por haberse percibido a sí mismos como tales. (Nietzsche, 1994, p. 39).*

Una de las motivaciones humanas básicas es la necesidad de pertenencia al grupo. Numerosas teorías (Bowlby, 1973; Freud, 1930; Maslow, 1968; Rogers, 1961; Sullivan, 1953) han subrayado la importancia de las relaciones afectivas entre pares, y el sentido de pertenencia para el bienestar y el desarrollo de los individuos (Ogurlu, 2015).

La literatura especializada señala la presencia observable de características sociales, emocionales y morales en los niños superdotados desde edades tempranas ( Dabrowski, 1964; Gross, 1993; Rogers y Silverman, 2001; Webb y cols. 2007). La complejidad en la configuración cognitiva de la alta capacidad implica también cierta complejidad y diversidad en los aspectos emocionales y de personalidad; de tal suerte que se registra cómo las vivencias de los superdotados son más intensas y complejas que las de los sujetos con un nivel de cognición media (Gross, 2014; Peterson, 2015), debido a que demuestran una mayor conciencia, sensibilidad y capacidad para entender, y para transformar las percepciones intelectuales y emocionales en experiencias.

El interés por la investigación sobre el tema de los posibles problemas socio-emocionales de los niños/as superdotados fue muy puntual durante las décadas de los 40 y 50. A partir de los 60, comienzan los programas para orientar y guiar a los alumnos/as con AA.CC. En los 80, Tolan (1982) recoge los diversos estudios sobre la problemática social realizados hasta aquel momento. Steenbergen-Hu, Makel y Olszewski-Kubilius (2016) también estudian los trabajos empíricos realizados en las décadas de los 70 y 80, cuando las investigaciones se centraron en averiguar las

posibles diferencias entre los superdotados y sus pares en rasgos de la personalidad como ansiedad, autoconcepto y autoestima, y las formas de generar atribuciones. Las diferencias que se encontraron se alejan de la idea de que los más capaces sean inestables, desajustados o con un temperamento de riesgo psicológico; por el contrario, quedaba manifiesto que su ajuste psicológico era mayor, eran más flexibles, con un alto grado de aceptación y mayor motivación intrínseca. Del mismo modo, parece evidente que el bienestar psicológico es algo menor en la adolescencia, al igual que en los coetáneos.

Inicialmente, la superdotación fue considerada como un mero fenómeno intelectual cuantitativo, psicométrico; después, como un fenómeno cognitivo; hoy, la superdotación es un fenómeno cognoscitivo y emocional, en su confluencia y en la interacción permanente de sus factores, lo que implica tanto el área de la salud como de la educación (Miranda Romero, 2006).

La suposición común de que los niños intelectualmente más capaces tienen más problemas emocionales que los niños 'normales' es un estereotipo injustificable y peligroso (Freeman, 2015b). Los progenitores y los estudiantes comparten una visión común sobre las características socioemocionales de este alumnado, una percepción significativamente diferente de la que tienen los docentes sobre las mismas características (Hernández et al., 2011; Prieto et al., 2008).

### **1. Alta capacidad y ajuste psicológico**

Emociones e inteligencia se influyen mutuamente; de modo que los superdotados/as también difieren de los demás en su percepción del mundo y sus reacciones (Kane y Silverman, 2014; Neville, Tolan y Piechowski, 2013).

En relación a la competencia socio-emocional de los sujetos con mayor capacidad intelectual, se encuentran dos posturas antagónicas: a principios del siglo XX, era una opinión generalizada que las personas excepcionalmente dotadas eran más propensas a la locura y la marginación social. Esta concepción errónea se vio reforzada por los trabajos sobre la *Insanidad del Genio* de Lombroso (1896) que identifica genialidad y superdotación con melancolía y neurosis; reafirmada por escritores de la época que subrayaban la correlación entre *genio* y psicopatología. Sin embargo, los estudios de Terman (1925, 1947, 1959) contribuyeron a rebatir esas ideas al afirmar que los sujetos superdotados podían tener los mismos riesgos de dificultad social que el promedio de la población.

Es frecuente asociar *superdotación* a *rasgos patológicos de la personalidad*, especialmente en los casos de excelencia creativa, basando este supuesto en la gran cantidad de artistas, músicos y científicos que: bien padecieron períodos de inestabilidad mental o de psicosis, o bien que a la vista de la población promedio y los estándares sociales, presentaban peculiaridades comportamentales.

Algunos estudios, posteriores a Lombroso, también postulan que los estudiantes de altas habilidades, tanto superdotados como talentos, tienen un mayor riesgo de sufrir problemas de ajuste psicológico que el resto del alumnado; así como que la superdotación incrementa la vulnerabilidad hacia las dificultades de ajuste psicológico (Austin y Draper, 1981; Hollinworth, 1942; Janos y Robinson, 1985; Lajoie y Shore, 1981; Powell y Haden, 1984; Roedell, 1984; Schauer, 1976). Pyryt (2011) señala al perfeccionismo asociado a la superdotación como generadores de ciertos niveles de ansiedad y desajuste emocional.

Leta Hollingworth (1942) corroboró parcialmente la pervivencia de esta concepción, en un estudio realizado con menores con CI igual o superior a 180, debida y causada, en cierto modo, por las enormes diferencias perceptuales, de capacidad y en habilidades de comunicación verbal; y que la conducta social o antisocial que desarrolle un estudiante con alta capacidad depende fundamentalmente del grado de comprensión del adulto y del entorno.

Otros autores demuestran que los rasgos patológicos en la personalidad, con graves desórdenes emocionales, inadaptación social, etc. no prevalecen con mayor frecuencia o grado en los sujetos superdotados que en los que no lo son, y se ha demostrado que en la etapa preescolar la buena

adaptación socioemocional o conducta prosocial es una característica de los menores superdotados (Fernández Vidal, 2011).

## **2. Alta capacidad y habilidades sociales**

En la revisión de la literatura especializada, podemos encontrar investigaciones que avalan ambos extremos. De una parte, quienes relacionan la presencia de un déficit más o menos relevante en habilidades sociales, comparado con la población general (Janos y Robinson, 1985; Dauber y Benbow, 1990; Gross, 1993), como exclusiva de quienes tienen inteligencia superior (Janos, Fung y Robinson, 1985), e incluso como estigma de la superdotación (Cross y Coleman, 2005). De otra, quienes demuestran un ajuste social incluso mejor que en sus compañeros normativos (Terman, 1925, 1959; Galluci, 1998; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000; Bain y Bell, 2004).

Las más recientes investigaciones avalan esta segunda postura, y resaltan que las personas con AACC tienen una adaptación personal y social igual o superior a aquellas con inteligencia normal (Robinson, 2008, Borjes et al., 2011). Incluso se destacan investigaciones en las que se señala que los superdotados no son considerados diferentes por sus iguales escolares e incluso que puedan ser tan populares como el resto (Díaz Cabrera, 2004; Kiguel, et al., 2007; González Peña, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2009). En ello redundan los resultados de adolescentes más dotados respecto a adaptación personal, escolar y social, a partir de autoescalas (Rodríguez-Naveiras, 2007; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011). En este estudio de Borges et al. (2011) también se afirma que padres y madres opinan que sus hijos/as tienen una adecuada adaptación social.

Sáinz Gómez et al. (2015) apoyan las investigaciones de numerosos estudios pioneros en el tema que corroboran un nivel competencial positivo de los sujetos con capacidad cognitiva superior y mayor ajuste psicológico (Gross, 2006; Neihart, 2007), y éste junto al bienestar físico y social (Burks, Jensen y Terman, 1930; Cox, 1926; Hollingworth, 1931, 1942; Judá, 1949; Lewis, 1943; Terman, 1916, 1925; Terman y Oden, 1947, 1959).

Respecto al manejo del estrés, hallamos la misma divergencia de resultados: quienes les consideran más propensos al enfado y a un peor manejo de las situaciones estresantes (Ferrando, 2006; Seon-Young y Olszewski-Kubilius, 2006); y quienes defienden el adecuado manejo por parte de los superdotados (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006); o que los talentos demostraron un mayor manejo del estrés que los superdotados (Prieto et al., 2008).

Se argumenta que los superdotados, desde muy pequeños, afrontan mejor las situaciones de estrés, dado que tienen un mayor registro sobre las diversas posibilidades de abordaje, entre ellas la apertura y la flexibilidad (Dirkes, 1983; Schuler, 2002). Y manifiestan menores niveles de ansiedad que la población no superdotada (Zeidner y Schleyer, 1999). A su vez, esto se explica por la gran capacidad para el auto-conocimiento, de entenderse a sí mismo y a los demás (Baker, 1995; Gallucci, 1988; Galluci, Middlenton y Kline, 1999; Grossberg y Cornell, 1988; Howard, Hamilton y Franks, 1995; Nail y Evans, 1997; Neihart, 1991; Olszewski-Kubilius y Kukieke, 1989).

Bar-On (2007) analizó la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la superdotación, a través del estudio de la correlación de la IE con: la inteligencia psicométrica, el rendimiento académico, el nivel de la autoactualización y la capacidad para resolver los problemas. Entre las conclusiones, hallamos las siguientes referidas al manejo del estrés:

- Es la dimensión que mejor predice la destreza en la resolución de problemas, y la inteligencia psicométrica, sugiriendo que ésta estaba fuertemente influenciada por la capacidad para manejar las emociones, más aún que las otras dimensiones (asertividad, empatía, capacidad para resolver problemas, optimismo o la validación de los propios sentimientos y pensamientos).

- Es uno de los predictores más fuertes del rendimiento académico, aunque también contemplan otras dimensiones como la validación de los sentimientos y del pensamiento, la resolución de

problemas, la autoactualización y el optimismo (Bar-On, 2004, 2007; Bar-On y Maree, 2009).

### 3. Auto-percepción en Superdotados y Talentos

Sáinz (2008) indicó que los superdotados y los talentos se auto-valoraron con una buena capacidad para manejar las situaciones estresantes, mejor que sus pares. Los estudiantes con alta inteligencia tendrían un adecuado manejo del estrés, mientras que sus compañeros con menor inteligencia manifestaron ciertas carencias en el manejo del mismo (Sainz, 2010). Fernández-Vidal (2011) llegó a similares conclusiones, al hallar que los estudiantes con alta habilidad tienen un manejo del estrés ligeramente mayor que los menos hábiles, así como que las dimensiones de la IE correlacionan más con la aptitud verbal que con la numérica.

En la tabla contigua, se recogen otras conclusiones, a partir de la auto-percepción de estos estudiantes:

Tabla 2.15: Talentos Matemático y Verbal, Características socio-emocionales, desde diversos autores. Fuente: elaboración propia, a partir de Peñas Fernández (2006).

Talento Matemático y Talento Verbal (Peñas Fernández, 2006)	
Chicos y chicas pre-adolescentes, con talento matemático presentan perfiles centrados en la zona promedio en personalidad.	Dauids (1966); Haier y Denham (1976)
Los T. Matemáticos se consideran menos sociables y más reservados que los T. verbales.	Payne, Halpin y Ellefl (1973); Silverblank (1973).
Los T. Matemáticos se auto-definen como más abiertos, independientes, espontáneos y socialmente más maduros que los T. verbales.	Haier y Denham (1976); Solano, 1983
Los estudiantes con T. verbal se posicionan como extraños, tensos, menos habladores y más cerrados e introvertidos.	Ferguson y MacCobby (1966)
Los T. matemáticos se perciben como superiores a los verbales en la implicación social entre iguales y también se perciben con más autoestima.	Dauber y Benbow (1990)
Los T. verbales, como los altamente superdotados, parecen tener mayores dificultades en relacionarse con sus iguales y tener menos amigos que los superdotados leves o los talentos matemáticos.	Dauber y Benbow (1990)
Las dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE) correlacionaron más con la aptitud verbal que con la numérica.	Fernández-Vidal (2011).
<b>Otros Talentos:</b> los talentos figurativos manifiestan un alto manejo del estrés, y los talentos combinados (académicos y figurativos) muestran elevadas competencias intrapersonales y de adaptabilidad.	Sainz Gómez et al. (2015).

En la investigación de Olszewski-Kubilius y Kukieke (1989), sobre *la personalidad* de los superdotados en comparación con sus pares (de 11-16 años de edad), se analizaron 6 escalas que reflejan el interés o la valoración por descubrir la verdad (Teorética), lo que es útil (Económica), la armonía (Estética), el amor de las personas (Social), el poder (Política), y la unidad (Religiosa). De esta investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

– Los superdotados muestran valores teoréticos, estéticos y políticos significativamente mayores que sus pares, incluso en la comparación con estudiantes universitarios.

– En relación con la personalidad, se hallaron diferencias significativas más altas en los factores: afabilidad, inteligencia, estabilidad emocional, dominancia, entusiasmo, conformidad, atrevimiento y autosuficiencia; y puntuaciones más bajas en aprensión y tensión; no se encontraron diferencias en excitabilidad, sensibilidad, retraimiento o autodisciplina.

– La autopercepción es superior en competencia escolar, comportamiento y autovalía, y menor en competencia deportiva en los superdotados varones respecto del grupo normativo masculino.

Sak (2004) realiza un meta-análisis de 63 estudios (informes, artículos, libros y tesis) sobre preferencias estilísticas y rasgos de la personalidad de superdotados adolescentes, de esos análisis se desprende que los superdotados eran más introvertidos que el grupo normativo, si bien, a nivel intragrupo, más de la mitad eran extrovertidos. También destacaron en reflexión o juicio (vs. sentimiento). En relación con *el autoconcepto y la autoestima*, los resultados reflejan que los estudiantes superdotados obtienen puntuaciones más altas en la educación Primaria (Maddux, Scheiber y Bass, 1982).

En el estudio de Milgram y Milgram (1976) son los superdotados adolescentes los que refieren un nivel de autoconcepto más bajo que el de sus pares; sin embargo, Purkey (1966) encontró que los superdotados adolescentes de su estudio presentaban mejor ajuste y sus características de personalidad (en los 18 factores analizados) eran más adecuadas al perfil de normalidad que sus pares no superdotados, salvo en las variables relativas a la socialización.

Tabla 2.16: Variables socio-emocionales y Alta Habilidad. Fuente: elaboración propia, a partir de varios autores

VARIABLES SOCIO-EMOCIONALES Y ALTA HABILIDAD	
VARIABLE y AUTORES	RESPUESTA DE LA ALTA HABILIDAD
<b>Adaptabilidad:</b> entendida como la capacidad para gestionar el cambio, evaluar la realidad de un modo apropiado, la flexibilidad ante las nuevas situaciones y la capacidad para generar soluciones y resolver problemas.	
Seon-Young y Olszewski-Kubilius (2006) y Ferrando (2006)	Superdotados y talentos puntuaciones más elevadas
Fernández-Vidal (2011)	Mayor adaptabilidad
<b>Estado de ánimo:</b> considerado como el optimismo, la felicidad, y el funcionamiento social y emocional.	
Fernández-Vidal, 2011; Seon-Young y Olszewski-Kubilius, 2006	Sin diferencias significativas con habilidades medias
Ferrando (2006)	Superior
<b>Inteligencia interpersonal:</b> empatía, responsabilidad social y relaciones sociales.	
Schewean et al. (2006)	Auto-valoración inferior
Seon-Young y Olszewski-Kubilius (2006)	Sin diferencias significativas con habilidades medias
Sainz (2008, 2010)	Auto-percepción superior
<b>Inteligencia intrapersonal:</b> autoconocimiento emocional, asertividad, autoestima, autodesarrollo e independencia emocional.	
Schewean et al. (2006)	Auto-percepción superior
Seon-Young y Olszewski-Kubilius, 2006	Sin diferencias significativas con habilidades medias
Ferrando (2006)	Muy superior respecto a habilidades medias y a talentos.
Sainz (2008)	Talentos combinados (académicos y figurativos) superior a habilidades medias
Sainz (2010)	Sin diferencias significativas con habilidades medias o bajas
Sainz, Fernández-Vidal y Soto (2012)	Inferior a habilidades medias

#### 4. Variables de la personalidad y correlación con el CI

Ya en 1939, Hollingworth estableció una diferencia en relación con el nivel de inteligencia: los sujetos con un CI 130-155 puntos presentarían unos buenos niveles para la convivencia, mientras que a partir de 160 puntos, podrían encontrarse casos con una relación social problemática dado que la diferencia cognitiva de estos sujetos con sus coetáneos es abismal.

Grossberg y Cornell (1988) afirman que el ajuste psico-social y la aptitud académica correlacionan



en el tramo que comprende el nivel promedio, y en un cierto punto en el intervalo de las AACC, a partir del que descendería el ajuste psico-social al aumentar la habilidad académica. También Fernández y Pinto (1989) comprueban que los problemas y las inadaptaciones se relacionan con el CI: a mayor nivel (a partir de CI150), incrementa el riesgo de desajuste, problemas e inadaptaciones. Dauber y Benbow (1990) y Janos y Robinson (1985) señalan un incremento de los problemas de ajuste psicossocial en los sujetos con altos niveles de habilidad académica.

Alonso (1994) observó que entre los 6 -12 años de edad, los niños alcanzan niveles más altos de desadaptación social que las niñas, y a partir de los 13 años, los niveles de inadaptación social se elevan. En su investigación de 1995, sobre adaptación escolar y social de los niños superdotados de 6-16 años, concluyó que tanto los niños como las niñas parecían más sumisos, abiertos y participativos en los primeros años, y este rasgo correlacionaba con un mayor nivel de inteligencia; sin embargo, estas tendencias disminuían en edades posteriores (Álvarez González, 1999).

El posible aislamiento social de los estudiantes excepcionalmente dotados debe buscarse en la ausencia de auténticos compañeros con los que compartir; que ha sido superado cuando estos estudiantes han sido promocionados a cursos más avanzados con compañeros de más edad y menor discrepancia intelectual, llegando a establecer relaciones positivas y afectuosas con sus compañeros mayores (Gross, 1993).

### **5. Superdotación y autoconcepto: negación vs. aceptación**

En el proceso de ajuste socio-emocional de las personas superdotadas debe considerarse una dimensión sustantiva: la negación o aceptación de la *condición de superdotado* en el concepto de sí mismo; condición estrechamente relacionada con la aceptación social por parte del grupo de pares (Peñas Fernández, 2006). Algunos estudios (Hollingworth, 1942; Swiatek, 1995; Swiatek y Dorr, 1998) confirman que las personas superdotadas tienden a ocultar su don para mimetizarse con sus pares y obtener su aprobación y aceptación, en especial durante la infancia y la adolescencia.

Peñas Fernández (2006) registra algunas de las cualidades que recoge la literatura sobre el perfil emocional, social y moral de las personas superdotadas: sensibilidad e intensidad emocional; elevada empatía y sentido de la justicia social, coherente y responsable, defensa de la verdad y la igualdad, acompañado de idealismo y rebeldía; temprana preocupación por la muerte y el sentido de la vida; mayor independencia y opiniones diferentes al grupo de iguales. Altas expectativas para sí y los demás; miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración; desarrollo temprano del locus de control interno; perfeccionismo y perseverancia; gran sentido de humor.

Ese perfil característico de grupo, en el ámbito afectivo va a determinar diferencias en la inteligencia, en el procesamiento de la información y en la destreza en las relaciones sociales y personales. Por tanto, influyen en la configuración de la identidad y del autoconcepto, especialmente en la adolescencia. Pudiendo considerar que algunos superdotados adolescentes estarían incluidos en los grupos de riesgo, desde la perspectiva socio-emocional, entre ellos estarían las mujeres de alta capacidad, los niños y jóvenes extremadamente dotados, los superdotados con dificultades de aprendizaje u otros trastornos asociados, así como los superdotados de minorías étnicas, culturales o sociales. La integración de la superdotación en el autoconcepto parece ser el origen de algunas dificultades esenciales en la definición de la propia identidad, especialmente en el periodo de la adolescencia. Su modelo explicativo pivota en torno a tres dimensiones: a) La negación de la superdotación, por el miedo aprendido al rechazo social y los prejuicios a la diferencia; b) la existencia de una incongruencia o desajuste entre la propia imagen y el estereotipo mental a nivel social de cómo debería ser un superdotado, y c) los mecanismos de camuflaje para ocultar la superdotación.

Del estudio de Peñas Fernández (2006) se desprende que más del 80% de la muestra de superdotados adolescentes evidenció niveles medios o altos de negación de la superdotación y había

desarrollado mecanismos de camuflaje para ocultar la superdotación. Estos resultados son coincidentes con la investigación de Kerr, Colangelo y Gaeth (1988), que encontraron que el 90% de su muestra de estudiantes superdotados de secundaria creían que su superdotación fue un elemento negativo en relación con el ámbito social.

*La mediocridad es la más afortunada de las máscaras que puede llevar un espíritu superior, porque no hace pensar a la mayoría, es decir, a los mediocres, en un enmascaramiento; y, sin embargo, por eso precisamente se la pone aquél, para no irritarlos. El caminante y su sombra (F. Nietzsche, 1879).*

## 6. Altas capacidades, personalidad y ostracismo

Uno de los factores más importantes que impiden el establecimiento de relaciones sociales positivas o el sentido de pertenencia es la experiencia de rechazo o exclusión social (Stout, 2009). A este respecto, Williams (2007) define el ostracismo como el ser ignorado o excluido por otros. Y Ogurlu (2015) aporta algunas de sus características:

Tabla 2.17: Características del Ostracismo. Fuente: elaboración propia, a partir de Ogurlu (2015).

CARACTERÍSTICAS SOBRE EL OSTRACISMO	
CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Es un fenómeno social universal que se puede ver en todas las culturas humanas conocidas.	Williams y , (2005).
Puede ser considerado como uno de los tipos de acoso (bullying): relacional, intimidación indirecta.	Griffin y Gross (2004).
No tiene signos externos evidentes, comúnmente se utiliza el ostracismo de castigo o de la agresión relacional.	Nezlek, Wesselmann, Wheeler, y Williams (2012).
Parece ocurrir durante toda la vida (infancia, adolescencia, la edad adulta, etc.), en diferentes contextos sociales (escuela, lugar de trabajo, etc. en línea), y en hombres y mujeres; puede tener lugar incluso en edad preescolar.	Crick, Casas, y Ku (1999).
Efectos negativos en el funcionamiento psicológico y social: (1) Asociado con la depresión, la soledad, el sentimiento de inadecuación. (2) La victimización entre iguales. (3) Conducir a la agresión. (4) Una pobre regulación del afecto. (5) Comportamientos neuróticos, desadaptativos, antisociales y destructivos. (6) Problemas de conducta interiorizadas como introversión social o tendencias, incluso suicidas. (7) Afectar negativamente la capacidad cognitiva.	(1) Witvliet, Brendgen, Van Lier, Koot, y Vitaro (2010). (2) Buhs, Ladd, and Herald (2006). (3) Leary, Kowalski, Smith, y Phillips (2003). (4) Sebastián, Viding, Williams, y Blakemore (2010). (5) Baumeister y Leary (1995). (6) Catanese y Tice, 2005; Ruttery Behrendt (2004). (7) Hawes et al. (2012).

Ogurlu (2015) cita a dos grupos vulnerables: los adolescentes y los superdotados; respecto a éstos, señala que a mayor nivel de inteligencia, aumenta el ostracismo (Freeman, 1979; Gross, 2002b, 2004; Robinson, 2002, 2008), y que los estudiantes de Secundaria dotados ven con preocupación el desarrollo de sus relaciones personales (Vantassel-Baska y Olszewski-Kubilius, 1989).

Woods y Wolke (2004) encontraron que los estudiantes con alto rendimiento están en un alto riesgo de experimentar la exclusión social de sus pares. Williams y Gerber (2005) informaron de que, a menudo, los superdotados se quejan de ser condenados al ostracismo por otros compañeros en el aula. Las presiones del grupo contra los comportamientos no normativos, incluso cuando son positivos (como los logros académicos), puede dar lugar a la devaluación y la aversión. En su estudio de los comportamientos en el grupo y fuera de él, Kolek y Saunders (2008) encontraron que miembros incluidos en el grupo pueden ser excluidos como sujetos foráneos, cuando muestran comportamientos positivos o exitosos, si éstos no forman parte de la norma grupal.

Manaster, Chan, Watt, y Wiehe (1994) afirmaron que el 87% de los jóvenes superdotados declaró que lo "peor de ser superdotado" era de naturaleza social, incluyendo los estereotipos, los celos y el aislamiento social. Tannenbaum (1983) afirmó que algunos estudiantes superdotados preferían fracasar académicamente y ser populares, a alcanzar un nivel de honor y sufrir el ostracismo.

En los estudios sobre estrategias de afrontamiento sociales utilizadas por los estudiantes dotados, se han encontrado las siguientes: el negar u ocultar sus dones, utilizar el humor o la interacción social, o restar importancia a su impopularidad entre los pares (Swiatek, 2002; Swiatek y Cross, 2007). El uso de estas estrategias difiere con la edad (Swiatek, 2001) y medio ambiente (Swiatek y Cross, 2007), lo que indica el cambio de influencia del estigma de la superdotación (Coleman y Cross, 1988, 2005) en el tiempo y en diversos entornos.

Peterson y Ray (2006) revelaron que, en su estudio, el 67% de los estudiantes de 8º grado había sido objeto de insultos (por ejemplo, friki, empollón), debido sobre todo a su apariencia y superdotación; durante el 6º grado, casi la mitad (46%) de los participantes habían experimentado al menos uno de los 13 tipos de acoso escolar (por ejemplo: burlas, insultos, amenazas, golpes, libros al suelo, empujar, etc.); el porcentaje de niños que eran víctimas disminuyeron durante 7º y 8º grado, pero el de niñas aumentó. Rimm, Rimm-Kaufman, y Rimm (1999) recogieron que el 15% de las mujeres exitosas vio el aislamiento social como la experiencia escolar más negativa. Los compañeros aíslan a los niños superdotados de las interacciones sociales debido al estereotipo de empollón (Swiatek y Dorr, 1998; Vanderbrook, 2006).

Los adolescentes superdotados suelen percibirse como diferentes de sus compañeros no superdotados (Rinn, 2006; Swiatek y Dorr, 1998), del mismo modo que son vistos como diferentes por los otros (Gross, 1998; Rinn, 2006; Wellisch y Brown, 2012).

La sobre-excitabilidad (Piechowski y Cunningham, 1985), la androginia psicológica (Hébert, 2002), no pedir ayuda fácilmente (Peterson, 2002), y la asincronía del desarrollo (Silverman, 2002) pueden estar relacionados con la vulnerabilidad al ostracismo entre los estudiantes dotados; así como vivir con el temor de que su nivel intelectual conduce a un riesgo de rechazo social (Gross, 1998; Robinson, 2008).

La alta capacidad intelectual, en su interacción con el ámbito escolar supone un importante riesgo potencial de padecer ostracismo. La crueldad de la marginación del diferente planea por ambos extremos de la normalidad. La alta capacidad inherente al sujeto no es una cualidad de la que poder desprenderse a demanda de un contexto adverso. Ante ello, al sujeto que padece la marginalidad, y como humano que necesita sentirse un miembro aceptado, sólo queda "abjurar" de su peculiaridad, simulando una normalidad ficticia o investirse de un humor que le evada de su realidad.

#### **2.4.4. Género, educación y alta capacidad intelectual**

La mera existencia de Políticas de Igualdad y de Discriminación Positiva, incluso en los países desarrollados, es aval suficiente para demostrar el desequilibrio en el desarrollo de la ciudadanía por razón de sexo y género. Se puede considerar que el género es un constructo de la cultura, del que derivan estereotipos sobre las capacidades de chicos y chicas, del que no se sustraen aquellos con SI/AACC, en sus etapas vitales y con relación a las capacidades cognitivas.

El reciente panorama europeo nos informa sobre las perspectivas y las conclusiones de Eurydice 2010.

En la consideración del género vinculado a las AACC, daremos cuenta de las características diferenciales con relación al nivel educativo, y los cambios que acontecen en la etapa de la adolescencia, como época de cambios y transformación por la significación de las relaciones sociales; concluimos con la estadística de las AACC en España, como síntoma de una realidad.

## 1. El Género, en el sustrato de la Cultura

*“Amad, amadores, mujer que non sabe, Á quien toda cosa paresca ser nueva, Que quanto más sabe mujer, menos vale... Guardaos de mujer que há plática et ciencia”.* Serranilla, de Carvajales, Cancionero de Stúñiga (1460-63).

La condición de ser mujer ha sido un severo determinante para apartarla del saber a lo largo de la historia de la Humanidad.

Son muy honrosas las excepciones de la Antigüedad, cuyos logros no ha podido ocultar una historia masculinizada: *Sorano de Efeso, Olimpia de Tebas, Metrodora y Aspasia* médicas romanas (s. II a.C.), Hypatia de Alejandría (Grecia, s. IV d.C) matemática, astrónoma y filósofa, símbolo del pensamiento libre ante la intolerancia. En la Edad Media, *Matilde de Magdeburgo*, Beatriz de Nazaret, o Margarita Porete que se empeñaron en abandonar el latín y escribir en lengua vulgar, y sus obras son consideradas como el origen de las lenguas europeas modernas.

Sin embargo, la literatura nos lega el pensamiento misógino que ha bloqueado el desarrollo de la mujer: Baltasar Castiglione (1478-1529) en *El Cortesano*, un manual de costumbres publicado en Italia en 1528 y traducido a todas las lenguas europeas afirma:

*Las mujeres son animales imperfectos y, por consiguiente, de menor valor que los hombres. En ellas no caben las virtudes que caben en ellos. Cuando nace una mujer es falta y yerro de natura y contra su intención, como sucede en uno que nace ciego o cojo o con algún otro defecto.*

## 2. Desarrollo de chicos y chicas, estereotipos vs. capacidades

Como se señala a lo largo del apartado, las conclusiones de referencias e investigaciones van experimentando una cierta variabilidad, en tanto ciertas diferencias de género van declinando con el tiempo como la normalización del acceso a la cultura y al trabajo fuera del hogar, la vivencia de la sexualidad, la asunción natural de ser sujetos de derechos, etc.; por contra, cuando parecía que los roles de género se acercaban a una cierta paridad, se advierten regresiones como que las jóvenes tienen una menor percepción de las diferencias de género, cierta aceptación de los comportamientos de control con violencia de género<sup>10</sup>, mayor presión de la publicidad con imposición de cánones físicos, sexuales, y consumistas, etc. (Osuna Acedo, 2008).

### 2.1. Desarrollo de chicos y chicas con AACC, en sus etapas vitales

Jiménez-Fernández (2001) aporta algunas de las características de este alumnado en las diferentes etapas, en base a los estudios de Coriat (1990); Kerr y Multon (2015) y Lubinski, Benbow y Sander (1993):

**Infancia:** las chicas evidencian la capacidad más precozmente que los chicos. Terman (1925) informaba de que las chicas con alto CI tendían a ser más altas, fuertes y saludables que la media de su género aunque podían ser físicamente menos competentes en gimnasia que los chicos dotados y que los chicos en general. Las moderadamente superiores en CI y rendimiento (situadas entre los percentiles 90 y 95) gozan de buena salud física y mental y muestran buena adaptación social. Los más inteligentes también presentan un buen desarrollo personal, escolar, familiar y social, respecto de los chicos normales.

Los intereses, actitudes y aspiraciones de las chicas dotadas son más similares a los de chicos dotados que a la media de las chicas en general (Kerr y Foley Nicpon, 2003; Kerr y Multon, 2015): se divierten con una amplia variedad de aficiones y juegos tradicionalmente asociados a los chicos; disfrutan con periodos de juegos solitarios y también mantienen intereses y juegos típicamente femeninos.

**Adolescencia:** se producen cambios diferenciales en las actitudes, intereses, aspiraciones y

<sup>10</sup> Percepción de la Violencia de Género en la adolescencia y la juventud. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015

rendimiento de las chicas, que son más sutiles en la actualidad. Ambos sexos obtienen buen rendimiento, gozan del apoyo de sus docentes, y pueden tener los problemas propios de esta etapa.

Los modelos y opciones curriculares como la aceleración parcial de curso o los programas de enriquecimiento fuera del aula ordinaria, son más valorados por los chicos. Las chicas prefieren permanecer con sus iguales en edad, una tendencia que va declinando en los últimos años.

A partir de iniciar la adolescencia, cambia el retrato femenino, y las chicas brillantes temen destacar más que sus pares de uno y otro sexo. Hacia los catorce años pasan del deseo de autoestima y éxito, al de amor y pertenencia, decrece su autoconcepto y la confianza en sí mismas; pueden padecer el síndrome de cenicienta o la espera de que alguien vendrá a resolver su situación. Si en la infancia se les premiaba por su éxito académico, en la adolescencia se les pide éxito social y conformismo (Kerr, 1997), y aunque mantienen rendimientos iguales o mejores que los de los estudiantes superdotados, el descenso de la propia autoestima junto a la bajada de la guardia intelectual, produce su efecto negativo (Delisle, 1999). Se mantiene atenuado el *miedo al éxito* asociado al temor a verse rechazada por destacar, y por hacerlo en un campo reservado al otro género.

**Juventud:** ambos géneros mantienen altos rendimientos en la universidad; hay una preponderancia de hombres en las carreras típicamente masculinas (informática, ingenierías y arquitectura) si bien cada vez más atenuada; se ha igualado la presencia de mujeres en Ciencias, y superado en Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, y Ciencias de la Salud (MECD, 2015), además de lograr una nota media superior a la de los varones.

La sociedad apoya el alto rendimiento académico de ambos géneros, mientras que el mensaje sobre el rendimiento profesional es más ambiguo y afecta más a las chicas sobre cómo compaginar planes profesionales de alto nivel con matrimonio y familia. Algunas optan por abandonar metas más bajas y cambian de planes académicos y profesionales.

Los chicos planifican mejor su futuro desde la adolescencia siendo los padres los que mayor presión ejercen en este sentido.

**Adulthood:** comparadas con sus iguales de similar capacidad, decae el rendimiento profesional de las mujeres inteligentes, aspecto ya observado en el estudio de Terman (1925), y confirmado en otros posteriores realizados por Ceci y Williams (2010), Hollinger y Fleming (1992), Kerr (2000), y Su, Rounds y Armstrong (2009), entre otros.

La edad de casarse y tener hijos parecen ser determinantes para el futuro profesional de las mujeres brillantes. Cortar o reducir el desarrollo profesional en los últimos años de la juventud, suele provocar situaciones irreversibles en el grado y nivel de la promoción (Kerr, 1997; Terman y Oden, 1947; Hill, Corbett y St. Rose, 2010).

## **2.2. Desarrollo de chicos y chicas con AACC, en capacidades cognitivas**

Peña Del Agua (2002) afirma que los estereotipos sociales unidos al género se interponen en el desarrollo del talento de las niñas y las jóvenes. La incompreensión del entorno ha sido una de las dificultades sociales que más han afectado a estas personas dotadas intelectualmente.

Hill, Corbett y St. Rose (2010) hacen referencia al número insignificante de mujeres reconocidas como excepcionales, debido más a limitaciones sociológicas que a biológicas, y esos factores sociales afectan también a los logros de otros grupos menos favorecidos de la sociedad, y se valora que la educación y las oportunidades de desarrollo son los primeros determinantes del éxito, de aquí que las personas que pertenecen a clases sociales pobres, sin educación, y mujeres, rara vez podrían conseguir demostrar sus AACC.

En 1980, Benbow y Stanley publicaron un artículo que produjo reacciones en la comunidad científica, en el que informaban sobre diferencias en capacidad matemática a favor del sexo masculino, y que no podían atribuirse a la socialización diferencial. De los estudios posteriores sobre evolución y resultados según el sexo, se concluye que hay diferencias regulares de género a la edad

de doce-trece años, con una preponderancia en la zona superior a favor de los varones en razonamiento matemático, espacial y mecánico. Si bien las diferencias indicadas se mantienen, estas conclusiones han sido matizadas por un importante cambio en la interpretación de los datos, la búsqueda de nueva información, y unos análisis más afinados (Benbow, 1992; Benbow y Stanley, 1982a, 1982b; Benbow y Minor, 1986). Lubinski, Benbow y Sander (1993) y Lubinski et al. (2006), exponentes del nuevo enfoque, consideran que el grupo femenino tiene una media superior en las pruebas verbales; la mayoría de las chicas dotadas para las matemáticas y todas las que superan el criterio establecido en el SPMY tienen capacidad intelectual para cursar cualquier currículo científico.

Sin embargo, se reconoce la existencia de factores sutiles que operan hacia el menor atractivo de las ciencias para el género femenino, relacionadas con las funciones asignadas a cada sexo y cristalizadas en características complejas de personalidad: la formulación de Thordinke de *personas versus cosas*, siendo que “las personas” estarían asociadas al género femenino y “las cosas” al masculino, en la realidad actual estos polos corresponderían a *orgánico versus inorgánico*.

Según los trabajos de los ochenta, de Kerr (1991), tomando como referencia el *American College Testing (ACT)*, prueba que realizan los estudiantes americanos al terminar la educación secundaria: el 61% de los que puntúan por encima del percentil 95, y el 72% de los que están por encima del percentil 99 son varones. Por subtest, los chicos eran superiores a las chicas en el ACT de matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales; mientras que las chicas sobresalían en inglés.

A tenor de las investigaciones sobre las posibles diferencias de género referidas a competencia científica, Esparza Molina et al. (2015) refieren que, cuando se utilizan pruebas que no tienen una carga de conocimiento específico en ciencias como el Test de Hu y Adey (2002), o la prueba diseñada por Mohamed (2006), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. Sin embargo, cuando la prueba requiere un conocimiento en las áreas específicas de ciencias (biología, ecología, física y química), se observa que los chicos tienen mayores destrezas en la creatividad científica (Özdemir y Sak, 2013; Esparza Molina et al, 2015).

Por otra parte, se ha manifestado superioridad en el pensamiento divergente de las chicas en las investigaciones de Ayverdi et al., (2012) y Ceran et al., (2014).

En la década de los noventa, los resultados del estudio longitudinal de Alfeld-Liro (1999), señalan que la capacidad era un determinante más importante que el género al elegir estudios. Los más capaces eligen carreras contextualmente consideradas “duras”, con independencia del género, si bien las chicas optan por matemáticas y física sobre los estudios técnicos.

La mayoría de los estudios realizados manifiestan la dificultad de conseguir logros elevados por las chicas, debido a una barrera social invisible que impide a las mujeres superdotadas desarrollar sus potencialidades, incluso en los países más desarrollados; lo que incrementa el número de sujetos incluidos en la denominación “superdotación oculta” (Freeman, 2005).

En España, la investigación de Sánchez Manzano (1999) en la Comunidad de Madrid y con alumnado de educación primaria aporta estos datos: entre el 5% superior del test de Raven, el 43,7% son niñas; en la muestra final, con un punto de corte del 1,36 % superior en CI, el 46% son chicas. En el estudio de Pérez y Domínguez (2000), con el punto de corte en el 2% superior en CI; la presencia femenina es del 30%.

### **3. Género y educación en el reciente panorama europeo**

Tras revisar abundante literatura sobre el tema, seleccionamos algunas de las conclusiones que se presentaron en el estudio, a nivel europeo, realizado por **Eurydice** en **2010**; porque aportan un referente relativamente próximo en el tiempo, aún vigente en numerosos datos, por el entorno geopolítico en el que nos desarrollamos y por los compromisos que conlleva para los países miembros.

La naturaleza de las desigualdades de género en la educación ha experimentado un profundo

cambio en las últimas décadas y, en el caso concreto de los resultados educativos, ha ganado en complejidad. Aparte de la injusticia que conlleva cualquier estereotipo de género, las diferencias de género en la educación pueden también tener repercusión sobre el crecimiento económico y la inclusión social (Vassiliou, 2010).

Los cambios en la educación de las chicas están siendo tan rápidos, que su evolución real va por delante de la reflexión científica, de modo que aspectos tradicionalmente ligados a la psicología femenina como el *miedo al éxito* o la *ansiedad ante las matemáticas*, muchas de las chicas más capaces no lo manifiestan actualmente (Jiménez Fernández, 2010). Por este motivo, recogemos con cierta cautela las conclusiones de estudios anteriormente citados.

### 3.1. Perspectivas

Si bien en las últimas décadas se ha producido un cambio radical en las tasas de participación en la educación, aún se mantienen las diferencias de género en rendimiento y en la elección del campo de estudio. Las perspectivas sobre el género y las diferencias por razón de sexo encuentran enfoques opuestos (Eurydice, 2010):

La primera, y más antigua, es conservadora: considera que la diferencia social y cultural entre hombres y mujeres es biológica, natural y, por tanto, inmutable. En muchas culturas y durante muchos periodos históricos, esta perspectiva permaneció como indiscutible apoyada por una amplia literatura en torno a la inferioridad de la mujer. Incluso se publicaron estudios pretendidamente científicos que “probaban” que el acceso de las mujeres a la universidad perjudicaba su capacidad reproductora (Delamont y Duffin, 1978).

El segundo enfoque, progresista: considera que los roles sociales de hombres y mujeres están modulados, en gran medida, por influencias de orden histórico, cultural y social, y están sujetos al mismo proceso de evolución permanente que la propia sociedad. Desde este punto de vista, las mujeres han ocupado históricamente distintas posiciones (generalmente subordinadas) debido a que las sociedades, entre ellas la occidental, se organizaban siguiendo un modelo patriarcal, que implicaba que los hombres detentaban la autoridad sobre las mujeres y, desde esa posición de poder, interpretaban las pretendidas diferencias biológicas de forma estereotipada (De Beauvoir, 1953; Harding, 1986; Collins, 1990; Riley, 1988; Scott, 1988). Esta perspectiva, que es la que se adopta actualmente, enfatiza la comprensión del género o las diferencias por razón de sexo, como un fenómeno cultural que surge de las concepciones dominantes en una época o una cultura concreta. De este modo, la educación sería un instrumento para crear conciencia sobre las razones que hacen que, en una época determinada, ciertas diferencias de sexo sean vistas como importantes, y también como una herramienta para fomentar una mayor igualdad entre los sexos y cuestionar ciertos supuestos dualistas y estereotipados.

### 3.2. Conclusiones de Eurydice 2010

En el estudio a nivel europeo (2008/09), participó la práctica totalidad de los países de la red Eurydice. Algunas de las conclusiones del análisis son las siguientes:

Las percepciones de los docentes sobre la masculinidad y la feminidad, así como los libros de texto y el material de lectura que se utiliza, pueden contribuir a aumentar o a atenuar, los estereotipos de género. En los países europeos, la docencia es una profesión muy feminizada, especialmente en los niveles inferiores del sistema educativo; en centros de educación superior va reduciendo según sube de nivel académico; sin embargo, las funciones de dirección recaen en gran medida sobre los hombres; este “techo de cristal” (*glass ceiling*) al que se enfrentan las mujeres es, en parte, consecuencia de la cultura masculina.

La diferencia de género más marcada en el rendimiento escolar está en la lectura; todos los estudios de evaluación recientes, coinciden en la superioridad de las niñas, que se evidencia desde edades tempranas y se mantiene en el tiempo. Las chicas leen más y disfrutan más de la lectura que

los chicos, en todos los países a excepción de España. En matemáticas, en la mayoría de los países, niños y niñas obtienen resultados similares en cuarto y octavo cursos. La ventaja a favor de los chicos aparece en los últimos cursos escolares y es especialmente marcada en los programas de matemáticas avanzadas. El rendimiento medio de ambos géneros en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment – PISA) 2000, 2003 y 2006 es fluctuante, siendo los chicos los que suelen obtener mejores puntuaciones, en la mayor parte de los países. Las ciencias recogen las diferencias de género más pequeñas en rendimiento escolar. A pesar de que el de las chicas es equivalente al de los chicos, en la mayoría de los países, su autoconcepto en este campo es más débil que el de ellos; las niñas parecen tener, de media, menos confianza en sus capacidades científicas que los chicos; sin embargo, el interés por las ciencias de chicos y chicas es similar, y no existen diferencias globales en la motivación para las ciencias en sus estudios o trabajos futuros.

Las primeras diferencias entre el rendimiento de chicos y chicas se manifiestan en el retraso académico, en relación con el nivel de la clase, y en la repetición de curso, que son más frecuentes en los chicos. En España, en 2007/08, entre el alumnado de centros públicos, los chicos repetidores de 12-14 años era el 61%, y de 14-16 años el 53% (Ministerio de Educación, 2009). La brecha de género en el rendimiento aumenta con el avance del nivel educativo. El abandono escolar temprano es más frecuente entre los chicos, y en España, con una diferencia superior al 10% sobre las chicas. Es mayor el porcentaje de chicas que obtienen la titulación del nivel de educación secundaria superior, y normalmente, las chicas logran mejores notas, y su tasa de aprobados es mayor en los exámenes de final de estudios, lo que ayuda a acceder a los estudios universitarios de su elección.

Hay diferencia en la elección de programas de estudios: un mayor número de chicas eligen ramas consideradas más exigentes, de orientación académica y con perfil humanístico. Los chicos prefieren las ramas profesionales. Las estadísticas demuestran que un buen número de jóvenes elige su carrera condicionado por los estereotipos de género (EACEA/ Eurydice, 2009).

Los estudios transnacionales sobre el rendimiento (Halldórsson y Ólafsson 2009) reflejan que existen diferencias sustanciales en los patrones de género en los distintos países, por ejemplo, en Islandia se da la mayor “brecha de género” favorable a las niñas en matemáticas, ciencias y lectura, las tres materias evaluadas en PISA; su patrón de diferencias de género es estable en el tiempo, y también sugiere que la relativa superioridad de las chicas se debe a factores psicológicos, como su mayor afinidad con la “cultura del aprendizaje”, mientras que el rendimiento de los chicos está más influido por factores relacionados con la disciplina (escasa) y con el comportamiento.

#### **4. Género y Altas Capacidades**

En la relación de rasgos definitorios de las AACC, se aprecia un significativo sesgo masculino, ej.: competencia, independencia, racionalidad, asertividad, etc.

La población femenina identificada es ínfima en comparación con la masculina, en proporciones de 1/8 a favor de ellos (Sánchez Manzano, 2003); por lo que en las AACC se agrava la discriminación sobre las mujeres. Ellis y Willinsky (1997) señalaron que en las mujeres superdotadas se daría un fuerte conflicto que derivaría en ansiedad y sentimiento de culpa, entre lo que pueden llegar a ser y aquello con lo que deben conformarse (roles femeninos tradicionales).

En el caso de inteligencias extremas, los chicos prefieren interactuar con niños más mayores o adultos; las niñas prefieren ser integradas por su grupo de compañeros (Acereda, 2000), ante pánico a ser rechazadas socialmente; el éxito académico se asocia con oposición social, por lo que, intencionalmente, no manifiestan sus capacidades diferentes y bajan su nivel académico, con el consiguiente sentimiento de culpa añadido.



#### **4.1. Género, altas capacidades y nivel educativo**

Como afirma Benito (1997), la disincronía entre la edad cronológica y la mental del estudiante superdotado implica un diferente desarrollo en el ámbito emocional y social, en comparación con el alumnado promedio. Es frecuente que vivan sus primeras experiencias escolares como potencialmente frustrantes, en relación con los niveles de aprendizaje y el entorno social. Esta presión del entorno puede derivar en problemas emocionales y de adaptación. La autora proporciona algunas características del desarrollo emocional y la adaptación, en tres etapas del desarrollo, y desde la perspectiva del género (Benito, 1997):

1. Educación Infantil: en general, los niños muestran su alta dotación por el liderazgo en el juego, el conocimiento avanzado, seleccionan a la profesora como compañera intelectual, llaman la atención de diferentes formas, visibilizándose, y se divierten solos. Por su parte, las niñas se hacen invisibles, adoptan estilos reproductivos, motivadas por el deseo de alcanzar la aprobación, se relacionan con sus compañeras en juegos y actividades escolares; escuchan atentamente las instrucciones e intentan reproducirlas con la mayor exactitud; sin embargo, en casa suelen dar rienda suelta a su creatividad e intereses intelectuales.

En los primeros años, este alumnado puede ser "líder" en las clases y disfrutar de las invitaciones de sus compañeros, aunque no terminan de encontrar "amigos iguales" con los que compartir realmente.

2. Educación Primaria: una época de cambio, en la que se puede mantener un rendimiento escolar elevado pero también una productividad insatisfactoria, en especial con relación a las expectativas. También se consideran otros aspectos como el aislamiento social: por exclusión del grupo de amigos, que presentan conductas restrictivas; más frecuente en niños con un CI entre 130-145, así como en niños/as de 6-11 años; con mayor inadaptación escolar y social derivada (Alonso, 1994). En el caso de haber desarrollado una conducta adaptativa en la etapa anterior, ésta se puede prolongar en Primaria. Retraimiento y timidez en las niñas: en el ámbito escolar, estos rasgos van aumentando con la edad, mientras que en casa se pueden mostrar con agresividad o tristeza. Tienen un muy acentuado sentido del ridículo, comprenden los mecanismos de las relaciones sociales y se ajustan a las normas. Esta adecuación o acomodación permanentes, progresivamente más difícil, a un modelo de comportamiento e interacción forzado, deriva en frustración, pesadillas, y dolores de cabeza, entre otras. Sin embargo, en el colegio, esta sobreadaptación se percibe como adecuación, estabilidad y docilidad.

Las niñas muy inteligentes, son muy sociables y abiertas; en los primeros años escolares, se relacionan muy bien con sus profesores/as y compañeros/as pero sin adherirse a ningún grupo en particular, tampoco entran en conflicto con las otras niñas. Este comportamiento puede derivar, hacia los 9-10 años, en que las niñas de clase se unan y presenten un rechazo activo a la "niña distinta/rara". No debemos pasar por alto, y debe ser motivo de reflexión, la disincronía entre edad mental-edad cronológica, por ejemplo, una niña de 11 años y 5 meses, con un CI de 144, tiene una edad mental de 17 años y 8 meses.

3. Educación Secundaria: en el proceso evolutivo y de desarrollo, y en esta etapa, es prioritaria la necesidad de interacción con los iguales y la formación de la propia identidad. En estas edades, es probable que elijan tres caminos con el objetivo de interactuar con los compañeros:

Los chicos intentan "igualar" su comportamiento con los pares a fin de ser aceptados: bajan calificaciones, no estudian, cambian su estilo de vestir, etc., pero no suele alcanzar el objetivo deseado y, por contra, se mantiene la inadaptación social y emocional -sin tener verdaderos amigos-, así como la escolar, dado que es frecuente que deriven en fracaso escolar, hecho que apoya la creencia de que el joven superdotado fracasa escolarmente.

Un comportamiento social de introversión hostilgénica: se muestran desconfiados con la sociedad, con aparición de un sentimiento de hostilidad hacia los otros o sintiéndose víctimas de la hostilidad

externa; por ello, pueden parecer más introvertidos, con tendencia al aislamiento, necesidad de replegarse en sí mismos, y como buscando un refugio en la propia intimidad. Evidencian una preferencia por los grupos reducidos, en los que se sienten más seguros, aceptados, e incluso en los que pueden mostrarse o manifestarse con naturalidad (Siverio y García, 2007).

Las chicas pueden continuar con la sobreadaptación de la etapa anterior, pero el evidente interés (no alcanzado) de ser integrada en el grupo de iguales puede ser la causa de reacciones psicosomatizadoras.

#### **4.2. Género, altas capacidades y adolescencia**

En opinión de Silverio y García (2007), la adolescencia es un período de transición, de la infancia a la edad adulta que está marcada por la inestabilidad y la provisionalidad (González, Montoya, Casullo y Bernabeu, 2002). Época en la que se cristaliza la identidad, se configuran los ideales de vida, se busca la autonomía y se desarrollan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo de iguales (Brown y Huang, 1995; Muuss y Porton, 1998). La convulsión de las emociones tiene la misión de consolidar el desarrollo personal y social; de tal manera que si se obtienen los apoyos familiares y sociales necesarios, la adolescencia puede ser un período relativamente feliz y adaptado ( Godás, Rodríguez y Mirón, 1996; Clark, 2008; Pichardo, Fernández de Haro y Amezcua, 2002; Shulman y Ben-Artzi, 2003), en el que se incrementa el soporte emocional (Hortacsu, 1989), la intimidad y la reciprocidad (Youniss y Haynie, 1992). Se genera, por tanto, la necesidad de refugiarse en grupos reducidos en los que se sienten seguros, acogidos y en los que pueden mostrarse tal cualson.

Los chicos adolescentes se auto-evalúan más inadaptados escolarmente que las chicas, presentando mayor aversión a la instrucción, falta de motivación por el saber (hipomotivación) y mayor indisciplina (Eagly y Chaiken 1993).

Hollingworth (1939) diferenció las conductas con relación al nivel de superdotación: los sujetos con CI. 130-150 serían más adecuados para la convivencia, mientras que para los sujetos con CI superior a 150, la integración social en un entorno de inteligencia promedio sería más problemática. Terman y Oden (1947) alegaban que , en cuanto las distancias de CI son mayores, serían la disparidad de intereses intelectuales y el vocabulario utilizado, los elementos que acrecientan las diferencias.

Como afirman Silverio y García (2007), el *género* mediatiza el mundo emocional en la infancia y en la adolescencia (DuBois, Lockerd, Reach y Parra, 2003; Birditt y Fingerman, 2003). Algunas investigaciones señalan que las adolescentes presentan:

- Mayor ansiedad social (Inderbitzen, Walters y Bukowski, 1997).
- Mayor dificultad para mostrarse asertivas (Furnham y Henderson, 1981; Spence y Liddle, 1990) y mayores dificultades interpersonales (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000);
- Mayor frecuencia e intensidad de tristeza que los chicos (Fujita et al., 1991); mayor inadaptación personal, más insatisfechas consigo mismas, más tímidas y, sobre todo, con mayores sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza, autocompasión o desdicha (Cadwallader, 2000);
- Mayor pro-imagen que los chicos, vinculada con la deseabilidad social de las adolescentes, con la necesidad de dar buena imagen de sí mismas, y la tendencia a mostrar una conducta más complaciente con las demandas de otras personas (Cowan y Avants, 1988; McCoby, 1988).

Estas diferencias tenían su origen, en gran medida, en las actitudes educadoras y los estereotipos mantenidos tanto desde la familia como desde la escuela. La mayoría de los estudios que comparan las diferencias de género carecen de la consistencia suficiente que avale unos u otros resultados; sin embargo, las diferencias que hallaron son consistentes con las expectativas de los estereotipos respecto al género (Sáinz Gómez, 2010).

Pérez Sánchez (2009), afirma que los chicos de AA.CC. interrumpen más veces que las chicas de AA.CC. las clases y rompen, en mayor número de ocasiones, la dinámica de aula planteada por el profesorado. Sánchez Moral (2003), añade que la adaptación al medio escolar es más fácil en las

niñas que en los niños, de ahí que también se detecten y diagnostiquen menos niñas que niños. López Escribano (2003) investigó que los niños tienen más problemas de disciplina en el colegio que las niñas, y que los padres con hijos superdotados muestran más necesidades que los padres con hijas. Éstos opinan que las hijas sacan muy buenas notas en el colegio, dato coincidente con las investigaciones de Terman y Oden, 1947; Johnson, Maio y Smith-McLallen, 2005, que añadieron la tendencia de las mujeres superdotadas a esconderse a partir de la adolescencia.

### **4.3. Género y estadística de las altas capacidades en España**

Las diferencias de roles y de género estereotipadas podrían reducirse en relación con la experiencia en el diagnóstico de la alta capacidad, y con una mayor sensibilidad con la igualdad de género. Los datos disponibles al respecto son el mejor ejemplo del estado de la cuestión en España.

Recogemos los estadísticos del Ministerio de Educación, elaborados en colaboración con los Departamentos de Educación de las CC. AA. (2012), correspondientes a tres cursos académicos consecutivos: de 2008 a 2011. Se observa que la media de alumnas con AA.CC. reconocidas por el sistema, en España está en torno al 31% del total; que no alcanza ni la tercera parte del ya exiguo número de alumnado registrado, reconocido y, suponemos, atendido en el Sistema Educativo del país.

Algunas CC. AA. registraron ciertos incrementos: Andalucía, Baleares, Cataluña, Valencia y Navarra, especialmente. Otras han sufrido bruscos y significativos descensos: Aragón, Extremadura y Murcia. La Rioja y la CAPV ofrecen valores pendulares, siendo éste quien aporta los registros más bajos del Estado en población femenina identificada.

Atendiendo a los datos del curso 2010-11, las comunidades en las que el número de alumnas con AACC está en torno al tercio del alumnado reconocido son: Asturias, Canarias, Castilla la Mancha, Cataluña y Valencia.

En opinión de Jiménez (2013), la desigualdad de género en el registro de identificación carece de sentido desde el resultado del informe *Top of de class* (2006) en el que los expertos de PISA constatan que, si bien apenas hay estudiantes españoles entre el alumnado con rendimiento excelente, el promedio en los países de la OCDE es del 4,1% de las chicas y el 3,9%, de los chicos, en aquellos sobresalen, al mismo tiempo, en las tres áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias), y aventajan en al menos una de las materias el 18,6% de las alumnas y el 17,3% de los estudiantes.

Según los datos del Ministerio de Educación, desde los años noventa se viene produciendo un significativo avance de las mujeres en todos los niveles educativos, y la diferencia entre mujeres y hombres ha aumentado en los últimos años. En las enseñanzas postobligatorias las mujeres son el 51,5% del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. Es significativo el dato en Bachillerato (55%) y en Enseñanza Universitaria (54,3%). En los estudios universitarios, las mujeres son *mayoría* entre los matriculados y graduados en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, en los estudios de tercer ciclo y entre los estudiantes Erasmus (Bueno Villaverde, 2011).

La evidencia estadística demuestra la significativa menor presencia en los registros oficiales de niñas superdotadas; la literatura especializada expone la relevancia de los factores no intelectivos en el comportamiento, la menor exteriorización de las capacidades, especialmente en el medio escolar, el grado de condicionamiento contextual asumido, la sobre-identificación con los roles esperados, etc. A pesar de la vigencia de los escollos externos, y su efecto en la psique y las emociones, las chicas siguen escalando grados de superación de género en calificaciones, nivel académico superior, y creciente presencia en formaciones científicas.

## 25. PROBLEMAS ASOCIADOS A LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

La cara y la cruz, el haz y el envés, el valor y el contravalor de las AACC. Para acometer una oportuna intervención en educación, enmarcada en un sistema formativo integrador, es necesario conocer no sólo las características definitorias sino, y especialmente, las posibles dificultades o riesgos derivadas de la excepcionalidad.

En las tablas contiguas se presentan algunas posibles dificultades que pueden producirse a partir de ciertas características propias de la superdotación y las AACC.

Tabla 2.18: Características de la superdotación y posibles dificultades asociadas. Fuente: Martinson (1991).

CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LA SUPERDOTACIÓN Y LAS AACC	
Características positivas	Posibles dificultades
1. Muy observador y abierto a cosas y situaciones poco corrientes.	1. Muy crédulo y confiado.
2. Le gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas; su forma de pensar es muy independiente.	2. Puede mostrar resistencia a las instrucciones de los demás.
3. Tiene mucho interés en las conexiones entre conceptos.	3. Dificultad para aceptar lo que no es lógico.
4. Es muy crítico con él mismo y con los demás.	4. Se exige demasiado a sí mismo y a los demás. Riesgo de insatisfacción.
5. Disfruta creando e inventando nuevas vías para alcanzar sus objetivos.	5. Obsesionado por crear y descubrir las alternativas por sí mismo; rechazará las vías habituales.
6. Tiene una gran capacidad de concentración, pudiendo quedar absorto cuando está centrado en sus tareas.	6. Resistencia a la interrupción cuando está ocupado en un centro de interés.
7. Persistente y tenaz con sus objetivos.	7. Puede ser muy rígido e inflexible.
8. Gran sensibilidad, necesita soporte emocional.	8. Necesita tener éxito. Es muy vulnerable al fracaso y al rechazo de sus compañeros.
9. Gran energía y actividad.	9. Frustrado con la inactividad y con la falta de progreso.

Tabla 2.19: Problemas asociados a las características propias de los niños superdotados.

Fuente: Webb y DeVries (1993)

PROBLEMAS ASOCIADOS A LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA SUPERDOTACIÓN Y AACC	
Características	Problemas concomitantes
1. Actitud investigadora; curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda del significado.	Hace preguntas desconcertantes para su edad, y por el nivel de complejidad. Tiene gran fuerza de voluntad, demasiados intereses, y espera lo mismo de los demás.
2. Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar. Disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	Rechaza u omite detalles; se resiste a prácticas y ensayos; cuestiona los procedimientos de enseñanza.
3. Amor por la verdad, la equidad, el juego limpio,...	Dificultad para ser práctico; preocupación por aspectos humanitarios.
4. Observador persistente; abierto a considerar lo inusual y nuevas experiencias.	Enfoque o percepción muy intensos; en ocasiones con ingenuidad.
5. Creativo e inventivo; gusta hacer las cosas de modos novedosos.	Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido; percibido por los otros como distinto y desacompañado.
6. Sensibilidad, empatía hacia los otros; deseo y necesidad de aceptación	Espera de los demás valores similares. Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros. Necesidad de éxito y reconocimiento. Puede sentirse diferente y alienado.
7. Independiente, prefiere el trabajo individualizado; confía en su capacidad.	Puede rechazar dirigismos de progenitores y docentes. Inconformista. Poco convencional.

8. Diversidad de intereses y habilidades; versatilidad.	Puede parecer disperso y poco organizado. Sufre frustraciones por falta de tiempo (para profundizar en sus estudios). Los otros suelen esperar de él logros significativos continuos y en todos los campos de actividad.
9. Gran sentido del humor.	No suele ser entendido por los compañeros y corre el riesgo de ser tildado de excéntrico o de payaso.

### 2.5.1. El síndrome de disincronía

Terrassier (1989, 1994) estudió en profundidad el gran desajuste o discrepancia derivada de la superdotación: *el síndrome de disincronía* que considera los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo en la dimensión interna del sujeto y la dimensión externa de relación o socializadora.

#### 1. Disincronía interna: focalizada en tres binomios.

– *Inteligencia y psicomotricidad*: dado que el desarrollo intelectual es más acelerado que el motórico, su mayor evidencia se constata en los primeros cursos de escolarización, en los que el sector léxico y el aprendizaje de la lectura es previo y superior a la madurez psicomotora fina necesaria para la escritura o sector gráfico (Terrasser, 1993). Esta discrepancia, en sí misma, no sería problemática si el docente no tuviera una expectativa de simultaneidad lecto-escritora, como se da en el alumnado promedio.

– *Lenguaje y razonamiento*: la capacidad de razonamiento es previa a la expresión verbal. En áreas curriculares como matemáticas y ciencias, su pronta comprensión conceptual no se refleja en la devolución oral de los conocimientos.

– *Inteligencia y afectividad*: el desarrollo intelectual es más rápido que el emotivo, aproximándose éste al nivel medio de sus coetáneos. Esta peculiaridad, unida a la alta sensibilidad por cuestiones sociales y al conocimiento temprano de temas sociales y morales, provoca un desajuste entre el procesamiento intelectual y el afectivo, que puede derivar en estrés, angustia, depresión...o en la sobre-intelectualización como mecanismo de defensa.

2. Disincronía social: corresponde a los vínculos que el menor establece en sus ámbitos de relación: familiar, iguales y escuela.

– *Menor y sus progenitores*: la dificultad surge por el modo en que los progenitores comprendan y conduzcan la excepcionalidad intelectual de sus hijos/as, si se preocupan por él, sus pulsiones, intereses, etc. o bien, a semejanza de la población general, si depositan en él esperanzas y expectativas desbordantes, con altos niveles de exigencia en sus calificaciones y sobrecargando su horario con actividades extraescolares.

En la relación afectiva, surge el problema por la confrontación edad mental y edad cronológica. Desorienta la integral que pueden manifestar los menores superdotados en sus verbalizaciones e intereses intelectuales, cercanos al adolescente, y sus manifestaciones emocionales, más propias de su edad cronológica.

– *Menor e iguales*: en un sistema educativo, en el que los/as compañeros/as de clase deben ser coetáneos, la diferencia intelectual y de intereses es una barrera que el superdotado debe franquear a favor de la necesaria socialización, aun a costa de rebajar, disimular u ocultar sus capacidades. En general, los intereses de los superdotados les vinculan con personas más mayores, tanto en conversaciones como en juegos de interior, mientras que para los de exterior prefieren a las personas de su edad (Terrassier, 1989).

– *Menor y escuela*: derivada de la organización escolar, las relaciones personales y el ritmo homogéneo impuesto a todos los estudiantes. Cuando la diferencia de edad mental con sus compañeros es de varios años, con niveles de desarrollo intelectual e intereses más elevados y avanzados, y los currículos están herméticamente enfocados para una mayoría homogénea promedio, las diferencias se traducen en una pobre y mediocre respuesta académica del superdotado que, al no

recibir el oportuno estímulo, se va acomodando a los parámetros preestablecidos; sirva como ejemplo que de primero a tercero de Educación Primaria el avance que experimenta es imperceptible (García Yagüe y col., 1986), cuando el de sus compañeros supone un gran incremento en los procesos cognitivos y académicos.

Además del síndrome de disincronía intra e intersujeto, y a modo de consecuencia de él, se da el efecto *Pígmalión negativo* o los *factores de deterioro de la inteligencia*. El estudiante elabora la representación de sí mismo de acuerdo con la imagen reflejada por un entorno incapaz de reconocer sus capacidades. De ello resultarán inhibiciones intelectuales unidas al sentimiento de que toda expresión de la inteligencia es una fuente de culpabilidad (Terrassier, 1989). Lewis (1982) consideró importante que, en la identificación temprana, se valoren también las características afectivas, por ser condicionantes del desarrollo cognitivo-intelectual.

### **2.5.2. La superdotación oculta tras el bajo rendimiento**

En el ámbito escolar, las evaluaciones (internas y externas) y las calificaciones obtenidas por el alumnado son el patrón de medida, la unidad de referencia para la activación de los protocolos, los programas y los planes de actuación. El alumnado con AACC puede presentar un bajo rendimiento con relación a los resultados esperables, a tenor de sus capacidades.

En este apartado, consideraremos tres aspectos vinculados con el bajo logro: superdotación asociada a discapacidad (con doble diagnóstico), a dificultades de aprendizaje, y a fracaso escolar. En el caso de la discapacidad y la dificultad de aprendizaje, el origen, que no la responsabilidad, del bajo rendimiento partiría de algunas de las condiciones del estudiante, y se evidenciarían por una inadecuada praxis (identificación, diagnóstico e intervención). El fracaso escolar materializa la paradoja de un sistema.

#### **1. Superdotación y discapacidad**

En opinión de Willard-Holt (1994), los estudiantes superdotados con condiciones de minusvalía, o *doblemente diagnosticados*, constituyen un importante grupo de jóvenes infra-atendidos e infra-estimulados (Cline y Schwartz, 1999). El focalizar la atención en sus discapacidades puede excluir el reconocimiento y desarrollo de sus capacidades cognitivas. Por tanto, no es extraño encontrar una significativa discrepancia entre la medida de su potencial académico y su rendimiento en el aula (Whitmore y Maker, 1985). A fin de que estos menores alcancen su potencial, es imprescindible que sus capacidades intelectuales sean reconocidas y alimentadas, al mismo tiempo que se hacen frente las inherentes a la discapacidad. La identificación de superdotación en estudiantes discapacitados es problemática. Los habituales métodos – test y protocolos de observación – son insuficientes.

En Estados Unidos, se ofrecen servicios especialmente adaptados a los superdotados con alguna discapacidad, a través de los programas RAPHYHT (*Retrieval and Acceleration of Promising Young Handicapped and Talented*), desarrollados a partir de la iniciativa del Departamento de Educación de Disminuidos (Coriat, 1990).

Se han estudiado las características de superdotación asociadas a diferentes discapacidades, como: discapacidad visual, y auditiva (Whitmore y Maker, 1985); discapacidades físicas (Cline y Schwartz, 1999; Whitmore y Maker, 1985; Willard-Holt, 1994), entre otras.

En la siguiente tabla, presentamos las características del alumnado con TDA-H y/o superdotación o AACC, muy frecuentemente confundidos entre sí.

Tabla 2.20: Características de superdotación con TDAH. Fuente: Benito (2000)

<b>Características de los estudiantes con TDAH</b> (Barkley, 1990; Cline, 1999; Webb y Latimer, 1993).	
<p>El TDAH es un trastorno clínico de la atención, que afecta a las funciones ejecutivas del cerebro. Registrado en el Manual DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), en CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992) y en el DSM-V (pp.11, 33-38).</p> <p>El diagnóstico de TDAH puede enmascarar el de AACC (Webb y Latimer, 1993). Si coexisten ambas (TDAH y superdotación) en general, se diagnostica sólo el TDAH por una práctica clínica poco consistente y falta de conocimientos en ambas especialidades; en caso del doble diagnóstico, el seguimiento y tratamiento recae en el TDAH. Las características de superdotación no compensan los déficits del TDAH (mayor inteligencia vs. dificultades de concentración, merma del CI (Benito, 2007).</p>	
<p><u>Peculiaridades de los estudiantes con TDAH</u> (DSM-V):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inatención a: detalles, ejecución de tareas, escucha, seguir instrucciones, organización, afrontar tareas de esfuerzo, estímulos, conservar cosas necesarias...</li> <li>- Hiperactividad o impulsividad: motórica, levantarse y moverse cuando no procede, expresión oral, en las respuestas sin atender a la pregunta, esperar turno, interrumpe.</li> <li>- Alta sensibilidad a la crítica.</li> <li>- Las conductas problemáticas existen en toda circunstancia, pero en algunas son más severas.</li> <li>- Variabilidad en la resolución de tareas y el tiempo empleado para realizarlas.</li> </ul>	<p><u>Similitudes entre la superdotación y el TDAH</u> (Cline y Schwartz, 1999; Webb y Latimer, 1993):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobre atención y tendencia a las ensoñaciones cuando están aburridos.</li> <li>- Baja tolerancia en la persistencia de tareas que les parecen irrelevantes.</li> <li>- Comienzan muchas tareas y concluyen pocas.</li> <li>- Desarrollo del razonamiento posterior al crecimiento intelectual,</li> <li>- Intensidad en el reto a la autoridad,</li> <li>- Alto nivel de actividad; puede precisar menos descanso.</li> <li>- Interroga sobre las reglas, costumbres y tradiciones,</li> <li>- Se retrasa en los trabajos, olvida los deberes, parecen desorganizados y descuidados.</li> <li>- Puede parecer descuidado.</li> <li>- Alta sensibilidad a la crítica.</li> <li>- No manifiestan problemas de conducta en todas las situaciones.</li> </ul>

## 2. Superdotación y dificultades de aprendizaje

Un grupo de estudiantes que produce perplejidad en el profesorado son los superdotados que rinden por debajo de su nivel o con doble excepcionalidad (Brody, 2004; Dix y Schafer, 1996; Ellston, 1993; Fetzter, 2000).

En opinión de Munro (2002), más del 30% de los estudiantes superdotados presenta dificultad de aprendizaje por discrepancia entre su edad mental y la capacidad lectora, de los cuales, el 10% tiene un nivel de lectura dos o más cursos por debajo de su nivel. Son conocidos como “superdotados con dificultades de aprendizaje” o con doble excepcionalidad: la superdotación y la dificultad de aprendizaje. En estos estudiantes, es más reconocida su dificultad que la superdotación.

Algunas de las características de este alumnado que aún a doble excepcionalidad son: capacidad intelectual general superior en algunos dominios del conocimiento, pensamiento holístico, autoconcepto académico negativo, baja resiliencia en el aprendizaje, orientación para el aprendizaje basado en modelos motivacionales, uso de la metacognición, capacidad para mostrar lo que conocen, y niveles irregulares de desarrollo.

Para un adecuado diagnóstico, se recomienda la observación de los perfiles de capacidad general que emergen: los procedimientos para evaluar la creatividad y el pensamiento divergente, una deficiencia o discapacidad de aprendizaje, la capacidad en áreas concretas, la motivación intrínseca para aprender, el autoconcepto, la metacognición y la autogestión. Son numerosos los factores que pueden originar esta situación:

- La simultaneidad con otro diagnóstico: frecuentemente la hiperactividad con déficit de atención o ADHD /TDAH (Leroux y Levitt-Perlman, 2000).

- La pertenencia a un grupo u origen social-económico-cultural desfavorecido (Dole, 2000), para los que la pobreza, el desempleo y los niveles de marginalidad redundan en los altos niveles de

resultados por debajo de los mínimos exigidos. Sienten la “presión de sus iguales”, para los que el éxito escolar y académico es culturalmente inaceptable, y se ven impelidos a no desarrollar su potencial intencionalmente.

- Discapacidad de aprendizaje: la alta capacidad cognitiva no es óbice para padecer discapacidad de aprendizaje, de origen en el Sistema Nervioso Central (SNC), como pueden ser dislexia, acalculia, discalculia, etc. reflejado su bajo nivel de rendimiento en lecto-escritura y matemáticas.

El documento sobre “Sujetos con Discapacidad de Aprendizaje” (U.S.C.A., 1997) define la *dificultad de aprendizaje específica* como un desorden de uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el aprendizaje y del uso del lenguaje (oral y escrito); esta discapacidad puede manifestarse también en una inadecuada capacidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, ortografía o realizar cálculos matemáticos.

Baum, Owen, y Dixon (1991) y Silverman (1993) ofrecen una síntesis de las características de los superdotados con problemas de aprendizaje que, de modo sucinto, exponemos a continuación:

Tabla 2.21: Características de la superdotación con problemas de aprendizaje. Fuente: Baum, Owen, y Dixon (1991)

CARACTERÍSTICAS DE LOS SUPERDOTADOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta capacidad para el razonamiento abstracto y buena para el matemático,</li> <li>- Gran memoria visual, destrezas espaciales,</li> <li>- Vocabulario avanzado,</li> <li>- Sofisticado sentido del humor,</li> <li>- Imaginativo y creativo,</li> <li>- Capacidad excepcional en geometría, ciencias, arte, música,</li> <li>- Buenas destrezas para la resolución de problemas,</li> <li>- Comprensión de metáforas, analogías, sátira, y de sistemas complejos,</li> <li>- Amplia variedad de intereses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades con la memoria, el cálculo, la fonética y la ortografía,</li> <li>- Distracción y/o desorganización,</li> <li>- Supersensibilidad,</li> <li>- Perfeccionismo,</li> <li>- Poco razonable con las propias expectativas,</li> <li>- Dificultad con las tareas secuenciales.</li> </ul>

### 3. Superdotación intelectual y minorías étnico-culturales

*Cuando se trabaja por el desarrollo del talento en grupos de diversidad cultural y lingüística, tanto la sociedad como los individuos se benefician* (Harris, 1993).

A pesar de la que el tema de la superdotación intelectual referida a las minorías étnico-culturales no cuenta con estudios de la población española ni de la CAPV, a tenor de las experiencias en otros países que sí han estudiado este fenómeno, y que tienen una mayor tradición en ambos aspectos: inmigración y experiencia en la implementación de programas para dotados, consideramos oportuna la inclusión del tema, especialmente cuando las estadísticas refieren de una repetición en los resultados académicos habidos en otros países.

La identificación y la atención a los estudiantes de minorías étnico-culturales y grupos económicamente deprivados presenta un mayor desafío para las escuelas porque, con frecuencia, el prejuicio cultural condiciona negativamente la identificación de una potencial superdotación (Roa, 2009).

Se ha evidenciado que los niños superdotados y con talento, miembros de poblaciones minoritarias, con un limitado manejo en la segunda lengua o aquéllos que proceden de familias y zonas económicamente desfavorecidas, están infra-representados en los programas para superdotados intelectuales, incluso en los países con tradición en la implementación y desarrollo de los mismos (APA, 2012). Es más, pueden llegar a ser clasificados como “lentos”, y fortalecer el estereotipo del destino al aula de apoyo (Ford, Harris y Schuerger, 1993; Gallagher, 1991; Gallagher y Courtright, 1988). En 1993, el Departamento de Educación de EE. UU publicó el estudio *National Excellence: A*



*Case for Developing America's Talent*, en el que se indica "las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana" (p. 3).

Algunos educadores consideran que los análisis de la descompensación deben trascender los aspectos técnicos e incluir perspectivas socio-históricas y políticas (Artiles y Trent, 1994).

Las variables que contribuyen a la insuficiente representación entre los estudiantes de diversidad cultural han sido exploradas por Frasier, Garcia y Passow (1995), Frasier y Passow (1994), Baldwin y Vialle (1999), Castellano (2003). Estas variables incluyen cuestiones sociales (ej.: presiones negativas de los pares), temas de identidad, incluso temas relativos a la política y sus procedimientos, con un impacto dispar en los estudiantes de diversidad cultural. Otras razones esgrimidas para explicar esta infra-representación de niños superdotados remite a la capacidad de los educadores para reconocer las manifestaciones de la superdotación (Tomlinson, 2008), se sugiere que un bajo estatus socioeconómico, el ser miembro de un grupo minoritario o una limitada competencia en el uso de la lengua puede afectar negativamente a la identificación de estos estudiantes como superdotados. Clark (1992) mantiene que el mayor problema para la identificación de superdotados de niveles socioeconómicamente desfavorecidos es la actitud de docentes y progenitores, al no considerar que puedan existir superdotados en esos grupos de población.

Szymanski y Shaff (2013) refieren que los bajos niveles de formación de los docentes en el tema, y la comprensión limitada de las necesidades de los estudiantes dotados de otros orígenes, justificaría que los educadores identifiquen a un menor número de estos estudiantes para programas de talentos (Moon y Brighton, 2008; Pierce, Adams, Neumeister, Cassady, Dixon, y Cross, 2007). Por ello, es crucial aumentar la comprensión del educador (Briggs, Reis, y Sullivan, 2008; Esquierdo y Arreguin-Anderson, 2012). Del mismo modo, las percepciones de los docentes sobre los estudiantes de minorías, que frecuentemente son estereotipadas, influyen en las prácticas de enseñanza (Townsend, 2002), y se evidencia que los niños no-blancos son conscientes de ser estigmatizados por las expectativas negativas, a una edad muy temprana, y que tal conciencia afecta a su capacidad de aprender (McKown y Weinstein, 2003, 2008).

El fracaso para identificar y desarrollar el talento en estudiantes muy pequeños se ha relacionado con resultados negativos posteriores en el desarrollo cognitivo, académico, social y afectivo (Neihart, Reis, Robinson, y Moon, 2002). A pesar ello, la literatura también destaca la reticencia de los educadores para identificar formalmente el talento en los primeros años de escolarización, derivada de la creencia de que los estudiantes muy jóvenes no deben ser "etiquetados" o "empujados" para el desempeño académico. (Sankar-DeLeeuw, 1999). Las consecuencias de una insuficiente intervención temprana para el desarrollo del talento serían aún más graves para los estudiantes pobres y de minorías culturales (Dimitri, 2010), porque la educación pública es el único recurso del que disponen para aprender.

Cross y Dockery (2014) señalan que el desarrollo profesional de los docentes debe abordar también los conceptos erróneos sobre el aprendizaje de un nuevo idioma (Brulles et al, 2010; Lewis.-Moreno, 2007; Reed, 2007). Dado que las pruebas de habilidad cognitiva están muy fuertemente ligadas a la capacidad verbal, un estudiante que carece de conocimientos del idioma vehicular es, a menudo, descartado como posible estudiante superdotado (Brulles y col ., 2010; Lewis Moreno, 2007; Meimey y Conoley, 2007; Reed, 2007). Sin la posibilidad de colocación en la programación para dotados, las oportunidades futuras de este alumnado son indefectiblemente limitadas (Brulles, Castellano y Laing , 2010;. Lewis-Moreno, 2007). Los estudiantes, dotados o no, en programas de inmersión lingüística reciben a menudo un contenido académico significativamente menos riguroso que el correspondiente al curso de referencia, y muy distante del nivel que les correspondería como superdotados, debido a la primacía y focalización que otorgan tanto el programa como los docentes al desarrollo de los conocimientos del idioma escolar (Stein, Hetzel, y Beck, 2011).

A pesar del nuevo enfoque de la inteligencia, más abierto y pragmático, se evidencia que la raza, la etnicidad, la cultura, los grupos minoritarios, el nivel socioeconómico desfavorecido, la discapacidad y el género han sido la etiqueta del alumnado infra-representados o desatendidos en los programas para superdotados (Gallagher, 1994, Passow, 1982; Richert, 1991; VanTassel-Basca, Patton y Prillaman, 1991; Whitmore y Maker, 1985).

Al parecer, las palabras *superdotado* y *minoritario* son básicamente yuxtapuestos; mientras otras expresiones sí están concatenadas: *minoría desaventajada, limitada capacidad idiomática, culturalmente desaventajado, culturalmente privado o minoría de bajo rendimiento* (Fitz-Gibbon, 1975). Aunque la filosofía educacional de un país puede reconocer a los superdotados culturalmente diferentes, la práctica educativa tiene algunas tácitas tradiciones que demoler.

#### **4. Superdotación y fracaso escolar**

*El rendimiento cognitivo de un estudiante, con todas sus consecuencias académicas y sociales, tiene una influencia decisiva sobre la estabilidad emocional de aquel estudiante, su auto-estima y su confianza en el futuro, en la escuela y en la sociedad. El éxito aumenta y perpetúa el éxito, y el fracaso aumenta y perpetúa el fracaso. El primero, es un círculo "virtuoso", el segundo un círculo "vicioso"* (Fuster, J., 2012).

Desde los requerimientos del aprendizaje, el alumnado de alta capacidad aúna, entre otras deseables condiciones o facultades: mayor capacidad para aprender, en ritmo, profundidad y extensión; estilo de aprendizaje independiente, persistente, motivado, crítico, autocontrolado, concentrado en la tarea y creativo; precocidad en razonamiento, preguntas, observaciones; destacar en las principales características cognitivas, creativas y de personalidad (Parke, 1989).

El rendimiento suficiente hace referencia a las buenas calificaciones escolares, y la concordancia con las capacidades diagnosticadas por medio de instrumentos adecuados. Pero, abordamos un binomio que, *a priori*, pudiera parecer una antítesis: la coexistencia de las excelentes características de la superdotación y el fracaso escolar.

##### **4.1. El bajo logro**

Brickin y Brickin, (1967), consideraron que un estudiante superdotado de bajo logro es aquel cuya eficacia, día a día, es mucho más pobre que lo que cabría esperar en función de su inteligencia.

Borges et al. (2009) ofrecen algunos de los equívocos, mal-conocimientos, estereotipos o mitos que gravitan en torno a la excepcionalidad intelectual. Uno de los más arraigados es el que asocia superdotación a rendimiento superior en cantidad y calidad. Si bien un factor fundamental para el rendimiento académico es la inteligencia, con una correlación entre ambas variables de 0.50, por ejemplo, en Bachillerato, de forma que a mayor CI habría mayor rendimiento académico (Jensen, 1998); sin embargo, a partir de un determinado nivel, la inteligencia deja su papel preponderante, lo que hace pensar que son otras las variables que explican el rendimiento académico.

Pérez (1994) opina que el bajo logro es un fenómeno psicológico que describe los efectos temporales o permanentes más frecuentes que afectan a la personalidad de los niños y adolescentes de AACC, como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en las que se desenvuelven, y mostrando, entre otros rasgos objetivos característicos: rechazo al sistema educativo, fracaso escolar, problemas de conducta y/o rechazo de cualquier sistema normativizado de aprendizaje.

Isaac Garrido (2007) valoró que una inadecuada respuesta del sistema socio-educativo puede conseguir que el complejo estado psico-fisiológico que denominamos "bienestar, salud y felicidad", se torne en "malestar, enfermedad e infelicidad". Si los superdotados no reciben el tratamiento educativo adecuado, tienden a reducir su propia capacidad y a no desarrollar su enorme potencial intelectual. Acompañado de una deriva a la "difusión de la identidad", baja autoestima, autoconcepto negativo,

baja motivación escolar, trastornos de la personalidad y enfermedades psíquicas.

Gowan (1995), refirió que el superdotado de bajo logro actúa con una desviación típica completa o más, debajo de su nivel de habilidad; y ese bajo logro como una de las pérdidas sociales de nuestra cultura. En la misma línea, Schneider (1991), califica el bajo logro en los superdotados como un problema trascendente para la sociedad porque provoca una tremenda pérdida de potencial humano.

Altos porcentajes de estudiantes dotados tienen menor rendimiento del que se esperaría en función de su capacidad intelectual, siendo esto, además, un factor de riesgo y fracaso en la enseñanza tanto Primaria como Secundaria (Alonso, Álvarez, Cretu, Ary, Camoes, Varela y Morgan-Cuny, 2003; Seeley, 1993; Richert, 1991). Se estima que entre el 15% y el 40% de los estudiantes dotados y con talento están en riesgo de desarrollarse muy por debajo de su potencial académico (Seeley, 1993). Rimm (2003) considera que el bajo logro, como síndrome, evoluciona en proporciones epidémicas. Esta situación es tanto más lamentable cuanto que los estudiantes con talento son, según Sternberg y Davidson (1986), el recurso natural máspreciado que una civilización puede tener.

En opinión de Figg et al. (2012), como grupo, los estudiantes con AACC y bajo rendimiento se perciben como estudiantes con bajo auto-concepto académico (Butler-Por, 1993; Clark, 1988; Dowdall y Colangelo, 1982; McCoach y Siegle, 2003; Reis y McCoach, 2000; Whitmore, 1980).

El fracaso escolar, entre otros, depende del criterio de referencia (Jiménez et al, 2010):

1. Desde los objetivos mínimos de un curso, establecidos con carácter general para todo el alumnado: el rendimiento puede ser suficiente o insuficiente, en función de la consecución de los mismos.

2. Desde el punto de partida del estudiante y su capacidad de aprendizaje: el rendimiento se valorará en función de su capacidad y situación personal. Marland (1972), en su informe para el Congreso de los EE. UU, ya refería la alta incidencia del rendimiento insuficiente e insatisfactorio entre el alumnado con alto CI.

Con frecuencia, debido a las características del proceso educativo o del sistema de enseñanza, se aburren en clase y se cansan, lo que les lleva a una desmotivación general (Pomar y Díaz, 1998), o la falta de combustible en el motor, según la metáfora piagetiana.

El bajo logro puede ser considerado como el resultado de una discrepancia entre aptitud y resultado, o como un funcionamiento al mínimo nivel necesario para obtener resultados aceptables. Esta realidad obliga a plantear cómo evitar la desmotivación de los superdotados, para prevenirlo y cómo motivarles para favorecer su desarrollo académico y personal.

#### **4.2. Factores de bajo logro**

La superdotación no asegura, por sí misma, un éxito académico o creativo. Hay riesgos y presiones que acompañan a la capacidad superior y que desvían el alto logro potencial, por medio de patrones de defensa y de evasión. Los ámbitos en los que el alumnado puede pasar de un logro superior a un bajo logro se encuentran en los entornos próximos y más significativos: la casa, el colegio y su grupo de pares.

Una de las explicaciones está en la desmotivación ante las actividades académicas, por el aburrimiento que puede producir el ambiente poco motivador dentro del aula, y cuando el alumnado de inteligencia superior no recibe una educación acorde a sus potencialidades, lo que da como resultado una merma en el rendimiento, estimándose que el alumnado con AACC empieza a tener problemas a partir de los 9-10 años (Alonso y Benito, 1996). Y se evidencia, sobre todo, en cursos superiores, como consecuencia de no haber visto la necesidad de desarrollar hábitos de estudio de modo progresivo, porque el alcanzar buenas calificaciones en los primeros años era natural e inercial. Cuando los requerimientos académicos exigen dedicación de tiempo y esfuerzo, al no tener adquiridos hábitos sistemáticos de estudio, se produce una merma en su rendimiento académico.

Otras explicaciones del bajo rendimiento también tienen que ver con aspectos familiares, escolares,

personales y la influencia de los compañeros (Peters, Grager-Loidl y Supplee, 2000).

Tabla 2.22: Factores de bajo rendimiento en sujetos con alta dotación. Fuente: elaboración propia, a partir de Jiménez Fernández y Álvarez González (1997).

<b>FACTORES DE BAJO RENDIMIENTO EN SUJETOS CON ALTA DOTACIÓN</b>	
<b>Perspectiva psicológica:</b>	<b>Autores</b>
Factores de personalidad: bajo autoconcepto y autocontrol, sentimientos de inferioridad, indecisión, escasa perseverancia.	Terman y Oden, 1947
Conducta motivada por el displacer y temor externo; identifica autoconfianza con capacidad de rendimiento; miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración.	Penvardis, Howley y Howley, 1990
Diferenciar los síntomas en el estudiante (agresividad, retirada y comportamiento errático) de las causas, a prevenir desde la escuela.	Whitmore, 1980
El bajo rendimiento como un tipo de conducta defensiva del estudiante contra el desaliento.	Kaufman y Parkinson, 1996
Los problemas de rendimiento derivan de dificultades de aprendizaje, inadaptación social o emocional, bajo autoconcepto y absentismo escolar.	Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997
Tanto como el temor al fracaso, el temor al éxito, en especial en las chicas adolescentes.	Horner, 1968
<b>Perspectiva familiar:</b>	
Dotados con alto riesgo de fracaso escolar los hijos no queridos, rechazados, o de progenitores separados o divorciados.	Butler-Por, 1993
Dominio desmedido de los padres, al proyectar en el hijo sueños y aspiraciones no logrados.	Miller, 1992
<b>Perspectiva escolar:</b>	
El síndrome de disincronía o desequilibrio desde parámetros de normalidad, por el heterogéneo ritmo de desarrollo: intelectual- afectivo, intelectual-psicomotor, razonamiento-lenguaje. Efecto Pigmalión negativo: expectativas y exigencias mediocres que deterioran la auténtica capacidad o la encubren.	Terrassier, 1989
Los estudiantes superdotados comienzan la escolarización con actitudes hacia lo académico más favorables que sus compañeros/as, y deriva al aburrimiento por no recibir un currículo adaptado y estrategias de enseñanza adaptadas a su nivel y ritmo.	Feldhusen y Kroll, 1991
La falta de adaptación del currículo y el elevado desarrollo intelectual del estudiante puede producir desconcierto o exigencia desmedida en el medio escolar. El docente puede sentirse desbordado, amenazado y desarrollar conductas semi-inconscientes de "castigo", sometimiento a patrones normales del grupo-clase. Alberga expectativas sesgadas por estereotipos sociales.	Kaufman y Parkinson, 1996
Los docentes acogen mal a los estudiantes muy creativos y muy inteligentes.	Getzels, 1987
A pesar de no haber nacido con características de bajo-logro, los superdotados pueden desarrollar ese patrón como resultado de negativas percepciones, actitudes y conductas determinadas por elementos específicos, y la experiencia escolar. Aprender a <i>infra-lograr</i> como resultado de la lucha al afrontar un conflicto psicológico en el aula.	Whitmore, 1986

Jiménez y Álvarez (1997) tras los estudios sobre el rendimiento escolar insatisfactorio de alumnado con AACC (1992-93 y 1995-96), señalaron que con la corriente de la igualdad y la discriminación positiva hacia los menos favorecidos, el péndulo escolar había oscilado demasiado a favor de éstos, y que desde el profesorado a la administración habían descuidado la educación diferenciada para los más capaces, así como que este "descuido" habría afectado también al sistema educativo general. Que el alumnado con AACC y mal rendimiento académico tiende a ser menos considerado como capaz, con independencia de poseer un diagnóstico. Y añadían que estos datos pueden demandar un plan de formación del profesorado, en aras de una educación de más calidad para todo el alumnado, incluidos los de elevada capacidad, secularmente olvidados de nuestro sistema escolar.

Ese “olvido”, que arranca en la identificación, arrojó el siguiente dato en el año 2000: de los 300.000 niñas y niños superdotados, que el Ministerio de Educación y Ciencia reconocía que había en España, sólo se habían identificado unos 2.000 (el 0,6%), que la mayoría no estaban debidamente detectados ni evaluados y, por tanto, tampoco atendidos (Castro et al., 2011). En otro estudio del Ministerio de Educación, en 2002, (Martín Gálvez y González González, 2000), recogió la existencia de cerca de 300 estudiantes potenciales superdotados en Educación Obligatoria, de los que el 70% tenía bajo rendimiento y entre el 35-50% fracaso escolar.

#### **4.3. Alternativas para superar el fracaso**

Jiménez Fernández y Álvarez González (1997) señalaban que los métodos de enseñanza que mejor se adaptan a este alumnado son los que apoyan el trabajo autónomo, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, el empleo de técnicas de cuestionamiento de alto nivel cognitivo, la experimentación, la expresión convergente y divergente del contenido, la resolución de problemas, análisis y extrapolación de tendencias; estimular para la creación de trabajos en formatos más divergentes; así como que, al no existir una adaptación curricular, la propia escuela genera factores de riesgo.

Para la adecuada adaptación de los programas, es importante considerar los estilos de pensamiento de los estudiantes con talento; en la teoría de Sternberg (1996, 1999) se propusieron los estilos de pensamiento preferencial, que se organizaban (metafóricamente) como un gobierno político. Sternberg argumentó que, así como hay diferentes facetas para gobernar una sociedad, hay 13 diferentes preferencias de pensamiento con las que auto-dirigir las actividades de aprendizaje. Estos 13 diferentes estilos de pensamiento están dispuestos a lo largo de cinco dimensiones que son análogas a cinco facetas de gobierno: función, forma, nivel, alcance y inclinación. La premisa de la teoría de Sternberg es que cada individuo tiene un perfil preferido que comprende estos 13 estilos de pensamiento para el manejo del aprendizaje. Zhang y Sternberg (2006) encontraron que algunas de las variables se relacionaban significativamente entre sí para clasificar los 13 estilos referidos en estilos de pensamiento Tipo I, Tipo II y Tipo III:

Los estilos de tipo I comprenden los estilos legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal, que implican enfoques creativos de problemas y niveles más altos de complejidad cognitiva. Los estilos de pensamiento de tipo II son más simplistas con niveles más bajos de complejidad cognitiva, y comprenden los estilos ejecutivo, local, monárquico y conservador. Los cuatro estilos de pensamiento restantes, anárquicos, oligárquicos, internos y externos, no pertenecen al grupo de Tipo I ni al grupo de Tipo II, pero pueden mostrar características de ambos grupos dependiendo de las demandas de una tarea específica, y se denominan de Tipo III; por ejemplo, si uno prefiere trabajar solo (estilo interno) o uno prefiere trabajar con otros (estilo externo), puede hacerlo en tareas que requieren de pensamiento Tipo I o Tipo II (Zhang y Sternberg, 2006). Lo expuesto se refleja en la tabla 2.23.

La inteligencia *per se* no garantiza el éxito académico; sin embargo, en su confluencia con la sed de aprender, la motivación intrínseca y tantas excelentes cualidades como se han expuesto, se completa el perfil que el ámbito académico considera idóneo. Cuando ese estudiante dotado no alcanza los objetivos escolares, y presenta un logro por debajo de sus posibilidades, se evidencia una paradoja o un desajuste entre el perfil y los parámetros de normalidad que maneja el sistema académico, y la anormalidad de quienes no se ajustan a esos cánones, a lo que se da en llamar *disincronía*. El pretender sincronizar al alumnado superdotado y con AACC al entorno educativo normalizado es sinónimo de mutilar al sujeto y de privar a la sociedad de un valioso recurso.

Tabla 2.23: Estilos de pensamiento en la teoría del auto-gobierno mental. Fuente: elaboración propia, a partir de Zhang y Sternberg (2006)

ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA TEORÍA DEL AUTO-GOBIERNO MENTAL de Zhang y Sternberg (2006)			
Aspecto	TIPO I	TIPO II	TIPO III
<b>Función</b>	<b>Legislativo:</b> tareas que requieren estrategias creativas; y hacer las cosas a su manera.	<b>Ejecutivo:</b> tareas con instrucciones y estructura claras; seguir y aplicar las normas existentes.	
	<b>Judicial:</b> tareas que permiten la evaluación de reglas y juzgar cosas.		
<b>Forma</b>	<b>Jerárquico:</b> perseguir y priorizar múltiples tareas.	<b>Monárquico:</b> concentrarse en un sol objetivo y actividad cada vez.	<b>Oligárquico:</b> hacer malabares con varias cosas a la vez, sin establecer prioridades.
			<b>Anárquico:</b> un trabajo que permita flexibilidad respecto a qué, dónde, cuándo y cómo.
<b>Nivel</b>	<b>Global:</b> prestar más atención al panorama general de un tema y a las ideas abstractas.	<b>Local:</b> trabajar en tareas que exigen atención a los detalles.	
<b>Alcance</b>			<b>Interno:</b> trabajar solo, independiente de los demás.
			<b>Externo:</b> tareas que permiten la colaboración con otras personas.
<b>Inclinación</b>	<b>Liberal:</b> ir más allá de las normas existentes, con tareas que involucran novedad y ambigüedad.	<b>Conservador:</b> familiaridad y tradición; tareas que requieran adherirse a las reglas existentes.	

## 2.6. MITOS Y ESTEREOTIPOS DE LA SUPERDOTACION Y LAS ALTAS CAPACIDADES

En ocasiones, la influencia de los estereotipos deriva en limitaciones profesionales de los educadores ante la identificación del alumnado superdotado (Grau, 1995; Acerea y Sastre, 1998; Del Caño Sánchez, 2001). Sin embargo, atendiendo a las características reales, y por su contacto diario y experiencia docente, el docente puede disponer de indicadores suficientes para ofrecer una información completa del estudiante superdotado sobre la capacidad, funcionamiento en el aula y desarrollo en distintos ámbitos (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2003).

El interés por los mitos referidos a la alta capacidad intelectual ha sido estudiado ampliamente (Fiedler, Lange, Richard y Winebrenner, 1993; Eyre, 1997; Callahan, 2001; Cross, 2002).

### 2.6.1. Conceptualización de mito y estereotipo

La R.A.E. define *mito* (en su 4ª acepción) como aquella *persona o cosa a la que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen*. Y considera el *estereotipo* como la *imagen o idea aceptada comúnmente, con carácter inmutable, por un grupo o sociedad*.

En opinión de Aparici (1993), el estereotipo es un “concepto de grupo” con un alto nivel de uniformidad sobre su contenido. Se utiliza para describir a un grupo en relación a sus rasgos característicos, por ser diferentes. Estas descripciones están basadas en lo subjetivo, en oposición a lo objetivo. Es un sistema selectivo de organización cognitiva. Sirve para proteger los intereses de unos grupos en oposición a otros, y para justificar o racionalizar la conducta en relación a la categoría que representa. La fuerza o aceptación y el uso de un estereotipo, como un concepto común inferido,

tiene una relación directa con el grado en que es percibido por su público como una representación válida de lo real.

Para Herrero Cecilia (2006), el estereotipo es un esquema de pensamiento o esquema lingüístico pre-construido, de carácter conceptual, lingüístico, sociológico o ideológico que comparten los individuos de una misma comunidad social o cultural. Pertenece al repertorio de fórmulas, imágenes, tópicos y representaciones de los que participan los hablantes de una lengua determinada o de una misma comunidad social o cultural. Al ser esquemas fijos y pre-construidos, no hace falta elaborarlos personalmente, sino haberlos asimilado del contexto cultural, o a través del conocimiento y del uso de la lengua, para poderlos aplicar a nuestra percepción de la sociedad y del mundo, y en las situaciones de comunicación, facilitando el entendimiento con los demás y la sensación de connivencia, de familiaridad y de complicidad sociocultural en el tratamiento de ciertos temas, precisamente por compartir los mismos esquemas conceptuales o lingüísticos.

El estereotipo se crea con la identificación de una condición social, su evaluación negativa, la formulación de esta evaluación como una característica innata del grupo, y la representación de esta evaluación negativa como la causa de la condición social, en vez del efecto de la misma. En los estudios de psicología social, la noción de estereotipo se aplica para analizar la representación o la imagen del otro y de sí mismo que se hacen los miembros de una colectividad. Desde esta perspectiva, un estereotipo es una *imagen mental fija*, muy simplificada y con pocos detalles, son creencias sobre colectivos humanos que se originan y comparten en los grupos y entre los grupos, dentro de una cultura predominante, en un ambiente social y que puede contener ciertos prejuicios socialmente compartidos. Puede considerarse “una forma inferior de pensamiento” si este es erróneo, por no coincidir con la realidad, por obedecer a una motivación defensiva o por ser rígido o etnocéntrico. Se considera negativo porque se basa en conceptos aprendidos erróneamente; en sobre-generalizaciones o inexactitudes, o porque sean excesivamente rígidos a pesar del transcurso del tiempo. Cuando hay consenso social sobre determinado estereotipo, a este se le añade el adjetivo “cultural”.

Entre los rasgos que caracterizan a los estereotipos están los que definen al grupo y los que lo distinguen de otros colectivos. En un plano cognitivo, el estereotipo, en el tratamiento de los grupos humanos, está relacionado con otros dos conceptos: el prejuicio y la discriminación. Así: el *estereotipo* sería el conjunto de creencias acerca de atributos asignados a un grupo, el *prejuicio* refiere la evaluación negativa del grupo en un plano afectivo, y la *discriminación* alude a la conducta desigualitaria en el tratamiento dado a individuos en virtud de su pertenencia a dicho grupo, enmarcada en el plano conductual. Por tanto, el estereotipo negativo podría servir para racionalizar y justificar los prejuicios. Y además de una función cognitiva, cumple una función defensiva, ya que es la proyección de determinados valores, estatus y derechos, por los que determinados grupos mantienen su posición dominante sobre otros.

El individuo, al enfrentarse a una evidencia que contradice determinado estereotipo, reaccionará dependiendo de la rigidez de sus creencias o de sus intereses en el objeto de contradicción. Si es rígido en sus creencias, o su interés por mantener el *status quo* es alto, no habrá cambio. Con relación a las actitudes hacia las AACC, quien sea rígido en su actitud negativa, no modificará su estereotipo con un mero proceso de formación conceptual. Sin embargo, un individuo de mente abierta puede llegar a perder la confianza en las formas previas de valoración.

Allport (1979) vincula estereotipo y prejuicio; define al primero como una creencia exagerada asociada a una categoría, su función es justificar una conducta respecto a esa categoría. En el prejuicio existe un proceso de categorización que sirve para formar agrupaciones de hechos y objetos que actúan de guía en la adaptación de los sujetos.

## 2.6.2. Mitos, estereotipos y altas capacidades

Los mitos y estereotipos referidos a las AACC están relacionados con su capacidad de adaptación, rendimiento escolar, comportamiento y actitud en el aula, interacción con sus compañeros y, en ocasiones, con la atribución de todas las habilidades positivas de nuestra sociedad en su máximo grado. Ello incide negativamente en la identificación, el diagnóstico y la orientación de los sujetos con altas capacidades.

### 1. Causas del conocimiento erróneo

Los motivos causantes de este conocimiento erróneo son diversos (Hallahan y Kauffman, 1994):

- El propio término de superdotación: no hay unanimidad de criterio en el concepto de superdotación, al igual que no lo hay en el de inteligencia. Cuando un significado no elicitaba un significado claro, crea distorsión y confusión. En este caso, la confusión sólo redundaba en perjuicio de los propios superdotados.
- El desconocimiento de las características que entraña: el escaso conocimiento de las características de la superdotación ha conducido a concepciones erróneas y distorsionadas, como la de la “compensación”. Así, en el superdotado, cuyo intelecto es inusualmente superior, el físico, la personalidad y ciertas características psicológicas (motivación, emocionabilidad, sensibilidad, etc.) se perjudican que deberían ser inferiores.
- La confusión con otros términos: como se ha señalado, la superdotación suele ser confundida con otros conceptos como talento, genio, precocidad, excepcionalidad, etc., lo que da lugar a que ciertas personas los utilicen como sinónimos, y redunden en el equívoco.
- La actitud de rechazo y prevención de algunos frente a estos sujetos, a los que equivocadamente etiquetan como “superhombres”, y en los que esperan encontrar resultados extraordinarios en todos las facetas y campos del desarrollo.
- La orientación marcadamente mercantilista de ciertos profesionales especializados, que venden a la sociedad una imagen llena de tópicos, estereotipos, etc. de los sujetos superdotados, en base a un ánimo de lucro, sin atender a explicaciones teórico-científicas objetivas.

### 2. En torno al contexto educativo

Los principales estereotipos que fundamentan una concepción errónea de la superdotación en el ámbito educativo son los siguientes:

Tabla 2.24: Estereotipos de la superdotación y AACC. Fuente: elaboración propia a partir de (Hallahan y Kauffman, 1994)

ESTEREOTIPOS DE LA SUPERDOTACIÓN Y AACC	
MITO	REALIDAD
- Los superdotados son físicamente débiles; socialmente ineptos; con estrechos intereses; emocionalmente inestables.	- Aun considerando la heterogeneidad intragrupo, tienen una salud excepcional; son socialmente atractivos y moralmente responsables.
- Los niños se aburren en la escuela, y tienen una conducta oposicionista hacia los profesores.	- Inicialmente, les gusta la escuela. Su nivel de adaptación a profesores y compañeros depende del reflejo obtenido.
- Entre el 3 y el 5 % de la población es superdotada.	- El porcentaje depende de la definición adoptada. La variabilidad, por tanto, está entre el 2% de superdotación y el 15% de talentos.
- La superdotación es un rasgo estable y evidente a lo largo de toda la vida.	- Algunos superdotados desarrollan muy pronto su capacidad, y puede ser estable durante toda la vida; otros no son detectados hasta la adolescencia o la adultez; en ocasiones, un niño precoz puede devenir en un adulto “normal”.
- El superdotado lo hace TODO bien.	- Algunos actualizan habilidades superiores en todas las áreas; otros lo aplican sólo a una.
- El estudiante superdotado tiene éxito sin atención especial. Sólo necesitan los incentivos y la educación apropiada para los otros niños “normales”.	- Algunos superdotados pueden alcanzar un éxito notable con la ayuda compensatoria del enriquecimiento extracurricular. La mayoría no logra desarrollar su potencial con la educación “normal”.



El **Gobierno Vasco**, en la serie de publicaciones relativas a las necesidades educativas especiales, en su nº 1 dedicado a la *Educación del Alumnado con Altas Capacidades* (sep, 1995, pp 20-21), presentó *Algunas ideas falsas en torno al alumnado con altas capacidades*. En 2013, el DEPLC publicó *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, que bajo el epígrafe “Mitos y realidades”, pp.28-29, recoge los siguientes:

Tabla 2.25: Mitos y realidades de las AACC. Fuente: DEPLC (2013).

<b>MITOS Y REALIDADES DE LAS AACC</b>	
<b>MITOS</b>	<b>REALIDADES</b>
<i>El alumnado con AACC triunfa académicamente y en todas las áreas.</i>	Algunos de ellos/ellas pueden destacar en algún dominio del saber pero no necesariamente en todos, así como algunos pueden llegar a fracasar escolarmente.
<i>El alumnado con altas capacidades intelectuales avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda.</i>	A pesar de que aprenden rápido y con facilidad, necesitan que se les oriente, apoye y estimule para poder desarrollar sus capacidades. Además, si no se responde adecuadamente a las características y necesidades del alumnado es probable que surjan reacciones y comportamientos inadecuados.
<i>Estos niños y niñas necesitan de una atención específica e incluso terapéutica.</i>	Es importante hacer notar que no todos los niños/as con AACC necesitan ayuda especial. Muchos de ellos se encuentran bien adaptados a su entorno y no hace falta que se les dé un tratamiento específico.
<i>Es fácil detectarlos y/o es definitorio obtener un CI superior a 130.</i>	La tipología de este alumnado es muy amplia y heterogénea y en ocasiones, pueden pasar desapercibidos o se puede dar lo que se denomina “la sobredotación encubierta”. Es necesario seguir rigurosamente el proceso de detección entre la familia y la comunidad educativa. La obtención de un CI elevado no puede ser el único determinante de la alta capacidad.
<i>No necesitan estimulación e incluso les puede perjudicar.</i>	La estimulación es fundamental para el desarrollo humano. Necesitan atención y estimulación adecuadas a sus competencias, de lo contrario no desarrollarán sus potencialidades.
<i>Tienen problemas para relacionarse con los de su edad.</i>	Al igual que el resto de sus compañeros o compañeras, algunos pueden tener necesidad de trabajar estrategias de relación social, pero no es generalizable a este colectivo, si bien es cierto que suelen buscar personas con las que puedan interactuar, compartir temas de interés y en ocasiones las encuentran en mayores.
<i>Se trata de personas inestables, débiles, enfermizas que triunfan en el ámbito académico o profesional, pero no en lo social; o todo lo contrario, que son líderes y que gozan de una excelente salud emocional.</i>	En general, se adapta bien al entorno, pero la variabilidad caracterial es muy amplia. Sus características diferenciales (cognitivas, disincronía, emocionales...) deben ser debidamente atendidas.
<i>El alumnado con altas capacidades generalmente se aburre en la escuela.</i>	Puede suceder si la escuela no responde a sus capacidades, ritmo de aprendizaje, si es repetitiva y rutinaria, y no da lugar a la creatividad.
<i>Existen más niños que niñas con altas capacidades.</i>	Conforme la edad avanza, el número de niñas detectadas tiende a disminuir y, a nivel mundial, de cada 10 niños identificados aproximadamente 3 son niñas y 7 niños; los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales vigentes.
<i>Todos los niños/as con altas capacidades son precoces y desde muy pequeños pueden mostrar sus características.</i>	Aunque esta situación es frecuente, no siempre son niños o niñas con un desarrollo precoz. Algunos de ellos pueden presentar un desarrollo normal e incluso tardío.
<i>Hay más personas con altas capacidades entre quienes provienen de niveles socioculturales altos que entre los que viven en otros más desfavorecidos.</i>	Ni la raza, la cultura, ni el nivel social determinan su existencia, pero la influencia del medio ambiente es determinante, pudiendo ejercer una influencia positiva o negativa en ellos.

### **3. El estereotipo de la innecesaria respuesta educativa a las altas capacidades**

En Educación como en Psicología, el término dotación ha evolucionado hacia un constructo teórico (Renzulli, 2016). Aunque muchos escritores usan el término dotado como un nombre, Renzulli lo utiliza, de manera consistente, como un adjetivo. Y al referirse a la educación de los dotados o a sus programas, el adjetivo está en el contexto de la raíz del término, de lo que se ofrece. Como consecuencia de las capacidades y potencialidades que caracterizan al superdotado, y a los mitos de excelencia, la opinión popular más generalizada es que no precisan una *educación especial*. Tanto las investigaciones relativas al tema como la legislación de los países desarrollados, contemplan la necesidad de proporcionar una atención específica a ambos extremos de la población escolar: superdotados y discapacitados. La realidad constata que las AACC apenas reciben una respuesta normalizada y adecuada; en programas bien configurados a las necesidades particulares del estudiante; en metodología que contemple intereses, capacidades, habilidades, estilos cognitivos y de aprendizaje; en temporalización flexible para la realización de tareas; en coordinación con las áreas del currículum y los niveles académicos; integrada en el proyecto educativo de centro como una variable más en la atención a la diversidad; en la oportuna innovación curricular, etc. Es decir, en contemplar de forma realista y consciente la necesidad de educar para el pleno desarrollo a cualquier estudiante que, por sus especiales características, sea acreedor de una atención específica (Roa, 2005b).

El sistema educativo, junto con la obligatoriedad de la enseñanza, asume el compromiso de la educación y la formación integral de los estudiantes, compensando desigualdades y favoreciendo el desarrollo de su capacidad para el óptimo progreso en una sociedad moderna, democrática y cambiante. La misma realidad testimonia que los estudiantes con AACC se ven obligados a recurrir a servicios externos al colegio para paliar las deficiencias formativas; así, los dotados en música cursan en escuelas de música o conservatorios, donde no se les determina el nivel por razón de su edad sino por sus capacidades y logros. Los dotados en arte no se ven favorecidos por el currículo normal porque éste apenas fomentan el desarrollo de habilidades artísticas (Winner y Martino, 1993). Los dotados kinestésicos desarrollan sus potenciales en centros específicos y de alto rendimiento, con profesorado especializado, etc. Los dotados intelectuales comparten el mismo currículum, metodología, recursos y horario que sus compañeros y, en el mejor de los casos, reciben una intervención mínima de forma individual o en pequeño grupo, una o dos horas por semana, en aula especial, para enriquecimiento horizontal, en la que se trabaja en proyectos o se les enseña pensamiento creativo y resolución de problemas (Shore y Knevesky, 1993).

## **2.7. SÍNTESIS**

La inteligencia constituye el gran factor diferenciador de la especie humana respecto del resto de los seres vivos. La capacidad intelectual ha sido el motor de la evolución, a partir de la generación de soluciones diferentes y originales. En los inicios del siglo XX, se construyeron los primeros instrumentos de medición, ponderación y representación en un continuo de la inteligencia humana; en su diversidad, y en el extremo de los valores positivos está la inteligencia superior, genéticamente dotada de una capacidad excepcional; que para el renacentista Huarte de San Juan era el alma racional conformada por tres potencias o facultades orgánicas: el entendimiento, la imaginativa y la memoria.

Los estudios y protocolos de desarrollo evidencian que ciertos sujetos tienen capacidad para aprender antes, más cantidad, con mejor calidad y mayor rapidez que sus coetáneos; poseen precocidad intelectual para el pensamiento simbólico y el razonamiento complejo, motivación interna por saber, sensibilidad y empatía por temas sociales y morales, habilidades sociales y liderazgo, capacidad de expresión, y riqueza de lenguaje, creatividad y sentido del humor, entre otros.

El constructo de inteligencia, y consecuentemente el de superdotación, ha experimentado

importantes variaciones en su definición a lo largo del tiempo, que si bien ha permitido conceptualizarlo y contextualizarlo, con el incremento de matices, conceptos afines o asociados con la inteligencia superior y adaptaciones idiomáticas, han generando controversia, confusión, malconocimiento, y distorsión. Una discusión escolástica en torno al estatus ontológico de la inteligencia superior que en lugar de facilitar ulteriores avances, ha trazado una controvertida maraña de conceptos que dificultan la comprensión, y pueden abocar al refugio en el estereotipo. Por ende, también hay controversia respecto a la medición de la inteligencia, la determinación de sus componentes constituyentes (perfil, talentos, potencial y estilo de aprendizaje) la idoneidad de incluir los contextos en los que se desarrolla el estudiante (familiar, escolar), la valoración que aportan sus sujetos (progenitores, docentes y pares), se cuestiona la vigencia del CI como unidad psicométrica, de su valor de 130 como frontera, la pléyade de pruebas colaterales para certificar si el nivel de inteligencia se ubica entre el 2% o el 15% de la población, si se destierra el constructo superdotación y se abraza el de altas capacidades, inteligencias múltiples y talentos específicos, si es precocidad, eminencia, genialidad, pericia y/o creatividad. La creatividad, el constructo subyacente y controvertido, la expresión de la fluidez, la flexibilidad y la originalidad; defendido por Guilford (1950), Torrance (1962), Renzulli, (1977), Sternberg, (2006 a,b) y Verhaaren, (1990), entre otros, pero aún en fase de disyuntivas.

La inteligencia superior presenta indicadores de precocidad desde el comienzo de la vida, con un avance del 30% en meses respecto de los coetáneos (Harrison, 1995), por un desarrollo psico-motriz y de lenguaje más avanzados. Y el aumento progresa con un crecimiento atípico, más rápido, más eficaz y más profundo que los estándares habituales. La complejidad en la configuración cognitiva de la alta capacidad implica también cierta complejidad en los aspectos emocionales y de personalidad, que las investigaciones liberan del estereotipo de locura y de incapacidad para la adaptación personal y social *per se*. Pero, el proceso de auténtica inclusión, en un medio diseñado por y para la normalidad promedio, deviene en disincronías, percibidas y sentidas por el sujeto anómalo desde la infancia; la exclusión y el ostracismo son dos de las respuestas de una sociedad que se blindada y expulsa al diferente; los intentos de inmolación de las facultades innatas, por el enmascaramiento y la renuncia, no suelen alcanzar el ansiado lugar en el mundo, sino frustración y deterioro de capacidades y personalidad. Porque la sociedad sí ha podido asumir el discurso de la aceptación al diferente, si la diferencia va asociada a discapacidad o a superioridad deportiva y artística, pero aún manifiesta resistencia y recelo a la superioridad intelectual.

Los estereotipos sociales unidos al género se interponen en el desarrollo del talento de las niñas y las jóvenes, a pesar de sus mejores resultados académicos, de las evaluaciones externas, de la promoción de curso, del acceso a la universidad, etc. "Raras y extrañas", atrapadas entre el rol percibido y la sed de aprender, entre la necesidad de integración y la sobreadaptación, incrementan el porcentaje de superdotación oculta y, de la exigua población identificada, las mujeres apenas alcanzan el 30%. Los estereotipos culturales y étnicos unidos a la migración de minorías deriva en sobre-representación de estos estudiantes en las aulas de apoyo, y su infra-presencia entre el alumnado identificado con SI/AACC. Una participación acotada a contextos promedio deriva en problemas, dificultades y riesgos, incrementados con el mayor valor del CI: sociales de soledad, personales de frustración, académicos de bajo logro o de fracaso. Las dotes y cualidades más reclamadas por el sistema educativo, si no se estimulan adecuadamente, entran en un proceso de desintegración que arrastra a la personalidad entera.

La identificación de estos estudiantes se ve dificultada por la vigencia de los estereotipos, que sustentan la ausencia del conocimiento veraz sobre la auténtica naturaleza y capacidades de la superdotación y las altas capacidades intelectuales.

### **CAPÍTULO III: LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA**

El Capítulo III, a modo de convergencia de los dos capítulos precedentes, presenta las características de la legislación y de la normativa educativa relativa a la inteligencia superior.

Abordamos tres contextos: Europa, España y C.A. del País Vasco. Desde el marco de la Unión Europea, plantearémos el tema a partir de los estudios realizados por Eurydice, que analizan el estado de la cuestión desde la consideración legal en los países miembros, el término que se utiliza en cada país, y su posible inclusión en el conjunto de alumnado con NNEE.

En España, revisamos la legislación educativa referida a las AACC, al compás de las disposiciones recogidas en las grandes Leyes, y las normativas derivadas de ellas. Así como una revisión de las diversas acepciones en las CC. AA..

En la CAPV, analizaremos el marco de referencia desde las normas legales, las líneas prioritarias del DEPLC, y Heziberri 2020.

Todo ello permitirá tener una visión global y, a la vez, detallada de la consideración legislativa que regula la educación del alumnado con AACC intelectuales.

#### **3.1. MARCO EUROPEO: LEGISLACIÓN SOBRE EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES**

**Eurydice** es una red institucional que se emplea como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo, por medio de estudios comparados sobre temas de interés común. Está constituida por 31 países: los 27 Estados Miembros de la Unión Europea (UE), más los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio, que son miembros del Espacio Económico Europeo (Noruega, Islandia y Liechtenstein). En el estudio de 2009, se analizó el estado de la educación del alumnado con AACC en los países de la UE.

Con esta misma premisa, en 1994, el Consejo de Europa<sup>11</sup> destacó las necesidades educativas especiales de los jóvenes con un potencial excepcional. La recomendación también hizo hincapié en la importancia de ofrecerles la ayuda y el apoyo necesarios:

"Mientras que, para efectos prácticos, los sistemas educativos se configuren para proporcionar una educación adecuada para la mayoría de los niños, siempre habrá otros niños con necesidades especiales y para los que se tienen que hacer adaptaciones especiales. Un grupo de estos niños es el de los altamente dotados (...) Los niños superdotados deben poder beneficiarse de las condiciones educativas adecuadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, para su propio beneficio y para el beneficio de la sociedad en su conjunto. Ningún país puede realmente permitirse el lujo de perder talento y sería un desperdicio de recursos humanos no identificar con la debida antelación cualquier potencialidad intelectual o de otro tipo. Se necesitan instrumentos adecuados para este fin" (p.7).

##### **3.1.1. Legislación y altas capacidades en la Unión Europea**

La educación está reconocida como un derecho fundamental para todos, y en todos los países participantes, y cada país desarrolla la política educativa que considera más apropiada en relación con las necesidades del alumnado, con el fin de promover las oportunidades educativas que permitan a todos y todas las jóvenes el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Los términos de la recomendación del Consejo de Europa (1994) sobre la educación de los estudiantes superdotados dejaron claro que es necesario ofrecerles una formación tal que les permita desarrollar todo su potencial. Por otra parte, la investigación en este campo ha recogido que un determinado número de estos estudiantes superdotados están en riesgo; por ejemplo, por motivos de

<sup>11</sup> En Medidas Educativas Específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos. Eurydice (2006).

fracaso o de abandono escolar, y solicita de una atención organizada. En esta tesis se recogen los estudios e informes publicados acerca de los *Estudiantes europeos con talento* realizados por:

– European Agency for Development in Special Needs Education (2008), Lisbon Declaration. Young People's Views on Inclusive Education, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

– Eurydice (2006), Specific Educational Measures to promote all Forms of Giftedness at School in Europe (Working Document). / Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos (Documento de Trabajo) Brussels: Eurydice European Unit.

De ellos se extrae la información relativa a los siguientes aspectos:

1. La existencia de una legislación educativa que contemple al alumnado altamente dotado:

A excepción de Malta, todos los países contemplan, en sus respectivas legislaciones, algún tipo de medidas educativas referentes a este alumnado. Es de señalar que Finlandia y Suecia legislan medidas educativas *generales* para todos los estudiantes, y no diferencian a los estudiantes altamente dotados (o con talentos) del resto, sino que buscan la excelencia en todos ellos.

2. El término utilizado en cada país:

Todos los Estados miembros tienen locuciones para denominar a los escolares con AACC, algunos incluso diferencian *alta capacidad de talento*; a excepción de Finlandia y Suecia, países que promueven al máximo la igualdad de sus estudiantes esperando de todos ellos los resultados más óptimos posibles. En el estudio de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales dedicado a los estudiantes superdotados (2009) se reconoce que es muy difícil encontrar una terminología común para definir al alumnado dotado en todos los países, especialmente en la legislación. Los términos utilizados por los diferentes países presentan una amplia variedad de vocablos: *muy bien / altamente dotados, talento, talentos especiales, superdotado, intelectualmente precoz, alta capacidad, capacidad excepcional / potencial, AACC intelectuales, notables capacidades intelectuales, excepcionalmente capaz, capaces de alto rendimiento / talento / capaces / excepcionales, etc.* A partir de un examen de todos los ellos, el que tiene un mayor consenso es "gifted", por lo que se decide adoptar el término "superdotado", y justifica el enunciado del apartado.

3. Inclusión en la categoría de NNEE Especiales de la sobredotación, alta capacidad, talento, etc.; es considerada en 8 países: Rep. Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Irlanda, Portugal. En España "específicas" (por la terminología del momento).

De los veintisiete Estados miembros, 15 de ellos (55,5 %) no incluyen a este colectivo en la categoría de estudiantes con necesidades educativas especiales, en 8 países (30%) sí los consideran; 3 países no tienen definida la categoría NN.EE.EE. ni la amplitud de la misma, y 1 país se encontraba en pleno proceso de debate para determinar si este alumnado era o no considerado comotal<sup>12</sup>.

### **3.1.2. Eurydice España-REDIE**

En España, se crea la Red española de información sobre educación Eurydice España-REDIE en 2010, a partir de la experiencia europea coordinada desde la Unidad española y del proceso de traspaso de las competencias educativas a las CC.AA., finalizado en el año 2000. En 2010, realizó un estudio en las diferentes CC.AA., sobre las NN.EE. y, entre ellas, la alta capacidad intelectual (Jiménez Fernández, 2013).

Se desglosan someramente los puntos sobre el análisis de contenido de la normativa nacional sobre AACC que se reflejaron en aquel estudio (p.1):

12 No se incluyen en Alemania, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Hungría, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Rumanía y Reino Unido. Sí se consideran en República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Irlanda y Portugal. No tienen definida la categoría de NNEEEE en Finlandia, Italia y Suecia. En debate, Austria. En España se consideraban con NNEE específicas, y en la actualidad de apoyo educativo.

Tabla 3.1. Análisis del contenido de la normativa nacional sobre AACC. Fuente: elaboración propia, a partir de Eurydice España-REDIE (2010)

<b>NORMATIVA NACIONAL SOBRE AACC</b>	
<b>Aspectos fundamentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y evaluación de las necesidades</li> <li>- Medidas de atención educativa</li> <li>- Requisitos y condiciones</li> <li>- Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización</li> <li>- Registro de medidas excepcionales</li> <li>- Plazos de presentación y resolución de expedientes</li> <li>- Enseñanzas de régimen general y especial (criterios generales y procedimiento de flexibilización)</li> </ul>
<b>Medidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinarias: organizativas y metodología</li> <li>- Excepcionales: adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento, anticipación y reducción del período de escolarización</li> </ul>
<b>Responsables de la detección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica</li> <li>- Departamento de Orientación</li> <li>- Equipo Docente</li> </ul>
<b>Posibles solicitudes de flexibilización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tres veces en la enseñanza básica</li> <li>- Una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias</li> </ul>
<b>Modalidad de escolarización de la flexibilización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza obligatoria y</li> <li>- Post-obligatoria</li> </ul>
<b>Procedimiento a seguir en el proceso de flexibilización</b>	<p>1º Primera "detección" por parte del equipo docente.</p> <p>2º La dirección del centro informa a los padres o tutores legales para obtener su conformidad.</p> <p>3º Solicitud al servicio de orientación correspondiente para la realización de la evaluación psicopedagógica.</p> <p>4º La dirección del centro eleva a la Dirección Provincial la solicitud, que incluye: informe del equipo docente, informe psicopedagógico, propuesta concreta de modificación del currículo y documento de conformidad de los padres.</p> <p>5º La inspección educativa elabora un informe sobre la idoneidad de la propuesta y valora si se respetan los derechos del estudiante y su familia.</p> <p>6º La Dirección Provincial remite, en el plazo de 15 días, la documentación mencionada a la Dirección General de Renovación Pedagógica.</p> <p>7º La Dirección General de Renovación Pedagógica resuelve en el plazo de 3 meses, a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial, y comunica dicha resolución a la Dirección Provincial y a la Dirección del centro para su traslado a los interesados.</p>

### 3.2. ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN ESPAÑA

Según Heller, Mönks, Sternberg y Subotnik (2000), los representantes de los modelos socioculturales opinan que el desarrollo del talento depende de quienes organizan el sistema, del periodo histórico y del interés público por las personas superdotadas.

El sistema educativo está concebido como una estructura rígida y uniforme, con muy poca capacidad real para adaptarse o flexibilizarse ante determinadas necesidades (Noda Rodríguez, 2003), ante las que habitualmente actúa *ex post facto*. Sometido a pendulares cambios legislativos, en exceso ideologizados, que han ido imprimiendo los sucesivos gobiernos.

#### 3.2.1. España: legislación educativa referida a superdotación y altas capacidades de 1970 a 2016

Consideramos oportuno realizar esta revisión porque ilustra el devenir de la consideración legal de las AACC en apenas medio siglo. Tiempo en el que los movimientos pendulares de la legislación también han arrastrado al enfoque sobre la conceptualización, los criterios y agentes de identificación, los protocolos para el diagnóstico y, especialmente, lo referido a la intervención y cuáles pueden ser

las alternativas que se ofrecen *de jure*, y las que recomiendan, *de facto*.

La legislación española ha adolecido de la suficiente implicación con el alumnado más capaz. De 1970 a nuestros días se han redactado cinco leyes orgánicas, de ellas una fue derogada. Cada nueva modificación refleja una mayor implicación y compromiso con la atención a la diversidad. Los fundamentos, fines y objetivos han evolucionado desde los planteamientos de igualdad a los de excelencia, manteniendo firme y fija la perspectiva de cuidado por los sectores potencialmente más desfavorecidos.

En la ley del 70, la alta capacidad intelectual por su condición de "rareza", diferencia y escasez en minoría fue clasificada en el grupo de la educación especial. En las sucesivas leyes post-constitucionales ha continuado compartiendo espacio legal con las necesidades educativas (especiales, específicas, y de apoyo educativo específico en la actualidad).

Con la LOGSE (1990), la Administración educativa asumió una reforma del sistema educativo asentada en dos pilares básicos: la comprensividad y la diversidad. Las leyes educativas posteriores han mantenido estos mismos planteamientos para la atención a la diversidad del alumnado, como se indica en el preámbulo de la LOE (2006), donde se aborda como el principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, a fin de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Sin embargo, el concepto de comprensividad de la LOGSE se centró en dar respuesta al alumnado menos capaz; impulsó la atención a la *diversidad* focalizada en el numeroso contingente de quienes presentaban dificultades de muy diversa índole, y debían recibir una enseñanza lo más normalizada posible en respuesta a los postulados y el compromiso adquirido de integración y normalización. Por ello, el principio de comprensividad incurrió en un craso error de partida: se inauguró estableciendo diferencias y priorizando, hasta omitir toda referencia a los estudiantes más capaces; situación que corregiría parcialmente, en los desarrollos normativos posteriores, cinco años después de redactarse la ley. Por otra parte, y como se comprobará en el apartado siguiente, dedicado a las CC. AA., dada la estructura descentralizada de la Educación, este tema se regula de forma desigual en cada una de ellas, y se traduce en una variedad de interpretaciones (conceptuales, procesos de diagnóstico y respuestas educativas).

La LOE (2006) centró su discurso en la *igualdad de oportunidades* para todos y en la educación de calidad. Esta evolución en los paradigmas (y en las legislaciones) se produjo por un importante cambio en la conceptualización de las diferencias individuales, con la aparición de las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas: los modelos cognitivo, ecológico y comunicativo (Jiménez Fernández, 2000). Las diferencias individuales se entienden como un exponente de los diferentes modos heterogéneos en que los seres humanos adquieren, construyen y organizan su propia realidad. Por tanto, la educación tendrá, o debería tener, en cuenta las diferentes aptitudes, motivaciones, estilos y rasgos de personalidad, así como las diferencias procedentes de factores sociales, económicos y culturales, y ajustar la intervención educativa.

A continuación, presentamos una tabla de síntesis evolutiva de las cinco leyes referidas, con relación a aspectos como: conceptualización de la educación en general, denominación destinada al colectivo que nos ocupa, cómo se concreta la consideración de alumnado con necesidades, las medidas de intervención previstas, y el controvertido aspecto de la flexibilización, al que se dedica una mención concreta.

Tabla 3.2: Leyes Orgánicas y AACC. Recensión. Fuente: elaboración propia, a partir de documentos originales.

EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN SOBRE AACC					
Aspectos	LGE, 1970	LOGSE, 1990	LOCE, 2002	LOE, 2006	LOMCE, 2013
Concepto Educación	Integrada	Comprensiva y diversificada. Integración escolar.		Inclusiva, igualdad de oportunidades y calidad con equidad.	Equidad para la igualdad de oportunidades. Inclusión educativa. Accesibilidad.
Denominación	Superdotados	Sobredotación intelectual.	Alumnos con superdotación intelectual.	Alumnos con altas capacidades (superdotados y talentos especiales).	Altas Capacidades Intelectuales.
Encuadrados dentro de	Educación especial	Necesidades educativas especiales (1).	Necesidades educativas específicas.	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo.	Necesidades específicas de apoyo educativo.
Medidas	En centro ordinario, con método trabajo individualizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de NNEE.</li> <li>- Respuesta educativa a las necesidades.</li> <li>- Recursos materiales y personales (profesionales).</li> <li>- Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención específica.</li> <li>- Respuesta educativa por identificación y evaluación temprana de necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación temprana.</li> <li>- Planes de actuación, respuesta a necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y valoración temprana de necesidades.</li> <li>- Planes de actuación y programas enriquecimiento curricular, adecuados a necesidades.</li> </ul>
Flexibilizar		- Carácter excepcional: total dos cursos máximo.	Contemplada, con un máximo de tres cursos, salvo excepciones.	No establece límite en el número de cursos.	Máximo 3 veces en enseñanza básica y 1 en postobligatoria (depende de cada Administración); incluir contenidos y competencias horizontal y vertical.

(1) Junto con *discapacidad psíquica, motora o sensorial*.

### 1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Considera al alumno con AACC como un grupo específico dentro del colectivo de estudiantes con necesidades educativas de apoyo específico, y serán las administraciones educativas las que, además de identificar tempranamente (artículo 71), deberán adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades, promoverán la cualificación del profesorado y de los profesionales que atienden a estos alumnos (artículo 72), y será el gobierno, previa consulta de las CC. AA., el encargado de establecer las normas para la flexibilización, independientemente de la edad (Artículo 77: Escolarización); esta medida podrá consistir en anticipar o reducir la duración de una etapa educativa, hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. También considera que, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Con esta ley se regula el término *altas*



*capacidades intelectuales*, en sustitución de los anteriores conceptos, especificado en los artículos 76 y 77. La nueva terminología pretende favorecer una concepción más abierta del alumnado excepcionalmente dotado y la consideración de que su potencial capacidad intelectual no está sometida a un momento concreto de su desarrollo (Martínez et al., 2012).

La LOE (2006) estableció una diferencia entre el alumnado con NN.EE.: alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* (ACNEAE) y con *necesidades educativas especiales* (ACNEE) - capítulo I, título II, artículo 71.2 -. El alumnado con AACC se incluye en ACNEAE.

*Alumnado con altas capacidades intelectuales: Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.* (Ministerio de Educación, 2013; apartado Estadísticas, sección Notas Metodológicas).

Entre el alumnado con *necesidades educativas especiales* (ACNEE), se contemplan las *derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta*. Clasificado a su vez en las siguientes categorías: discapacidad auditiva, motora, intelectual y visual; trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta/personalidad, y plurideficiencias.

## **2. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre (LOMCE)**

A partir del **Artículo único**. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el articulado de la LOCE se recogen dos referencias al alumnado con AACC, mediante las que se presenta la nueva redacción, Artículo 57 LOMCE, modifica los apartados 1 y 2 del Art. 71 LOE, y el Artículo 58 LOMCE, modifica el Art. 76. Ámbito LOE (los dos párrafos siguientes):

*Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades [...]. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.*

### **Legislación posterior:**

#### **1. "Paso a paso: Atención a la Diversidad en la Educación Primaria":**

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. BOE 1 de marzo de 2014, y se especifica el currículo básico de la Educación Primaria, en su Artículo 9, que versa sobre Proceso de aprendizaje y atención individualizada establece: *Atención a la diversidad en la Educación Primaria - Alumnado con AACC intelectuales*:

*Se deben adoptar las medidas oportunas para identificar al alumnado con AACC intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Del mismo modo, deberán implantarse planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar, permitiendo la impartición de contenidos y adquisición de competencias propias de cursos superiores y la ampliación de contenidos y competencias del curso en el que está matriculado.*

#### **2. "Paso a paso: Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria":**

El referente legal es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, trata en su Artículo 9 sobre Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Establece inicialmente que: *Será de*

aplicación lo indicado en el capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis.

### 3.2.2. Las Altas Capacidades en las Comunidades Autónomas

De la documentación de ámbito nacional y autonómico, que se ha consultado al respecto de la legislación educativa en su confluencia con las AACC, por su nivel de concreción y significación, se han seleccionado las siguientes fuentes:

1. Ministerio de Educación. Estadísticas de Educación. Series anuales hasta el último curso detallado 2013/14. Relativas a: Metodología e Información Cualitativa (dos documentos): El Sistema Educativo Español y Metodología. Y Enseñanzas nonuniversitarias.

2. El Informe del Ministerio de Educación sobre el sistema educativo español 2009, Vol. 2, en el capítulo 16 sobre atención a la diversidad, referido a las CC. AA. con legislación específica, recoge las relativas a las AACC (p. 205).

El análisis de la legislación educativa sobre AACC en las CC.AA. establece los siguientes criterios: tipo de ley y objeto que regula, aspectos fundamentales, medidas de intervención y responsable de la detección, solicitudes de flexibilización y etapa donde se aplican, así como el procedimiento del proceso de flexibilización.

#### 1. Tipo de ley y objeto regulado en las Comunidades Autónomas

Tabla 3.3.: Leyes y regulación por CC. AA.. Fuente: Jiménez Fernández (2013).

LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA AACC POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS		
CC. AA.	Tipo de ley	Objeto regulado
Andalucía	Orden 01-08-1996	Condiciones y procedimiento de flexibilización
Aragón	Resolución 04-09-2001	Procedimiento de flexibilización, adecuación de la evaluación psicopedagógica, registro de medidas curriculares excepcionales y respuesta educativa
	Resolución de 29-10-2007	Autorización con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades
Canarias	Orden 22-07-2005	Atención educativa, medidas, criterios de identificación e intervención
	Resolución 21-12-2005	Procedimientos y plazos que regulan la atención educativa
Castilla La Mancha	Resolución 17-07-2001	Procedimiento para orientar la respuesta educativa
	Orden 15-12-2003	Criterios y procedimientos para identificar, orientar y autorizar la flexibilización
Castilla y León	Orden EDU/1865/2004	Flexibilización de los distintos niveles y etapas del sistema educativo
	Resolución 07-04-2005	Publicación del "Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual"
	Orden EDU/283/2007	Constitución del equipo de atención al alumnado con alta capacidad
Comunidad Valenciana	Orden 18-06-2002	Condiciones y procedimiento para la flexibilización
Extremadura	Orden 27-02-2004	Procedimiento para orientar la respuesta educativa
Galicia	Orden 28-10-1996	Condiciones y procedimientos para la flexibilización
Madrid	Orden 70/2005 de 11-1	Regular con carácter excepcional la flexibilización
Murcia	Orden 24-05-2005	Procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa
País Vasco	Resolución 24-07-1998	Procedimiento de flexibilización, evaluación, registro y respuesta educativa

## 2. Aspectos fundamentales en la regulación de las Comunidades Autónomas

Se entienden por tales: la denominación del colectivo, la posible definición que aporten, y aquellos otros que cada C.A. ha resaltado, como el proceso de identificación, diagnóstico e intervención.

En la tabla contigua, se expone lo concerniente a la CA del País Vasco, y otras dos CC. AA. (Canarias y Madrid), seleccionadas por su especial desarrollo y consideración de las medidas a adoptar con el alumnado con AACC.

Tabla 3.4.: Regulación legislativa en las CC. AA. sobre AACC: Aspectos fundamentales. Fuente: elaboración propia, a partir de Ministerio de Educación (2013-14).

Regulación legislativa en las CC. AA. sobre AACC: Aspectos fundamentales		
CC. AA.	concepto	Aspectos fundamentales
<b>Canarias</b>	Talento simple, académico y artístico; sobredotado y superdotado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso de detección temprana y evaluación psicopedagógica</li> <li>- Procedimiento y desarrollo del informe psicopedagógico</li> <li>- Aspectos formales y de tramitación de dicho informe</li> <li>- Informe psicopedagógico procedente de otras CC.AA</li> <li>- Actualización de los informes psicopedagógicos</li> <li>- Medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales</li> <li>- Procedimiento para solicitar la flexibilización y el adelanto de áreas</li> <li>- Procedimiento para la flexibilización de enseñanza de Música e Idiomas</li> <li>- Registro y reglas de aplicación e interpretación</li> <li>- Anexos</li> </ul> <p>(*) Atención educativa por diferentes medidas curriculares y organizativas, y desarrollo de programas específicos adaptados a sus necesidades: adaptación curricular de enriquecimiento; adaptación curricular de ampliación vertical; y medida de flexibilización de la duración de los distintos niveles y etapas del sistema educativo (anticipación de la enseñanza básica, reducción de la duración de ésta y/o en la reducción de la duración del Bachillerato). Talleres extracurriculares y mentorías universitarias</p>
<b>Madrid</b>	Alta capacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y evaluación psicopedagógica y criterios generales</li> <li>- Enseñanzas de Régimen General y Especial (criterios, requisitos, condiciones, procedimientos y plazos, registro y seguimiento)</li> <li>- Anexos</li> </ul> <p>(*) 1) Programa de Enriquecimiento Educativo: programa voluntario y gratuito, desarrollo de actividades complementarias fuera del horario lectivo en centros públicos, concertados y privados. Enriquecimiento del currículo oficial. 2) Programa de Diferenciación Curricular: Detección de alumnos, formación de profesorado, y elaboración y difusión de recursos y materiales didácticos. 3) Medidas de flexibilización de la duración de los niveles y etapas del sistema educativo</p>
<b>País Vasco</b>	Maduración precoz, talento (simple, múltiple o complejo) y sobredotación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención educativa y medidas curriculares</li> <li>- Evaluación Psicopedagógica</li> <li>- Procedimiento de flexibilización y registro de medidas excepcionales</li> </ul> <p>(*) En todos los casos se diagnostican las discapacidades y el alumnado recibe, según sus necesidades, el apoyo de profesorado y otro personal específico, tanto fijo del centro, como procedente de los servicios de apoyo (berritzegunes)</p>
(*) Acciones y Programas: Ministerio de Educación. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Información Cualitativa, cursos 2012/13 y 2013/14		

Los responsables de la detección son principalmente los servicios de orientación de los centros educativos junto al equipo docente que atiende al alumnado de forma ordinaria. Además, existen variantes como la existencia de equipos multiprofesionales (CAPV), la posible autorización a participar en estos diagnósticos a gabinetes psicopedagógicos privados (Comunidad Valenciana), la existencia de equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos para el diagnóstico de la alta capacidad (Murcia) y la inclusión, en la propia legislación, sobre el modo de participación de las familias en dicho proceso (Canarias).

### 3. Medidas de respuesta educativa

Las medidas de respuesta educativa adoptadas por las diferentes CC. AA. adoptan redacciones particulares, diferentes grados explicativos, y un rango de gradaciones diferente; por ejemplo, no hay consenso en la consideración de medidas generales, ordinarias, específicas, extraordinarias y excepcionales; en general, la controvertida medida de flexibilización se asocia con esta última, o como mención descatalogada. La C.A. de Castilla y León ofrece una clasificación y desarrollo de las medidas especialmente amplia, comprensiva y respetuosa con la educación para la diversidad.

En la tabla siguiente se exponen los aspectos relativos a las medidas de respuesta educativa para el alumnado con AACC, en las diferentes CC. AA.:

Tabla 3.5: Medidas de respuesta educativa sobre AACC por CC. AA.. Fuente: elaboración propia, a partir de Ministerio de Educación (2013-14).

CC. AA.	Medidas de respuesta educativa
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilización</li> <li>- Programa de enriquecimiento y adaptación del currículo</li> <li>- Atención individualizada o en pequeños grupos</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinarias (enriquecimiento y ampliación curricular). <u>Carácter experimental</u> del Programa de Desarrollo de Capacidades</li> <li>- Extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y flexibilización)</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinarias (estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje)</li> <li>- Extraordinarias (adaptación curricular de enriquecimiento o de ampliación en una o varias áreas)</li> <li>- Excepcionales (flexibilización: anticipación y reducción)</li> </ul>
<b>Castilla La Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generales (organizativas)</li> <li>- Ordinarias (grupos de profundización y enriquecimiento)</li> <li>- Extraordinarias (adaptaciones curriculares individuales y flexibilización)</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generales (identificación, diagnóstico, respuesta educativa, provisión de recursos, formación e innovación, organizativas y de coordinación)</li> <li>- Específicas (programas de intervención específicos, propuestas de enriquecimiento, agrupamientos flexibles y reducción del período de escolaridad)</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinarias (adaptación curricular de ampliación y enriquecimiento y medidas organizativas)</li> <li>- Excepcionales (flexibilización)</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinarias (medidas organizativas)</li> <li>- Extraordinarias (adaptaciones curriculares de ampliación y de enriquecimiento)</li> <li>- Excepcionales (flexibilización)</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilización</li> <li>- Modificaciones esenciales del currículo (enriquecimiento)</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinarias (enriquecimiento y ampliación curricular)</li> <li>- Excepcional (flexibilización)</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generales (estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje)</li> <li>- Extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento)</li> <li>- Excepcionales (flexibilización)</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipación, reducción y flexibilización</li> <li>- Adaptación curricular de ampliación</li> </ul>

#### 4. Posibles solicitudes de flexibilización y etapa de enseñanza

En la siguiente tabla se exponen las opciones que ofrece legalmente cada C.A. sobre la flexibilización de la escolarización obligatoria a lo largo de la escolarización obligatoria y Bachiller.

Tabla 3.6: Opciones de Medida de flexibilización por CC. AA.. Fuente: elaboración propia, a partir de Ministerio de Educación (2013-14).

CC. AA.	Opciones de flexibilización			
	ANTICIPAR PRIMARIA	EDUCACIÓN PRIMARIA	ESO	POST-OBLIGATORIA
Andalucía	1 vez	1 vez (*)	1 vez	NO
Aragón	1 vez		2 veces (**)	NO
Canarias	1 vez	2 veces (*)	2 veces (***)	1 vez
Castilla La Mancha	NO	3 veces (**)		1 vez
Castilla y León	No aborda el tema de la flexibilización de manera específica			
Com. Valenciana	1 vez	1 vez (*)	1 vez	NO
Extremadura	1 vez	2 veces (*)	2 veces (***)	1 vez
Galicia	1 vez		2 veces (**)	NO
Madrid	1 vez	2 veces (*)	2 veces (***)	1 vez
Murcia	NO		3 veces (**)	1 vez
País Vasco	Sólo menciona que se realizará en la escolarización obligatoria			
(*) Siempre que no haya habido anticipación de Primaria. (**) No coincidir en la misma etapa. (***) Entre Educación Primaria y la ESO un máximo tres veces				

Como se puede apreciar, las CC. AA. de la tabla anterior recogen formulaciones particulares, lo que deriva en que un mismo estudiante, puede recibir un tratamiento diferente dependiendo del espacio comunitario en el que esté escolarizado.

El procedimiento para solicitar la flexibilización del currículo es similar en todas las CC. AA., y sigue los procedimientos y tiempos establecidos en la normativa nacional. Del mismo modo, y en general, son las mismas las funciones asignadas al equipo docente, la familia, los equipos de orientación, la dirección de los centros, los servicios de inspección y la administración educativa.

### 3.3. COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO: LEGISLACIÓN EDUCATIVA SOBRE SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En la C.A. del País Vasco, a partir de la transferencia de competencias en materia educativa (1 de Enero de 1981), se ha manifestado un especial empeño en la atención a las NNEE especiales. Se asumió un gran compromiso por la integración, la inclusión, la normalización, etc., en definitiva, por la atención a la diversidad. En el Informe del Ministerio de Educación (2009) sobre el sistema educativo español y referido a la atención a la diversidad, en el Cap. 16, se señala: *En el País Vasco, el concepto de NNEE Especiales es más amplio que el que se sostiene en el conjunto del Estado:*

Se entiende por NEE las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por tener discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales. (Decreto 118/1998, de 23 de junio, BOPV 31 de agosto de 1998) p.12958).

Abordaremos el tema desde la consideración de los siguientes referentes: el Marco legal, las Líneas

Prioritarias de actuación del DEPLC en enseñanza obligatoria, HeziBerri 2020 y las Resoluciones anuales de principio de curso de la Viceconsejería de Educación.

### 3.3.1. Marco legal

El marco legal en la C.A. del País Vasco, en virtud de sus competencias en materia educativa, viene determinado por: las leyes generales para la regulación del sistema educativo vasco; los decretos y órdenes que determinan el Currículo en la C.A.; los decretos, órdenes y resoluciones sobre educación especial.

Las normas generales que regulan el Sistema Educativo Vasco son las siguientes: Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca, ley tres años posterior a la LOGSE (1990), que desarrolla todos los aspectos referidos a la educación, y es el soporte para la exposición de los principios y la filosofía sobre la que se aspira a construir la *escuela pública vasca*, a partir del Decreto 118/1998, de 23 de junio, (BOPV 31 de agosto de 1998).

Se define como una escuela: *plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad (p1499). Una escuela suficientemente dotada de medios materiales y humanos, en la que participen todos los sectores sociales implicados y en la que los centros gocen de una autonomía efectiva (desarrollado en el título V, Título primero, de los principios generales y los fines de la escuela pública vasca).(p. 1500)*

#### 1. El Currículo en la Comunidad Autónoma del País Vasco

A partir de la LOE (2006), el DEPLC dictó el Decreto que establecía el currículo autonómico. Y a raíz de la LOMCE (2013) implantaba el que se daría a conocer como Nuevo Currículum Vasco, que dio lugar a HeziBerri 2020.

Decreto 175/2007, establece el currículo de la Educación Básica en la C.A. del País Vasco. En el Capítulo IV, sobre el Tratamiento de la Diversidad, y en los artículos 24 y 25 determina las diferentes medidas de atención a la diversidad:

*La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse, para adaptarse a su ritmo de aprendizaje, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma cuando se prevea que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización, y así sea contemplado en un Plan de actuación que, regido por los principios de normalización e inclusión, asegure la atención integral del alumno/a. Para ello, se establecerá el procedimiento de detección de este alumnado (Punto 7, p.26058).*

*Tras la detección temprana de las necesidades educativas específicas del alumnado, los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica serán tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.(Artículo 25, de la Atención a la diversidad en Primaria, Punto 2: p.26058).*

*Aquel alumnado que haya sido identificado como de altas capacidades intelectuales y al que se hubiera flexibilizado el período de escolarización en Educación Primaria podrá ser autorizado a pasar a Educación Secundaria Obligatoria antes del año natural en que cumpla 12 años (Capítulo V sobre alumnado, evaluación, promoción y titulación, Artículo 32. Punto 2: Escolarización: p. 26063).*

#### Legislación sobre el Nuevo Currículum Vasco:

Los referentes curriculares sirven como indicativos de los niveles de logro del alumnado y los marcos para posibles intervenciones educativas. El Currículum Educativo, en las diferentes etapas, queda fijado de conformidad con el artículo 16 del Estatuto de Autonomía del País Vasco, la LOMCE (2013) y el «Marco del modelo educativo pedagógico», primer proyecto de la iniciativa «HeziBerri 2020»; sus referentes legales son:

- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016)
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016)
- Decreto 429/2013 de segunda modificación del Decreto 23/2009, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la CAPV.

## **2. Legislación sobre Necesidades Educativas**

Esta legislación, derivada de la LOGSE (1990), tuvo un desarrollo lento, y en el caso de la sobredotación intelectual – como se conocía en la época – tardó, faltó de concreción y con escaso interés por su implementación. Así como en la atención a las discapacidades, la CAPV alcanzó unas muy loables cotas de atención, en relación con la alta dotación, su filosofía y praxis perdieron el ritmo y el testigo que otras CC. AA. no dudaron en desarrollar. Contamos con las siguientes referencias legales:

El Decreto 118/1998, de 23 de junio (B.O.P.V. de 13-07-98), de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Señala que la atención educativa que se preste al alumnado sobredotado intelectualmente atenderá, de manera especial, al desarrollo equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, previendo a tal efecto la adopción de diversas medidas, entre ellas, la posibilidad de reducción del período de escolarización obligatoria, (matizando) en aquellos casos en que el desarrollo personal del alumno o alumna y su grado de madurez socio-afectiva lo hagan aconsejable.

La normativa posterior que desarrolla dicho Decreto es la siguiente:

Orden de 24 de julio de 1998 (B.O.P.V. de 31-08-98) y Orden de 22 de diciembre de 1998 (B.O.P.V. de 19-01-99), del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por las que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con NNEE especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario.

Resolución de 24 de julio de 1998 (B.O.P.V. de 31-08-98), de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con NN.EE. especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación. Si bien, la Ley Orgánica de Educación (2006) y la normativa de desarrollo de la misma ha modificado numerosos aspectos de las disposiciones arriba enunciadas, por lo que el DEPLC está revisando la legislación propia para su adecuación a lo establecido en la normativa básica - cita recogida de la Documentación del DEPLC, desde 2015.

Uno de los aspectos álgidos es la detección temprana y prevención en Educación Infantil y Primaria (Eurydice, 2010) para lo que expone:

Los Profesionales que participan en la detección temprana y prevención en Educación Infantil y Primaria son los siguientes:

- El psicólogo en los centros de Educación Infantil y Primaria concertados, que también puede ser externo. En los centros públicos existe un consultor interno en Primaria y en Secundaria el orientador.
- Asesores de NNEE externos en los centros de apoyo zonales, en la CAPV son Centros de Innovación (Berritzegune),
- Otros servicios externos a los centros, y que coordinan y cooperan con la educación del alumnado con NNEE: CRI (Centro de Recursos para Invidentes), ARANSKI (discapacidad auditiva), GAUTENA (Autismo), ASPACE (Parálisis cerebral), etc.

Entre las medidas que se contemplan en la CAPV, para la atención de las NN.EE., señalamos las

siguientes: grupos flexibles, organización flexible de espacios y tiempos, apoyo dentro del aula, estrategias metodológicas, materiales y recursos diversificados, reducción del número de profesores por agrupación de materias en ámbitos (ej. Diversificación Curricular), adaptaciones de acceso al currículo, sistematización de la coordinación, grupos de refuerzo (dentro y fuera de horario -PROA y Bidelaguna-), adaptaciones no significativas del currículo, flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa, reuniones de seguimiento del equipo docente, programas de formación profesional básica, programas de diversificación curricular, adaptaciones curriculares significativas, entre otras (Eurydice España-REDIE, 2010).

Es oportuno señalar que la existencia, desarrollo, aplicación y progresivo incremento de estas medidas tiene su origen en la atención al alumnado que presenta dificultades para alcanzar los objetivos mínimos determinados en el proceso de educación obligatoria. Desde el principio de equidad, y dentro de la atención a la diversidad, deberían considerarse e implementarse también para el alumnado con AA.CC., especialmente porque para la mayoría de ellos/as la única provisión educativa parte de la oferta de la escuela pública.

### **3.3.2. Heziberri 2020**

Este es el gran documento marco que estructura la globalidad de la educación en la CAPV, del que extraemos el apartado relativo a la *Educación Inclusiva y atención a la diversidad* que, con relación al concepto y definición de escuela inclusiva, se indica:

Concepto: *parte de una descripción multifactorial, no puede abarcarse desde una única dimensión que la sintetice sino que se entiende como una especie de urdimbre que sustenta una educación nueva, la escuela para todos y todas para lograr el máximo desarrollo personal (p.47).*

Objetivos: *La escuela inclusiva tiene que ofrecer a todos sus alumnos y alumnas las mismas<sup>13</sup> oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su autonomía. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables (p. 48). Cada alumno o alumna se incluirá en un aula heterogénea, en grupos heterogéneos y trabajará con un equipo docente en un aula heterogénea cuya organización y planificación será responsabilidad del equipo docente. (p. 48).*

Compromisos: *El sistema educativo vasco debe movilizar recursos, crear espacios, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida del alumnado (p. 48).*

Medios: *adquieren gran relevancia las estrategias metodológicas que posibilitan la interacción entre iguales en contextos normalizados y con variedad y calidad de estímulos para el aprendizaje, así como la atención personalizada al alumnado desde las tutorías y servicios de asesoría y orientación (p. 48).*

Prioridades en la atención a la diversidad: *La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en sus aulas, pero de forma diferenciada, según se trate de la primera o segunda cara de la respuesta a la diversidad. Los colectivos más amenazados, y por tanto, los que precisan más atención en la educación inclusiva, son aquellos en los que inciden un mayor número de estas diversidades, cuando son desigualdades o son percibidas discriminatoriamente, hay que afrontarlas desde el punto de vista de lo que es justo (p. 49).*

Se aprecia que el principio de atención a la diversidad incurre en establecer rangos, e invoca el principio de justicia para diferenciar entre ellos.

13 El tachado corresponde al texto original



Diversidad de capacidades: *Cualquier persona puede presentar determinadas capacidades en unas facetas y en unos contextos, pero a la vez, tener menos capacidades en otras<sup>14</sup>. La escuela inclusiva tiene que enriquecer sus propuestas, sus estrategias y sus contextos, para que el alumnado de todo tipo, desde el de altas capacidades al que presenta más dificultades, pueda desarrollarse al máximo, de manera que todo el alumnado alcance el máximo grado de desarrollo de sus capacidades. El reto del sistema educativo es alcanzar el mayor nivel de excelencia posible con la menor merma posible de equidad (p. 49).*

Agentes responsables: *El profesorado, que tiene la responsabilidad profesional de construir este cambio, junto con las familias, el entorno social y las administraciones educativas. La metodología utilizada en las aulas y el rol del profesorado son factores clave para el éxito escolar de todo el alumnado (p. 49).*

### 3.3.3. Resoluciones anuales de principio de curso de la Viceconsejería de Educación

Se trata de un documento base emitido por la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco, actualizado para cada curso escolar, en el que se recogen y desarrollan los ejes de actuación, así como las recomendaciones de intervención en los centros públicos de Educación de la C.A. del País Vasco. Se desglosan en los niveles: Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, y Formación Profesional. Dado que el Gobierno Vasco publicó en 2012 el “*Plan de actuación educativa. Alumnado con altas capacidades intelectuales*”, así como “*Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*” (2013), en esta investigación se recogen las Resoluciones anuales correspondientes a los cursos académicos de 2013-2014, 2014-2015 y 2015-16, referidos a los niveles de Educación Infantil y Primaria, y Educación Secundaria. La redacción de los tres volúmenes es prácticamente idéntica, por lo que, en los correspondientes a los cursos 2014-2015 y 2015-16, sólo reseñaremos los aspectos diferenciales, y los estratos, especialmente significativos, para ilustrar la filosofía y el enfoque educativo del DEPLC, en relación con los principios educativos generales, los referidos a las NNEE o la diversidad del alumnado y, especialmente, las AACC intelectuales.

El documento de 2013- 2014 para **educación Infantil y Primaria**: en el Capítulo II. Las cinco líneas prioritarias que promueve el DEPLC para cumplir con los objetivos de excelencia educativa establecidos en la estrategia de Europa 2020, están estrechamente vinculadas con los aspectos subrayados en el apartado anterior, y de ellas resaltamos las siguientes : (1) *Aprender a convivir en la diversidad*, (3) *Sar(h)ezkuntza*, (5) *Buenas prácticas hacia la excelencia* (p. 8)

Primera línea prioritaria.- (1) *Aprender a convivir en la diversidad*: está relacionada con los principios de la escuela inclusiva que trata de fomentar la respuesta adecuada a la diversidad (“Plan estratégico de Atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva”, 2012):

*El marco de actuación de los diferentes Planes de atención a la Diversidad estará incardinado en un marco global de intervención. El departamento dispone para ello del “Plan estratégico de Atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva”. Cada centro dispondrá de su propio Proyecto Educativo de Centro en el que marquen las líneas encaminadas a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado, y derivado de todo ello se concretarán las acciones a realizar en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD ) de cada centro.(p.9).*

Se enumeran seis objetivos (p.10), en los que se incluye: IV. Plan de actuación para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (2012-2016), y expone lo siguiente:

*Una de las finalidades del enfoque inclusivo es responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, incluido el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Para este fin este Departamento dispone de un Plan de Actuación que nace como una apuesta decidida por el desarrollo de las capacidades y de los talentos de todos los escolares de nuestra comunidad.(p.11)*

14 Mito y estereotipo de la ley de compensación

En el apartado 1.4 de la Resolución de Comienzo de Curso 2013/14, sobre *Organización del Alumnado*, se afirma:

*Una organización del alumnado que contemple la perspectiva inclusiva y ética no puede pasar por alto que el “Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva”, tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potencialidades para que puedan hacerse competentes en la construcción de su proyecto personal y profesional. Para ello, ha de comprometerse a asegurar el acceso y la permanencia de todos los alumnos alumnas, especialmente aquellos alumnos/as que son más vulnerables a la exclusión educativa y social, y ofrecer un sistema educativo de calidad con igualdad de oportunidades(p.18).*

Recuerda que en mayo de 2012, el DEPLC presentó el “Plan de actuación para el alumnado con altas capacidades intelectuales” y, juntamente, las “Orientaciones educativas para el alumnado con altas capacidades intelectuales”:

*En ambos documentos puede encontrarse información de gran utilidad para que el profesorado se sensibilice con esta necesidad educativa y para avanzar un paso más en el proceso de desarrollo de la escuela inclusiva. En este sentido, las actividades educativas [...] no son exclusivas para el alumnado con altas capacidades intelectuales sino que pueden ser de gran utilidad para todo el grupo. (p.20).*

Así también, en el *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en el Marco de una Escuela Inclusiva (2012-16)*, y en relación con las posibles medidas curriculares extraordinarias, referidas a altas capacidades intelectuales (2012-2016) se considera: *Adaptación Curricular de ampliación y anticipación del inicio de escolarización y reducción de permanencia (p. 23)*

En el texto para **Educación Secundaria**, los apartados correspondientes al Preámbulo, Introducción, Fundamentos Teóricos, Organización y Planificación Educativa y Organización del Alumnado exponen idénticos textos generales. En la Introducción se aprecia una diferencia por ampliación del concepto de diversidad, que añade:

*[...] cada alumno y alumna, es única con sus fortalezas y sus debilidades, con sus capacidades, discapacidades e incapacidades. Cuando se cuidan, se aceptan y se favorecen las diferencias e idiosincrasias se evitan las desigualdades y se promueven las bases de una educación sin exclusiones, una educación que fomenta la diversidad como fuente de riqueza que es, como derecho de cada alumno y cada alumna que es y como valor añadido que se aporta a la comunidad educativa en particular y al sistema educativo y a la sociedad en general.(p.6)*

Así mismo, vemos idénticos textos en relación con las necesidades educativas, sin añadir si se tratan de especiales o específicas, y los referidos a las AACC en particular. Los documentos del **curso 2014-15**, tanto para educación Primaria como Secundaria, no ofrecen diferencias básicas con los del curso anterior. Y los correspondientes a **2015-16** también son idénticos a los del año anterior.

#### **3.3.4. El sistema de Vigilancia Rutinaria del Desarrollo. Un modelo de atención temprana: “Vigilancia rutinaria del desarrollo” y “Escalas de Observación del Desarrollo”**

Supone una novedosa medida de intervención en Educación del DEPLC, que reúne las siguientes características:

Justificaciones: el objetivo central es detectar tempranamente posibles alteraciones del desarrollo: sensoriales (auditivas, visuales,...), físicas, motóricas, relacionadas con el lenguaje y la comunicación, con la percepción y resolución de problemas, o referidas a las relaciones sociales, que puedan generar necesidades específicas de apoyo educativo; también es válido para identificar al alumnado que presente señales de un desarrollo precoz o altas capacidades (superdotación).

Los agentes responsables: no son, como es usual, los profesionales de los Berritzegunes, sino el profesorado general; para la oportuna capacitación se ha previsto la formación de cerca de 2700 docentes de Educación Infantil.

A quién va dirigido: en el curso 2015-16 a los estudiantes 2 y 3 años de edad, y en el 2016-17 a los de 4 y 5 años. Posteriormente abarcará a todas las edades de 2-5 años, “sin exclusión ni excepción alguna”.

Cuándo y cómo se realiza: se establece un tempus (pp. 26): alumnado de 2 y 3 años, se realizará en el intervalo 1- Febrero a 15- Marzo; alumnado de 4 y 5 años, en el intervalo 1-Noviembre a 20-Diciembre. Debe respetarse el tiempo establecido y el orden de aplicación de cada tipo de actividad. La información obtenida será custodiada en la carpeta individual del estudiante.

Instrumento: consta de 4 partes correspondientes a áreas del Desarrollo: motor y físico, personal y social, perceptivo-cognitivo y de resolución de problemas, y lenguaje y comunicación. En una primera fase, se aplica la escala de cribado; en caso de detectarse dificultades, se procedería a una segunda fase de “Detección Específica”. Ambas en el ámbito ordinario de la actividad educativa. Se contempla una tercera prueba, en función del nivel de gravedad detectado. Se ofrecen 3 formatos: individual/grupal ambos por curso, e individual por cuatro cursos.

En Abril de 2016, en la VII Cumbre Mundial de Gobiernos Regionales (Río de Janeiro, Brasil), el Modelo de Atención Temprana del Gobierno Vasco recibió el reconocimiento, a nivel mundial, de la ONU por sus buenas prácticas educativas en gestión pública. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de Regiones Unidas (ORU Fogar) otorga a esta experiencia, creada en la CAPV, la posibilidad de desarrollo e implantación internacional, en todas las comunidades educativas que lo deseen, con el objetivo de que contribuya al mejor desarrollo y la calidad del aprendizaje de todo el alumnado.

### **3.3.5. Dos momentos en la atención a las Altas Capacidades: 1995 y 2012**

Nos referiremos a dos momentos especialmente significativos en la visibilización de los estudiantes con AACC desde la política educativa del Gobierno Vasco. Aludimos a las publicaciones de sendos libros dedicados a la educación de este alumnado:

- *La educación del alumnado con AA.CC., 1995*
- *Plan de actuación educativa, 2012 y Orientaciones educativas, 2013, Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.*

#### **1. La educación del alumnado con AA.CC., 1995<sup>15</sup>**

Analizaremos con especial atención este texto por tratarse de la primera aproximación directa al mundo de la alta capacidad desde el DEPLC, que para quienes lo reclamaban con vehemencia supuso la gran decepción, tras cinco largos años de ansiosa espera, en los que los hijos crecían y no recibían la ayuda prometida, y que el resto de los colectivos con NNEE ya disponían. La decepción se debió al contenido que desarrollaremos, en el que se apreciará el enfoque del DEPLC y cómo el modelo de escuela comprensiva e integradora diseñado para quienes no alcanzaban el promedio escolar, no era igual de positivo para quienes los superaban.

Por otra parte, esta publicación ha sido el “libro de estilo” o manual de referencia vigente, para la C.A. del País Vasco para todos los aspectos relacionados con la inteligencia superior, como la conceptualización, identificación, proceso de evaluación diagnóstica, tratamiento de las AACC, etc.; en vigor y de observancia hasta 2012-13.

A partir de la aprobación de la LOGSE (1990) y, especialmente, del Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de 1995 (BOE 2 junio 1995), y por la presión ejercida por las Asociaciones de Superdotados

<sup>15</sup> Esta etapa, siendo Consejero de Educación Inaxio Oliveri Albisu y Dir<sup>a</sup>. de Renovación Pedagógica Edurne Gomuzio, recogió el creciente interés por la atención a la diversidad y las NNEE, y fue muy prolífica en publicaciones-guía sobre el tema:

- El tratamiento de la diversidad en la educación secundaria obligatoria.
- Las necesidades educativas especiales en la educación primaria.
- Las necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria.

(ej.: GARATU, Asociación de superdotados/as y padres/ madres de superdotados/as), Javier Apráiz de Elorza, entonces Jefe de Educación Especial del Departamento de Renovación Pedagógica, coordinó la elaboración de un libro, el primero de la colección Necesidades Educativas, dedicado a las AACC.

Para ubicar el momento, referiremos tres argumentos:

- A nivel de Estado, desde el año 80, el interés latente por las AACC aflora de manera exponencial en los entornos científico-sociales (simposiums, congresos, jornadas, asociaciones, etc.) y científico-universitarios (macro-investigaciones, líneas de investigación, validación de instrumentos, etc.).

- La esperanza depositada en la LOGSE, como paradigma del cambio, por todos los sectores de la sociedad y, especialmente, de los entornos educativos.

- La frustración contenida durante 5 largos años, desde la aprobación de la LOGSE hasta las primeras referencias legales que articularan la oportuna intervención, con la publicación del Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, y las Órdenes de 14 de Febrero y 24 de Abril de 1996, que dotaban de cierto contenido a una ley absolutamente hueca para los superdotados.

El manual, reclamado con desesperanza por el colectivo de familias de superdotados, abordó la atención y la respuesta educativa desde los postulados de la época y, muy especialmente de los de la recién estrenada Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca que establece el marco de la *escuela comprensiva e integradora*, entre sus rasgos identitarios del modelo de educación. En él se incluían aspectos como: la aproximación conceptual, la identificación, las necesidades educativas de este alumnado, “una respuesta educativa adecuada”, la responsabilidad y participación (familiar, docente e institucional), entre otros.

Simultáneamente a la publicación: *los Equipos Multiprofesionales de los COPs* dispusieron de una carpeta especial con *material adecuado y referencias sobre el tipo de prueba aconsejable en cada caso, estos profesionales, tras el análisis y valoración de toda la información recogida, eran los responsables de asesorar al Centro y al Profesorado sobre las posibles estrategias educativas aplicables en cada caso, ajustándose a su peculiar circunstancia, personal y social (p. 27).*

En el libro, se consideraba que *los alumnos y alumnas que en algún aspecto concreto de su desarrollo mental presentan un talento superior, mayores posibilidades de aprendizaje que sus compañeros de aula, no pueden, desde un punto de vista social, ser ignorados, con el riesgo de perder el beneficio que sus mayores posibilidades puedan generar, en la medida en que sean educativamente bien atendidos y se favorezca el pleno desarrollo de su potencial (p. 7).*

El planteamiento del beneficio social que potencialmente pueda aportar este alumnado, es deudor de otro que vela por el derecho que potencialmente le corresponde también a él: *el derecho que les asiste de recibir una educación acorde con su circunstancia personal, adaptada a sus necesidades en el marco de la Escuela Comprensiva e Integradora a la que aspiramos y la paralela obligación del sistema educativo de ofrecerles la respuesta conveniente (p. 7).*

Anticipa que la intervención respecto de este alumnado no puede quedar a merced de la improvisación educativa o de la particular actitud de las familias o la institución escolar que los acoge. Y que la respuesta educativa debía estar circunscrita al *contexto ordinario*, donde se establecerían las medidas de individualización:

*[...] que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades e intereses de cada alumno y alumna organizando experiencias de enseñanza-aprendizaje en las que el profesorado pueda variar intencionalmente el contenido, el tiempo asignado, el ritmo de trabajo, la secuencia a seguir, las actividades y la profundidad de las experiencias que se plantean. Por lo tanto el currículo que se plantee al alumnado de un grupo debe diferenciarse en los contenidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las producciones finales. (p. 36).*

Para lo cual, se especificaban contenidos, métodos y modo de trabajo del alumnado con sobredotación:

*El contenido del currículo debe ser más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y menos repetitivo, más centrado en las ideas que en los hechos, con materiales más avanzados. Por otra parte, ha de relacionarse con problemas de la vida real y dar pronto entrada a los grandes temas y problemas de la humanidad (p.37).*

*Los métodos [...] el trabajo autónomo, en el dominio de las habilidades para aprender a pensar, en la experimentación, en la resolución creativa de problemas, en el dominio progresivo de los métodos de investigación propios de cada disciplina. Son especialmente aptos para trabajar con programas individualizados del tipo de proyectos y contratos de aprendizaje, estudio independiente, simulación de procesos, tutoría entre iguales, etc. (p.38).*

*La presentación de los trabajos que realizan también debe ser variada. Aunque la expresión escrita sigue siendo fundamental, estos estudiantes deben ser estimulados a presentar sus trabajos bajo formas diferentes, como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc. Renzulli cree que a estos/as chicos/as hay que exigirles trabajos complejos, precisos o creativos, o todo ello al mismo tiempo, porque tienen recursos para hacerlos y desarrollan su capacidad y su personalidad con estos desafíos estimulantes. Se les exigirán producciones más complejas y más relacionadas con las coordenadas de la vida real que las que habitualmente presentan sus iguales (p.38).*

En relación con las modalidades de intervención educativa, que hasta 2012-13 fueron el referente único para los responsables de la administración, los consejeros de los Berritzegunes, la praxis de los docentes y el resignado acatamiento de las familias y los estudiantes que no disponían de la ayuda necesaria, se exponían las siguientes afirmaciones:

#### Aceleración:

*No se puede considerar que sea la medida adecuada para adaptar el currículo a las características y necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, y menos aún en los primeros niveles educativos. Otro de los inconvenientes es que puede generar problemas emocionales o de adaptación social. En el caso de los adolescentes, muchos de los problemas propios de la edad, se ven incrementados por la aceleración.... La aceleración solo puede considerarse válida en casos muy excepcionales (pp 39-40).*

#### Agrupamientos:

*Pueden adoptar modalidades muy diversas: desde la separación del alumno/a en clases o escuelas especiales, hasta la creación de grupos que funcionan durante una o varias horas al día. Los inconvenientes que supone organizar la respuesta educativa de esta manera son:*

*Agrupar al alumnado según su capacidad conduce al elitismo y a la conciencia de que son diferentes y además de diferentes, mejores. Se elimina el hecho fundamental de que todos los niños y niñas deben educarse y aprender integrados con los demás. Sin estar integrados, las principales características de la socialización, que son la cooperación y la colaboración, difícilmente se pueden desarrollar... Con todo, este sistema es una forma de segregación etiquetadora. (pp. 40-41).*

#### Enriquecimiento o Adaptación del Currículo:

*El enriquecimiento del currículo permite que el alumno marque sus propias pautas y ritmo de trabajo a través de un planteamiento individualizado, lo que hace que tenga un comportamiento más estimulado y autodirigido y que aumente su motivación. Esta opción es la que se considera más adecuada desde la perspectiva de una escuela comprensiva, que debe dar respuesta a todos sus alumnos y alumnas, incluidos aquellos que presentan n.e.e. derivadas de una sobredotación intelectual (p.41).*

#### Adaptaciones curriculares:

*Cualquier decisión que se tome con respecto a dicho alumnado debe ir precedida de un proceso de análisis y valoración de cómo se manifiestan las características anteriores.*

Considera diferentes tipos de adaptaciones curriculares, según las características del alumno:

a) *De área: Dependiendo del talento que manifiesten. El grado en que se distancien del currículo del grupo determinará que las adaptaciones sean más o menos significativas; b) De etapa: realizar en el caso de los alumnos/as con AACC o con talento académico, que van a destacar en casi todas las áreas del currículo. El grado en que se distancien va a determinar su mayor o menor significatividad. (pp. 48-50).*

Por tanto, de aquel primer documento, se extrae que la única medida de intervención respaldada por la Administración es la de enriquecimiento del currículo. Y, obviamente, hasta 2012-13 ha sido el referente único para el profesorado. En caso de disponer del diagnóstico, hemos visto cuáles podrían ser las alternativas de intervención que, si bien recoge las posibilidades legales de: aceleración, agrupamientos y adaptación curricular, los argumentos esgrimidos son para denostarlas, así como que el enriquecimiento se desarrollará en el contexto ordinario, es decir, el aula de referencia.

La respuesta educativa también está jalonada de lo que el alumno *debe hacer y lo que se le ha de exigir*. Lo que se le va a ofrecer no está bien determinado, ni con quiénes interactuará, sin iguales ni grupo, para desarrollar un trabajo diferente, dentro del aula ordinaria. Ésta fue la respuesta, y la semilla que prendió y defendieron los profesionales de los Centros de Orientación Pedagógica (Berritzegune) y el profesorado hasta 2013.

## **2. Plan de actuación educativa, 2012 y Orientaciones educativas, 2013. Alumnado con AA.CC. Intelectuales**

En el periodo comprendido entre 1995 y 2012, se publicaron guías para la atención a la diversidad, en las que las AACC apenas ocupaban el espacio de la mera mención, como ejemplo “La respuesta educativa del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en educación Primaria (2005)”, en las 92 páginas de la publicación, tan sólo una única mención:

*Se entienden como tales las de aquellos alumnos y alumnas que requieren en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieren atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales (p.88).*

### **2.1 El Plan de Actuación Educativa para el alumnado con AACC Intelectuales 2012-2016 (Mayo, 2012).**

Se trata de un brevísimo documento de 19 páginas que reabre y retoma la atención al alumnado con AACC, al que se reconoce la necesidad de una especial atención por su condición y que ésto supondrá *una mejora de la escuela en su totalidad porque está basada en propuestas de enriquecimiento y supone una inversión para el futuro de nuestra sociedad* (texto como el del 95).

La propuesta es una iniciativa de la Dirección de Innovación Educativa, por la necesidad de atender a una población de alumnado que demanda urgentemente respuestas y actuaciones eficaces y eficientes por parte del Sistema educativo, y ante la presión ejercida<sup>16</sup> por asociaciones como ALCAGI y Fanjac-Euskadi, en Gipuzkoa, y AUPATUZ en Araba y Bizkaia, como se manifestó en la presentación oficial en Donostia.

*Para dar una respuesta adecuada es necesaria la colaboración entre las familias, los centros y los asesores/as de los Berritzegunes, acompañada de la necesidad de una formación actualizada de los profesionales en este campo (p. 5).*

Así también, se reconoce que nos encontramos en un momento de cambio de paradigmas sobre las concepciones de la inteligencia y de la educación (de integración a inclusión). En el manual se aportan

16 Reivindicaciones a la Consejería de Educación del Gobierno Vasco, desde las asociaciones de apoyo a los niños, niñas y jóvenes de altas capacidades del País Vasco (Mayo, 2011).  
[http://www.alcagi.org/DecalogoReivindicacionesGobiernoVasco\\_20110512.pdf](http://www.alcagi.org/DecalogoReivindicacionesGobiernoVasco_20110512.pdf)

definiciones actualizadas de las diferentes conceptualizaciones de la alta inteligencia: superdotación, talento y precocidad. En el punto 4., enumera *los principios de intervención*. En el 5. perfila *los objetivos del plan y el desarrollo de actuaciones*, entre ellas el sensibilizar a la comunidad educativa, formar profesionales para mejorar la detección, identificación y respuesta, sistematizar los procesos de identificación temprana, consolidar la intervención de los Berritzegunes en la evaluación psicopedagógica y respuesta al alumnado con AACC, determinar la atención educativa, favorecer en los centros educativos el desarrollo de proyectos de atención a la diversidad, impulsar la colaboración con las universidades para el desarrollo de mentorías, propuestas de enriquecimiento curricular y extracurricular..., organizar el trabajo en grupos de enriquecimiento curricular temáticos, impulsar vías de colaboración familia-escuela, y actualizar la normativa vigente sobre las AACC, dentro de la revisión normativa general. El punto 6. se refiere a la *temporalización* del Plan de Actuación Educativa para el alumnado con AACC Intelectuales, para el que se establecen 2 fases: de Marzo-Junio de 2012: Elaboración, aprobación y difusión del Plan. De 2012-2016: Ejecución de las actuaciones del Plan, seguimiento y Evaluación y propuestas de mejora.

## **2.2. Orientaciones Educativas. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (Febrero 2013)**

Este documento recoge, en 182 páginas de gran formato, los aspectos fundamentales respecto a conceptualización, características, necesidades, mitos y realidades, entre otros.

Con relación a la respuesta educativa: se desarrollan las limitaciones o barreras con las que se pueden encontrar y la forma de superarlas en el sistema educativo, el centro escolar, el aula, la familia, y el propio alumno. Expone que las medidas y estrategias educativas deben estar explicadas en la documentación del centro (Proyecto Educativo, Curricular, Plan de Atención a la Diversidad, programación de aula, planes de mejora, y los planes personalizados (última medida de concreción). Se aportan medidas educativas generales: ajustes curriculares, metodológicos, organizativos y de clima de aula. Y específicas: extraordinarias como flexibilización o aceleración y adaptaciones curriculares de ampliación, y las distintas modalidades de enriquecimiento curricular.

Mencionan ejemplos de “buenas prácticas educativas” como: motivar, favorecer la autonomía, la comunicación, el uso de diferentes fuentes de información, impulsar la funcionalidad de lo aprendido..., como el facilitar el aprendizaje activo. Otras orientaciones educativas concretas son: adecuar enseñanza y ritmo de aprendizaje, evitar la repetición mecánica, facilitar la utilización de capacidades cognitivas de alto nivel, el juego imaginativo, las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje, la creatividad y el pensamiento divergente, etc.

Entre las metodologías y estrategias facilitadoras para el aprendizaje se mencionan las siguientes: proyectos de trabajo, grupos interactivos, tutorías personalizadas y entre iguales, aprendizaje cooperativo, enriquecimiento curricular, aprendizaje basado en problemas (ABP), uso de las TIC para alcanzar el TAC; etc.

Atendiendo a los pasos dados por la administración educativa de la CAPV en los últimos años, se aprecia un drástico cambio de rumbo respecto a la educación de los estudiantes con AACC, al pasar de la inexistencia a dar unos decididos y coordinados pasos para su visibilización.

### **3.3.6. Tres conceptos nucleares en el Sistema Educativo de la CAPV: diversidad, inclusividad y equidad.**

"Si queremos que los individuos estén bien preparados cuando la sociedad los necesite, necesitamos estar aquí para ellos, cuando ellos nos necesitan" (Benbow y Stanley, 1996)

En la CAPV, como en el resto de países que abrazaron el principio de integración, inclusión y, posteriormente, el de normalización, en la actualidad se debaten entre los principios de diversidad, inclusividad y equidad, como consecuencia de la controversia surgida en los entornos educativos en torno a la distribución de los recursos humanos, materiales, metodológicos, etc.

Por este motivo, plantearémos cuál es el punto de vista en la CAPV:

### **1. Diversidad:**

*Tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños, por lo que la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos [...] a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno, y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades. (UNESCO, 2007).*

En la RAE (2001) se define *diversidad* como: "variedad, desemejanza, diferencia". En el ámbito educativo, el término "diversidad" vino a suplir al de educación especial, desde una perspectiva mucho más amplia, por el deseo de desmitificar *una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales*, y abre el espectro a la diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación (Arnaiz, 2004).

Según la UNESCO (2003) la diversidad es positiva, enriquecedora, es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria. Sin embargo, para Rogero (2000), se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización de "la atención a la diversidad" está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales. Por tanto, existe la posibilidad de que la diversidad origine reconocimiento y aceptación, o bien rechazo y segregación (Ramos Calderón, 2012).

**En el contexto de la CAPV**, el discurso sobre la atención a la diversidad ha ido evolucionando con los tiempos. En *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria*, de 1998, se indicaba:

*Acción positiva en favor de los más desfavorecidos. Entendido como tratamiento de preferencia, no necesariamente permanente en el tiempo, para compensar desigualdades y/o deficiencias, y así asegurar el acceso al mismo nivel de oportunidades. Ayudar más al que más lo necesita es uno de los ejes fundamentales de la justicia social, que implica en educación, mayor cantidad de recursos personales, temporales y materiales para los alumnos y alumnas que más los precisen. (Punto 7:p12)*

"[...] a las sesión de evaluación cada profesor/a de área deberá aportar, por escrito, un pequeño informe en el que se recoja: a) Sobre el grupo: - síntesis de los resultados - hechos que a su juicio han incidido positiva o negativamente en el rendimiento del grupo - valoración de la actitud del grupo, espíritu de trabajo, convivencia y relación de grupo y relación alumnos-profesor - actuaciones cara al grupo para mejorar su rendimiento b) Sobre el alumnado individualmente: - alumnos con mayor número de suspensos - análisis de las posibles causas de su bajo rendimiento - propuesta de ayuda para estos alumnos.." (p 35).

Por otra parte, en *La respuesta del Sistema Educativo Vasco a las NEE en Educación Primaria*. ISEI-IVEI 2005, se declara:

*Prioridad de atención: A la hora de organizar los recursos, los centros educativos establecen de forma muy clara que la prioridad de atención es el alumno o alumna con ACI. Para aproximadamente el 90%, tanto de los centros, como del profesorado consultor y de PT, el alumnado con ACI tiene la máxima prioridad de atención (p. 21)*

En el *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en el Marco de una Escuela Inclusiva, 2012-16*, se indica:

*La inclusión educativa supone garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado e implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar en esta dirección supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos y alumnas más vulnerables o desfavorecidos, que están más*



*expuestos a situaciones de exclusión y más necesitados de una educación de calidad. (p 7).*

El DEPLC aporta su referencia más reciente sobre la atención a la diversidad a través del *Plan de Mejora*, basado en el lema *la equidad hacia la excelencia* (marzo, 2016). En relación con el recorrido experimentado, refiere:

*En el año 1998 se publicó el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con NEE, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, para propiciar una respuesta educativa adecuada a las personas con discapacidad [...] medidas encaminadas a la compensación de desigualdades de origen dentro del sistema educativo. Desde entonces, se han llevado a cabo muchos planes y programas relacionados con la diversidad del alumnado, sobre todo, orientados a la ayuda de alumnos y alumnas con dificultades. Merecen mención especial las relacionadas con la acogida, integración y refuerzo lingüístico del alumnado inmigrante de incorporación tardía y de sus familias. (p. 7)*

*Entre las fortalezas del sistema cabe destacar las siguientes:*

*Atención a las necesidades educativas de todo el alumnado: [...] tanto del que presenta NEE como del que precisa necesidad de apoyo educativo, específico o no. El sistema educativo vasco ha avanzado desde la integración del alumnado con NEE a plantear un sistema que camina hacia la inclusión, y que quiere responder a toda la diversidad del alumnado, prestando especial atención al alumnado que es más vulnerable, para lo que ha creado una red de medios y recursos al servicio de las necesidades educativas específicas de apoyo educativo. (p. 11)*

## **2. Inclusividad o educación inclusiva:**

Todos los estudiantes, de todas las edades, tienen puntos fuertes y relativas intensidades de talento, y las escuelas deben ayudarles a identificar y comprender sus mejores habilidades. Aquellos cuyos talentos se encuentran en niveles excepcionalmente altos, respecto de los de sus pares, deben tener acceso a los recursos y las actividades de instrucción que sean acordes con sus talentos. Una de las más importantes cuestiones sobre la educación de niños con necesidades especiales, como son los estudiantes dotados, es la integración o la educación inclusiva. Nos referimos a la plena inclusión de todos los estudiantes con diversas habilidades (es decir, tanto superdotación como discapacidad) y en todos los aspectos de la escolaridad (Loreman, 2002). La inclusión reclama la reestructuración de la prestación educacional para promover el sentimiento de "pertenencia", por la que todo el alumnado de una escuela se percibe parte integrante a una comunidad. Abarca los conceptos de la diversidad como un estado natural del ser humano o en términos educativos, de ser un estudiante (Loreman et al. 2005).

Sin embargo, la inclusión se interpreta como el imperativo educativo que tiene como objetivo celebrar la diversidad y hacer frente a las necesidades de todos los estudiantes, y no sólo de ciertas minorías o los que son económica o socialmente desfavorecidos. La inclusión debería tener como objetivo la diferenciación de la enseñanza y el aprendizaje, de modo que las exigencias de todo el alumnado, incluidos aquellos que son más capaces, puedan ser atendidas en los centros ordinarios (Smith, 2006). La homogeneización intenta crear la justicia a través del igual tratamiento de los desiguales, que es inherentemente injusto para los más y los menos capaces. La justicia no se logra por la igualdad de tratamiento, sino por la "igualdad de oportunidades" (Feldhusen y Moon, 1992).

En suma, la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado, así como la cohesión de todos los miembros de la comunidad y, en especial, de la comunidad educativa. Y se guía, entre otros, por los siguientes principios (MECD, 2015):

- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho

valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.

- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.

- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

**En la CAPV**, en el reciente Plan de Mejora (marzo, 2016), y con relación a la educación inclusiva se afirma lo siguiente:

*Escolarización inclusiva y atención a la diversidad del alumnado A pesar de que la atención a las necesidades educativas de todo el alumnado es una de las fortalezas de nuestro sistema, se ha de seguir avanzando en la mejora de la atención al alumnado más vulnerable (inmigrante, necesidades específicas y especiales de apoyo educativo,...) (p 12).*

*La inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la sociedad, y la escuela obligatoria como parte de ella, debe responder a la diversidad; supone en la práctica trasladar el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada únicamente en el alumnado, al contexto escolar ordinario. Los colectivos más amenazados, y por tanto, los que precisan más atención en la educación inclusiva, son aquellos en los que inciden un mayor número de estas diversidades, cuando son desigualdades o son percibidas discriminatoriamente (p 29).*

Para alcanzar esas metas, marca las líneas estratégicas y sus objetivos en la línea Prioritaria 2. Educación inclusiva y atención a la diversidad (p. 75):

*L2.1.- Garantizar la escolarización no discriminatoria por razones de origen, etnia, género, cultura, orientación sexual e identidad de género en la admisión del alumnado y optimizar la acogida, el tránsito y la atención a la diversidad funcional o por cualquier otro motivo para una mayor integración y cohesión social.*

*L2.2.- Prevenir y actuar, lo más tempranamente posible, sobre el absentismo, abandono temprano, fracaso escolar, atención a la diversidad o cualquier forma de exclusión, con un uso eficaz de los recursos para que redunde en la mejora de todo el alumnado.*

*L2.3.- Avanzar en la construcción de comunidades cada vez más inclusivas, fortaleciendo los procesos de inclusión y participación tanto de las familias, profesorado y alumnado como de los agentes educativos, sociales y del ámbito de la salud, así como impulsando la comunicación y el intercambio entre centros y entre redes para contribuir a que todo el alumnado desarrolle al máximo sus competencias.*

### **3. Equidad:**

*Tan injusto es tratar desigualmente a los iguales, como tratar igualmente a los desiguales*  
(Aristóteles).

En su tercera acepción, la RAE entiende por *equidad*: justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva. Por la connotación de imparcialidad, se reconoce el derecho de cada uno para darle lo que se merece en función de sus méritos o condiciones. Es la cualidad de no favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra. Pero la equidad se ve a menudo como sinónimo de igualdad de trato, para producir igualdad de resultados, en lugar de como la igualdad de oportunidades para acceder a una educación apropiada, y poder alcanzar el potencial de cada uno (Collins, 2001; Feldhusen y Moon, 1992; Gross, 1998).

La tensión entre equidad y excelencia se ha debatido ampliamente en relación a la educación de los estudiantes superdotados y con AACC (Colangelo y Davis, 2003; Gallagher, 2003; Gentry, 2006). Dado que algunos defienden la igualdad en la educación entendida como el mismo plan de estudios,

con los mismos estándares y métodos de enseñanza para todos los estudiantes (Borland, 2005). A menudo, los docentes están desconcertados por si el proporcionar ayuda a los estudiantes dotados es a expensas de los que tienen dificultades. Además, legislaciones tales como *No Child Left Behind*<sup>17</sup> han colocado al profesorado en una situación extremadamente difícil: el poder llegar a un equilibrio entre equidad y excelencia, cuando deben prestar especial atención a, cada vez, más estudiantes con dificultades (Molapo, 2014). Con la invocación a la “equidad”, se entiende que la LOE (2006) entona un *mea culpa*. El ofrecer ‘igual educación a todos’, como era el ideal democrático e igualitario del siglo pasado (todavía vigente en conciencias y praxis), sin atender a las necesidades de cada uno, significó mantener (y, a veces, agravar) las diferencias, y que la educación perdiera calidad para todos. El nuevo paradigma educativo requiere la transformación educativa a partir de un nuevo contrato social sobre la educación. Hoy, ‘educación para todos’ quiere decir, más educación para todos o, quizás, *la cantidad y la calidad de educación que la sociedad necesita que todos tengan*. (Aguerrondo, 2000).

**En el marco educativo de la CAPV**, en su apuesta por la excelencia y la equidad, se expone del siguiente modo:

*Frente a la lógica de la selección basada en la diferenciación de los individuos en función de sus méritos, se apuesta decididamente por el principio de la equidad y la igualdad de oportunidades, entendida ésta no como el hecho de dar a todos lo mismo, sino como la obligación de satisfacer igualmente las distintas necesidades de cada uno, es decir, garantizar efectivamente el igual derecho de todos y todas a recibir lo que cada cual necesita en función de sus circunstancias particulares, tratando de conseguir el nivel de excelencia para todos y todas. La simple igualdad formal de trato puede suponer, si no, la mayor de las injusticias.* (pp. 45-46).

*El sistema educativo vasco debe movilizar recursos, crear espacios, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida del alumnado* (p.48)

Y contempla la enorme amplitud de la diversidad como sigue:

*[...] al igual que existente en la sociedad, y la valoración que se hace de ella en sus diferentes manifestaciones: diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, de medios socio-económicos* (p. 49).

Según Tourón (2012): *desde el marco del respeto a la diversidad, la igualdad y la equidad son conceptos que se exigen mutuamente y entroncan con la idea de justicia. Y de ellas emana la excelencia.*

### **3.4. SÍNTESIS**

El marco legislativo es la referencia legal (*sed lex*) de la que se dotan los gobiernos para determinar la normativa de aplicación en su ámbito de control. Está influenciada por la ideología, el marco cultural, la evolución histórico-política y los recursos económicos, entre otros.

En la actualidad, y desde la convergencia europea, España y sus CC.AA forman parte de Eurydice, y Eurydice-RIDE redes institucionales para impulsar la cooperación en el ámbito educativo. Entre sus iniciativas está la realización de estudios comparados sobre temas de interés común. Entre ellos, se encuentran los informes publicados acerca de los *Estudiantes europeos con talento* a cargo de: European Agency for Development in Special Needs Education (2009), y Eurydice (2006), recogidos en el Informe de 2010. Las instituciones aportan información sobre el estado de la cuestión en las CC.AA, así como en los diferentes países miembros, por lo que periódicamente, las Administraciones informan de sus peculiaridades, que dan lugar a análisis y comparación entre las mismas.

<sup>17</sup> NCLB, aprobada por el Congreso de EE. UU, vigente hasta 2015, y sustituida por la ley *Every Student Succeeds*.

Así, a nivel europeo, de los 31 países que participaron en los estudios, todos los ellos (excepto Malta) cuentan con legislación educativa que contempla al alumnado altamente dotado; los términos utilizados en cada país reflejan la proliferación de vocablos para designar a este colectivo, si bien, por consenso de mayor uso, se acepta *gifted* (superdotado); y están mayoritariamente incluidos en la categoría de estudiantes con necesidades educativas (especiales, específicas, o de apoyo educativo).

Con relación a España, la proliferación de leyes (LGE, 1970; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006 y LOMCE, 2013) no han revertido en una mejor situación para este alumnado; el “negro sobre blanco” no va más allá de la conceptualización (AA.CC.) y el ser considerado ACNEAE. El proceso descentralizador otorga competencias educativas a las CC.AA, de modo que cada una de las 17 Administraciones tiene su idiosincrasia. Las medidas de intervención educativa reproducen las opciones establecidas a nivel Central, con diferentes nomenclaturas en los grados de respuesta, desde las generales a las “excepcionales o extraordinarias”, se consideran las siguientes: medidas organizativas, grupos de profundización, enriquecimiento y ampliación curricular, adaptaciones curriculares individuales y flexibilización.

En la CAPV, la legislación educativa referida a las AA.CC se determina a partir del marco legal vigente desde la Administración central y las leyes de las que se ha dotado en la construcción de su propio modelo de escuela pública vasca y enfoque de las necesidades educativas.

Desde 2012, el DEPLC manifiesta un interés anómalo en la trayectoria del Departamento por la atención al colectivo de estudiantes con AACC, a partir de documentos de mayor calado: el *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en el Marco de una Escuela Inclusiva* (2012-16), el “Plan de actuación para el alumnado con altas capacidades intelectuales” (2012) y, “Orientaciones educativas para el alumnado con altas capacidades intelectuales” (2013); y el sistema de Vigilancia Rutinaria del Desarrollo (2015), un modelo de atención temprana.

*“Excelencia y justicia no son contrarios entre los que haya que elegir. Dar a cada chico la oportunidad de ser lo mejor que se puede ser, sin importar su talento o su origen, no es una traición a la excelencia, es su cumplimiento”* (David Miliband, Ministro de Educación del Reino Unido, 2004).

## CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN y DIAGNÓSTICO DE SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En el marco de la igualdad de oportunidades en Educación, y de una educación para la excelencia personal y el compromiso social, la atención a la diversidad debe extenderse a todo el alumnado, incluidos los más capaces, quienes se deben integrar en la escuela ordinaria según las disposiciones legales. Desde la promulgación de la LOGSE (1990), se ha logrado la integración, la inclusión<sup>18</sup> y la normalización de los menos capaces y los discapacitados en el sistema escolar ordinario. El reto para es ampliar el modelo adaptándolo también a las peculiaridades de los más capaces (Jiménez Fernández, 2000, 2001, 2010).

Los trabajos relacionados con la excepcionalidad intelectual por arriba suelen presentar disparidad de criterios derivados de la separación producida entre las teorías de la inteligencia y las de la superdotación. Mientras las primeras han tenido un desarrollo congruente y sistemático, el campo de la buena dotación intelectual ha padecido un estancamiento teórico que ha supuesto importantes ambigüedades y confusiones conceptuales, que han perjudicado la concreción de aplicaciones educativas eficaces (Genovard y Castelló, 1990).

El primer paso para la intervención educativa es la identificación de la alta capacidad. Por ello, ahondaremos en las variables sustanciales que puedan intervenir especialmente en el profesorado, en su rol de agente principal en la detección de los estudiantes más capaces.

Así como en el Capítulo I contemplamos las ideologías como el constructo subyacente del Sistema Educativo, el Capítulo IV inicia con un apartado de contenido filosófico y sociológico sobre “creencias, valores y actitudes del profesorado” como generadoras de conductas que inciden en la función docente y educadora, y que también están condicionadas por las ideologías.

### 4.1. CREENCIAS, VALORES y ACTITUDES DEL PROFESORADO COMO MOTOR DE LA FUNCIÓN EDUCADORA

Los valores de una determinada cultura pueden ser una traba u obstáculo para la identificación y la aceptación de las personas con grandes dotes intelectuales. Freeman (1998) manifiesta que las investigaciones prueban suficientemente que la forma de percibir y, por lo tanto, de identificar a los superdotados varía considerablemente de una cultura a otra. Este punto de partida exige la aproximación a conceptos nucleares de esta tesis doctoral: creencias, valores y actitudes del profesorado. Compartimos con Bautista Vallejo (2001) que la dificultad en la definición de la actitud estriba en la diversidad de elementos incluidos en el propio concepto, este autor recurre a Rokeach (1968), exhaustivo estudioso de los conceptos *creencias, valores y actitudes*, de quien toma las siguientes aportaciones:

*Creencia: cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida a partir de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase "yo creo que..."*

*Actitud: una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación que predisponen una conducta para responder de alguna manera preferencial...*

*Valor: es una creencia emplazada en el centro del sistema total de creencias de una persona; esta creencia central orienta al sujeto acerca de cómo se debe o no se debe comportar; o también, acerca de algún objetivo como digno de esfuerzo o sacrificio por conseguirlo. Así, también considera que los*

18 *La inclusión, a diferencia de la integración, es un modelo que enfatiza que el centro ofrezca una respuesta educativa desde la perspectiva institucional y para toda la diversidad de necesidades educativas que presenta su alumnado (Ainscow et al., 2001; Arnaiz, 2003)*

valores son ideales o abstractos independientes de cualquier objeto específico o situación concreta de actitud, que representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y últimos fines.

El *valor* es algo más básico que la *actitud*, en la mayoría de los casos, y es lo que la sustenta y sirve de apoyo. Los *valores* son más estables y centrales que las *actitudes*, y llegan a constituir un proyecto o ideal compartido por la comunidad, que da sentido y orienta la formación de las actitudes (Rokeach, 1968). En esta línea conceptual, la expresión verbal de alguna creencia, actitud o valor constituiría la opinión.

Así, Rokeach (1968) mostró la relación existente entre los *valores*, las *actitudes* y la *conducta*, y con ello permitió su inserción teórica en el ámbito de la Psicología Social Cognitiva. Consideró que, a partir de la teorización sobre los valores humanos, se podrían superar ciertas limitaciones en las investigaciones sobre las actitudes (Rokeach 1973, 1979, 1980).

Aiken (2003), por su parte, afirma que una *actitud* es una predisposición aprendida para responder positiva o negativamente ante un objeto, situación, institución o persona particular. Como tal, consta de componentes cognitivos (de conocimiento o intelectual), afectivos (emocional y motivacional), y de desempeño (conductual o de acción). Establece la siguiente diferenciación conceptual:

Tabla 4.1: Definiciones conceptuales: interés, actitud, opinión, valor. Fuente: elaboración propia, a partir de Aiken (2003)

CONCEPTO	DEFINICIÓN
<b>Interés</b>	Sentimiento de preferencia relativo a nuestras propias actividades.
<b>Actitud</b>	Implica un juicio moral de aprobación o desaprobación; es más general que la <i>opinión</i> , en cuanto a sus efectos en las respuestas a un amplio rango de personas o acontecimientos. No tienen por qué ser percibidas en su totalidad por el sujeto.
<b>Opinión</b>	Reacción específica ante diversos sucesos o situaciones. Implica conciencia de ello. Los soportes reales para sustentar las opiniones suelen ser más débiles que los utilizados para afirmar las <i>creencias</i> .
<b>Valor</b>	La importancia, utilidad o mérito asociado a determinadas actividades y objetos, en general como fines, pero potencialmente también como medios.

#### 4.1.1. Creencias

Las *creencias pedagógicas*, están conformadas por los pensamientos, concepciones y teorías que impulsan la acción didáctica del profesorado, y que afectan al aprendizaje de los estudiantes. De este modo, las creencias de los docentes se han conceptualizado como interpretaciones de la propia experiencia, que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos y actitudes hacia la educación, orientaciones en la enseñanza, preconcepciones y teorías implícitas, etc. (Molapo, 2014).

A pesar de la diversidad de definiciones sobre el concepto, parece haber cierto consenso al considerar que el *conocimiento* se basa en datos objetivos, mientras que las *creencias* implican componentes evaluativos y afectivos; confirman la existencia o ausencia de entidades (creencias del profesorado sobre las causas del rendimiento de los estudiantes, como capacidad o madurez); incorporan una visión de ideal (sintetiza metas y modos de alcanzarlas) que contrasta con la realidad. Las *creencias* se distinguen del *conocimiento* por su naturaleza episódica, ya que se encuentran asociadas a eventos particulares bien recordados (Prieto Navarro, 2007).

Tabla 4.2: Definiciones de creencias. Fuente: elaboración propia, a partir de varios autores

AUTORES	DEFINICIÓN DE CREENCIAS
Brown y Cooney (1982)	Predisposiciones a la acción, específicas del contexto y determinantes esenciales de la conducta.
Rokeach (1968)	Cualquier proposición, consciente o inconsciente, que se infiere a partir de lo que una persona dice o hace. Todas las creencias tienen tres componentes: cognitivo que representa el conocimiento, afectivo que elicitó emociones, y conductual que activa la actuación. Una organización psicológica interna, no necesariamente lógica, en la que cada uno elabora su visión propia sobre lo físico, espiritual y social.
Samuelowicz (1999)	Disposiciones a interpretar y a actuar de un modo determinado. La concepción sería el modo particular en que un fenómeno puede ser percibido o interpretado.

#### 4.1.2. Valores

Tanto los *valores* como las *actitudes* y las *creencias* están conformados por tres dimensiones: cognitiva, que representa el conocimiento; afectiva, capaz de generar emoción, y conductual, que se activa para la actuación (Rokeach, 1973). Las diferencias entre valor y actitud pueden concretarse en los aspectos que se detallan a continuación:

Tabla 4.3: Valor y Actitud. Diferenciación conceptual. Fuente: elaboración propia, a partir de Rokeach (1973)

VALOR	ACTITUD
Una creencia o concepción bastante estable y duradera, única, de lo que se considera bueno o malo.	Proviene de una organización de varias creencias.
Trasciende objetos y situaciones concretas.	Se focaliza sobre un modo específico.
Tiende, generalmente, a transformarse en norma de comportamiento.	Son las reacciones de un estilo determinado ante acciones, situaciones u objetos específicos. No tiende a transformarse en norma de comportamiento.
Posee un cierto carácter de deseabilidad.	Carácter de encuentro directo con algo.
Ocupan un lugar más central en la estructura cognitiva.	Su ubicación es más periférica.
Un mismo valor puede predecir una variedad de comportamientos; una conducta específica puede predecir algunos valores.	No son directamente observables, se infieren a partir de lo que el individuo hace o dice, de sus actuaciones reales, de lo que confiesa a posibles preguntas o encuestas. Se pueden predecir a partir de los valores (y viceversa).

Desde la psicología, los valores se han estudiado como constructos psicológicos que poseen un componente motivacional y regulador del comportamiento. El sistema de valores de una persona representa una organización aprendida de reglas, para elegir y resolver conflictos entre diferentes formas de conducta o estados finales.

Los *valores* son pensamientos acerca de estados finales deseables o metas instrumentales, que trascienden las situaciones específicas, guían la evaluación de conductas y están ordenados por su importancia relativa para el sujeto (Arroyo, 2001; Elzo, 2006). El concepto *valor* requiere ser situado en marcos históricos de identidad individual y colectiva, atendiendo a coordenadas histórico-culturales (Seoane, 1982). La cultura, la sociedad y la personalidad son los principales antecedentes de los valores, siendo las actitudes y la conducta los consecuentes más relevantes (Rokeach, 1973).

El sistema de valores global de una persona puede ser el resultado final de todas las fuerzas institucionales que inciden sobre el individuo, por lo que se hace imprescindible la identificación de subconjuntos singulares de valores que propugna cada institución, y la efectividad de diferentes instituciones y organizaciones sociales, que actúan como agentes activos de socialización y cambio de valores (Pérez y Martí Vilar, 1997).

La estabilidad de los valores está relacionada con: el arraigo del sistema de creencias, y de la importancia que se atribuya a las personas, objetos, situaciones, etc.; los mecanismos de presión social para conservar las estructuras sociales a partir, entre otros, de patrones comportamentales; y la conciencia de la propia identidad. Los valores suelen estar agrupados en sistemas y códigos morales, éticos, deontológicos, religiosos, sociológicos, psicológicos, culturales, estéticos, etc. que han estado presentes en todas las sociedades, desde las más primitivas a las más modernas y complejas (Villar Oiarzabal, 2009). Estos sistemas de valores, también definen los parámetros de acción, y son puntos de referencia de una conducta determinada. Las funciones de los valores, a semejanza de las actitudes, pueden ser:

- Adaptativas: suponen conductas o estados orientados a la adaptación social o a la mera utilidad; ejemplo: la educación, el autocontrol, etc. También se consideran “pseudovalores” o valores internalizados porque responden a la presión grupal.

- Ego-defensivas: las necesidades inaceptables deben convertirse en socialmente aceptables a partir de procesos de racionalización y formación reactiva (ejemplo: los valores políticos)

- Del conocimiento: desde la psicología de la gestalt, se señala la necesidad que tienen los sujetos de dotarse una organización cognitiva buena, clara y consistente.

Por todo ello, para que se produzca un cambio de valores o cambio cognitivo, desde la Psicología Social se establece el requisito generador de disonancia o desequilibrio en el sistema. Las Teorías de la Personalidad suponen que la conciencia de contradicciones en el sistema debe cambiar el autoconcepto, lo que conllevará a un cambio de actitudes, valores y conducta. Rokeach (1973) propone que los valores constituyen el eslabón central de una estructura puente que explicaría la disonancia entre subsistemas cognitivos, por lo que si éstos afectan al autoconcepto (auto-insatisfacción), el cambio de conducta será más determinante. Así, el autoconcepto, como eje central del sistema de creencias, valores y actitudes, se convierte en un elemento básico desde el que podemos comprender el problema del cambio. Así, los valores conforman la estructura cognitiva más próxima al autoconcepto y, por ello, su papel es más decisivo que otros sistemas (como las actitudes) en el cambio cognitivo y conductual. Así, el cambio de valores está en función de la autoinsatisfacción generada, o discrepancia entre autoconcepto y realización (Rokeach, 1979). A su vez, el sentimiento de autoinsatisfacción concierne a la moralidad y la competencia, cuyos patrones son definidos por la sociedad y los grupos en los que se inserta el sujeto (Serrano, 1984).

#### 4.1.3. Actitudes

En esencia, las actitudes son juicios de evaluación formados por la persona (Ajzen, 2001; Crano y Prislin, 2006). Una tendencia psicológica que es expresada mediante la evaluación de una entidad en particular con algún grado de favor o desfavor (Ajzen, 2005; Eagly y Chaiken, 2007).

A principios del siglo XX, Thurstone (1931) relacionó la *actitud* con el pensamiento y con las emociones. Allport (1935) incluyó el componente conductual, al definir la *actitud* como un aprendizaje que predispone a pensar, sentir y actuar de una manera determinada, y describió las actitudes como "el concepto más distintivo e indispensable en la psicología social contemporánea."

##### 1. Aproximaciones conceptuales

Jung definió la actitud como una "disposición de la psique para actuar o reaccionar de una determinada manera" a través del sentimiento, el pensamiento y la propia actuación. Con frecuencia, las actitudes vienen por pares, uno consciente y otro inconsciente. Estas dualidades son:

*La conciencia y el inconsciente*: la "presencia de dos actitudes es extremadamente frecuente, una consciente y la otra inconsciente. Esto significa que la conciencia tiene una constelación de contenido diferente de la del inconsciente". *Las actitudes racionales e irracionales*: La actitud racional se subdivide en las funciones psicológicas del pensamiento y el sentimiento, cada uno con su actitud. A



su vez, la actitud irracional se subdivide en las funciones psicológicas de percepción e intuición, cada uno con su actitud. "Existe, pues, un típico pensamiento, sentimiento, sensación, y la actitud intuitiva".

Bohner y Dickel (2011) describen la actitud como una evaluación de un objeto de pensamiento. Los objetos de actitud engloban cualquier elemento que una persona pueda mantener en la mente, van desde lo mundano a lo abstracto, incluyendo las cosas, las personas, los grupos y las ideas. Las actitudes son aprendidas (Olson et al, 2001) y podrían construirse en base a la información accesible en el momento (Schwarz, 2007), o en relación a un conjunto de evaluaciones almacenadas en la memoria (Visser y Mirabile, 2004). A pesar de que, a menudo, la relación entre las actitudes y el comportamiento no sea muy consistente, en general, las actitudes ejercen su influencia en el comportamiento, en las percepciones y en los juicios (Bohner y Dickel, 2011; Bohner y Wanke, 2002; Glasman y Albarracín, 2006).

Siguiendo a Van Dijk (2008), señalaremos dos características inherentes a las ideologías: los *valores* y las *actitudes*. Con respecto a los *valores*, van Dijk (2008) parte de la siguiente argumentación: a diferencia del conocimiento, las ideologías son, esencialmente, sistemas de cognición social evaluados, que proporcionan la base de juicios sobre lo que está bien o mal, lo que es correcto o incorrecto, y facilitan guías básicas para la percepción social y la interacción. Por lo tanto, la construcción básica de los bloques ideológicos son los valores socioculturales, tales como: Igualdad, Justicia, Verdad o Eficiencia. Aunque algunos valores sean universales, también pueden ser culturalmente específicos y variables (Hofstede, 1980; Rokeach, 1973, 1979). En función de su posición social y de sus objetivos, cada grupo social da por supuesto que puede hacer una selección interesada de estos valores y asignarles una jerarquía de relevancia. De este modo, los valores que ha elegido cada grupo pueden considerarse como el criterio básico para evaluar las opiniones que definen los sistemas ideológicos. Por otra parte, una de las funciones sociocognitivas más importantes que desempeñan las ideologías es organizar de manera específica las *actitudes*, es decir, los elementos compartidos en las opiniones y en los esquemas mentales sobre temas sociales. De este modo, por ejemplo, en el sistema educativo y otros dominios sociales, esperaríamos actitudes hacia la acción positiva, la escolaridad, la gerencia, lo 'políticamente correcto', etc. Los prejuicios compartidos por diversas actitudes (como "ellos tienen privilegios injustamente" en educación, en vivienda o en empleo) pueden estar controlados directamente por principios ideológicos subyacentes (Van Dijk, 2008).

Si las ideologías no se expresan directamente en un discurso ideológico, pueden deducirse gradualmente por las actitudes, como formas de esquematización organizada, y por lo tanto representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo (Fiske y Taylor, 1991; Resnick, Levine y Teasley, 1991). Summers (1976), tras su estudio de las actitudes, plantea las siguientes conclusiones, derivadas de un cierto consenso general: una actitud es una disposición a conducirse, o predisposición a responder a un objeto, y no la conducta efectiva hacia él; por lo que se explica por la vía procesual, más que por la del producto; la actitud es persistente, lo que no implica que sea inmutable, pero su cambio o alteración requiere de una fuerte presión, en especial aquellas que socialmente se mantienen en vigor; como variable latente, provoca la estabilidad entre sus diferentes manifestaciones (verbalizaciones, expresiones de sentimiento, aproximación o evitación del objeto) y, de este modo, contribuye a la consistencia de la conducta; tiene una cualidad direccional: la constitución de rutinas de conducta con carácter motivacional con respecto a los resultados que implican al objeto.

Desde el punto de vista psicosocial, la actitud es una tendencia relativamente duradera a actuar, la predisposición (estereotipo) permanente de un sujeto a reaccionar, y cumple tres funciones fundamentales: facilitar o inhibir la conducta, activar los dispositivos motivacionales (conductas favorables o contrarias), y facilitar la interpretación de la realidad.

En psicología, una *actitud* es una expresión positiva o negativa hacia una persona, lugar, cosa o

evento (el objeto de actitud). Y funciona como una forma de adaptación activa de la persona a su medio ambiente. Eagly y Chaiken (1993), definen la actitud como "una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad particular con algún grado de favor o desfavor". Se concibe como algo que media entre los aspectos del ambiente externo (estímulos), y las reacciones de las personas desde respuestas evaluativas manifiestas. Esta evaluación implica: Valencia o dirección, según el carácter positivo o negativo que se atribuye al objeto actitudinal. E Intensidad, referida a la gradación de esa valencia; aunque también puede considerarse que la actitud sea neutra. Por ello, la *actitud* suele representarse como un continuo, el "continuo actitudinal", y plantea tres implicaciones principales:

**Direccionalidad:** la actitud se dirige siempre "hacia algo". Cualquier elemento que se pueda convertir en objeto de pensamiento, es susceptible de convertirse también en objeto de actitud.

**Mediación:** por ser un estado interno, actúa como mediador entre las respuestas de la persona y su exposición a los estímulos del ambiente social.

**Latencia:** es una variable latente porque en ella subyacen procesos psicológicos (proceso de categorización) y fisiológicos. Realizado el proceso de categorización, lo que subsiste es un estado interno evaluativo, es decir la actitud.

La relación entre las actitudes y los comportamientos es compleja, y no siempre coherente. Se establece que las actitudes son una variable que influye en la conducta o en las intenciones del comportamiento, las percepciones y los juicios de una persona (Bohner y Wanke, 2002).

## 2. Condicionantes de las actitudes

Las actitudes, que influyen y predisponen para la actuación de un determinado modo, están condicionadas por elementos del carácter afectivos, cognitivos y conductuales (Ajzen y Fishbein, 1980; Bohner y Wänke, 2002; Erwin, 2001; Johnson, Maio y Smith-McLallen, 2005; Olson y Stone, 2005; Rosenberg, 1988; Triandis, 1974; Zimbardo, Ebbesen y Maslach, 1982). Los elementos condicionantes se expresan en la siguiente tabla:

Tabla 4.4: Condicionantes de las actitudes. Fuente: elaboración propia, a partir de varios autores.

CONDICIONANTES DE LAS ACTITUDES			
Dimen-siones	Componentes, referidos a...	Respuestas	Antecedentes
<b>Cognitivo</b>	Creencias, pensamientos, y atributos relacionables con un objeto, refieren juicios de valor, podría basarse en: atributos positivos y negativos que se asocian con él, y conocimientos.	La evaluación positiva o negativa de un objeto se produce a través de pensamientos e ideas (creencias) y su expresión o manifestación externa. En dos tiempos: - Asociación de naturaleza probabilística inicial, entre un objeto y alguno de sus atributos; - La evaluación manifiesta a partir del grado resultante.	- Tª de la EXPECTATIVA-VALOR: el conocimiento adquirido del objeto actitudinal determina su evaluación; la información sobre los objetos actitudinales se adquiere, en ocasiones, a través de la experiencia directa. - Tª de la ACCIÓN RAZONADA: la actitud hacia un objeto es el resultado de las creencias que la persona mantiene hacia dicho objeto, lo que implicaría aceptar que tienen un control racional de todos sus sentimientos y emociones.
<b>Afectivo</b>	La respuesta emocional que provoca un referente, lo que se siente y es vivido de modo agradable o desagradable.	Son los sentimientos, estados de ánimo y emociones asociadas con el objeto de la actitud.  Algunos autores valoran estas respuestas como único componente de la actitud. Otros consideran que la	Las actitudes, como resultados de aprendizajes previos, se pueden modificar sin alterar de modo apreciable su contenido cognitivo:  - <i>Condicionamiento clásico e instrumental:</i> El condicionamiento puede ocurrir de manera automática, y a partir de representaciones mentales donde intervienen procesos

		evaluación se puede expresar también a través de las cogniciones y de las conductas.	cognitivos deliberativos. - <i>Mera exposición</i> : se desarrolla una actitud positiva hacia el objeto que se ha presentado en numerosas ocasiones. Este efecto se acentúa en ausencia de reconocimiento, cuando su percepción es subliminal, por mediación de procesos cognitivos y perceptivos que funcionan sin mediar la conciencia.
<b>Conductual</b>	La tendencia a actuar de un modo determinado ante una situación.	Las conductas y las intenciones de conducta son susceptibles de ubicación sobre el continuo actitudinal.	- Técnicas de adiestramiento: la repetición muy intensa de ciertas conductas las implanta en el repertorio conductual, sin que quepa resistencia. Las actitudes que se forman sobre la base de la experiencia directa con el objeto de la actitud, se aprenden mejor, son más estables y guardan una relación más estrecha con la conducta, que las surgidas por una experiencia indirecta y mediatizada. - La disonancia cognitiva: en ciertas condiciones, la realización de determinadas conductas produce importantes y permanentes cambios actitudinales.

Desde este punto de vista tripartito (cognitivo, afectivo y conductual), Rosenberg (1988) refiere que a partir de la estructura actitudinal se contemplarían los componentes cognitivos y conductuales como consecuencia del afecto, y el afecto y la conducta como derivados de las creencias subyacentes. En la estructura intra-actitudinal e inter-actitudinal, se elabora una actitud (esperanza y valor), y las diferentes actitudes se relacionan entre sí y con las estructuras psicológicas más profundas, como valores o ideología. No todas las actitudes surgen de un conocimiento preciso, detallado y ponderado del objeto; muchas actitudes se originan en experiencias afectivas o en intercambios conductuales de la persona con el objeto actitudinal. El sujeto desarrolla actitudes cuya fuerza y estabilidad no dependen de sus creencias sobre el objeto, sino de la carga afectiva del objeto para ella, o de una elevada familiaridad. La *consistencia evaluativo-cognitiva* se da entre la evaluación global del objeto actitudinal y la evaluación resultante del conjunto de sus creencias (Ajzen y Fishbein, 1980). Incluso en el caso más favorable, quedaba espacio reservado para la inconsistencia, que puede deberse a la existencia de ciertas creencias que no armonizan con la evaluación global (la actitud tiene un origen afectivo o conductual, más que cognitivo), o bien sobre el objeto actitudinal, que impiden que la actitud esté bien definida.

Las actitudes inconsistentes no cumplen bien la función fundamental de la actitud, que es la de la orientación de la persona en su mundo social. Las personas con actitudes consistentes manejan mejor la información contradictoria con su actitud. Las creencias de las personas con consistencia más elevada, mantienen correlaciones entre sí de mayor intensidad. La ambivalencia actitudinal puede darse en el componente cognitivo de la actitud, si las creencias sobre el objeto de la actitud son inconsistentes entre sí, o bien si la evaluación está muy igualada en cuanto a su valor absoluto, aunque no sea muy extrema, si se siente atracción y rechazo al mismo tiempo.

La ambivalencia es un caso especial de inconsistencia, tiene lugar entre creencias (cognitiva) o entre afectos (afectiva); hace que las actitudes tiendan a ser inestables y afecta a la relación que mantienen con la conducta. El contexto puede influir de manera muy significativa en estas actitudes, al resaltar las características positivas o las negativas, según los casos.

### 3. Funciones de las actitudes

Otro punto de vista clásico de las actitudes es que éstas sirven para funciones particulares. Es decir, los investigadores han tratado de entender por qué las personas tienen ciertas actitudes, por qué se

mantienen, y cómo afectan a los individuos que las poseen. Katz (1967) clasificó las actitudes en cuatro grupos de funciones, que son similares a las de los valores:

1. Utilitarista (adaptativa o instrumental): proporcionan orientación general para alcanzar los objetivos; se adoptan aquellas que aportan un ajuste a la situación, son gratificantes o ayudan a evitar el castigo; las personas con actitudes más accesibles se dejan influir menos por los aspectos de la situación y atienden más a las características pertinentes del objeto.

2. Conocimiento: ayudan a las personas a organizar e interpretar la nueva información, enmarcada en la necesidad de mantener una visión organizada, significativa y estable del mundo; así, los grandes valores y los principios generales pueden constituir el marco de nuestro conocimiento. Las actitudes alcanzan este objetivo permitiendo que las partes se integren en un todo coherente.

3. Ego-defensivas: las actitudes pueden ayudar a los sujetos a proteger su autoestima. Esta función aglutina los principios psicoanalíticos referidos a los mecanismos de defensa para ampararse del daño psicológico.

4. Valor expresivo: en tanto sirven para expresar los valores centrales o creencias, o bien manifestar lo que se desea que los demás sepan de ello.

A las funciones señaladas por Katz (1967), añadimos otras dos estrechamente relacionadas entre sí, contempladas posteriormente por la literatura: a) La función ideológica (Echevarría y Villareal, 1995): las actitudes proporcionan una determinada explicación de las desigualdades existentes en la sociedad. Si tal explicación se acepta, las desigualdades quedan legitimadas y justificadas. Para que pueda darse ésta función, tanto la marginación de las personas que pertenecen al grupo desfavorecido, como las estrategias de mantenimiento del status quo, deben contar con un apoyo y respaldo institucional. b) La función de separación (Snyder y Miene, 1994): consiste en atribuir a un grupo dominado características plenamente negativas. Esta función aspira a ejercer un control sobre la posibilidad de que ese grupo menospreciado pueda salir de su situación de precariedad. La principal diferencia con la anterior es que depende más de las condiciones de interacción entre grupos.

El punto de vista funcional de las actitudes sugiere que para que cambien (por ejemplo, a través de la persuasión), las apelaciones deben ser dirigidas a la función o funciones de una actitud particular útil para el sujeto.

#### **4. Medición de las actitudes**

Aiken (2003) enuncia procedimientos para la medición de las actitudes, mencionados en la Tabla 4.5. Las características de algunos de ellos son las siguientes:

1. Observación directa: una técnica informativa, en particular con niños pequeños o cuando otros métodos se consideran intrusivos. El obtener una muestra representativa del comportamiento, a través del tiempo y las situaciones, puede precisar de un tiempo prolongado y resultar muy costoso. Cabe considerar que una persona puede desempeñar un papel o comportarse de manera engañosa y sugerir actitudes diferentes de las que en realidad posee.

2. Técnicas proyectivas: a partir de mostrar un conjunto de imágenes ambiguas y solicitar que se invente una historia sobre cada imagen. Para determinar actitudes individuales se pueden utilizar las asociaciones y completar enunciados.

3. Técnicas fisiológicas: para la medición de las actitudes hacia diversos estímulos, se vigilan reacciones como: cambios en la conducción eléctrica de la piel del sujeto (GSR o respuesta galvánica de la piel); modificaciones en el diámetro de la pupila del ojo. Estas técnicas no son muy eficaces y, más que evaluar las actitudes en sí mismas, pueden estar midiendo excitación, interés o la respuesta de orientación.

4. Escalas tradicionales de Actitud: un conjunto de enunciados positivos y negativos concernientes al concepto específico (un grupo de personas, una institución, un concepto). Un ejemplo de escala

tradicional o acumulativa -y una de las primeras escalas de actitud- es la Escala de Distancia Social de Bogardus (Bogardus, 1925), en la que se clasifican varios grupos raciales y religiosos en orden de aceptación.

5. **Escalas tipo Likert:** es el más popular de todos los procedimientos de escalamiento de la actitud por su sencillez y versatilidad. Se presenta en una escala gradiente del nivel de acuerdo de 4 a 7 puntos, habitualmente es de 5 puntos, y se reserva un valor central para el grado indeciso. A menudo, se elaboran mediante procedimientos de análisis reactivos; compuesto por un conjunto de enunciados declarativos con sus categorías de respuesta de acuerdo/desacuerdo

Tabla 4.5: Instrumentos de medición de las actitudes de Aiken (2003). Fuente: elaboración propia, a partir de Aiken (2003)

MEDICIÓN DE ACTITUDES			
Tcas. Proyectivas, Fisiológicas e Implícitas	Escalas Tradicionales de Actitud	Otros Procedimientos de escalamiento de actitud	Otros procedimientos multidimensionales
- Técnicas proyectivas	- Escala de distancia social de Bogardus (1925)	- Técnica del diferencial semántico	- Escalas multidimensionales
- Técnicas fisiológicas	- Escalas tipo Thurstone	- Técnica Q	- Análisis de estructura latente
- Asociaciones implícitas	- Escalas tipo Likert	- Cálculo de magnitud	- Análisis de partición latente
	- Escalas tipo Guttman	- Escalamiento de expectativa de valor	- Tca. De rejilla de repertorio
		- Análisis de facetas	

### 5. Las actitudes desde la perspectiva educativa y la alta capacidad

Las ideas, los comportamientos y las emociones influyen en la manera de actuar; por tanto, si se mejora la información, las destrezas y hábitos de comportamiento, y se introducen emociones y sentimientos favorables a la ejecución, se mejorarán los resultados de la actitud y la predicción del comportamiento (Johnson, Maio y Smith-McLallen, 2005). Esta predicción aumenta si las actitudes están basadas en la experiencia directa y dependen de la propia personalidad, si son más accesibles a la memoria, y son consistentes.

En relación con el cambio de actitudes, derivadas de las teorías de la consistencia, y a partir de los trabajos de Heider (1946, 1958) sobre el modelo de equilibrio, destaca la referida a la disincronía cognitiva (Festinger, 1957) que defiende que las ideas predisponen a actuar y que la disincronía cognitiva tiende a unificar conceptos con comportamientos, en función de los intereses y la facilidad o dificultad de adaptarlos.

Las actitudes y expectativas del profesorado son importantes porque afectan al nivel de ejecución de los estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1968; Jussim, 1986; Whitmore, 1986; Rodríguez, 1993). En esta línea, Pomar Tojo (2001) afirma que las creencias de un docente sobre las capacidades de un aprendiz, precipitan o favorecen las conductas esperadas, incluso las erróneas.

Estamos, por tanto, ante el constructo de *prejuicio*, que la RAE lo define como “acción o efecto de juzgar”, de “juzgar antes del tiempo oportuno, sin tener cabal conocimiento”. Allport (1954, 1979) considera el prejuicio como una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo diferente, al que se le atribuyen las cualidades objetables del mismo. Según la Teoría de la Socialización de Horowitz y Horowitz (1938), el prejuicio se adquiere como un proceso de aprendizaje de las actitudes culturalmente aceptadas hacia los grupos sociales, y su interiorización se realiza a partir de la tarea disciplinaria de la familia, el grupo de pares, la escuela y los medios de comunicación social.

Rayo Lombardo (1999) considera que la *opinión* es la *actitud* hacia un objeto social expresada en palabras. La actitud negativa y los prejuicios pueden causar conductas discriminatorias, en particular cuando existe dentro de un grupo, por ejemplo, dentro de un grupo de docentes (Bohner y Wanke, 2002). Si los docentes desarrollan actitudes positivas hacia la superdotación, lo más probable es que sean también de apoyo a la educación para superdotados, y eficaces en la identificación y provisión de recursos para esos estudiantes (Lassig, 2003).

Las actitudes pueden ser fuertes o débiles, las primeras suelen ser estables en el tiempo y resistentes al cambio, mientras que las más débiles son sólo temporales (Bassili, 1996, 2008; Lavine et al, 1998). La coexistencia de actitudes duales tiene lugar cuando las nuevas no pueden sustituir a las viejas, y se produce un pseudo-desplazamiento de las existentes (Wilson et al, 2000); de modo que se pueden desempeñar simultáneamente dos actitudes diferentes hacia un objeto determinado en el mismo contexto, una actitud implícita o habitual, y otra explícita (Ajzen, 2001). Por ejemplo, los docentes pueden mostrar un apoyo favorable para los estudiantes dotados y al mismo tiempo albergar sentimientos negativos hacia los programas especiales para este alumnado, como la agrupación por niveles de capacidad o la aceleración (Lassig, 2009).

Por lo tanto, el marco teórico se basa en el paradigma de la actitud ambivalente, ya que las actitudes de los profesores hacia los estudiantes superdotados y su educación no están bien determinados ni comprendidos (Cramond y Martin, 1987; McCoach y Siegle, 2007). Por ejemplo, Gagné (1983) sugiere que los docentes tienen una actitud positiva hacia los estudiantes superdotados, mientras que otros autores (Cramond y Martin, 1987, Collins, 2001) atestiguan que los profesores tienden a tener actitudes más negativas hacia este alumnado sus y programas. Por otra parte, en una encuesta a 250 docentes, Morris (1987) encontró que el 60% de los profesores encuestados tenía una actitud positiva hacia el dotado, mientras que el 40% sostenía actitudes negativas.

Algunos estudios transculturales sobre las actitudes docentes han encontrado diferencias en las actitudes del profesorado hacia los estudiantes superdotados, Tirri y Tallent-Runnels (1999) descubrieron que los educadores finlandeses eran más propensos a apoyar la misma educación para todos los estudiantes, mientras que los estadounidenses mostraron una actitud más favorable a la intervención específica, a proporcionar servicios especiales para atender las necesidades que plantean, y abogaron por la aceleración y las clases especiales. En otro estudio, Tirri et al. (2002) también hallaron diferencias en las actitudes hacia los estudiantes dotados entre los profesores estadounidenses, finlandeses y chinos, estos últimos demostraron poseer un criterio de identificación más acertado, así como ser los más conservadores, y que el peso de las tradiciones culturales asiáticas de los docentes se imponía a la formación sobre educación dotada según los criterios actuales.

Varios investigadores han concluido que el entrenamiento en la educación dotada no tiene impacto en las actitudes de los profesores hacia estos estudiantes y su educación (McCoach y Siegle, 2007; Plunkett, 2000; Smith y Chan, 1996). Mientras que otros han demostrado su influencia (Alonso y Benito, 1996; Benito, 1999; Gagné, 1993; Grau y Prieto, 1996; Guskin, Peng y Simon, 1992; Tirri y Tallent-Runnels, 1998).

McCoach y Siegle (2007) confirmaron los resultados mixtos o de ambivalencia, porque algunos profesores albergaban actitudes muy positivas, mientras otros profesores tenían actitudes extraordinariamente negativas, así como que el entrenamiento en la educación para los dotados sólo estaba relacionado con la autopercepción de un docente como dotado, pero que éste no correlacionaba con sus actitudes y la educación hacia los estudiantes dotados, siendo aún más significativo en los docentes de educación especial.

Lassig (2009) encontró que muchos profesores apoyaron la necesidad de la educación para superdotados, sin embargo no eran tan partidarios de algunas disposiciones de educación como la

agrupación por capacidad y la aceleración.

La experiencia investigadora también ha encontrado que las actitudes docentes hacia el superdotado tienen escasa relación con la educación que le ofrecen (Cramond y Martin, 1987; Lee, Cramond y Lee, 2004; McCoach y Siegle, 2007; Schack y Starko 1990).

Algunos estudios han sugerido que los docentes en prácticas y los experimentados con formación especializada en educación para superdotados tienden a tener actitudes más positivas hacia estos estudiantes y es más probable que implementen estrategias de educación como la aceleración (Heckenberg, 2001; Megay-Nespoli, 2001; Rash y Miller, 2000).

## **4.2. LA IDENTIFICACIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD**

La **identificación** es un juicio global sobre la potencial capacidad (Jiménez Fernández, C. y Álvarez González, 1997). El **diagnóstico** trata de especificar los recursos singulares de cada uno de los alumnos y alumnas ya identificados; es un proceso más amplio y preciso que la identificación a la que incluye y, a su vez, forma parte del proceso educativo. Aporta información útil sobre aspectos de desarrollo, maduración, estilos de aprendizaje del alumnado (Treffinger y Feldhusen, 1996). Proporciona información relevante para la toma de decisiones sobre una adecuada intervención y su correspondiente evaluación.

El objetivo de la identificación del alumnado con AACC no es “etiquetar” ni “clasificar”, sino planificar y ajustar la respuesta educativa de forma que posibilite el máximo desarrollo de sus potencialidades (Alonso y otros, 2003; Pérez, 1994; Pérez y López, 2007; Plaza Galán, 1999; Richert, 1991). Así, la identificación es el nexo de unión entre la teoría (concepto de superdotación y alta capacidad) y la práctica escolar (intervención educativa) (Castro Barbero, 2005).

Tradicionalmente, y acorde con el concepto de superdotación, el proceso de identificación ha sido considerado como un fin estático y acabado en sí mismo, y su objetivo era discriminar la existencia o no de la excepcionalidad. En la actualidad, la superdotación se ve como un concepto dinámico (Braggett, 1994), lo que refleja la naturaleza del desarrollo de los talentos, y que fue plasmado por Gagné (1999) en su "Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento". Por ello, y según los nuevos planteamientos de la inteligencia y las AACC, se parte de considerar la identificación y la evaluación del superdotado como un proceso, no como un hecho aislado o una meta (Apraiz Elorza, 1995; Benito, 1990; Coriat, 1990; Junta de Andalucía, 2011; Martín Gálvez, et al. 2000, Terrassier, 1990).

### **4.2.1. Aavales para la identificación de las altas capacidades**

Las razones que se esgrimirán para la identificación temprana de las AACC, emanan de los planteamientos o principios establecidos por el marco legal del sistema educativo y las consideraciones de la evidencia científica:

1. El sistema educativo, desde el marco legal en los niveles nacional y autonómico, propugna la diversidad como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica; piedra angular del fundamento ideológico y la praxis educativa (desde la LOGSE/1990, hasta nuestros días).

La asunción de la diversidad va indefectiblemente unida a:

- Los principios de normalización e integración (LOGSE) y normalización e inclusión (LOE) de todo el alumnado en un sistema educativo común, como contrapunto plural a la educación segregada; para lo que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios;
- El reconocimiento de la existencia y la atención a necesidades educativas (especiales<sup>19</sup> y específicas<sup>20</sup>);

19 LOGSE (1990), Capítulo V, artículos 36, 36.2 y 37.

20 LOMCE (2013), de aplicación lo indicado en la Ley 2/2006, de 3 de mayo, capítulo I, título II, artículos 71 a 83.

- La identificación y valoración de las necesidades del alumnado será a partir de una identificación temprana<sup>21</sup> como condición previa a la intervención;

2. La literatura científica reconoce las peculiaridades del alumnado con superdotación y AACC intelectuales, para quienes reclaman un tratamiento educativo adecuado.

De los avales señalados, aquellos relativos al sistema educativo han sido desarrollados especialmente en los Capítulos I y III.

### **1. La identificación de la alta capacidad intelectual desde la literatura científica**

Así como el concepto de superdotación intelectual ha evolucionado hacia una perspectiva de más amplio espectro, el proceso de identificación se contempla desde una perspectiva multidimensional (Feldhusen y Baska 1989; Feldhusen y Jarwan 1993; Mönks y col., 1986; Richert, 1991; Richert, Alvino y McDonnel, 1982; Treffinger y Feldhusen, 1996) o multifactorial, (Howell, Heward y Swassing, 2000). Lo que implica ampliar las fuentes de información, sin limitarse al nivel de CI, añadiendo otros criterios como: la información aportada por los padres, las nominaciones de los compañeros de la clase, el juicio y la observación sistemática de los docentes, la evaluación de la creatividad, los test de ejecución, la entrevista personal con los estudiantes, y el análisis de los trabajos y actividades realizados por ellos en la clase.

Al hablar de estudiantes superdotados y con AACC intelectuales, no se hace referencia a una población con características homogéneas, sino que se presentan distintos perfiles como resultado de la compleja combinación de características de personalidad, inteligencia o situación socio-familiar; así, es posible perfilar superdotados de alto o de bajo rendimiento escolar; adaptados o inadaptados; líderes o marginados; superdotados identificados, ocultos o doblemente identificados (superdotados con discapacidad) y otros.

El alumnado superdotado y con AACC intelectuales puede presentar necesidades educativas específicas tanto por las carencias como por las potencialidades propias, ya que ambas van a influir en el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades, intereses, motivaciones, socialización y aspectos afectivo-emocionales (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2006).

#### **1.1. La identificación proactiva**

La identificación del alumnado con AA.CC. se fundamenta tanto en las características propias de estos discentes, como en sus posibles necesidades asociadas; en el reconocimiento legal, como grupo con necesidades educativas, e intragrupo por las diferencias individuales que pueden albergar cada estudiante (Van Tassel-Baska, 1992; Brody, 2005).

A pesar de que los estudiantes más capaces son aquellos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, si son favorecidos por el apoyo y la guía adecuados en la familia y el profesorado, también hay personas que tienen potencialidades para actuar como superdotados, pero pueden pasar toda su vida sin ser identificados como tales. En algunas ocasiones porque en su entorno familiar no otorgan un valor particular a sus habilidades; en otras, porque en el colegio no se les ofrecen las oportunidades necesarias ni el entrenamiento preciso para ello. Estos frenos a la identificación no son excluyentes, pueden simultanearse y verse agravadas en entornos socio-económico-cultural deprivados (Jiménez Fernández, 2013; Roa, 2005 a, 2009).

El hecho de que el alumnado con alta inteligencia vea satisfechas sus necesidades o no, depende de actitudes políticas y sociales (Blanco, 1999); en ocasiones, éstas son tanto más importantes que la disponibilidad de recursos educativos. La atención a la diversidad de los estudiantes excepcionales, que como tales la han de recibir, requiere de una respuesta educativa adecuada que considere los principios esenciales de la educación: equidad, igualdad y flexibilidad en las opciones educativas; implica ofrecer y garantizar igualdad de oportunidades respecto a la calidad educativa, con el objetivo de lograr el desarrollo de la personalidad desde la educación y el respeto a las diferencias individuales

<sup>21</sup> LOE (2006), Capítulo I, artículo 71.3



que estos estudiantes presentan (Prieto, 2010).

Frente a los partidarios de la no identificación, aduciendo la estereotipada capacidad de autoformación de los superdotados, se posicionan aquellos que consideran necesario identificar (Beltrán y Pérez, 1993) argumentando motivos sociopolíticos y personales:

- *Sociopolíticos*: es preciso identificar e intervenir porque su potencial de creatividad puede ser un beneficio para la humanidad. Porque así está recogido en la legislación educativa de las sociedades más desarrolladas.

- *Personales*: para que los sujetos tengan igualdad de oportunidades para desarrollar todo su potencial y relacionarse positivamente en su entorno; para evitar la desmotivación académica y problemas emocionales e inadaptación.

El desarrollo del talento tiene alta importancia social y educativa, máxime en los países que aspiran a liderar la sociedad del conocimiento y la innovación, como la Unión Europea (Jiménez Fernández, 2013). En una sociedad democrática, tienen derecho a ser atendidas sus peculiares necesidades de aprendizaje, en el marco de una escuela equitativa que atienda a la diversidad de todo el alumnado (Callahan, 2001; Muñoz y Espiñeira, 2010).

Atendiendo a la prevalencia, los expertos señalan que, a efectos de impulsar el desarrollo del talento, deberían considerarse estudiantes capaces al menos a aquellos que derivan de criterios avalados por la investigación científica. A tal efecto, recogemos cuatro líneas posibles y su respectiva presencia relativa en el conjunto de la población.

Tabla 4.6: Prevalencia de la alta capacidad. Criterios. Fuente: elaboración propia, a partir de varios autores.

PREVALENCIA DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS AACC		
Autor	Descripción	%poblacional
Terman (1925)	CI igual o superior a 130.	2,2
Marland (1972)	Alto rendimiento, éxito y/o potencial de habilidad en capacidad intelectual general, aptitud específica, creatividad, liderazgo, artes visuales y escénicas, y/o psicomotricidad.	5-7
Gagné (1985)	Posesión y uso espontáneo de habilidades naturales en, al menos, un dominio de expresión (superdotación). Maestría superior de habilidades desarrolladas por entrenamiento sistemático y dominio del conocimiento en, al menos, un área de actividad humana (talento).	10
Renzulli y Reis (1997)	Posesión o capacidad para desarrollar habilidad superior, creatividad y compromiso con la tarea, y aplicarlas a un área de desempeño humano.	15-20

Por su parte, en el Informe Eurydice (2006) se señala al 3-10% de la población. Jiménez (2010) y Mandelman et al. (2010) se refieren al 5-10%, cifra que se aproximaría al porcentaje de discentes con rendimiento excelente (*top performers*) y rendimiento elevado (*strong performers*) correspondientes a las categorías 5 y 6 de los informes PISA. El promedio del alumnado español con rendimiento excelente es inferior a la media de estudiantes de la OCDE, en las cuatro ediciones realizadas y en las tres áreas evaluadas (Jiménez Fernández, 2013).

## 1.2. La identificación temprana

La literatura especializada coincide en la *necesidad de una identificación y diagnóstico tempranos* para poder dar una respuesta educativa adecuada a las capacidades y necesidades específicas de los discentes con más potencial intelectual, antes de que se puedan producir en ellos efectos negativos por inadecuación y falta de estímulo o reto en la enseñanza. Así como para respetar el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, dando a cada estudiante lo que necesita para ser educado.

Respecto al momento más idóneo para llevar a cabo esta identificación, en base a la literatura especializada, constatamos que no hay un acuerdo generalizado sobre la edad en que la identificación sea considerada fiable y objetiva. Mientras unos autores sitúan la edad idónea entre los 4 y los 5 años (Roedell, Jackson y Robinson, 1980; Freeman, 1988), para otros (Castelló y Batlle, 1988) se sitúa en los 12-13 años de edad, el momento en el que se puede hacer un “etiquetaje” fiable de la superdotación. Se observa una importante diferencia de matiz, que implícitamente excluye la consideración de necesidades en el proceso, así como el tratamiento para su desarrollo y cristalización.

También Silverman (1997) rebate a quienes opinan que no es adecuado identificar a los niños superdotados en sus primeros años aludiendo que las puntuaciones son imprecisas, y que la alta capacidad sea derivada de la sobre-estimulación parental o pre-escolar, y por la sospecha de posterior “nivelación” con sus coetáneos, y considera estas argumentaciones como mitos y falacias.

La detección y atención temprana son dos de las recomendaciones universalmente aceptadas tanto en el ámbito médico como en el asistencial o el educativo; entre las razones por las que es importante y necesario realizar una detección temprana de las necesidades educativas de los estudiantes con AACC, referiremos algunas de las justificaciones del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA, 2005) correspondientes a la publicación sobre el proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con AACC:

1ª. Se manifiestan, frecuentemente, ya en la primera infancia de manera que, desde los primeros años de escolarización, los alumnos/as que las presentan suelen acompañarlas de necesidades específicas de atención que no es ético ni recomendable dejar sin respuesta (p.9).

2ª. No son siempre evidentes, la natural necesidad de pertenecer a un grupo y de mimetizarse con su funcionamiento, intereses y competencias, la influencia “normalizante” de determinados adultos y compañeros, y otros muchos factores hacen que, a veces, algunos alumnos/as con altas capacidades pasen desapercibidos en el grupo. Solamente poniendo en marcha procedimientos “criteriales” de discriminación podremos identificarlos y podrán ser atendidos como necesitan (pp 9,10).

3ª. En Educación Infantil y en los niveles iniciales de Educación Primaria las destrezas precozmente adquiridas por los estudiantes con AACC intelectuales los hacen distanciarse de tal manera de las de sus compañeros que no siempre es fácil para los docentes proporcionarles propuestas de actividad adaptadas (p.10).

Por otra parte, la identificación permitiría ayudar a visibilizar a aquellos colectivos especialmente vulnerables<sup>22</sup>, como los que provienen de: extracción económica desfavorecida, diversidad cultural aprendiendo una segunda lengua, con alguna dificultad de aprendizaje, con discapacidad física, ejemplo: deficiencia visual o auditiva, de zonas geográficas aisladas, en un ámbito de privación cultural y motivacional, cuya sed de aprender ha sido extinguida por años de repetitivo y desmotivador currículo, y en ámbitos donde se ven apremiados a camuflar deliberadamente sus capacidades. La consideración de la segunda lengua, también es aplicable a entornos con lengua vehicular académica (L2) diferente a la lengua materna (L1), ej.: migrantes nacionales o extranjeros en la CAPV.

### **1.3. Un pequeño paso para el sistema, un gran salto para las AACC**

Según Tourón (2012), la identificación de estudiantes de alta capacidad cobra pleno sentido cuando: los programas regulares de la escuela no pueden responder a las demandas de desarrollo personal de este alumnado, y cuando hay programas alternativos que se adecuen a sus características.

La mayor parte de los trabajos sobre identificación (Clark, 1992; Feldhusen y Baska, 1989; Feldhusen y Jarwan, 1993; Hagen, 1980; Tannenbaum, 1983), coinciden en una serie de aspectos entre los que se pueden destacar los siguientes (Artola et al, 2003):

a) Es una tarea guiada por objetivos que pretende localizar aquellos estudiantes cuya capacidad

<sup>22</sup> Comité Seleccionado del Senado de Australia para la Educación de los niños superdotados y con talento, 1988.

potencial no está suficientemente estimulada por la enseñanza convencional.

b) Tanto los indicadores como los instrumentos utilizados en la identificación deben reflejar el contenido de los programas en los que quiere incluirse a los posibles candidatos. Los procedimientos de identificación deben conformarse a la amplitud y objetivos del *currículum* (Tannenbaum, 1983).

c) Debe comenzar de modo que incluya tantos candidatos como sea posible. Se debe utilizar información muy diversa para evitar el riesgo de excluir incorrectamente estudiantes que podrían beneficiarse de las ayudas educativas.

Desde una perspectiva amplia de la identificación, concebida como un proceso dinámico y continuo implica que debe (Grau, 1995; Castro Barbero, 2005):

- Realizarse de manera periódica y sistemática cada vez que los niños empiecen un nuevo tramo educativo dentro del sistema escolar; ya que “los talentos emergen y crecen evolutivamente” (Tourón, 2004, Guirado, 2012).

- Hacerse extensiva a todos los estudiantes que integran una clase.

- Servir de base para tomar las medidas educativas oportunas de atención a este tipo de alumnado de manera adecuada (Delgado, 2000).

- Efectuarse a una edad temprana, no sólo para paliar cuanto antes las dificultades que estos niños puedan presentar sino también para optimizar al máximo el desarrollo de sus AACC (Delgado, 2000; Guirado, 2015).

### **4.3. LOS ÁMBITOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES**

*La superdotación y las altas capacidades son un don (gift) que debe ser cuidado, no eliminado.*

(Sastre i Riba, 1998).

Los primeros, y más significativos, ámbitos de desarrollo en nuestra sociedad occidental son: el familiar y el escolar. En ellos, unos marcos referentes establecen los estándares normalizados definidos en cada uno de estos dos contextos.

La familia es la paidocenosis fundamental del sujeto, en especial en los primeros años de vida, a través de los estímulos y la interacción; sin embargo, los progenitores, en principio, carecen de conocimientos del desarrollo evolutivo superior ni de elementos comparativos objetivos.

El ingreso en Educación Infantil es frecuente que se produzca antes del primer año de vida; por tanto, y desde muy temprana edad, los infantes comparten su crecimiento en un entorno en el que los adultos son especialistas y tienen criterios para apreciar las diferencias del desarrollo.

Se concibe la diversidad a partir de la consideración de la diferencia en relación con unos cánones. Su aceptación no consiste en in-visibilizarla, sino en su reconocimiento y la actuación subsiguiente. Aceptar y propugnar la diversidad, no puede limitarse a un pulcro planteamiento teórico, sino que implica contraer compromisos de realización y ejecución práctica.

Educar en la diversidad requiere, pues, “reconocer la desigualdad de partida, de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales” (Rué, 1998).

A pesar del interés educativo por la atención a la diversidad, comúnmente es referida a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y entornos desfavorecidos o en riesgo. Mientras que, a pesar de los avances en la materia, la educación de los estudiantes con mayor capacidad no ha sido suficientemente considerada, a un nivel que permita la educación indiferenciada y homogénea (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2003).

#### 4.3.1. El ámbito familiar

En esta tesis no se contempla la variable familiar como variable de estudio, pero dada su relevancia en el desarrollo del sujeto con alta capacidad intelectual, se considera la idoneidad de referirnos a este primer contexto de socialización del sujeto.

Hackney (1981) estima que el superdotado debe ser percibido y estudiado como parte de un mayor ecosistema que debe incluir: la familia, el colegio y el mundo interior del niño. Wallace y Walberg (1987) y Gardner (1995), señalan que “la familia, el colegio y las condiciones sociales, son un apoyo indispensable para la persona eminente”.

La mayoría de los sujetos identificados lo han sido a partir de la previa identificación por parte de los padres y no de la entidad escolar. Y existe una correlación significativa entre identificación y clase social (Noda Rodríguez, 2003). El proceso de reconocer cualidades de capacidad superior a un hijo provoca todo un rango de respuestas en la familia, afectando a los roles y relaciones de todo el entorno familiar (Meckstroth, 1992).

##### 1. La familia ante la capacidad superior

Según Carandang (1992), la reacción inicial de los padres es de ambivalencia, desde la incredulidad al sentimiento de orgullo, y desde el temor a la alegría y la confianza; pero, sobre todo, muchos padres experimentan un gran sentimiento de responsabilidad y de sentirse perdidos. Ante el temor, pueden obstinarse en negar la evidencia, movidos por un deseo imposible de que su hijo sea “normal”, reacción muy similar a la que viven los padres con hijos con dificultades de aprendizaje; el hecho de que el niño sea “diferente” les crea preocupaciones sobre el ajuste social y la felicidad de su hijo, especialmente fuera del entorno familiar, con sus compañeros y sus profesores (Colangelo, 1988).

Pérez Sánchez (2009) plantea que la primera impresión que tienen los padres sobre su hijo de AACC es que es *diferente*, un niño especial. Reparar en que su hijo o hija tiene comportamientos distintos a los que manifiestan otros referentes conocidos y a los que pueden conocer; es muy observador, pregunta cosas poco comunes para su edad, tiene un lenguaje muy rico, etc.

En opinión de Sánchez Manzano (2003), los padres son excelentes identificadores de sus propios hijos superdotados ya que en el 70% de los casos la selección hecha es correcta; este resultado es coincidente con el obtenido por Jacobs (1971). Los padres usan el método de observación comparativo y advierten ciertas aptitudes que poseen sus hijos y les diferencian sustancialmente de otros.

Rodríguez (2007), presidenta de la Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST) refirió que en más de un 95% de los casos son los padres quienes detectan la superdotación de un niño. Critica que cuando los progenitores observan varios indicios y piden un diagnóstico a la Administración, a veces, haya que esperar hasta cuatro años, porque un niño de estas características sin diagnosticar puede caer en cuadros de depresión, anorexia o hiperactividad que, según Rodríguez, pueden superar en el momento que se regula una educación especial y los padres se informan de cómo colaborar en ella. Por otra parte, también señala que:

*Los niños superdotados rechazan el estigma social al que suelen ser expuestos y quieren volverse, conscientemente, invisibles. Pocos allegados lo saben, por miedo de que, al conocer esta diferencia, los demás se puedan sentir inferiores. Solucionar esto depende de que sus capacidades sean explotadas adecuadamente y, más importante aún, de que sean tratados como lo que son: niños”.*

Y concluye con la siguiente sentencia:

*Aun estando legislada la diferencia en educación, no se suele poner en práctica. Existe una falta de información real; todavía hay muchos mitos y estereotipos sobre las personas con altas capacidades. A pesar de la legislación existente, el que no se realicen las identificaciones oportunas deriva de falta de conocimientos adecuados, interés y medios humanos y materiales.*

## **2. Variables del contexto familiar**

El ambiente que los progenitores proporcionan a sus hijos e hijas superdotados en el hogar puede tener un impacto significativo en la motivación académica (Garn, Matthews y Jolly, 2010; Gottfried, Gottfried, Cook, y Morris, 2005; McCoach y Siegle, 2003; Schick y Phillipson, 2009; ).

Las conclusiones de la Tesis Doctoral de Manzano Fernández (2005) avalan la existencia de una asociación significativa entre las variables del contexto familiar en el desarrollo de la superdotación, el talento y las AACC. Los resultados también respaldan la hipótesis de que los contextos familiares de los sujetos identificados, si bien comparten algunos rasgos típicos de los asociados al desarrollo cognitivo de la población general, también muestran otros específicos, como son: la influencia de madres cultas y que no trabajan fuera de casa, la práctica del estilo asertivo, la baja relación con el centro escolar y, como variable individual, la inadaptación social mostrada por los niños y niñas identificados según el criterio de Renzulli. Así como que la existencia de un plus de calidad contextual, añadida a los aspectos comunes, potencia el desarrollo de las AACC.

Algunas de las características familiares descritas en la literatura (Terman, 1925; Hollingworth, 1942; Barbe, 1956; Silverman y Kearney, 1988; Gross, 1993; Cornell, 1994) sobre familias con hijos superdotados son: alta proporción (alrededor del 60%) de hijos únicos y nacidos en primer lugar; familias nucleares pequeñas, con dos hijos de media; clase social de los progenitores media y media alta; alta proporción de progenitores con formación universitaria; clima familiar favorable para la educación de los hijos e hijas, caracterizado por una mayor cohesión y menor conflicto familiar.

Diversos autores han señalado la influencia del contexto familiar en el desarrollo de niños y niñas con AACC, Jenkins-Friedman (1992), Mönks (1992), y Feldman y Piirto (2002) apuntan a la necesidad de adoptar un enfoque contextual para investigar qué variables del contexto familiar se asocian significativamente con el desarrollo de estos niños y niñas, entre ellas seseñalan:

1. Edad de los progenitores: Simonton (1984) encontró que a los progenitores más jóvenes les resultaba más fácil interesar a sus hijos e hijas con AACC por sus propias aficiones y que les motivaban más fácilmente. También Rodrigo y Palacios (1998) consideran que son los progenitores jóvenes los que despliegan la energía y dedicación necesarias para ajustarse al ritmo del hijo o hija con AACC. Por lo que parece que es un factor importante, tanto para el mantenimiento de la superdotación como para el de los talentos específicos, que el menor perciba la energía motivacional parental (Kulieke y Olszewski-Kubilius, 1989; Cho y Yoon, 2005). Por contra, Rogers y Silverman (2001) encontraron que los niños y niñas superdotados tenían padres y madres de más edad que sus compañeros, pero con un alto nivel educativo.

2. Nivel económico: Silverman y Kearney (1989) confirman la importancia de un nivel medio- alto y alto para el desarrollo óptimo de las AACC (Feldman y Goldsmith, 1991; Vail, 1987; Borland, Schnur y Wright, 2000; Bornstein y Bradley 2003). Aun siendo relevante como un factor potenciador de la aparición de niños de AACC, también es posible que no actúe solo, sino en conjunción con otras variables como la capacidad de los progenitores para transformar sus recursos económicos en oportunidades de estimulación y de educación adecuadas (Bornstein y Bradley, 2003).

En los casos de menores con AACC en entornos económicos desfavorecidos, las condiciones económicas adversas se pueden ver compensadas por otras variables relativas a la calidad del contexto familiar (Bradley y Corwyn, 2002; Conger y Donellan, 2007).

3. Nivel cultural: las investigaciones de Benbow (1992), Kulieke y Olszewski-Kubilius (1989) y Van Tassel-Baska (1989b) apoyan que el nivel cultural alto, tanto de los padres como de las madres, parece ser un factor importante en el desarrollo de las AACC aunque, según señalan los autores, sólo en aquellos casos en los que no trabajan el padre o la madre a tiempo completo fuera de casa; estos resultados son apoyados por los trabajos de Arnold (1993). El estudio de Rogers y Silverman (2001) confirma que el nivel educativo de padres y madres es un factor constitutivo fundamental de los

contextos familiares de menores calificados como de alta superdotación.

4. Apoyo y estimulación: señaladas como variables significativas por Chan (2005), Friedman, (1994) y Robinson (1998), éste afirma que los rasgos más característicos de las familias de menores superdotados son la implicación parental en la educación, el establecimiento de altas expectativas de logro, y la promoción de la independencia y la autonomía personal.

López Escribano (2003) investigó sobre las necesidades de las familias con hijos superdotados, y destaca entre ellas: la falta de recursos comunitarios para atender las necesidades de las AACC, y la falta de concienciación social sobre este tema, así como la necesidad de una respuesta adecuada en el ámbito escolar desde un profesorado formado y sensible; y como progenitores manifestaron la necesidad de recibir formación en áreas relacionadas con la superdotación (Hackney, 1981; Coleman, 1985; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984) y orientación vocacional. Estas necesidades han demostrado tener una mayor incidencia en las familias con hijos superdotados, que en familias con hijos de capacidad media (Cornell, 1984 y Hackney 1981).

### **4.3.2. El ámbito escolar**

En opinión de Tourón (2014) la primera clave de la educación del siglo XXI es *el profesor como guía del aprendizaje, no como única fuente de conocimientos. Esto supone una intensa y extensa formación intelectual para guiar a un alumno que, cada vez demandará más y necesitará más para formarse intelectual y humanamente, incluso para profesiones que ni siquiera se han inventado aún.*

La integración y la inclusión educativa han sido uno de los principales focos de investigación. Las actitudes profesionales pueden actuar como facilitadores o restrictores en la aplicación de la inclusión. Por ello, un área de la educación especial que ha suscitado considerable atención de la investigación se orienta a las actitudes de los docentes, administradores y personal de recursos hacia la ubicación en la clase regular de los estudiantes con necesidades particulares (Hosseinkhanzadeh, Yeganeh y Taher, 2013).

Las actitudes positivas hacia los niños con diversas capacidades son esenciales para el éxito de la praxis educativa; estas actitudes, sin embargo, pueden, y deben, ser fomentadas a través de la formación y de experiencias positivas con este alumnado (Hobbs y Westling, 1998).

El docente es la primera fuente de información para la detección de las singularidades de sus discentes, y desempeña un papel relevante en la evaluación de las necesidades educativas del alumnado con alta capacidad intelectual porque puede disponer de indicadores suficientes para ofrecer una información completa de su capacidad y desarrollo en distintos ámbitos, así como de su funcionamiento en el aula: conoce sus reacciones, su forma de comportarse ante diversas situaciones, las potencialidades ante diversidad de actividades o situaciones de aprendizaje; puede apreciar las distintas habilidades en los diferentes campos del currículo escolar, y comparar las conductas entre los distintos estudiantes (Grau y Prieto, 1996; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2003).

Verhaaren (1991) considera que los docentes de alumnado altamente dotado no han de ser necesariamente unos especialistas, pero deben estar abiertos a ideas nuevas y distintas, dispuestos a permitir que los estudiantes, a veces, sigan adelante con independencia y tener la habilidad de dirigir los esfuerzos individuales hacia su máxima realización.

### **1. Actitudes y Formación del Profesorado en la identificación de las Altas Capacidades Intelectuales**

El profesorado es el agente fundamental en el proceso educativo, en la identificación y en la aplicación práctica de las medidas educativas. El juicio del profesorado es un criterio empleado y aconsejado por la mayoría de los estudiosos, pero siempre que se combine con otros procedimientos, para corregir su parcialidad (García Yagüe, Gil Muñoz, Ortiz, De Pablo, y Lázaro, 1986; Passow, 1955; Renzulli y Delisle, 1982; Tourón, Peralta y Reparaz, 1998). Y varios autores añaden como necesaria

condición de entrenar al profesorado antes de solicitarle información sobre la identificación del alumnado superdotado o con talento (Isaacs, 1987; Hoge y Cudmore, 1986; Rayo Lombardo, 1999; Renzulli, Hartman y Callahan, 1971; Roedell, Jackson y Robinson, 1980).

Al respecto, Hoge y Cudmore (1986) señalaron tres condiciones necesarias para que el juicio de los profesores sea utilizado en el proceso de identificación con criterio: disponer de una formación previa y estar familiarizado con el proceso de identificación (Gear, 1978; Feldhusen, Hoover y Sayler, 1990; Richert, 1991; Davis y Rimm, 1994); y disponer de instrumentos adecuados: escalas de observación, listados de control, etc. Ahora bien, los autores también sentencian que aun siendo importante, el juicio del profesor no debe ser un criterio exclusivo.

### **1.1. Actitudes del profesorado en la identificación de las AACC**

Algunos autores consideran que la no identificación o falta de reconocimiento de las AACC se debe a las actitudes negativas del profesorado hacia el superdotado, ya sea negándose a reconocerlos por dudar de las capacidades (Ojanen y Freeman, 1994), o por considerar que pueden realizar cualquier tarea que se les solicite (Carr y Kurtz-Costes, 1994).

Sastre i Riba (1998) considera que la intervención educativa en superdotación depende de las representaciones sociales sobre el concepto de inteligencia, que orienta y explica la actuación de la sociedad y de la escuela. A nivel social, la alta capacidad intelectual puede ser motivo de dos formas contrarias de reacción en los otros: de aceptación y prestigio social (Cornell, 1990; Winegar y Valniser, 1992); de celos, incomprensiones y competencias (Feldhusen y Moon, 1992).

En opinión de Clark (2008), los docentes juegan un papel fundamental para influir en el aprendizaje, el desarrollo y el logro de los estudiantes dotados, fomentando, frenando o trabando el desarrollo de su potencial (Geake y Gross, 2008; Collins, 2001). Por esta razón, el éxito de muchos programas de educación para dotados dependerá de las actitudes de los docentes, que han sido identificadas como una de las principales barreras para la implementación de la integración de los estudiantes dotados (Cross, Cross y Frazier, 2013; Geake y Gross, 2008; Hosseinkhanzadeh et al, 2013; Jae Yup Jung, 2014; Molapo, 2014; Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014).

Morris (1987) encontró que un alto porcentaje de los profesores mostraban actitudes positivas hacia la superdotación, y que éstas correlacionaban moderadamente con su nivel de conocimientos sobre el tema. En la misma línea, Tomlinson et. Alt. (1994), en su análisis de las actitudes de los profesores hacia la superdotación, encontraron que aquellos que contaban con entrenamiento específico en la enseñanza de superdotados tenían actitudes más favorables y más tolerantes que los que carecían de ello.

Collins (2001) señaló las principales causas de las actitudes negativas de los profesores hacia la superdotación, y éstas eran: la falta de capacitación y confianza, y los mitos y creencias anti-elitistas sobre la educación de los niños superdotados; algunas de las principales ideas erróneas y estereotipos sobre la superdotación que afectan a esas actitudes, correlacionan con la equidad, el elitismo, las necesidades de los superdotados, y la preferencia por agrupación heterogénea.

### **1.2. Formación del profesorado en la identificación de las AACC**

En general, el profesorado poco preparado es un profesorado sin ilusiones, iniciativas ni la posibilidad de descubrir la diversidad de su alumnado. Sin la preparación sobre el mundo de los superdotados, con frecuencia, se muestran hostiles hacia ellos, los rechazan, por sentirlos como un estorbo, no los comprenden y no saben actuar frente a sus diversas problemáticas y/o situaciones, redundando en los estereotipos del superdotado como una persona con ciertos problemas sociales y/o con baja coordinación motriz. Por contra, los docentes con una preparación y con experiencia en el mundo de la excepcionalidad, tienden a ser más comprensivos, entusiastas y se muestran más interesados en la problemática de los estudiantes superdotados y talentosos (Grau y Prieto, 1996).

La mayoría del profesorado no tiene la formación adecuada en el tema de la sobredotación, debido,

en gran medida, a la escasa o nula relevancia concedida en los planes de estudio y capacitaciones para la docencia (Noda Rodríguez, 2003). Por otra parte, Guskin, Peng y Simon (1992) y Gagné (1994) opinan que la precisión de los juicios aumenta significativamente tras un adecuado entrenamiento intensivo. La formación especializada, o la experiencia docente en la educación de superdotados, además de influir en el tipo de atención que proporciona, también contribuye a que el profesorado manifieste una serie de creencias y actitudes más positivas hacia este alumnado, en comparación con las de los docentes sin ningún tipo de experiencia en este ámbito (Tirri y Tallent-Runnels, 1998).

Fernández, Tourón, y Reyero, (2002), citando a Hansen y Feldhusen (1994) refieren que la formación de los profesores influye en el tipo de estrategias empleadas. Así, aquellos que estaban formados utilizaban materiales diseñados específicamente para estudiantes superdotados, evitaban las repeticiones y ejemplos innecesarios, permitían a los estudiantes trabajar en proyectos según sus intereses, y promovían una mayor discusión en clase. Mientras que los profesores que no habían recibido formación específica utilizaban los mismos materiales que los empleados en las clases regulares con el resto del alumnado, invertían más tiempo en sus explicaciones, eran más directivos y se limitaban a proporcionar información relativa exclusivamente a los conocimientos.

En España, al final de la década de los años 90, comenzaron a aparecer algunas publicaciones dirigidas a la formación del profesorado en el campo de la superdotación, con la finalidad de paliar la laguna existente en este tema y dar respuesta educativa adecuada a los estudiantes con necesidades especiales, ofreciendo una panorámica de la legislación existente, y de las posibilidades y limitaciones que se derivaban de la misma (Prieto y García López, 1999). Son ejemplos de estas publicaciones:

- *Faisca*: desde 1994, revista Internacional de Altas Capacidades, de periodicidad anual hasta 2004, y desde 2005 semestral; pertenece a la Universidad Complutense de Madrid en colaboración con la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación.

- *Ideacción*: desde 1997, revista científica sobre superdotación y altas capacidades, editada por el Centro Español de ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey" (ICDS, Universidad Autónoma de Barcelona).

**Otras publicaciones** que desarrollan, con cierta regularidad, artículos vinculados a este tema, son:

- Revista de Investigación Educativa. (2001), Vol. 19, Nº 1. Monográfico: Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar.

- Revista Bordón. (2002), Vol 54, Nº 2 y 3. Monográfico: La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces. Carmen Jiménez Fernández (Coordinadora).

- Revista Española de Pedagogía (2008), Nº 240 mayo-agosto. Monográfico: Alumnos de altas capacidades: reflexiones sobre su educación.

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. (2010), Nº32 (13,1). Monográfico: Alta habilidad: superdotación y talento. Prieto Sánchez, M.D. (Coord.)

- Revista de Educación. (2015), 368 abril-junio. Monográfico: Alta capacidad y desarrollo del talento: aspectos críticos. Tourón, J. y Pfeiffer, E. (Editores invitados).

## **2. Profesorado y falta de efectividad en la identificación**

La literatura especializada recoge la falta de efectividad de los docentes en las nominaciones de la superdotación y las AACC. El docente se puede mostrar como buen identificador de los estudiantes con capacidad alta en los aspectos relacionados con el aprendizaje, aunque en ese campo no discrimina adecuadamente entre altos y muy altos (Elices et al., 2006). Coriat (1990) llegó a afirmar que los docentes son los menos aptos para identificar al alumnado con pensamiento divergente y a los



superdotados creativos. Estos resultados ya fueron constatados por Martinson (1961), Cornish (1968) y Levinson (1956).

En ocasiones, algunos estudiantes nominados por los docentes como estudiantes superdotados realmente no lo son (falsos positivos) y, por el contrario, otros con gran potencial, no son nominados (Coriat, 1990; González Gómez, 1993; Benito, 1999).

Las investigaciones de Levinson (1956) determinaron que los docentes, en los niveles educativos medios, detectaban solamente el 50% de los niños candidatos a cursos especiales. Similares conclusiones obtuvieron Pagnato y Birch (1959), a partir de estudiar siete modos diferentes de seleccionar niños precoces y, a tenor de los resultados, los docentes ocuparon el sexto lugar en el cuadro, dejando de seleccionar al 50 % de los más capaces, y el 31,5 % de los que habían designado tenían niveles de CI medios. Los resultados de Cornish (1968) fueron aún menos afortunados: la selección correcta no superó el 31%, y el 51% de los niños designados eran de nivel medio.

Jiménez Fernández (2010), refiere la investigación de García Yagüe y equipo (1986), en la que el autor cita:

*Un porcentaje de profesores importante -el 8 %- no respondió o lo hizo inadecuadamente y de forma general fueron demasiado rigurosos -sólo citaron del 0,5 al 2 % de los chicos en las cualidades relacionadas con la buena dotación y variaban exageradamente de unas clases a otras. Más de la mitad de los biendotados que seleccionamos desde otros criterios les habían pasado desapercibidos, y un tercio de los que citaban como superdotados (el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º) eran chicos a todas luces medios o flojos (p. 44) (Jiménez Fernández, 2010, p.105).*

De la investigación de Sánchez Manzano (2000), en la Comunidad de Madrid, se desprende que los docentes identificaron tan sólo un 44% de sus estudiantes superdotados y, por tanto, dejaron de identificar un 56% de los que lo eran. El autor considera, a tenor de los datos obtenidos, que los profesores no están suficientemente formados para identificar a los superdotados, y que no elaboran ningún tipo de currículum especial para educarlos. A conclusiones similares llegaron Genovard y Castelló, 1990; Gotzens y González, 1995, 1998; Prieto, 1997; Acereda, 2000; Sánchez Manzano, 2001.

También es más frecuente estadísticamente la detección de estudiantes con AACC que de alumnas, debido a factores culturales y psicoevolutivos que indican una mayor tendencia hacia el anonimato por parte de las alumnas y las mujeres con posible alta capacidad; por ejemplo: el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid (España) ha venido registrando, sin apenas variación de 1999 a 2012, un porcentaje del 70 % de alumnos frente al 30 % de alumnas.

### **3. Posibles razones para la falta de efectividad en la identificación**

En el proceso de identificación, es oportuno considerar tanto al identificador como al potencialmente identificado; cada uno alberga ciertas peculiaridades que pueden facilitar o dificultar el objetivo de la identificación; por este motivo, contemplemos ciertas características atribuibles al estudiante y al docente.

#### **3.1. Características atribuibles al estudiante con SI/AACC:**

Al parecer, la perspicacia de los docentes dependería del nivel educativo de la clase donde se opere la selección: siendo mucho menor en las clases de los pequeños que en las de niveles medios. Según Jacobs (1971), ésto se debe a que los más pequeños tienen unas aptitudes cognoscitivas y sociales más ocultas, menos discernibles. En cambio, los progenitores son muy buenos identificadores en estas primeras edades, educación Infantil y primeros cursos de Primaria, con selección correcta en el 70 % de los casos; y rebate la opinión según la cual los padres tienden a sobreestimar el valor intelectual de sus hijos, afirmando que bien al contrario, los padres son más reservados y más

modestos que los docentes (Jacobs, 1971; Sánchez Manzano, 2003).

No todos los estudiantes superdotados y con AACC expresan en el aula sus talentos. La superdotación no es algo que el niño pueda mostrar sin riesgo a ser rechazado. Cuando un estudiante supera con creces el nivel medio de sus compañeros, puede ser objeto de críticas o aislamiento social por parte de su entorno, por el bajo nivel de tolerancia hacia quienes son intelectualmente superiores y eclipsan al individuo ordinario en algún área práctica o del conocimiento (Sastre i Riba, 1998). En muchas ocasiones, esconden este extraordinario don por los recelos sociales y escolares que pueden suscitar sus manifestaciones peculiares. Como consecuencia añadida a la in-efectividad anteriormente señalada, sus profesores los pueden llegar a identificar como individuos con bajo potencial intelectual.

Con relación a los resultados académicos, según el estudio desarrollado en la UNED (Jiménez Fernández, y Álvarez González, 1997), entre este alumnado, un porcentaje similar al de la población general (30%), presenta problemas escolares o fracaso escolar, hecho que no correlaciona con una clase social más desfavorecida. Estos estudiantes también pueden promocionar, pero con resultados mediocres en relación a sus potencialidades, y pasan desapercibidos como superdotados. Los resultados son coincidentes con los de Colangelo, Kerr, Christensen y Maxey (1993).

Sánchez Manzano (1999) distingue tres condiciones que deben darse para que el estudiante superdotado o con AACC exprese su capacidad en el aula y pueda ser identificado por los profesores:

1. Actitud positiva del profesor hacia el alumnado superdotado. El profesor debe ser flexible en sus métodos y programas para ayudar en el desarrollo curricular de los estudiantes más y menos capaces.

2. Formación de los docentes en la educación de alumnado superdotado y con AACC.

3. Adaptaciones curriculares de aula: los elementos básicos del currículum que se pueden adaptar se refieren a las asignaturas, en que las enseñanzas han de ser más profundas y extensas porque su capacidad intelectual es mayor. La metodología concebida desde la creatividad, que incentiva al estudiante a quien le interesa más producir que reproducir. Y la duración del programa educativo, que puede ser flexibilizado, de acuerdo con la legislación vigente.

### **3.2. Características atribuibles al docente:**

En esta Tesis consideramos dos características nucleares con relación a los docentes y su conceptualización de las AA.CC.: las actitudes y la formación; pero también examinamos otras como la edad cronológica y la experiencia docente como variables que intervienen en el desarrollo vital y profesional y que, según la literatura especializada, presentan una secuencia de etapas con sus propias peculiaridades. Así pues, con relación a la edad cronológica y los años de experiencia docente, recurrimos a tres referencias teóricas: el modelo de Sikes (1985) sobre de desarrollo profesional, el de Huberman (1990) sobre las fases de la profesión docente, y el modelo de las etapas del ciclo de la carrera de profesorado de Secundaria de Woodward (2000), que se presentan de forma sintética en la siguiente tabla:

Tabla 4.7: Docentes: características por edad y experiencia. Fuente: elaboración propia, a partir de Sikes (1985), Huberman (1990) y Woodward (2000).

Edad/ Experiencia		FASE	CARACTERÍSTICAS
1º	Edad: 21-30	Entrada, titubeo - Inicio a la carrera docente: - Entusiasmo por el inicio en la carrera profesional. - Descubrimiento y ajustes para la supervivencia. Socialización profesional	La transición de estudiante a docente, significativo cambio de rol profesional, y vital. Los docentes aprenden ciertas habilidades con rapidez, (ej. gestión del aula), mayor comodidad en la comunicación con los padres, y cómo "no entrar en pánico". Proceso por ensayo-error, hasta la identificación con un método.
	1-4		
2º	5- 9	Estabilización, consolidación del repertorio pedagógico: - Progresiva identidad y autonomía profesional. - Creciente maestría pedagógica. Preocupación por los resultados de la enseñanza.	Comodidad, seguridad, confianza e independencia con <i>su formato</i> de rol docente. Mayor centraje en la práctica, y ampliación de repertorio de estrategias, métodos y técnicas pedagógicas. Proceso dinámico de estabilización, pueden surgir momentos de inseguridad y frustración. Se plantea cuestiones más profundas y abstractas; en formación opta por modelos más participativos (seminarios, grupos de reflexión, formación en centros...).
	Edad: 28-33	Transición de los 30 y sentimiento de urgencia en lo personal.	
3º	Edad: 31-45	Diversificación / Activismo/ Replanteamiento: Actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante el ciclo anterior, e intentos de realizar cambios institucionales.	Energía, compromiso y grado de implicación personal. Tras el nivel de confort tras de las dos etapas anteriores, puede desear buscar nuevos desafíos y estimulación profesional. Desde la eficacia lograda, son capaces de aplicar un nuevo nivel de creatividad para su planificación, experimentación de nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación y otros aspectos instructivos.
	10-25		
	Edad: 28- 40	Desarrollo profesional: Confluyen la experiencia, un elevado nivel de habilidad intelectual y física, y una ambición asentada en la auto-confianza.	Cuestionamiento generalizado (estancamiento o crisis): tras la fase de diversificación, cuando se vive el período crítico de la mitad de la carrera – y la mitad de la vida-, en torno a los 40 años de edad, puede aparecer una actitud de auto-evaluación y replanteamiento del futuro profesional en la enseñanza. Destinan gran cantidad de tiempo y energía a la consecución del éxito, lo que puede ir en detrimento de otros aspectos de la vida; estas aspiraciones pueden derivar en "burn out" (Manassero y otros, 1995).
	7-18		
	Edad: 41- 50	Serenidad o Conservadurismo. Crisis personal de los 40 y los 50.	
	19-30		
4º	Edad: 46-56	Serenidad, distanciamiento afectivo / Conservadurismo.	- Fase de meseta en el desarrollo de la carrera; periodo de tranquilidad y equilibrio, máxima cota de profesionalidad. - Serenidad y distanciamiento afectivo: menor vulnerabilidad de la imagen profesional y de la evaluación externa. - Conservadurismo: estancamiento derivado de la maestría profesional y la desconfianza hacia los cambios propuestos desde la política educativa.
	25-35		
	Edad: 52-60	Despedida y progresiva y disolución del compromiso profesional o desencanto. Encuentran serias dificultades para acometer cambios e implicarse en procesos de innovación y reforma de la enseñanza, con actitudes de auto-defensa frente a los intentos de cambio.	
	31-40		
5º	Edad: +60	Ruptura /serena o amarga.	Preparación para la jubilación y abandono de las responsabilidades profesionales.

Por otra parte, y como oportuno complemento de la ordenación anterior, referiremos los *inhibidores e impulsores del desarrollo personal y profesional de los docentes* (Marcelo, 2002; Herrán, 2008) que hacen referencia a las presiones y transiciones que puede experimentar la profesión docente, e

inciden en cambios influenciados por variables internas y externas, tales como:

Sociales y curriculares: relativas al grado de comprensión del sentido social de la educación, y del sentido educativo de la sociedad, al prestigio y reconocimiento de la función docente ligados a reformas o variaciones educativas, políticas, económicas, ideológicas, tecnológicas, etc., así como cambios asociados al alumnado (actitudes, comportamiento, rutinas, etc.), cambios de modelos curriculares y de trabajo asociado, nuevos programas de enseñanza, nuevas exigencias formativas, etc.

Institucionales: tradición, inercias, vitalidad y sentido atribuido a la planificación didáctica y los proyectos, vivencia de procesos de investigación e innovación, condiciones de trabajo, incentivos, posibilidades de promoción, autoestima institucional, salud comunicativa de la organización, madurez organizacional (Herrán, 2004), fluidez y eficacia comunicativa de los equipos de trabajo, presencia de sujetos y grupos de presión, formación continua, impulso interno (dirección), impulso externo (inspección), etc.

Personales: asociadas a la salud física y psíquica, nivel de estrés, edad, experiencia, rasgos de personalidad y madurez personal, conocimiento, ciclo de vida profesional, comprensión e integración profesional de la formación y de la innovación, recursos para la seguridad profesional, autoestima, satisfacciones, vida familiar, etc.

Vivencia de la profesionalización docente: motivación y proyecto profesional (objetivos y expectativas profesionales etc.), concepciones e implicación en la formación personal, orientación hacia la creatividad, nivel y grado de compromiso, etc.

A modo de ejemplo de lo anteriormente expuesto, reparamos en la madurez personal del educador, ante lo que es preciso considerar que el docente es sobre todo una persona que ejerce una profesión y, de este modo, su desarrollo profesional no puede explicarse si no va acompañado de un desarrollo personal aceptable (Fernández, 2007). Así, se estima que el 70% de los errores habituales que los profesores/as reconocen cometer tiene un origen personal, y que estos errores podrían relacionarse mayoritariamente con 'egocentrismo docente' que podría considerarse el constructo-fuente de la "inmadurez profesional". (Herrán y González, 2002).

#### **4. Competencias del profesorado de AACC**

En apartados anteriores se ha señalado que no es preciso que el profesor de aula sea un experto, pero sí se han valorado como variables muy significativas las actitudes y la formación, por su correlación con la imagen que pueden tener de este alumnado y, muy especialmente, por su rol identificador e implementador de las medidas educativas más idóneas.

Genovard (1988), en base a las investigaciones de Nelson y Clelland (1981), determina un perfil profesional del docente de estudiantes superdotados:

- Poseer un conocimiento óptimo de sí mismo; no sólo de lo que hace sino de lo que es. El docente abierto a ideas y experiencias nuevas amplía de forma progresiva el horizonte de los intereses del sujeto al que ayuda.

- Tener idea y comprensión claras de lo que significa la personalidad del superdotado: un concepto más amplio y comprensivo de inteligencia y talento, y mayor precisión sobre el concepto de superdotado. Todos ellos van más allá del C.I., ya que las medidas a aplicar incluyen procedimientos formales e informales, que permiten señalar la diversidad de talentos y la pluralidad cultural en que se desarrollan.

- Ser capaz de relacionar en un todo único el proceso de aprendizaje con el producto del mismo, esto es, adoptar el concepto de rendimiento en la escuela como posible índice de la actividad intelectual en el contexto de instrucción-aprendizaje.

- Proporcionar estímulos en lugar de presión: un mejor conocimiento del desarrollo intelectual desde la perspectiva de los factores cognitivos y de la teoría de los estadios de desarrollo; el estudio y

comparación de las categorías mentales según Guilford; proporcionar feedback más que juicios sobre el proceso de instrucción-aprendizaje; el tratamiento de los problemas específicos de los superdotados desde la orientación y el consejo escolar; aprendizajes alternativos y dar la oportunidad de observar diferentes puntos de vista, soluciones, caminos o perspectivas; una dedicación especial a la creatividad; un clima de aula que promueva la autoestima y ofrezca seguridad para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos.

Las competencias que deben tener los profesores de los estudiantes superdotados intelectualmente consideradas por la Asociación Nacional para los Niños Superdotados (National Association for Gifted Children-NAGC, 1994): conocimientos de la naturaleza de las AACC intelectuales y de las expresiones creativas de la inteligencia, así como de las características y necesidades cognitivas, emocionales y sociales que presentan los estudiantes con S.I. que pertenecen a distintas poblaciones; de las vías que faciliten el acceso al conocimiento y las ideas; la capacidad para llevar a cabo currículos diferenciados adecuados a las necesidades intelectuales y emocionales de los niños así como a sus intereses, y la habilidad para crear un ambiente en el que también los estudiantes con SI puedan sentirse seguros para explorar y expresar su singularidad.

Secundando a Prieto (2010): *de lo que se trata, es de que los profesores de alumnos con altas habilidades persigan la facilitación del aprendizaje de estos alumnos, asumiendo que sus procesos y recursos de aprendizaje pueden diferir ampliamente de los que siguen sus compañeros.* (p. 23)

Hosgorur y Gecer (2012) analizaron el punto de vista de los superdotados sobre sus preferencias relativas a las características de sus profesores, referidas a aspectos: socio-personales y cognitivo-intelectuales (Vialle y Tischler, 2005; Whitlock y Ducette, 1989), y obtuvieron los siguientes descriptores:

Tabla 4.8: Profesorado: características como docentes de AACC. Fuente: elaboración propia, a partir de Hosgorur y Gecer (2012)

<b>PROFESORADO: CARACTERÍSTICAS COMO DOCENTES DE AACC</b>	
<b>Características socio-personales</b>	<b>Características cognitivo-intelectuales</b>
Entusiasmo, ser un facilitador.	Tener un conocimiento profundo de la materia.
Tener conocimientos acerca de las necesidades de los estudiantes con talento.	Poseer buenos conocimientos generales.
Sentido del humor.	Dispuesto a mejorar a través de la investigación.
Confianza en sí mismo.	Tener una inteligencia superior a la media.
Culturalmente sensible y dispuesto a cometer errores.	

## 5. Técnicas e instrumentos de identificación

En la fase de identificación, es preciso que el docente disponga de recursos válidos para que la observación del alumnado, y la discriminación de la alta capacidad, sean operativas. Contemplamos los criterios de clasificación, atendiendo a:

- El momento de observación de la conducta: referida al proceso (cómo realiza el alumnado las tareas) o al producto (análisis de las tareas ya realizadas).
- El tipo de instrumento utilizado: hace referencia a técnicas objetivas o formales, y subjetivas o informales.

Tabla 4.9: Técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico. Fuente: elaboración propia, a partir de Castro Barbero (2005)

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	
NOMBRE	CARACTERÍSTICAS
<b>1. ESCALAS DE OBSERVACIÓN, LISTAS DE CONTROL Y CUESTIONARIOS:</b> - Ayudan a sintetizar las observaciones. A cumplimentar, de forma individualizada, por todos los docentes que dan clase al alumno. - Se recogen las conductas más peculiares del estudiante dotado dentro de la clase. - Comprueban la existencia y el grado de las conductas.	
Escalas de Renzulli – Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students, SCRBS- (Renzulli et al, 1971, 2002)  Ed. Primaria	- Escalas para guiar el juicio del profesorado en la identificación del sobredotado. - Este instrumento no sustituye a otros estandarizados, y de uso frecuente en la identificación, sino que los complementa. - Compuestas por 10 sub-escalas, centradas en características de: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, capacidad artística, musical, dramatización, comunicación, expresión y planificación. - Habitualmente se aplican sólo las 4 primeras sub-escalas.
The Gifted Evaluation Scale (GES) – Escala de evaluación de superdotados, Saramma (1997)  (No adaptado al español)	- Contiene 48 ítems, relacionados con una de las 5 actividades que pertenecen a una de las cinco subescalas que representan la definición. Éstas son: 1) Habilidad individual general. 2) Creatividad. 3) Aptitud académica específica. 4) Habilidad de liderazgo. 5) Habilidad de artes visuales. Observando y anotando las características, obtenemos una medida muy importante sobre superdotación que podemos comparar con medidas de test de inteligencia, etc.
Clark (1992)	- Cuestionario de preguntas sobre conductas observables para detección de superdotación. - Dos apartados: 1) Comportamiento del estudiante en clase. 2) Aspectos: creatividad, liderazgo, capacidades para artes visuales o interpretativas, cap. cognitivas superiores, y cap. en algún área concreta.
Identificación del Talento de Krantz – Krantz Talent Identification Instrument, KTII (1981) Ed. Primaria	- Formado por 10 sub-escalas, cada una referida a una dimensión distinta del talento (T): T. en artes visuales, T. en artes manipulativas, T. creativo, T. basado en algún tema de interés, T. académico, T. de liderazgo, T. Psicomotor, T. de bajo rendimiento (*), y Talentos ocultos por privación socio-cultural en el ámbito familiar o pertenencia a una minoría étnica (*). - Su relevancia: incluir sub-escalas que permiten identificar a alumnado de AACC que pudieran pasar desapercibidos en la clase (*).
Escalas de Valoración académica de Purdue – Purdue Academic Rating Scales, PARS- (Feldhusen et al., 1990) Ed. Secundaria	- Centradas en contenidos de diferentes áreas del currículo: lengua, matemáticas, idioma, ciencias sociales y naturales.
Monrde (1998) Ed. Primaria	- Cuestionario de 20 preguntas sobre: capacidades, precocidad, intereses, etc; es muy valorado el aprendizaje de la lectura antes de los 6 años.
Feenstra (2004) <sup>23</sup> Ed. Primaria	- Lista de control para comprobar existencia de AACC. - Registra: cualidades intelectuales y creativas, actitud de trabajo y desarrollo socio-emocional (presenta un perfil en exceso "ideal"). Al cotejarlos puede revelar bajo rendimiento escolar o esfuerzo sin capacidad significativa.
Escala de Detección de Sujetos con Altas Capacidades (EDAC). Barraca y Artola (2004). Ed. Primaria: 8-10 años. (3º-6º cursos).	- Escala de detección de sujetos con AACC. Guía el juicio del profesorado en la identificación. - Elaborado a partir de modelos teóricos sobre sobredotados (Renzulli, 2001). - Consta de 51 ítems: describen los comportamientos y/o características más destacadas de los sujetos con AACC o talento.  Para evitar sesgos -por estereotipos- que pudieran cometer los docentes, los ítems

23 Elaborada por el Servicio Escolar del Ministerio de Educación de Holanda.

	<p>consideran las capacidades intelectuales o académicas, y también habilidades de liderazgo, automotivación o pensamiento divergente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con cuatro sub-escalas acordes con las principales definiciones sobre los sujetos con altas capacidades y talento (capacidades cognitivas, pensamiento divergente, características motivacionales y de personalidad, y liderazgo).</li> </ul>
<p><b>2. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS Y ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ALUMNADO EN CLASE</b></p> <p>Observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Producciones escritas: completas, detalles, calidad léxico-semántica y gramatical, complejidad, rasgos de imaginación.</li> <li>- Dibujos: color, perspectiva, complejidad, originalidad...</li> <li>- Resolución de problemas: rapidez, tipo de razonamiento, comprensión de enunciados, aplicación de estrategia más adecuada, procedimientos diferentes...</li> <li>- Lengua extranjera: dicción, memoria aprendizaje de vocabulario, comprensión estructuras gramaticales...</li> <li>- Creatividad: flexibilidad, originalidad, fluidez, capacidad de relacionar elementos dispares, soluciones originales a diversas problemáticas, interés por actividades complejas, "novedad" al cumplimentar dibujos...</li> <li>- Intereses particulares sobre temas (<i>topics</i>) inusuales para la edad: dinosaurios, especies y razas animales, universo, la naturaleza... y el tipo de preguntas que realiza para obtener información.</li> </ul>	
<p><b>3. RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN RELEVANTE:</b> expedientes y anotaciones, información aportada por otros docentes de cursos anteriores.</p>	
<p><b>4. ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO:</b> interacción social con los pares. Aporta información sobre los niveles relacionales en el grupo-clase y la posición que ocupa el /los alumnos: liderazgo, grupos, integración, aislamiento, rechazo...</p>	
<p><b>5. ENTREVISTA CON LA FAMILIA:</b> recogida de datos significativos sobre la infancia del estudiante, comportamiento y actitudes en el contexto familiar.</p>	
<p><b>AUTOINFORMES Y ESCALAS DE DETECCIÓN PARA FAMILIAS</b></p>	
<p>Escala de Evaluación de Superdotados (GATES) Gilliam, Carpenter y Christensen, (2000)</p> <p>5-18 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica estudiantessobredorados.</li> <li>- Consta de 50 ítems de descripción de características del comportamiento.</li> <li>- Puede usarse en escuelas, con uso clínico o privado, como base para valoraciones y estrategias de tratamiento y programas especiales.</li> <li>- Valora la percepción de los padres sobre el nivel de su hijo o hija en las habilidades: Habilidad individual general, Creatividad, Aptitud académica específica, de liderazgo y en artes visuales</li> </ul>

#### 4.4. LA IDENTIFICACIÓN EN LOS ENTORNOS DE EUROPA, ESPAÑA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

En este apartado, expondremos cómo se contemplan los marcos legislativos referentes a la identificación de las AACC en los tres entornos de referencia que nos conciernen:

- Europa: por el compromiso de convergencia en materia de cualificaciones académico-profesionales y su inmediata incidencia en los sistemas educativos de cada uno de los países miembros.
- España: en tanto marco que determina el pilar del Sistema Educativo, a partir del que cada comunidad autónoma, en virtud de las competencias en materia educativa, establece las peculiaridades que sus respectivas Administraciones determinen.
- C.A. del País Vasco: como ámbito autonómico en el que se desarrolla el estudio de esta tesis doctoral.

##### 4.4.1 La identificación de la superdotación en Europa

El marco europeo ha tratado este tema de la alta capacidad intelectual en diferentes momentos y documentos<sup>24</sup>, presentaremos, a continuación y de modo sintético, los criterios legales de los países europeos que participaron en los estudios llevados a cabo en 2006 y 2009, y que fueron recogidos en el compendio de Eurydice, 2013.

**Eurydice (2013)** recopila la legislación educativa diferenciada para el alumnado superdotado en 26 países europeos, en base a los estudios e informes publicados acerca de los *Estudiantes europeos*

<sup>24</sup> En los informes europeos, el término de referencia y adoptado por consenso, a partir de la multiplicidad de acepciones recogidas en los diversos países, es *gifted* (tradicionalmente traducido como *superdotado*).

con talento por: European Agency for Development in Special Needs Education - EADSNE - (2009), Lisbon Declaration. Young People's Views on Inclusive Education, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. En este estudio tomaron parte 24 países: Austria, Bélgica (comunidad de habla francesa), Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Lituania, Malta, Países Bajos, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Reino Unido (Escocia) y Reino Unido (Gales).

En la relación de los criterios de identificación utilizados en los 24 países participantes en el estudio, en los que se realiza una evaluación o informe, se pueden considerar múltiples aspectos: *Test de aptitud, evaluación de logros y rendimiento, desarrollo de la capacidad psicomotora, intelectual, socio-afectiva y artística*. Y se observan tres alternativas posibles, con relación a las pruebas que se consideran o bien la ausencia de ellas:

1. *Test de aptitud, evaluación de logros y rendimiento, desarrollo de las capacidades psicomotora, intelectual, socio-afectiva y artística*: Aplicado en 11 países: Austria, Bélgica, Rep. Checa, España, Estonia, Francia, Hungría, Irlanda, Lituania, Portugal, Rumanía.

2. *Aspectos del desarrollo socio-afectivo, desarrollo de las capacidades psicomotora, intelectual y artística*: De referencia en 8 países: Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Italia, Letonia, Malta, Países Bajos.

3. *No establecen criterios de diferenciación*: En 6 países: Bulgaria, Finlandia, Grecia, Luxemburgo, Suecia, Reino Unido.

El criterio de poseer una alta inteligencia cognitiva  $CI > 130$  está presente en: Alemania, Dinamarca, España, Francia, Países Bajos, República Checa.

En cuanto a los criterios que se establecen para identificar y determinar si un estudiante tiene o no AACC, se constata que, en aquellos países en los que están establecidos, a excepción de Alemania, se realiza una evaluación o informe que abarca múltiples aspectos (aptitudes, intelectuales, psicomotrices, socio-afectivos, artísticos), no limitándose únicamente al desarrollo de la capacidad intelectual.

En términos de prevalencia, el informe Eurydice (2006) muestra que la población escolar de alumnado dotado está entre el 3-10%, y que la mayoría de los estudiantes identificados como pertenecientes a esta categoría son educados básicamente en la escuela normal, aunque, a menudo, con el apoyo de medidas extra-escolares.

En el **Dictamen Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual** (2013), se exponen argumentos y orientaciones al respecto de la educación de las altas capacidades intelectuales. De este documento, extraemos los siguientes aspectos:

El punto 3.2 Detección y seguimiento educativo de los alumnos de altas capacidades, se desglosa del siguiente modo:

3.2.1. *La mejora en la atención de las altas capacidades implica varios elementos diferenciados: detección inicial, evaluación psicopedagógica y social amplia para confirmar o descartar la presencia de altas capacidades, y la respuesta o atención educativa, que puede llevarse a cabo a través de la educación formal como de la no formal.*

3.2.2. *El proceso de detección puede realizarse a partir de la finalización de la etapa de educación infantil o al inicio de la educación primaria. Como en cualquier otro alumno que presente necesidades de apoyo educativo específico, la detección precoz de la alta capacidad facilita la adecuada respuesta y atención educativa y previene posibles casos de fracaso y abandono escolar en el futuro.*

3.2.3. *La detección inicial del alumno con altas capacidades suele originarse cuando los padres o los docentes observan que el niño se destaca del resto de los chicos y chicas de su edad, o bien que en alguna ocasión muestra síntomas de inadaptación.*(p.6).



Y agrega que esta detección inicial, que luego tendrá que ser confirmada o descartada por los especialistas, puede estar basada en los siguientes indicadores (p. 6):

- Utilización del lenguaje: amplitud de su vocabulario, precisión de los términos que emplea, complejidad de la estructura de sus frases.
- Elevada comprensión de ideas complejas y abstractas, y puede desarrollar o elaborar ideas a un nivel no esperado para su edad.
- Calidad de sus preguntas: pueden ser inusuales, originales, complicadas o llenas de madurez e intencionalidad.
- Habilidad para diseñar estrategias sistemáticas y múltiples para resolver problemas.
- Posibilidad de aprender con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones adeterminados problemas.

Respecto a la edad de la identificación, advierten de la conveniente prudencia:

*3.2.4. En edades tempranas (hasta los 4-5 años) hay que ser especialmente cautelosos en la identificación de un alumno como sujeto de alta capacidad, pues el fenómeno de la precocidad o la presencia de ambientes familiares muy estimuladores en la actividad escolar puede dar lugar a un diagnóstico prematuro y que puede no ser estable ni exacto. En esos casos será oportuno realizar revisiones en momentos en los que las altas capacidades van cristalizando o comprobar si, por el contrario, el alumno se va acercando a los parámetros de normalidad (p.7).*

Dado que la alta capacidad no es exclusiva de un género, raza o clase social, el Dictamen repara en la necesidad de considerar aquellos ámbitos con menos posibilidad de acceso a recursos complementarios, y que puedan dar respuesta a la sed de aprendizaje:

*3.2.5. En entornos sociales desfavorecidos es frecuente que el perfil de alta capacidad esté oculto por dificultades y carencias socioeconómicas, o incluso por las bajas expectativas de los propios centros educativos, y se manifieste con menos facilidad (p.7).*

Se recuerda que los estudiantes y personas con perfil de AA.CC. están, por tanto, presentes en todos los grupos y estratos sociales, si bien, en la práctica, es más frecuente la detección en capas sociales de niveles medios y altos por un mayor grado de información sobre el tema por parte de las familias, así como por la influencia de entornos muy estimuladores en el ámbito educativo y escolar.

En el Dictamen (punto 3.2.6) se señala que la alta capacidad en el ámbito de la actividad escolar y académica suele ir acompañada de tópicos como el suponer buenos resultados escolares, y los docentes suelen ignorar que no todos los estudiantes con inteligencia elevada tienen éxito escolar, porque aunque la inteligencia es fundamental y necesaria, no es suficiente, dado que el éxito escolar depende, además, de otros factores; por lo que es relativamente frecuente encontrar también casos de fracaso escolar derivados de una deficiente o inexistente atención educativa específica, o problemas de inadaptación tanto académica como social, por problemas de marginación y rechazo por parte del grupo. Por todo ello, el perfil de alta capacidad no debe ser entendido como una situación estática sino como un potencial que, *para ser desplegado, requiere ser detectado, reconocido y atendido por la sociedad ya que, en caso contrario, puede perderse (p.5).*

Del mismo modo, alerta de la posible simultaneidad de la alta capacidad con otros diagnósticos (autismo, hiperactividad, discapacidades...) que, en la mayoría de las ocasiones, prevalecen en la fase de intervención (punto 3.1.3, p.5). Con todo ello, advierte de que la no-identificación en los centros escolares y la falta de adecuación de los programas a sus capacidades son causas de que muchos de ellos dejen de estudiar. La adecuada detección y atención de este alumnado es un factor que puede y debe contribuir a reducir el abandono escolar e incrementar el porcentaje de población con estudios superiores, uno de los objetivos educativos básicos del *Programa Europa 2020: una*

*estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.*

También coincide con las aportaciones de la literatura científica, y corrobora que el perfil de alta capacidad tiene un carácter multidimensional (amplio y polivalente), por lo que no se limitará a la valoración del cociente intelectual; sino que también incluirá la valoración de aspectos como la originalidad y la creatividad del pensamiento, que frecuentemente está condicionado e influido por elementos familiares y socioculturales.

Se reconoce que las actitudes positivas hacia los estudiantes con diversas habilidades son esenciales para el éxito de los programas de inclusión; estas actitudes, sin embargo, pueden, y deben, ser fomentadas a través de experiencias positivas y de formación con los niños con diversas habilidades (Hobbs y Westling, 1998). Y de cómo el profesorado muestra una actitud ambivalente hacia la integración escolar; que si bien se acepta la filosofía de la integración, no el trabajo que supone para el profesor en el aula. Entre los factores que pueden condicionar las actitudes del profesor hacia los niños y niñas superdotados intelectualmente, en el Dictamen (2013) se citan:

- La experiencia previa, de haber tenido en la clase algún niño de AA.CC.
- Las actitudes que muestra hacia los niños con NN.EE., en general y a las AA.CC., en particular.
- El nivel de conocimientos y formación específica en el campo de la SI/AACC
- El grado de compromiso para llevar a cabo una atención educativa hacia este tipo de alumnado.
- Los rasgos de personalidad: tolerante, flexible, estricto, creativo, innovador, etc.
- Las metas que se marca hacia los niños con SI en relación al resto de los niños de la clase.
- Las actitudes hacia las familias del alumnado con AA.CC.
- La necesidad de recibir apoyo de expertos en la atención a este alumnado.
- La edad, sexo y años de experiencia.
- Las propias expectativas profesionales.

#### **4.4.2 La identificación de las altas capacidades en España**

Como primera consideración, reparamos en el enunciado, que evidencia una importante distinción conceptual: si en Europa se ha consensuado el término superdotación, la expresión para definir la capacidad superior en España es “altas capacidades”.

En el desarrollo de “la identificación de las AACC intelectuales” en España y la C.A. del País Vasco, seguiremos la siguiente secuencia: los criterios de identificación y alumnado con AACC identificado en cada uno de los entornos.

En este apartado, recogeremos los marcos establecidos desde la legislación y las orientaciones del Estado con relación a la identificación del alumnado con AACC intelectuales.

Desde la LGE de 1970 a la LOMCE de 2013, la legislación española, en materia educativa, ha experimentado derivas convulsas y pendulares azuzadas por el sustrato ideológico de los partidos políticos que las promovieron. Cuando se redacta esta tesis doctoral, la vigencia de la LOMCE tiene una relativa implementación debido a las objeciones manifestadas por algunas CC. AA., y el retraso en la aplicación de ciertas medidas idiosincrásicas como las reválidas de final de etapa.

Por la descentralización derivada de la transferencia de competencias en materia educativa, se delega en las CC. AA., aspectos sustanciales como:

1. Identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales.
2. Valorar de forma temprana sus necesidades (una vez identificados).
3. Implementar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades.
4. Considerar las normas para flexibilizar la duración de cada una de las diferentes etapas del sistema educativo, de acuerdo con lo establecido por el Gobierno.

Este principio regulador deriva, en la práctica, en que no exista un criterio unificado para la identificación y la educación específica sobre las AACC, sino 17 criterios autonómicos. En algunas de ellas se aportan detalladas definiciones de características asociadas (Cataluña, País Vasco), e incluso valores psicométricos (Andalucía, Aragón, Canarias, Madrid), mientras que en otras no se concreta la definición (Baleares, C. Valenciana).

Tabla 4.10: Criterios de Identificación de AACC en las CC. AA.. Fuente: El mundo del superdotado (web) y Consejerías Educación CC. AA. (webs) (2015).

CC. AA.	Definición Superdotación- Informes 2015	AACC %
<b>Andalucía</b>	Superior al 75 % capacidad intelectual y en creatividad, Talentos complejos: Tres capacidades superior al 80% o simples: una capacidad superior al 95%	<b>0,47</b>
<b>Aragón</b>	Superior al 75% capacidad intelectual pero después de cumplir 12/13 años, Precoces (superdotados con menos de 12/13 años); Talentos Simples o complejos capacidad >95%	<b>0,04</b>
<b>Asturias (Prin.)</b>	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	<b>0,43</b>
<b>Baleares</b>	Sin definición concreta	<b>0,29</b>
<b>Canarias</b>	Sobretación capacidad superior 75% pero a partir de los 12/13 años, Precoces (superdotados con menos de 12/13 años); Talentos Simples >95 % o complejos capacidad >85%	<b>0,49</b>
<b>Cantabria</b>	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	<b>0,12</b>
<b>Castilla y León</b>	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	<b>0,15</b>
<b>Castilla La Mancha</b>	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	<b>0,07</b>
<b>Cataluña</b>	Alta capacidad intelectual, Alta Creatividad, Muy buena memoria y Alto Rendimiento (sin definición más concreta), También se habla en la normativa de Talentos Simples, Talentos Complejos y Alumnos precoces (sin definición más concreta)	<b>0,01</b>
<b>Com. Valenciana</b>	No se define	<b>0,01</b>
<b>Extremadura</b>	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	<b>0,10</b>
<b>Galicia</b>	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	<b>0,34</b>
<b>Madrid (Com.)</b>	Alta Capacidad (CI 130 o superior), Alto rendimiento y Alta Creatividad	<b>0,15</b>
<b>Murcia (Reg.)</b>	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	<b>1,09</b>
<b>Navarra (C.F.)</b>	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	<b>0,25</b>
<b>País Vasco</b>	Los superdotados/as suelen tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios (sin definición más concreta), También se habla en la normativa de Talentos Simples, Complejos y Alumnos precoces (sin definición más concreta).	<b>0,08</b>
<b>Rioja (La)</b>	No se define	<b>0,25</b>
<b>ESPAÑA</b>	Sin definición concreta ni de Altas Capacidades ni de Superdotación (2% de la población según la OMS)	<b>0,20</b>

La columna derecha recoge el porcentaje de alumnado con AACC identificado en cada una de las CC. AA., en 2014/15 (MECD, 2016). Observamos que las CC. AA. con mayor índice son: Murcia, Canarias, Andalucía y Asturias (entre el 0,4 y el 1,09%), y las que registran los valores más bajos son: Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valencia y País Vasco con menos del 0,1% de estudiantes de AACC identificados frente al mínimo del 2% de alumnos que establece la literatura.

#### **4.4.3. La identificación de las AA.CC. en la C.A. del País Vasco**

Seguiremos el siguiente orden: el marco legal vigente, los criterios de identificación que se han establecido, y el alumnado identificado en la CAPV.

El marco vigente en la CAPV relativo a la identificación de las AACC está regulado por la legislación de ámbito nacional y la concreción particular de la C.A., derivada de las competencias asumidas en materia educativa. En relación con la evaluación para la identificación de las AACC disponemos de dos referencias, ambas en vigor y de consulta pública en la página del Departamento de Educación:

La primera está incluida en la normativa de necesidades educativas especiales: Resolución de 24 de julio de 1998 (BOPV 31-8-1998).

La segunda, en las *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales, 2013*, correspondiente al *Plan de Actuación Educativa. Alumnado con AACC, Mayo 2012*, como parte del Plan Heziberri 2020.

##### **1. Criterios de identificación del alumnado con AA.CC**

En la CAPV, además de la legislación vigente, es preciso prestar atención a los programas, planes, documentos, líneas prioritarias, etc. que aun no teniendo rango legal *de jure*, sí son consideradas como tal *de facto*.

En la Resolución de 24 de julio de 1998, en el Punto Cuarto, referido a la *Evaluación psicopedagógica*, destacamos lo siguiente:

1.- La información que se recabe en relación con el alumnado recogerá necesariamente los siguientes extremos: (se recoge textualmente, p 16006). Previo a su desarrollo y detalle, es preciso señalar que en ningún documento referido a necesidades educativas de otros tipos se requiere tal cantidad y profusión de informes.

a) *Relativos al alumno o alumna: Condiciones personales de sobredotación; historia escolar; competencia curricular; estilo de aprendizaje; condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo con particular atención a los posibles desequilibrios entre los aspectos intelectual y psicomotor, de lenguaje y de razonamiento y afectivo e intelectual; el autoconcepto; el estilo de aprendizaje concretándose por áreas los contenidos y tipo de actividades que prefiere; su habilidad para resolver y plantear problemas; sus metas, su perseverancia y su ritmo de aprendizaje.*

b) *Relativas al contexto escolar: Características de la intervención educativa; interacciones que establece con los compañeros y compañeras del grupo clase y con el Profesorado; organización de la respuesta educativa.*

c) *En relación con el contexto familiar y social: Características familiares; características del entorno; expectativas de la familia; cooperación en el desarrollo del posible programa de actuación; recursos culturales y sociales de la zona que puedan contribuir a favorecer complementariamente a su desarrollo personal.*

2.- El informe psicopedagógico que se eleve, tras la evaluación realizada, recogerá de forma explícita los contenidos reseñados en el punto anterior e incluirá la oportuna orientación, proponiendo, si procede, la adaptación de ampliación o la flexibilización del periodo de escolarización, con la pertinente adaptación curricular individual en ambos supuestos.

A partir las ***Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales, 2013***, en la CAPV se opta por el término *altas capacidades intelectuales* “porque recoge de forma general al alumnado con estas características... por englobar la variabilidad individual de este colectivo” (p. 13).

El documento es la materialización de que el DEPLC muestra su interés por las AACC y recoge su filosofía de actuación, al tiempo que proporciona al profesorado un instrumento en el que se plasman los criterios de identificación e intervención con este alumnado. Se especifican: los objetivos y actuaciones, los contextos de la detección temprana, el procedimiento a seguir, los agentes implicados

y las tareas que les corresponden, las herramientas para la detección, que pasamos a desglosar a continuación:

**a) Objetivos y actuaciones**, se establecen los siguientes (pp: 12-16):

Tabla 4.11: Objetivos y actuaciones en la atención a las AACC. Fuente: elaboración propia, a partir de Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales (2013).

OBJETIVOS	ACTUACIONES
Obj.3. Sistematizar los procesos de identificación temprana desde el modelo colaborativo y dentro del plan de atención temprana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Elaboración y aplicación anual y sistemática del protocolo que aparece en el documento de orientaciones.</li> <li>◆ Fomento de utilización de herramientas de detección</li> </ul>
Obj.4. Consolidar la intervención de los Berritzegunes en la evaluación psicopedagógica y en la respuesta al alumnado con AACC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Identificación del alumnado con sospecha de altas capacidades intelectuales a partir de los datos aportados por los centros educativos y de las familias ( observaciones, indicadores, cuestionarios, informes...).</li> <li>◆ Asesoramiento a los centros educativos.</li> <li>◆ Especialización técnica de un referente en AACC en los Berritzegunes.</li> </ul>
Obj.5. Determinar la atención educativa más adecuada, potenciando el enriquecimiento curricular y las medidas específicas correspondientes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Elaboración de ejemplificaciones de enriquecimiento curricular coordinado desde el Berritzegune Nagusia.</li> <li>◆ Elaboración de ejemplificaciones de diferentes medidas (aceleración parcial, aceleración total, adaptaciones curriculares de ampliación...).</li> <li>◆ Difusión desde los Berritzegunes de dichas ejemplificaciones.</li> <li>◆ Difusión de buenas prácticas.</li> </ul>
Obj.6. Favorecer en los centros educativos el desarrollo de proyectos de atención a la diversidad y también para el alumnado con AACC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Publicación del manual de proyectos de atención a la diversidad.</li> <li>◆ Inclusión en los planes anuales de formación.</li> <li>◆ Resoluciones de inicio de curso.</li> <li>◆ Difusión e intercambio de buenas prácticas.</li> </ul>
Obj.10. Actualizar y desarrollar la normativa vigente referida a las AACC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Actualización normativa en los siguientes ámbitos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planes de actuación y adaptaciones curriculares.</li> <li>- Servicios de apoyo y figuras.</li> <li>- Criterios de escolarización y dotación de recursos.</li> <li>- Evaluación y promoción.</li> </ul> </li> </ul>

Se considera que el objetivo de la evaluación psicopedagógica es detectar las necesidades educativas del alumnado, sus puntos fuertes y sus debilidades, e identificar todas las barreras del aprendizaje y la participación. La finalidad fundamental de la detección es mejorar la intervención, y puntualiza que [...] *etiquetar al alumnado no aporta beneficios en la respuesta educativa; por lo tanto, es imprescindible ser rigurosos en la detección de las necesidades de todo el alumnado, para realizar intervenciones ajustadas a las características particulares de quien sobresale por sus altas capacidades intelectuales* (p.11).

Desglosa las finalidades contempladas en los siguientes términos:

Conocer su perfil: los recursos intelectuales que dispone, aptitudes, rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses, visión de futuro, características personales y emocionales... Responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades. Desarrollar su potencial y sus competencias. Proporcionar el máximo acceso al aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional del alumnado. Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. Facilitar la evolución natural que posibilite una vida más feliz en la comunidad, un comportamiento ético y responsable (p. 31)

Ponderando los factores negativos y positivos de la identificación de este alumnado, se especifica lo siguiente:

*A pesar de los problemas que puedan surgir en la detección, coincidimos en que es necesario identificar al alumnado con altas capacidades, para poder conocer diferencialmente sus características y*

funcionamiento intelectual y hacer propuestas educativas acordes a sus necesidades. Así mismo es un derecho de dicho alumnado acceder a una educación que responda a sus necesidades. La no detección y desatención incurriría en la negación de dichos derechos (p. 30)

### b) Los contextos de la detección temprana:

La escuela y la familia son los principales contextos para identificar al alumnado que tiene altas capacidades intelectuales por lo que la detección temprana permitiría intervenir proponiendo las medidas más adecuadas a cada caso.(p. 31).

Afirma que el proceso de detección se basa en una concepción multidimensional clara y en desarrollo, y orientado a conocer las AACC y a poder atender adecuadamente a esta población. Y puntualiza el modo en que debe y no debe ser (p. 31):

- No debe ser: *una tarea que se realice en un momento concreto, con los datos aportados exclusivamente por test o pruebas psicométricas o basadas únicamente en la capacidad intelectual del niño o niña.*

- Debe ser: *un proceso en el que se utilicen estrategias y herramientas diversificadas, que atiende a su desarrollo emocional y social y a su creatividad, y en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa y la familia.*

Ahondando en las características de la identificación, ésta debe ser:

*Multidimensional, considerando al alumnado en su globalidad: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, motivación, estilos de aprendizaje y contexto social. Sin olvidar que esta población es muy heterogénea y que no tiene por qué mostrar alto rendimiento en todas las dimensiones antes citadas.*

*Cuantitativa: test y pruebas estandarizadas, calificaciones escolares, [...] y cualitativa informes y observaciones del profesorado, información de las familias, nominaciones de iguales, autoinformes.*

*Contextualizada, que recoja todos los aspectos y entornos (social, educativo, familiar).*

*Concebida como un proceso normalizado con el fin de detectar las variables que pueden favorecer o dificultar la satisfacción de sus necesidades. (pp. 33-34)*

### c) El procedimiento a seguir

Con relación al procedimiento, se especifica quiénes tomarán parte, los tiempos, y qué aspectos se habrán de considerar (p. 32):

Tabla 4.12: Procedimiento de detección de AACC (II). Fuente: elaboración propia, a partir de Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales (2013).

CUÁNDO	QUIÉN	QUÉ
<b>A comienzo de curso</b>	<b>profesorado</b>	Detección con la evaluación inicial del alumnado, decidirá qué tipo de medidas organizativas, recursos, apoyos...
<p><u>Contará con:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Información de la familia, informes de otros profesionales aportados por las familias, información de cursos anteriores, cuestionarios de identificación, indicadores u otras herramientas.</li> <li>- La ayuda de otros profesionales de la propia escuela (orientador/a, consultor/a...) y de los servicios de apoyo.</li> <li>- Desde el curso 2014-15, para alumnado de 2-5 años de edad: "Escalas de Observación del Desarrollo".</li> </ul>		
<b>Durante el curso</b>	<b>profesorado</b>	Detectar alumnos/as que destaquen significativamente por sus habilidades, capacidades, rendimiento y/o alta creatividad, y puedan necesitar otro tipo de medidas complementarias.
<p><u>Contará con:</u> Los servicios de apoyo educativo: para poder analizar la situación e iniciar la Evaluación Psicopedagógica. La familia.</p>		

**d) Los agentes implicados y las tareas** que les corresponden son las siguientes (pp.33-34):

Tabla 4.13: Agentes y tareas en proceso de detección de AACC. Fuente: elaboración propia, a partir de Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales (2013).

LA TAREA DE DETECCIÓN DE LAS AACC	
AGENTES	TAREAS
<b>FAMILIA</b>	Aportar valiosa información, definir capacidades y áreas de interés del hijo/a.
<b>PROFESORADO</b>	Aportar información desde la observación minuciosa, exhaustiva y continua de comportamiento y producciones del alumnado, y utilizar estrategias y herramientas (observación con protocolos, nivel de conocimientos generales y específicos, y actividades, relación con los compañeros/as. Saber pedagógico al proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado con AACC.
<b>IGUALES</b>	Aportar información: cuestionarios, nominación entre iguales, listados, sociogramas...
<b>ALUMNO/A</b>	Autobiografías, descripciones, cuestionarios (>10años). Implicación y opinión en el proceso (en función de la edad).
<b>ASESORÍA BERRITZEGUNES</b>	Agentes de detección para colaborar en evaluación contextualizada. Aplicación y uso de instrumentos que consideren, en función de la necesidad del caso. (p. 37). <i>Las pruebas psicométricas: en ningún caso se aplicarán para clasificar o etiquetar. La evaluación servirá para conocer y comprender al alumnado, y junto con la información familiar y escolar organizar la respuesta educativa.</i>
<b>OTROS AGENTES EXTERNOS</b>	Profesionales externos a la administración educativa. Se admiten como colaborativas del proceso de evaluación contextualizada.

**e) Herramientas para la detección propuestas para la CAPV**

El DEPLC del Gobierno Vasco, en su más reciente publicación relativa a las AACC (2013), propone la utilización de los siguientes cuestionarios y escalas, que proveen al docente y la familia de criterios de observación:

Tabla 4.14: Herramientas para la detección de AACC. Fuente: elaboración propia, a partir de Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales (2013, Anexos pp 11-142).

HERRAMIENTAS PARA LA DETECCIÓN DE LAS AACC	
<b>1. Cuestionarios y escalas para el profesorado</b>	<b>2. Cuestionario de observación para la familia</b>
Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3-4 AÑOS). Luz Pérez y Carmen López (2007). Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (5-8 AÑOS). Luz Pérez y Carmen López (2007). Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (9-14 AÑOS). Luz Pérez y Carmen López (2007). Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores. Escalas de Renzulli (SCRBSS). Joseph, S. Renzulli / Linda H. Smith / Alan J. White / Carolyn: Callahan / Robert K. Hartman.	Cuestionario de observación familiar. Instrumentos de evaluación aplicables en el campo de las altas capacidades. Gobierno Vasco (1996).
	<b>3. Cuestionarios de nominaciones entre iguales</b>
	Cuestionario de nominación entre iguales. Educación Infantil y Educación Primaria. Cuestionario de nominación entre iguales. Educación Secundaria. Cuestionario de nominación entre iguales. Adivina quién es...

**2. El alumnado con AACC identificado en la C.A. del País Vasco**

En este punto, al igual que se ha realizado en el correspondiente a España, presentaremos, únicamente los datos más recientes disponibles, correspondientes al curso académico 2013-14, publicados en el Informe 2015 del Sistema Educativo (MECD).

Tabla 4.15: Alumnado con AACC identificado en C.A. País Vasco, 2014/2015. Fuente: elaboración propia, a partir de Informe 2016 del Sistema Educativo (MECD).

ALUMNADO CON AACC IDENTIFICADO EN C.A. PAÍS VASCO 2014/2015												
C.A. P. Vasco	Nº total alumnos	Estudiantes AACC							CENTROS PÚBLICOS		MUJERES	
		Nº total	%	Infan2 Ciclo	Prim	ESO	Bach	F.P. M/S	Nº total	%	Nº total	%
CAPV	368.619	300	0,08	6	167	113	14	0	130	43,3	88	29,33
ARABA	57.634	27	0,04	0	13	14	0	0	16	59,25	10	37,03
BIZKAIA	184.429	134	0,07	4	74	47	9	0	60	44,77	41	30,59
GIPUZKOA	126.556	139	0,10	2	80	52	5	0	54	38,84	37	26,61

A la vista de los datos, cabe señalar ciertas apreciaciones:

En la CAPV, durante el curso 2014/2015, el alumnado identificado con AACC suponía el 0,08% del total. Por territorios, Gipuzkoa registra el valor más alto, con el 0,10%, Bizkaia cuenta con el 0,07% y Araba es el territorio con el valor más bajo, con el 0,04% de su alumnado.

Al considerar la variable sexo: la media de alumnas identificadas en la CAPV es del 29,33%; es destacable que en Araba se registra el porcentaje más alto (37,03%), un porcentaje anómalo, que se desvía mucho de los datos recogidos en los estudios llevados a cabo con población española, como el de Sánchez Manzano (2003) que refiere una proporción de 1/8 a favor de los chicos, o el alumnado que toma parte en los programas de enriquecimiento extracurricular en diferentes CC. AA.. En Bizkaia, las alumnas con AACC suponen el 30,59%, y en Gipuzkoa decrece al 26,61%, siendo el registro femenino más bajo de la CA.

Por titularidad del centro: el porcentaje de alumnado con AACC identificado, tanto a nivel de C.A. como en los territorios de Gipuzkoa y Bizkaia, es más alto en la red concertada que en la pública; sin embargo, en Araba es superior en la red pública.

#### 4.5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Elevar el nivel formativo de la población es condición *sine qua non* para mantener y mejorar el grado de bienestar alcanzado por los países pero, para lograrlo, primero es necesario mejorar la calidad de los sistemas educativos y, por ende, la formación de su profesorado (Ministerio de Educación, 2011).

Lynn y Vanhanen (2002) identificaron una correlación positiva entre la capacidad mental nacional y el producto real bruto en 60 países; así, el éxito de la economía nacional podría asemejarse con el éxito de la educación. La educación es el motor de cambio de la sociedad. Por ello, el desarrollo personal y profesional de la ciudadanía y la competitividad dependen, en gran medida, del nivel educativo. El Gobierno Vasco (2012-2016) aspira a alcanzar un sistema educativo de calidad, integrado y plural, eficiente, plurilingüe e innovador, que construya el futuro de Euskadi con creatividad. Euskadi precisa que el sistema educativo se oriente hacia la excelencia e innovación, para afrontar con garantías los retos de la educación del siglo XXI, así como potenciar, desde edades tempranas, valores como la creatividad, la autonomía personal, el esfuerzo y el riesgo (Programa de Gobierno 2012-2016 .Objet. 5: Compromiso con la innovación, p. 28).

##### 4.5.1. Docencia y cualificación

*La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes*

(Informe McKinsey, 2007).

Los países demandan profesionales cualificados para sostener y, a caso, mejorar los niveles sociales y económicos. La cualificación está vinculada con los parámetros educativos. En el Informe



McKinsey (2007), se afirma que la calidad de los mejores sistemas educativos está ligada inexorablemente a tres condiciones:

1. Seleccionar a los mejores candidatos para la profesión docente: los más destacados de entre sus mejores graduados, el 5% en Corea del Sur, el 10% en Finlandia, y el 30% en Singapur y Hong Kong (p. 15).
2. Formarlos para que sean docentes efectivos.
3. Conseguir que el sistema sea capaz de hacer llegar la mejor instrucción a cada escolar.

En los sistemas educativos con más alto desempeño se asume que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción: el aprendizaje tiene lugar cuando estudiantes y docentes interactúan entre sí; por tanto, para mejorar el aprendizaje es preciso mejorar la calidad de esta interacción.

El profesorado está siendo objeto de un renovado estudio y análisis acerca de su preparación, su desempeño, las condiciones en que ejerce su profesión, y su papel e inserción en el conjunto del sistema educativo, porque la función del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan. Por ello, la atracción y la selección de un profesorado competente se está convirtiendo en una preocupación para la mayoría de los países de nuestro entorno, y la formación docente en una prioridad que influye sobre las políticas educativas a nivel internacional (Tiana, 2013). Si tras el ingreso altamente selectivo a la capacitación docente, se proporcionan formación y cualificación, en la que se incluyan una prácticas adecuadamente tutorizadas, y se garantiza un salario inicial bueno (McKinsey, 2007), contamos con ingredientes muy positivos para incrementar los niveles educativos de la población escolar.

Coincidiendo con el planteamiento anterior, Álvarez (2008) también argumenta que para mejorar la calidad de los sistemas educativos es necesario mejorar primero la calidad de los docentes, y que el procurar nuevos profesores con programas de inducción de calidad para desempeño profesional ha de ser una exigencia inexcusable para asegurar el fortalecimiento de su profesión y la calidad futura de la educación. Esto requiere formación, orientación, apoyo y estímulo a los profesores noveles.

La formación del profesorado ha sido investigada con relación a las etapas de formación inicial (Bolívar, 2006; Darling-Hammond, 2005; Day, 2005; Fuller et. al., 2011; González, 2010; Schön, 1998; Veenman, 1988), y formación continua (Eurydice, 2004; Esteve, 2009; Martín et al., 2010; Terigi, 2009).

Para lograr un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los docentes, la formación inicial, la inducción en el puesto de trabajo y el desarrollo profesional, deberían imbricarse. Es decir, deberían ser comprendidas como tres etapas distintas, pero a la vez, como parte de un continuo del propio desarrollo profesional. Y dentro de ese continuo, debería concebirse la fase de inducción como el eje vertebrador de la formación docente (Valle y Manso, 2014). En investigaciones relevantes a escala internacional (Eurydice, 2002, 2004, 2013; OCDE, 2005, 2009, 2011; Barber y Mourshed, 2007), la formación del profesorado se sitúa en el centro del debate político, y evidenciado por las reformas estructurales de los últimos años, principalmente desde la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la diversidad de políticas educativas que se han diseñado en la Unión Europea, para dar respuesta a un problema y preocupación comunes (Manso y Valle, 2013): la calidad educativa.

La falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. [...] Aún cuando éstos no abandonen la enseñanza, un comienzo con dificultades en su carrera docente puede reducir su confianza en la profesión y puede que su alumnado y las escuelas se resientan (OCDE, 2005, p.117). En el informe de Eurydice para la Comisión Europea: *Cifras clave del Profesorado y los Directores de centro en Europa (2013)*, se compila la información más actualizada sobre el profesorado y los directores de centro, desde la educación Infantil hasta la postsecundaria, referida a

32 países europeos, y Androulla Vassiliou, Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, asevera:

*Un buen profesor puede marcar la diferencia en el futuro de un niño. Por eso insto a todos los Estados Miembros a mejorar la formación y el apoyo al profesorado para que puedan desarrollar plenamente sus competencias a lo largo de sus carreras y garantizar una educación de calidad e innovadora, para proporcionar a la juventud las habilidades necesarias para la vida moderna (p.3).*

La *innovación* se define como una serie de intervenciones, decisiones y procesos sistematizados para cambiar las actitudes, las ideas, la cultura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (E-A) (Carbonell, 2001); la finalidad de la innovación es beneficiar al alumnado (Antúnez, 2000), los profesionales y la comunidad educativa (Rivas, 2000; Gather, 2004; Villa, 2004). El deseo de innovar suele estar motivado por la necesidad del cambio, más que por los resultados que pueda aportar (Harris, 2011).

Desde las aportaciones teóricas, la homeostasis de la innovación del sistema educativo se sitúa principalmente en el profesorado (Betrián y Jové, 2013). Sin embargo, la realidad muestra que esta innovación se está llevando a cabo en situación de inestabilidad docente. Entre los condicionantes relacionados con la homeostasis necesaria para la innovación en el sistema educativo, y que favorecen su institucionalización, Hargreaves (1998) centra la atención en los sectores de la comunidad educativa. Fullan (2002) añade a éstos las características de la innovación, es decir, novedad, intencionalidad, interiorización, sistematización, profundidad, creatividad, pertinencia, y anticipación, entre otras. Murillo y Muñoz-Repiso (2002) clasifican los condicionantes en función del contexto de entrada, el proceso y el producto.

En todo caso, los estudios más representativos (Creemers, 1997; Ely, 1999; Carbonell, 2001; Fullan 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002; Esminguer, Surry, Porter y Wright, 2004; Lebrero y Fernández, 2009) sitúan al profesorado en el punto de mira, y más concretamente en los siguientes aspectos: estabilidad de la plantilla docente, antigüedad docente, liderazgo participativo, trabajo en equipo y corresponsabilidad, actitudes, creencias y comportamiento, equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela y de la autonomía del profesorado, formación continua, y capacidad para asumir el cambio.

#### **4.5.2. La formación del profesorado en alta capacidad intelectual desde el Marco Europeo**

Es evidente que el entorno europeo, a través de sus comisiones y redes educativas, desarrolla una tarea determinante con relación al alumnado con AACC, a partir de estudios, análisis comparativos, elaboración y difusión de documentos, dictámenes, etc.

Con relación a la formación del profesorado en AACC intelectual, hemos seleccionado el documento de Eurydice de 2006, y el Dictamen de la sección Especializada de 2013.

##### **1. Eurydice, 2006**

Este documento recoge el apartado relativo a la formación específica de los profesores, de la que extraemos los siguientes datos (Expósito González, 2014): Parece evidente que cualquier país que legisle medidas educativas diferenciadas de las entendidas como “oficiales”, debe contar con profesores, si no especialistas si preparados, para ponerlas en práctica.

La formación específica para atender a los estudiantes *con altas capacidades* se contempla en los planes de estudio oficiales para futuros profesores como materia concreta, en la mayoría de los países; en otros esta formación se oferta o bien como asignatura optativa, o bien es un capítulo más de la materia general que aborda la atención a la diversidad de los estudiantes.

La formación continua para los docentes, gestionada por organismos públicos, también es ofertada dentro de la variada gama de temáticas que configuran el Plan de Formación, pero no se puede asegurar que la realicen todos los docentes en todos los países. Esta formación continua oficial

coexiste con la de numerosas entidades privadas. En pocos países no ofrecen formación continua oficial, que sí se puede realizar en centros de recursos privados, asociaciones, o a través de redes de formación particulares. Referido a España y la formación del profesorado, se recoge lo siguiente:

Se ofrece formación específica en el campo de las *altas capacidades*, dirigida a todos los profesionales vinculados al ámbito educativo. La sobredotación puede estudiarse como tema incluido en materias más amplias y, en unas pocas instituciones, como materia independiente. Este contenido puede estar incluido en el Título de Especialización Didáctica<sup>25</sup> (TED), certificado exigido para impartir clase en los niveles CINE- 2 (primer ciclo de Secundaria o segundo ciclo de educación básica) y CINE-3 (segundo ciclo de secundaria).

Junto con República Checa, Francia, Portugal y Eslovenia, en España, los psicólogos y pedagogos de los centros educativos tienen a su disposición cursos específicos. Esta situación se observa, sobre todo, en países donde se contempla la evaluación multidisciplinar en el proceso de identificación. Asimismo, algunos cursos están dirigidos a los docentes que trabajan en clases o centros que atienden a estudiantes superdotados.

Existen organismos privados y públicos especializados en la ayuda a estudiantes con alta capacidad potencial. Estas organizaciones pueden proporcionar apoyo a los docentes y centros educativos, ofrecer cursos y establecer o, ayudar a establecer, las medidas educativas más adecuadas para cada estudiante concreto.

## **2. Dictamen de la Sección Especializada de Empleo, Asuntos Sociales y Ciudadanía de la Unión Europea (2013): *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual***

En el primer apartado del documento, se recomienda que se fomente la educación y el aprendizaje, a lo largo de la vida, considerando que, en cada persona, el potencial intelectual no es estático sino que evoluciona de forma distinta en las diferentes etapas de la vida. Así como que se conceda más atención a los modelos y experiencias de trabajo, existentes en cada uno de los Estados miembros, referidos a estudiantes con AACC intelectuales, especialmente aquellos modelos que benefician a la sociedad en su conjunto, facilitan su cohesión, reducen el fracaso escolar y favorecen la mejora de la educación conforme a los objetivos de la Estrategia Europa2020.

También propone mejorar la atención educativa que se presta a los niños y jóvenes que presentan AACC, en los siguientes aspectos:

- La formación inicial y permanente del profesorado acerca del perfil y las características de este alumnado, su detección y la atención educativa que necesitan.
- Integrar en la formación del profesorado: los valores del humanismo; la realidad del multiculturalismo; el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación y; por último, el estímulo de la creatividad, la innovación y la capacidad de iniciativa.
- La puesta en común de procedimientos que permitan detectar precozmente la existencia de AACC intelectuales en el alumnado en general y, especialmente, en los que proceden de sectores y entornos sociales desfavorecidos.
- El diseño y puesta en marcha de medidas educativas que deben incluir acciones en el propio centro educativo ordinario y también fuera del mismo.

En la atención educativa recomendada, se incluye la educación emocional (especialmente importante durante la adolescencia), la adquisición de habilidades sociales, y estar encaminada a facilitar su integración e inclusión en la sociedad, su inserción laboral y fomentar su capacidad para el trabajo en equipo.

Aprovechar los mecanismos y procedimientos de intercambio y estancias temporales de estudiantes

25 "Clasificación Internacional Normalizada de la Educación" (ISCED en inglés, CINE en español). Unesco, 1997 y 2011

en otros países, especialmente para aquellos que proceden de entornos desfavorecidos. También deben aprovecharse las oportunidades para el intercambio de información y de buenas prácticas, en materia de detección y atención a este alumnado, entre los Estados miembros de la Unión Europea, estableciendo redes y foros de comunicación.

El análisis de la situación actual en los países integrantes de la Unión Europea nos muestra una gran heterogeneidad en lo que se refiere a la detección y a la atención educativa que se presta a los estudiantes con AA.CC. Igualmente se pone de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas y actividades educativas destinadas a este tipo de estudiantes, aspecto que se ve condicionado por la escasa formación específica del profesorado en relación con este tema.

#### **4.5.3. La formación del profesorado en España**

Desde el campo de la investigación, y de los Informes sobre el Sistema Educativo en España, hasta los estudios en el marco europeo, se reclama la necesaria formación del profesorado del alumnado con AACC.

El Informe sobre el Sistema Educativo 2015, en el apartado *C4. Políticas para la calidad educativa*, su primer punto se refiere a las **políticas centradas en el profesorado** y recoge el amplio consenso internacional al considerar la calidad del profesorado como el principal factor crítico para la mejora de los resultados de los sistemas educativos; por ello, los organismos multilaterales con competencias en educación y los propios gobiernos, en particular los de los países más avanzados, han hecho de las políticas centradas en el profesorado un objeto prioritario de análisis y de intervención.

En este sentido, en 2013, y a partir de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), la OCDE (2014a) hizo público su segundo estudio, cuyo objetivo es “proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones para una enseñanza y un aprendizaje eficaces” (p.26).

El propio informe de la Comisión Europea *Monitor de la Educación y de la Formación de 2014* para España, bajo el epígrafe 3.2 Prioridad para el profesorado, presta una atención especial a las políticas centradas en los docentes y recurre a los datos de TALIS para efectuar una aproximación a la situación que presentan diferentes países miembros sobre diversos aspectos referidos a la profesión docente.

La necesidad de formación de los docentes en la atención al alumnado de alta capacidad fue recogida por Sastre i Riba y Acereda (1998) y Rayo Lombardo (1999). Del Caño Sánchez (2001) tras analizar la formación inicial de futuros agentes educativos, para Ed. Primaria y Secundaria, reclamó la necesaria cualificación del profesorado en el ámbito de atención al alumnado con alta capacidad, en especial para los docentes de Secundaria, y sugirió la posibilidad de incluir una asignatura en el espacio de la opcionalidad.

#### **1. Formación inicial del profesorado de educación Infantil, Primaria, y Secundaria**

En el sistema educativo español, el ejercicio de la docencia en las diferentes enseñanzas escolares requiere estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes – adaptadas al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) – así como contar con la formación pedagógica y didáctica que la normativa contempla.

Con el proceso de Convergencia Europea de Estudios Superiores (Plan Bolonia, 1999), los estudios del ámbito educativo han experimentado una profunda renovación. Anteriormente, para el acceso a la función docente, en los niveles de educación Infantil y Primaria, se cursaban los estudios de Diplomatura de Magisterio, de tres años de duración. A partir de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se acomete una profunda modernización de la Universidad, se establecen los estudios de Grado, con una duración de 4 cursos. En este proceso, se han reforzado las titulaciones con el

perfil de tutor, ofreciendo dos únicas titulaciones, correspondientes a Educación Primaria y Educación Infantil.

Han desaparecido las anteriores diplomaturas de especialidad (Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Audición y Lenguaje), que se recogen, en parte, en los estudios de 4º curso con la denominación de “menciones o minors”.

La formación inicial del profesorado de Secundaria se estructura en dos ejes principales:

- Grado universitario específico que ha cursado el aspirante.
- Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante Máster).

Los aspectos básicos de regulación de esta formación corresponden al Estado, y desde el EEES, sustituye al anterior Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Se trata de un máster de profesionalización, de curso obligatorio para acceder a la función docente para los niveles que especifica su enunciado. Implica que las universidades que lo imparten deben someter su proyecto a procesos periódicos de evaluación externa, lo que asegura unos estándares de calidad en relación a la coherencia, el profesorado asignado y la calidad de la docencia. El Trabajo Final de Máster, que se exige al alumnado, ha dado la oportunidad para desarrollar estudios que consolidan las redes entre el entorno y la universidad. Es positivo fortalecer el currículum y su estructura organizativa, para afianzar los aspectos pedagógicos y didácticos, y el establecimiento de las redes y convenios precisos para realizar un prácticum de calidad.

El profesorado de Secundaria, al igual que el profesorado de Infantil y Primaria, precisa, después de la formación teórica, un periodo de aprendizaje y formación en centro. Se considera necesario explorar alternativas que ayuden a cubrir la distancia entre la formación inicial y las necesidades “reales” del profesorado que tiene que gestionar su grupo-clase.

Junto a una buena formación inicial, como alertaba el informe de la OCDE de 2005 sobre la importancia del profesorado (Teachers Matters), es preciso atraer y retener a los mejores para la docencia (Informe McKinsey, 2010), para lo que se plantea un “MIR educativo”, y revisar los sistemas de acceso y selección y, especialmente, el periodo de los primeros años, de inducción o práctica guiada por profesorado experto.

La regulación de esta capacitación para la docencia en educación Secundaria se recoge en las siguientes referencias legislativas:

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre 167, que define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, y establece las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza Secundaria.

Real Decreto 860/2010, de 2 de julio 168, que regula las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato.

## **2. Formación permanente del profesorado**

La ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102.1, considera la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Establece que los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Y faculta al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) para ofrecer programas de formación de carácter estatal.

En el curso 2013-2014, las líneas prioritarias para la formación permanente del profesorado, establecidas por el MECD, han permitido articular y desarrollar los planes de formación en las Consejerías de Educación de España en el exterior y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Así mismo, se han desarrollado acciones formativas de ámbito nacional en las que ha participado profesorado procedente de todo el territorio español. Estas acciones fueron: alfabetización múltiple, inmersión digital, creatividad y emprendimiento, lenguas extranjeras, atención a la diversidad, cultura científica, habilidades directivas y estilos de vida saludable. El Plan de formación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte contempla las siguientes modalidades:

Formación en red: la estrategia “Replantear la Educación” (Comisión Europea, noviembre de 2012), da prioridad absoluta al desarrollo de las competencias del personal docente. Resalta las oportunidades, sin precedentes, que ofrece esta formación para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad, accesibilidad y equidad de la educación y la formación. Ninguno de estos cursos ofertados desde 2015 a 2017 (1ª edición) contempló las AACC intelectuales.

Cursos de verano: comprende diez cursos de verano, con 600 plazas ofertadas, para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles pre-universitarios. En 2016, en el programa de la UIPM de Santander, se ofreció el curso Neurociencia y Neuropsicología Educativa (desde la UNIR), en el que se abordaron metodologías de las IIMM, la neurotecnología y la atención al alumnado con talento y AACC.

Programa europeo de estancias profesionales para docentes y para centros educativos: Su finalidad es reforzar las acciones destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado, favorecer intercambios profesionales y culturales para conocer los sistemas educativos de los países que participan, y fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior: Para el profesorado que desempeña su trabajo en el exterior, según las necesidades formativas realizadas por las consejerías y las líneas prioritarias del MECD.

Actividades registradas de formación permanente: Según el Informe del Sistema Educativo de 2014, los cursos son la modalidad formativa más frecuente, con 551 actividades que suponen el 47% de la formación; y la que acoge a un mayor número de profesores participantes (22.309 participantes, 67,9%). El mayor porcentaje de docentes considera que la formación destinada a la enseñanza de estudiantes con NNEE especiales es la actividad más necesaria para su desarrollo profesional; elegida en la OCDE por el 20,4 % del profesorado, y en España por el 21,8 %.

Así también, el MECD contempla un catálogo de actividades reconocidas, entre ellas, en 2017, la Fundación El Mundo del Superdotado organizó las siguientes: Congreso de SI/AACC en Madrid, y 4 cursos en red sobre SI/AACC para docentes.

#### **4.5.4. La formación del profesorado en la C.A. del País Vasco**

La CAPV, en atribución de sus competencias en materia educativa, puede reglamentar los contenidos de cualificación de los futuros docentes. En este sentido, desde el documento marco de *Heziberri, 2020*, se entiende la formación como:

*Un proceso de capacitación y de construcción de conocimiento que debe centrarse en la acción educativa y en el desarrollo profesional de los docentes. El derecho del alumnado a una educación de calidad demanda profesionales con alto nivel de preparación y en constante aprendizaje que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente (p.52).*

La Formación inicial de Infantil y Primaria, tanto en España como en la CAPV, ha experimentado un cambio en el perfil de acceso del alumnado a los estudios de grado en educación Infantil y Primaria, por la renovación y equiparación al resto de estudios universitarios, y por su perfil profesional y expectativas laborales; aspectos que han contribuido a la elevación de la consideración social, siendo

de los estudios con mayor demanda, lo que ha provocado que su acceso, en las universidades públicas, haya elevado la nota de corte, establecida a partir de las calificaciones de Bachillerato y las Pruebas de acceso a la universidad (PAU). Este dato podría contribuir positivamente en relación a lo expuesto sobre la capacitación de los candidatos a la docencia. La formación inicial de Secundaria, en la CAPV es idéntica a la del marco de España.

La formación continua del profesorado, recogida en HeziBerri 2020, se entiende del siguiente modo:

*El objetivo final de la formación continua es el alumnado y debe encauzarse hacia el compromiso y la responsabilidad del profesorado en la puesta en práctica de dicha formación. Debe apoyar la puesta en marcha de los proyectos de innovación en los centros: aspectos curriculares, metodológicos, organizativos, de colaboración con las familias y diferentes entidades e instituciones comunitarias, de cambios de prácticas de aula. (p. 56).*

La formación continua para la capacitación del profesorado en educación de AACC (Plan AACC, Mayo, 2012) contempla los siguientes objetivos y actuaciones pp. 12, 14-15:

Tabla 4.16.: Capacitación del profesorado para la educación de las AACC. Fuente: elaboración propia, a partir de Plan de Actuación Educativa. Alumnado con AACC (2012)

CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO para la EDUCACIÓN de las AACC	
OBJETIVOS	ACTUACIONES
<b>Obj. 2.</b> Formar a los profesionales del ámbito educativo para <b>mejorar la detección y la respuesta</b> al alumnado con AACC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Propuesta de <b> cursos GARATU</b> (plan de formación del profesorado de la CAPV) dirigido a los profesionales del sistema educativo.</li> <li>◆ Realización anual de <b>reuniones con diferentes sectores</b> de la comunidad educativa (Equipos Directivos, Berritzegunes<sup>6</sup>) aprovechando las distintas reuniones que ya están organizadas.</li> <li>◆ Inclusión en los <b>planes anuales de formación</b> del profesorado de acciones formativas sobre el alumnado con AACC.</li> <li>◆ Participación en los <b> cursos de verano de la UPV-EHU</b>.</li> <li>◆ Acciones formativas en los <b>Berritzegunes</b>. (Centros de Innovación y Apoyo al Profesorado).</li> <li>◆ Actividades de <b> formación</b> organizados <b> desde los centros escolares</b>.</li> <li>◆ Actividades de formación de las distintas <b>redes educativas</b>.</li> <li>◆ Formación específica en AACC a los referentes del programa en los Berritzegunes.</li> </ul>
<b>Obj.6.</b> Favorecer en los centros educativos el desarrollo de proyectos de atención a la diversidad y también para el alumnado con AACC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Publicación del <b> manual de proyectos de atención a la diversidad</b>.</li> <li>◆ Inclusión en los <b> planes anuales de formación</b>.</li> <li>◆ Resoluciones de inicio de curso.</li> <li>◆ Difusión e intercambio de buenas prácticas.</li> </ul>

#### 4.6. EL DIAGNÓSTICO DE LA SUPERDOTACIÓN Y LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

*El éxito de los estudiantes superdotados y talentosos depende del apoyo que reciben tanto de los educadores como de los pares. Sin el amparo de la administración, no se dispondrá de los recursos necesarios. Sin el de los profesores, no se desarrollarán entornos educativos apropiados. Sin el de los estudiantes, los superdotados acabarán cediendo a la presión social contra el nivel de logro al que son capaces de llegar (Cross y Frazier, 2013, p.2).*

El diagnóstico, con todas las reservas sobre su idoneidad, es necesario como punto de partida de toda actividad humana, como lo es la evaluación para comprobar la pertinencia del camino recorrido hacia los objetivos que alumbraron el proyecto.

Quienes denostan el diagnóstico como etiquetador y, por ende, sinónimo de estigmatizador, están negando la posibilidad de conocer la realidad del estudiante: compendio de capacidades y posibles necesidades que debieran ser compensadas o subsanadas en pro del mejor y más completo desarrollo de la personalidad íntegra, aprovechando los recursos que el sistema y los agentes

educativos dispongan (Roa, 2005a). Por otro lado, están negando la esencia misma de la realidad humana, en la riqueza de su diversidad. Hemos avanzado hacia el reconocimiento social de la heterogeneidad y, en la misma medida, hay una absurda obcecación en aferrarse a una homogénea normalidad irreal.

#### **4.6.1 Investigaciones sobre el diagnóstico de la alta capacidad intelectual desde la Neurociencia**

Durante las últimas décadas, el estudio científico de la alta capacidad intelectual se ha caracterizado por una incorporación progresiva de distintas variables cognitivas, más allá de la inteligencia, que permiten una aproximación más comprehensiva a la naturaleza multidimensional del constructo.

La dicotomía ambientalismo vs. genetismo ha experimentado un movimiento pendular, en el que la prevalencia de cada enfoque anulaba el contrario. En la actualidad, el descubrimiento de instrumentos de estudio y análisis permite que sean consideradas ambas perspectivas.

En este apartado, contemplaremos el componente genético de la superdotación, el desarrollo neuronal, la heredabilidad del CI, la configuración cerebral asociada a la alta capacidad y, a modo de colofón, la necesidad de estimulación cognitiva, en especial del alumnado con AACC.

##### **1. El Componente Genético de la Superdotación**

La cultura cambia el cerebro que, a su vez, cambiará la cultura. El final del siglo XX fue la era de la genética, pero el comienzo de nuestro siglo es la era de la epigenética (Marina, 2012).

El World Council for the Gifted and Talented consolidó el término *gifted* (superdotado o dotado) como el que designa a un sujeto con un CI superior a 130 puntos. Término y criterio también consensuados en el entorno europeo (Eurydice, 2013).

Según Macotela (1994) el estudiante con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente, el 4% del alumnado se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar tanto por debajo del promedio (CI entre 55 y 70) como por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

En la actualidad, hay voces que denostan la medida del cociente de inteligencia y reclaman otras evaluaciones alternativas para identificar a los superdotados pero, curiosamente, estas medidas alternativas basadas en los nuevos planteamientos teóricos de la Psicología Cognitiva coinciden, en cierta medida, con los cocientes de inteligencia obtenidos a nivel psicométrico, es decir, los niños y niñas de CI muy elevado manifiestan mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva (aproximadamente desde los 6 años), "insight" o pericia en la resolución de problemas, capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento (Alonso, 1994).

##### **2. Desarrollo neuronal**

La educación y el aprendizaje están íntimamente relacionados con los mecanismos de desarrollo neuronal (Carreiras, 2012). El cerebro humano se reorganiza a sí mismo continuamente a partir de los inputs o estímulos externos. Ese proceso, denominado neuroplasticidad, continúa a través de toda la vida, pero es especialmente rápido en los primeros años que en otras épocas de la vida (De Sousa, 2006), cuando tiene más capacidad para establecer conexiones rígidas y potentes entre las neuronas (Morgado Bernal, 2012).

En los primeros meses de vida, la corteza cerebral experimenta una importante proliferación de sinapsis (sinaptogénesis), a la que sucede un periodo de "poda" (o eliminación de sinapsis), a menudo por falta de uso. La dinámica temporal de estos dos procesos varía de manera significativa en



distintas áreas de la corteza cerebral. El prolongado desarrollo de las áreas prefrontales va a permitir una extensa ventana temporal en la que el entorno puede modificar la organización del cerebro (Sebastián Gallés, 2012).

En la última adaptación española de la batería de Evaluación de la Inteligencia Escala Wechsler para adultos, compuesta por una amplia serie de subtest que miden la capacidad general, la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la velocidad mental, se demuestra empíricamente la extraordinaria relevancia del componente general de la inteligencia humana (*g*). Este componente *g* es 10 veces más relevante que capacidades concretas como la comprensión verbal, y 20 veces más significativo que capacidades como el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo o la velocidad mental.

El CI se relaciona intensamente con varios resultados sociales, económicos, ocupacionales y educativos, siendo una de las relaciones más llamativas la hallada entre inteligencia y salud o bienestar físico: con una correlación de 0,4 entre inteligencia y salud, y de 0,2 entre el nivel socioeconómico familiar (SES) y la salud (Colom y Abad, 2005).

Los individuos difieren en inteligencia debido tanto a factores ambientales como hereditarios. Las estimaciones de la influencia de la herencia van de 0,4 a 0,8 (en una escala de 0 a 1). Esto implica que, en términos relativos, la genética desempeña un papel más importante que el ambiente en la producción de las diferencias individuales de inteligencia.

### **3. Heredabilidad del CI**

El hecho de que el CI sea altamente heredable, no significa que el ambiente carezca de relevancia. Nadie duda de que los individuos no nacen con niveles intelectuales fijos e inmodificables, aún más cuando el CI se estabiliza gradualmente durante la infancia y, generalmente, cambia poco desde esa etapa de la vida (Colom y Abad, 2005).

La herencia aporta los potenciales básicos que conforman el cerebro, y la educación contribuye a su desarrollo y optimización. A pesar de la excelencia de los materiales genéticos, si el ambiente no responde a sus características y necesidades, no se podrán desarrollar.

Los estudios de adopción han resultado ser un método idóneo para separar la relevancia del efecto de los factores genéticos y ambientales sobre la inteligencia, entre los más destacados están:

- Estudio del Proyecto de Adopción de Colorado (Scarr y Weinberg, 1983).
- Estudios de Adopción de Minnesota (Scarr y Weinberg, 1983).
- Proyecto de Adopción de Texas (Horn, 1983).

En el **Proyecto de Adopción de Colorado**, se comparó el CI de grandes muestras de menores adoptados con los de sus hermanos no adoptados, y con los de sus padres adoptivos y biológicos.

La inteligencia se evaluó en cuatro momentos de la vida de los menores: a los 3 años de edad, entre 7-10 años, entre 12-14 años, y a los 16 años. A esas edades se correlacionó la inteligencia de los menores con sus padres adoptivos y con sus progenitores naturales. Y se correlacionó la inteligencia de los padres y sus hijos naturales, en las familias de control.

Los resultados revelan que la semejanza en inteligencia entre los menores adoptados y sus padres adoptivos es nula; a pesar de que los hijos adoptados hayan crecido en un hogar creado a imagen y semejanza de los padres adoptivos: los niños no se parecen en absoluto en su nivel intelectual a sus padres adoptivos, en ninguna de las edades. La correlación entre los padres y sus hijos naturales, a los que han criado, va aumentando con el paso de los años, a medida que los niños se hacen mayores: la correlación pasa de 0,19 cuando los menores cuentan 3 años, a 0,31 cuando llegan a los 16 años. Por tanto, la semejanza en inteligencia entre los padres y sus hijos naturales, en las familias convencionales en las que los primeros crían a los segundos, aumenta a medida que los niños se hacen mayores y esta semejanza es siempre mucho mayor que en el caso de las familias adoptivas.

En el **Proyecto de Texas**, se prueba que la semejanza en inteligencia entre las madres y sus hijos naturales, dados en adopción al nacer y con los que nunca han convivido, va aumentando con el paso de los años, a medida que los niños se hacen mayores: los valores pasan de 0,12 cuando los niños cuentan 3 años, a 0,38 cuando tienen 16 años, replicando el grado de semejanza observado en las familias convencionales en el Proyecto de Colorado.

Thompson y Plomin (1993), en los **Estudios de Minnesota** sobre gemelos idénticos y no idénticos separados al nacer, concluyeron que existe una "influencia genética considerable" sobre el desarrollo de las dotes para la alta inteligencia; aproximadamente, un 70% del CI medido está justificado por los genes, constituyendo la correlación más contundente encontrada para cualquier característica; así como el 50% de diferencias de personalidad, y el 40% de diferencias en intereses personales.

En el desarrollo intelectual, los datos de seguimiento logrados a partir de estudios de gemelos y de adopciones demuestran que la influencia genética aumenta con la edad (Loehlin, Horn y Willerman, 1989; Plomin, Loehlin y DeFries, 1985): en la infancia, en torno al 15% de las variaciones en las pruebas de desarrollo se deben a diferencias genéticas, en la niñez ascienden a 50%.

En concordancia con esto, Bouchard, Lykken, McGue y Tellegen (1992) argumentaron que el talento específico puede ser un rasgo "emergénico", es decir, un rasgo que depende de una configuración particular de los genes tan finamente equilibrados que cualquier pequeña diferencia produce cambios distintivos en la conducta.

#### **4. Configuración cerebral y alta capacidad**

Según Fuster (2012), cada ciclo cognitivo individual circula por el cerebro en paralelo con otro, también individual, de carácter emocional. Éste involucra no sólo a la corteza sino también a las estructuras del sistema límbico del interior del cerebro (incluidos el hipotálamo, la amígdala, el tálamo anterior y la corteza orbitaria). El ciclo emocional pasa por estadios semejantes a los del ciclo cognitivo, e interactúa con el mismo en varias zonas cerebrales. Las influencias entre los dos pueden ser de refuerzo mutuo beneficioso, como es el caso del educando recompensado por su tarea, o pueden ser adversas e incluso destructivas, como es el caso del estudiante frustrado.

El Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y el McGill University de Montreal realizaron una investigación científica longitudinal, desde 1989 hasta principios de 2006, a 307 niños, mediante resonancia magnética (MRI). Puso de manifiesto el diferente desarrollo del cerebro del niño superdotado (Shaw et al, 2006), que sigue un patrón evolutivo diferente al de la inteligencia promedio, y que consiste, básicamente, en que el córtex desarrolla un mayor grosor y durante más tiempo a medida que el niño crece, y luego disminuye con rapidez.

El distinto grosor de su corteza cerebral: el entrenamiento precoz y la estimulación del intelecto en su relación con el diferente desarrollo del cerebro de estos niños; el periodo de engrosamiento de la corteza cerebral en los niños superdotados, es más extendido durante sus primeros años de vida, y les proporciona más tiempo para desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel. La mayor trayectoria de engrosamiento del cortex cerebral y del lóbulo frontal, donde se realizan las tareas mentales complejas en los niños superdotados se produce hasta los 12-13 años.

El rápido adelgazamiento de la corteza cerebral: mientras que los niños con inteligencia promedio alcanzan el mayor grosor cortical a los 6 años, en los niños superdotados, es entre los 12 y 13 años, cuando las conexiones neuronales no usadas se marchitan (*apoptosis cerebral*) a medida que su cerebro da prioridad a sus operaciones, revelando un diferente seccionado de conexiones neurales redundantes, y lo que favorece que el cerebro de los niños de alta capacidad sea más moldeable que el de los niños promedio.

Shaw et al. (2006) demostraron que la precocidad en el desarrollo cerebral produce que los niños superdotados sean cognitivamente más similares a los niños de más edad cronológica.

Lee et al. (2006), desde un estudio en Corea con superdotados de Primaria y Secundaria,

concluyeron que la inteligencia superior no es debida al reclutamiento de zonas adicionales del cerebro, sino al facilitamiento funcional de la red frontoparietal particularmente conducido por la activación parietal posterior.

Seung-Hyun et al. (2006), en su estudio sobre las diferencias en la transmisión de la información cerebral entre niños superdotados y normales durante la generación de hipótesis científicas, se reveló que los niños superdotados evidenciaban un incremento de la transmisión de la información entre el temporal izquierdo y el central, entre el temporal izquierdo y el parietal, y entre el central izquierdo y el parietal, mientras generaban una hipótesis. Estos resultados sugieren que los niños superdotados distribuyen con mayor efectividad los recursos cognitivos esenciales para afrontar la generación de hipótesis.

En el XVII Congreso Mundial sobre el Niño Bien Dotado y Talentoso (5-10 de agosto de 2007), celebrado en la Universidad de Warwick (Inglaterra), con la participación de más de 900 expertos de 69 países de todo el mundo, John Geake, profesor de la Universidad de Oxford, presentó los últimos descubrimientos en neuropsicología de la superdotación, el talento y la creatividad, con una descripción esmerada del mapa cerebral y las áreas que se activan más en estos niños/as, y sobre la extra-cantidad de materia gris que éstos tienen, y que les proporciona una más alta densidad de neuronas y gliocitos, lo que facilita que las interconexiones neuronales (sinapsis) sean numéricamente mayores que en una persona sin AACC y, por lo tanto, permite que los bien dotados piensen de manera diferente al resto de la población *en todo momento*, incluido en sus interacciones con los demás.

Sastre i Riba (2008) afirma que los sujetos de inteligencia superior tienen una mayor eficacia neural de funcionamiento, con una activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, que distribuyen mejor los recursos cognitivos necesarios, y que utilizan menos zonas no específicas. Ésto se debe a que en los cerebros superdotados tiene lugar un menor consumo metabólico cortical, con un uso y actividad más amplia en la banda alfa en distintos momentos de la tarea, mayor procesamiento en el hemisferio izquierdo, una actividad más específica y simultánea de las redes selectivamente activadas, con mayor eficiencia, con una mayor mielinización y velocidad de conducción neuronales (riqueza de redes sinápticas); Así, las redes neurales posteriores (relacionadas con mecanismos de control ejecutivo y codificación) y las parietales (relacionadas con la memoria) son más eficaces en los superdotados, porque aportan más capacidad para la transmisión de información, con mayor actividad espacial y temporal, y actividad coordinada electrocorticalmente durante el procesamiento.

Estableciendo una comparación con las tecnologías informáticas, Sastre i Riba plantea que en el caso de la superdotación se dispone de un potente hardware general o alta disponibilidad de recursos intelectuales en todos los ámbitos de funcionamiento cognitivo, una rica base de informaciones interrelacionadas y un excelente software o disposición de programas para la gestión de los anteriores. En el caso del talento, primaría un hardware potente en un ámbito determinado, un muy alto nivel de información en el área en la que la persona está especialmente dotada y un software específico (Sastre i Riba, 2008). La autora añade que en las personas con alta capacidad intelectual (respecto de las de capacidad media), esas características acompañan la explicación funcional sobre las diferencias en la monitorización metacognitiva (regulación y eficacia) implicadas en la resolución de problemas, y las estrategias para lograrlo, como: mayor capacidad en definir, focalizar, persistir, guiar, corregir, redefinir, y resolver los problemas. Por todo ello, los sujetos con alta capacidad intelectual disponen de:

- Mayor capacidad para resolver problemas complejos. Más amplio y mejor uso del conocimiento en su beneficio. Prefieren contextos complejos y cambiantes. Mayor transferencia. Son más sofisticados en su metacognición y autorregulación.
- Tienen un rico conocimiento procedural. Representan y categorizan más eficazmente los

problemas, son más rápidos y más capaces en su resolución. Dedican más tiempo a la planificación de la resolución que a la resolución misma, con estrategias y soluciones más numerosas, complejas y adecuadas a la tarea, que aplican con flexibilidad.

Cuanto mayor es la complejidad del perfil (superdotación o talento cuádruple, frente a talento simple) mayor resulta la regulación metacognitiva (Sastre i Riba, 2011).

Redundando en los estudios mencionados, Geake (2016), a partir de análisis de la neuroimagen en escáner, concluye que los niños superdotados aprenden más rápida y eficazmente que el resto debido a las diferencias neurofisiológicas que influyen en la eficiencia neuronal, originado por una mayor interconectividad entre las diferentes áreas del cerebro, una coordinación e integración basada y causada por el desarrollo precoz del córtex frontal, que permiten una capacidad ejecutiva elevada, una memoria de trabajo más eficaz, una inteligencia creativa de alto nivel, un procesamiento más rápido de la información, un mayor control cognitivo, y una perspectiva tanto holística como parcial.

### 5. Alta capacidad y necesidad de estimulación

Mirandés (2006b) citando a Perkins (1995) recoge que en la inteligencia humana subyacen tres mecanismos o constructos:

- La inteligencia neural: conformada por el equipo original genéticamente determinado, es poco modificable;

- La inteligencia experiencial: contiene el conocimiento acumulado con la experiencia, basado en el contexto, establece patrones o moldes mentales, es permanentemente ampliable, y modificable en determinados momentos y circunstancias emocionales;

- La inteligencia reflexiva: en base al programa mental que facilita el uso apropiado de la mente, es automodificable y se puede cultivar si se dan las condiciones emocionales adecuadas.

La idoneidad de la educación enriquece la calidad y el número de conexiones neuronales, y su capacidad funcional; así, el estímulo desarrolla nuevas conexiones, capacidades funcionales, y ayuda a fijar los aprendizajes (Feuerstein, 1983; Perkins, 1986).

Desde la teoría de Luria (1966, 1984) y Das y Naglieri (1997) se constituyó la primera base para alcanzar el Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades<sup>26</sup>, que sitúan a ambas en la interacción de los procesos cognoscitivos con los procesos emocionales. Estos estudios permiten afirmar que el desarrollo de la inteligencia no es lineal, sino que hay *momentos-clave* para desarrollar habilidades mentales específicas. Las interacciones tempranas determinan cómo se cablea y cómo se interconecta el cerebro, y las emociones se consideran cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro. Por lo que la educación, más allá de un mero proceso de transmisión de contenidos curriculares y de sociabilización, es un proceso de construcción integral de la arquitectura del cerebro, donde la formación ofrecida adquiere toda su importancia y su responsabilidad (Mirandés, 2006).

La Teoría de la Autodeterminación (SDT) destaca una taxonomía exhaustiva de motivación basada en razones que energizan el funcionamiento (Ryan y Deci, 2008). Las tres categorías principales de la motivación en la SDT son la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. Se puede afirmar que la falta de estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los estudiantes no desarrollen plenamente todo su potencial, sino que la tensión y el estrés que origina la carencia deriva en una merma de dicho potencial (Alonso, 2006).

Barbara Clark (2008) informa sobre el *daño neuronal* a causa de la no utilización del potencial humano, llegando a las conclusiones siguientes:

- 1.- La cantidad de dendritas neuronales se incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.

<sup>26</sup> Fundamentado en los nuevos postulados de la Neurociencia y la Neurodidáctica, y sintetizando en las "Definiciones científicas Universitat de Girona, 2005"

2.- El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo callosa creando una reacción bioquímica en el área límbico que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.

3.- La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, a lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.

En opinión de Sandi (2012), se podría definir el *estrés* como una reacción adaptativa que ayuda al organismo a afrontar y responder a cambios y situaciones que suponen un reto para el equilibrio del individuo. Es un importante modulador de la función cognitiva, cuando se experimenta tanto de forma aguda como crónica (Kim y cols., 2012). La intensidad del estrés que se experimenta durante una tarea o como consecuencia de ella, es un factor fundamental para determinar sus efectos en la memoria. El estrés leve o moderado es un facilitador del rendimiento cognitivo en general; mientras que el estrés alto tiende a deteriorar las operaciones cognitivas, por ejemplo aquellas implicadas en la formación de memorias explícitas (o declarativas) o que requieren un razonamiento flexible y complejo; es decir, una parte sustancial de las capacidades intelectuales.

Miranda Romero (2006) opina que el alumnado con AACC necesita unos programas educativos diferentes para desarrollar la personalidad y los talentos, y para superar la situación de riesgo para la salud psíquica. Lo que obliga al sistema educativo y a la sociedad a una profundización responsable que incide directamente en el diagnóstico y en el tratamiento educativo. El diagnóstico debiera contemplar:

- Diagnóstico Clínico: que integra la evaluación psicopedagógica de los aspectos académicos y aúna tanto el juicio clínico de las funciones cognoscitivas como el diagnóstico clínico de los factores emocionales y de su interacción con los cognitivos.

- Diagnóstico Clínico Diferencial de la Disincronía: que se da más frecuentemente cuantos más años están estos discentes en el sistema educativo sometidos a la imposición de unos programas estandarizados, con unos estilos de aprendizaje y ritmos tan distintos, y con frecuencia opuestos, a los que necesitan, lo que les produce *Disincronía Escolar* que, a su vez, interacciona con la Disincronía Interna, y la potencia. La Disincronía Interna es consecuencia del proceso de maduración neuropsicológico asíncrono disarmónico, la primera característica general de todos los superdotados en la tabla de Robinson, Olzewinski, Kubilius, (1996).

Si bien hay una importante carga genética en la superdotación, ésta no se desarrollará sin un impacto favorable del ambiente (social, familiar, escolar, etc.); el bajo rendimiento es síntoma de desadaptación con el medio, particularmente con la escuela en la que está y que, con mucha probabilidad, está orientada a la formación del estudiante medio (Tourón, 2006).

La educación de la superdotación, en el contexto actual, ha de ser tratada de forma individual, considerando el entorno social y las características de cada niño superdotado, y de cada actividad extraordinaria. Para ello, es preciso que la equidad y la excelencia no estén en conflicto, a pesar de la tensión innegable entre ambas (Gardner, 2006).

#### **4.6.2. Investigaciones sobre diagnóstico en España**

Las investigaciones más relevantes en el campo del diagnóstico de la superdotación, desarrolladas durante el periodo 2000-2013, han prestado un especial interés al análisis de las variables de creatividad, atención mental, autorregulación, estilos cognitivos y metacognición (Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez, 2014). Se han creado, adaptado y validado instrumentos de identificación y diagnóstico; otros complementarios a los test tradicionales y discriminantes en la medición de habilidades y talentos; así como holísticos y de capacidades concretas; etcétera.

##### **1. Investigaciones y estudios**

Siguiendo la clasificación de Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez (2014), recogemos aquellas

investigaciones relativas a la evaluación e identificación del alumnado con AACC, la superioridad creativa, y los estilos cognitivos:

### **1.1. Evaluación e Identificación del alumnado con AACC:**

Se han desarrollado nuevos métodos y procedimientos de evaluación complementarios a los test tradicionales de inteligencia y aptitudes intelectuales, que permiten analizar de manera más completa la naturaleza multidimensional del constructo, entre ellos:

La adaptación del Talent Search Model al contexto educativo español (Tourón, 2011). Un modelo que permite seleccionar a candidatos con un talento verbal o matemático que pueden participar en programas extraescolares de enriquecimiento o en actividades en la propia escuela. La mayor ventaja del modelo es que permite superar el efecto techo que caracteriza a otras pruebas de inteligencia y aptitud intelectual utilizadas en la identificación de este alumnado.

Su proceso está organizado en dos fases: la *fase in-level*, de selección de alumnado que se sitúa en un percentil de 95 o superior en una prueba de aptitud verbal y cuantitativa; y la *fase out-level*, de reevaluación de los identificados en la fase anterior; el objetivo es reconocer las diferencias intelectuales entre los estudiantes más capaces (Tourón, 2005; Tourón y Tourón, 2011; Tourón, Tourón y Silvero, 2005).

Utilización de modelos holísticos similares que permiten organizar el proceso de identificación en distintas fases, incorporando al estudio de la alta capacidad un mayor número de variables personales (cognitivas y no cognitivas) y contextuales tanto en educación Primaria (Ramírez, Álvarez, Jiménez y Artiles, 2004; Sánchez et al., 2007a; Sánchez et al., 2007b) como en Secundaria (Ferrándiz et al., 2010).

Los estudios demuestran la importancia de utilizar instrumentos adicionales para la identificación de habilidades y talentos, diferentes a los valorados por los test de inteligencia y aptitudes intelectuales tradicionales, como son: la creatividad, la competencia socio-emocional, las habilidades artísticas y corporales, etc. Su objetivo es identificar un mayor número de alumnos y alumnas con alta capacidad y perfiles intelectuales heterogéneos (Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo y Sáinz, 2013; Manzano, Arranz, y Sánchez de Miguel, 2010). Por ejemplo, Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) han adaptado y validado para la población española un instrumento para valorar la competencia socio-emocional del alumnado desde la perspectiva del propio estudiante. García-Ros et al. (2012) han desarrollado un instrumento para que los profesores valoren la creatividad de los estudiantes con AACC, y otro instrumento similar para la valoración de la creatividad desde la perspectiva de padres y estudiantes.

Instrumentos que recogen información adicional sobre las habilidades de los estudiantes desde diferentes perspectivas (progenitores, docentes, estudiantes, expertos/as o jueces y juezas) y en diferentes contextos (escolar, familiar, social).

Se ha propuesto la implementación de la teoría de las IIMM para la identificación del alumnado con AACC, a partir de la información proporcionada por docentes, progenitores y por los propios estudiantes (Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014; Llor et al., 2011); se demuestra la adecuación de estos procedimientos para la identificación de fortalezas y talentos en áreas instrumentales (verbal, matemático, naturalista) y en otras tradicionalmente menos consideradas en contextos académicos o escolares (artístico, corporal, social).

Se intenta realizar evaluaciones dinámicas sobre las AACC, que incorporan al proceso de evaluación procedimientos flexibles y organizados en distintos momentos, para conocer el desarrollo de las habilidades de estos sujetos y determinar el potencial de aprendizaje de estudiantes con alto y bajo CI (estudio de Calero, García-Martín y Robles, 2011).

## **1.2. Superioridad creativa del alumnado con AACC**

En su comparación con alumnado de capacidades medias, cuando la creatividad es evaluada mediante:

- Instrumentos de autopercepción (López, García, Ferrándiz y Prieto, 2000),
- Instrumentos de rendimiento para valorar el pensamiento divergente (Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Sáinz 2008; Jiménez et al., 2008; Parra, Ferrando, Prieto y Sánchez, 2005).

Se ha evidenciado que los estudiantes con AACC difieren entre sí de manera significativa en sus habilidades creativas (Ferrando et al., 2008; Jiménez et al., 2008), resultado previsible dado que, en los estudios analizados, la creatividad es una característica inherente a algunos tipos específicos de alta capacidad intelectual como superdotado, talento artístico y talento creativo.

Se han adaptado, validado y construido instrumentos para la evaluación de la creatividad en poblaciones escolares en general, y para el alumnado con AACC en particular. Como el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, 1974) Ferrando et al. (2007); Jiménez, Artilles, Rodríguez y García (2007), y a partir de desarrollar estudios complementarios sobre la validez interna y la validez de contenido del instrumento (Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz y Prieto, 2009).

También se han construido instrumentos para evaluar la creatividad de los estudiantes de AACC, teniendo en cuenta la percepción de los progenitores, docentes, y del propio estudiante (García-Ros, Tayala, Pérez González, 2012).

### **1.3. Estilos cognitivos del alumnado con AACC:**

Contamos con ejemplos como el estudio de los estilos reflexividad /impulsividad y dependencia /independencia de campo; respecto a los que cabe señalar que en estudios recientes no se evidencian diferencias significativas en las dimensiones reflexividad y eficacia entre estudiantes con CI alto y CI medio (Montero, Navarro y Ramiro, 2005; Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar, 2010). Sin embargo, en relación al estilo dependencia/ independencia de campo, Montero et al. (2005) sí encontraron evidencia sobre la mayor independencia de campo de los estudiantes con CI alto.

La atención mental y autorregulación: Navarro et al. (2006) comprobaron que los estudiantes con CI alto obtienen puntuaciones más altas que los estudiantes con CI moderado. Calero et al (2007) hallaron que los estudiantes con CI alto demostraron mejores habilidades para modificar su comportamiento, de acuerdo a las demandas de una situación específica (autorregulación), en especial para ignorar distractores durante la realización de la tarea.

Sastre i Riba (2008) analizó la correlación entre distintos perfiles intelectuales de estudiantes con AACC y los procesos y productos resolutivos diferentes en una tarea abierta de carácter lingüístico y un estudio microgenético de la tarea de cada participante. Los resultados evidenciaron la existencia de diferencias significativas en la resolución de la tarea en función del perfil intelectual de los participantes: la información fue mayor y más compleja en superdotados que en talentosos. Además, la información de los estudiantes superdotados fue significativamente mayor y más compleja que la proporcionada por los talentosos.

Pérez, Beltrán, Barberá y Adrados (2007) compararon la inteligencia y el rendimiento académico de chicos y chicas de alta capacidad intelectual; los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas de alta capacidad intelectual en relación a su inteligencia y rendimiento académico. Las chicas registraron puntuaciones significativamente superiores en inteligencia (medida mediante un test de CI), y los chicos lograron un rendimiento académico significativamente mayor que las chicas.

## **2. Investigaciones en Tesis Doctorales**

En este apartado realizamos una revisión del interés investigador en Tesis Doctorales, desde 1990 a 2015, acerca de dos centros de análisis: la sobredotación asociada a los componentes de la inteligencia, y aquellas referidas a la detección e identificación de la superdotación y las AACC intelectuales. La fuente de consulta ha sido TESEO.

Desde 1998 a 2011 se han desarrollado doce Tesis cuyos temas centrales se referían a rasgos o componentes de la inteligencia, entre ellas: Metacognición (Acereda, 2000; Domenech, 2004). Creatividad (Ferrando, 2006; López Escribano, 2000; López Martínez, 2001; Rado, 2004; Sáinz Gómez, 2010). Cognición (Pardo de Santayana, 2002; Ramiro Oliver, 2005). Motivación (Lorenzo Llamas, 2011). Por otra parte, la detección e identificación del alumnado con AA.CC. ha generado un alto interés investigador en la comunidad científica, así lo demuestran las ocho tesis doctorales realizadas (Castelo, 1997; Del Valle, 2011; Gabaldón, 2000; Gallego, 2008; García Artal, 1990; Izquierdo, 1990; Montero, 2010; Rojo, 1996).

### **4.6.3. El proceso diagnóstico**

Una vez que los progenitores y los docentes tienen la sospecha de que un niño/a o joven puede presentar un perfil de AACC, la detección inicial requiere utilizar unos instrumentos de evaluación específicos y debe ser realizada por profesionales especialistas en evaluación psicopedagógica, que pueden contar con la colaboración de los profesores del centro. Dicha evaluación debe ser lo más variada y completa posible e incluir distintos ámbitos (escolar, social, familiar) e instrumentos diversificados de recogida de información para que puedan ser aplicadas a cualquier estudiante, independientemente de su origen familiar y social. Esta evaluación amplia y variada permite elaborar el informe psicopedagógico final, que confirmará o descartará la presencia de la alta capacidad (Dictamen Europeo, 2013).

#### **1. Consideraciones previas al proceso diagnóstico**

a) Las fases del proceso diagnóstico (Peña del Agua, 2006):

1. Determinar lo que se quiere medir: en relación con el concepto de superdotación y alta capacidad aceptado por la comunidad científica. Planificar el proceso: selección de indicadores y criterios de valoración de la información obtenida.

2. Recoger la información (exploración y comprobación). Corregir e interpretar los datos: descripción y explicación de los resultados.

3. Toma de decisiones: orientación e intervención y Evaluar las decisiones tomadas.

b) Criterios para la elección de los instrumentos de medida (Feldhusen y Jarwan, 1993):

Relevancia del test: relativa a la adecuación del propósito de diseño y el objetivo de utilización; su fiabilidad, validez, baremos, efectos de sesgo, efecto techo: un matiz crucial; debida a la posible falta de rango de dificultad en los ítems, que resta posibilidad a que los sujetos más capaces puedan reflejar su verdadero potencial.

c) Instrumentos diagnósticos

Partiendo de la consideración de que, a pesar de los numerosos rasgos concomitantes dentro del colectivo de los superdotados, no podemos referirnos a ellos como un grupo homogéneo, por la propia variabilidad del CI (de 130 a >200) y porque, como se ha indicado, desde la consideración del constructo AACC, se precisa incorporar variables personales (cognitivas y no cognitivas) y contextuales. Ello orienta a que se realice una evaluación completa que incluya la valoración de:

- La capacidad intelectual general y las aptitudes intelectuales específicas: requiere el empleo de test psicotécnicos (medida C.I.).

- La creatividad y flexibilidad mental: la observación de productos y composiciones del estudiante



puede combinarse con el empleo de una prueba más estandarizada de creatividad.

- La competencia escolar: el examen del expediente académico o los informes de los tutores puede completarse con la pasación de pruebas que midan la competencia curricular, o con el análisis de los trabajos escolares del estudiante.

- La afectividad y las relaciones sociales: del niño con su entorno familiar, cultural, académico y social. La información que puedan proporcionar la familia y los tutores se pueden completar con cuestionarios de autoestima y socialización.

- El estilo de aprendizaje: para determinar el tipo de actividades que prefiere, su habilidad para plantear y resolver problemas, las metas que persigue, la perseverancia en la tarea, el ritmo de aprendizaje, etc.

Por otra parte, también debemos considerar al alumnado cultural o lingüísticamente diferente, para el que Castellano (1998) recomienda el uso de criterios múltiples, como: procedimientos de evaluación mediante la observación en múltiples contextos; evaluación dinámica: al estudiante se le da la oportunidad de transferir adquiridas herramientas de aprendizaje a nuevos contextos y situaciones novedosas; evaluación mediante técnicas de portafolio; uso de puntuaciones de test, basadas en el rendimiento o tareas no verbales; observación del docente; escalas conductuales; rendimiento anterior en la escuela; entrevista a la familia; y muestras de escritura, de creatividad y rendimiento.

## **2. El diagnóstico en el contexto ecológico**

Como se ha expuesto, en el proceso diagnóstico del sujeto con alta capacidad intelectual, es importante contar con información proveniente de diferentes fuentes, correspondientes a los contextos en los que el sujeto se desarrolla e interactúa: en el entorno familiar con los progenitores, y en el escolar con los docentes y los pares, fundamentalmente. De acuerdo con la teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1977), consideraremos:

### **2.1. Progenitores**

La información que aportan es muy valiosa para las valoraciones de los primeros años (Silvernam, 1986); los progenitores son capaces de detectar habilidades complementarias al ámbito escolar (Beltrán y Pérez, 1993), y alcanzan altos niveles de precisión (Jacobs, 1971; Harris, Hoffman, y Potter, 1974), especialmente si disponen de listados de características propias de niños superdotados. Además del desarrollo evolutivo del hijo, pueden informar sobre aspectos corrientes y excepcionales, conductas, intereses, capacidades, etc.

Es preciso considerar que se pueden plantear inconvenientes que distorsionen o alteren la validez, derivados de las expectativas parentales, el nivel sociocultural familiar, el nivel de comprensión del vocabulario especializado de los ítems de cuestionarios, la posible carencia de elementos de comparación al catalogar como excepcional rasgos o habilidades con otros sujetos de población normal y misma edad. Los **instrumentos** utilizados en la recogida de información de progenitores corresponden a: listas de características típicas de sujetos superdotados en edades tempranas, entrevista, y cuestionarios.

#### **1. Listados de características o checklist.**

Con este término se hace referencia a las listas de control u hojas de verificación. Son formatos creados para recoger datos de forma ordenada y sistemática, para su posterior análisis. En la tabla contigua, mencionamos instrumentos, adaptados al castellano, para progenitores (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2006):

Tabla 4.17: Listados de características de superdotación para progenitores (en castellano). Fuente: elaboración propia, a partir de Elices, Palazuelo y Del Caño, (2006).

<b>LISTADOS DE CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTACIÓN PARA PROGENITORES (en castellano)</b>	
<i>Escalas para padres</i> (Alvino, 1985)	Consta de 36 ítems en los que se solicita registrar la frecuencia con la que se observan las conductas indicadas, y referidas a 4 áreas: liderazgo, personalidad, y habilidades psicosociales y cognitivo-académicas.
<i>Cuestionario para padres- Educación Infantil</i> (Rayo Lombardo, 1999)	Formado por 20 ítems de comparación entre el hijo y otro niño del entorno (familia, vecindad), asignando a cada ítem un valor.
<i>Cuestionario para padres- A partir de 7 años</i> (Rayo Lombardo, 1999)	Enuncia 13 cuestiones con un procedimiento similar al anterior.
<i>Cuestionario para padres sobre características generales de niños superdotados</i> (Beltrán y Pérez, 1993).	Planteado para niños mayores de 7 años; con 14 ítems a valorar en una escala de 1-5.
<i>Escala de Koopmans -Dayton y Feldhusen</i> (1987)	Ofrece un listado con 33 rasgos típicos de los superdotados (a juicio de los autores), relativos a tres aspectos: cognitivo-lingüístico-aprendizaje, características emocionales y sociales, y psicomotriz.
<i>Escala de Nominación</i> (McMillan, 1989)	Aporta 15 rasgos propios de los niños con AACC, y será indicado el grado de presencia; referidas a tres ámbitos: capacidad creativa, personalidad y habilidades de relación con los demás, y hábitos de trabajo. También pueden escribir todo aquello que les consideren relevante en las conductas de los hijos, aun no especificado en el protocolo.
<i>Cuestionario para padres- Primaria</i> (Department of Public Instruction, North Carolina, 1976)	Se proponen 20 cuestiones breves a responder en una escala de 1-5, a partir de una consigna sobre la comparación de su hijo con otro niño del entorno.
<i>VANEPA – Valoración de las necesidades educativas por los padres-</i> (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2003)	Consta de 30 ítems, referidos a 7 factores: capacidad de aprendizaje, creatividad, motricidad, estilo de aprendizaje facilitador, liderazgo, relaciones de amistad, y adaptación familiar. En este cuestionario, se solicita que sea cumplimentado de forma independiente por ambos padres en formularios separados. Posteriormente, se calculará la media aritmética de ambas opiniones.

## 2. La entrevista:

El formato de la entrevista permite establecer un contacto más personalizado, ampliar la información en función del tipo de respuesta recibida, clarificar aspectos que pudieran ser de dudosa interpretación, así como percibir los estados emocionales que se experimentan en el entorno familiar. Todo ello aportará información una valiosa información adicional a la prevista inicialmente. Entre los diversos temas que se pudieran tratar, señalamos algunas sugerencias:

- Descriptivos: datos personales y familiares, como edad, profesiones, miembros, hijos y orden, sexo, etc.
- Primera infancia: embarazo y parto, edad de adquisición de primeras capacidades autónomas, salud, sueño y alimentación, etc.
- Datos actuales: entorno familiar, como estilo parental, normas, otros miembros con alta capacidad, relaciones en la familia, preferencias referidas a aficiones, tareas, juegos, y otros.

Para este tipo de entrevistas es recomendable contar con unos buenos protocolos que faciliten la tarea y permitan focalizar y reconducir el proceso, entre ellos cabe mencionar: *Parent Interview* de Smith (1982), *Parental Interview* de Hoeksema (1982), *Parent Nomination Form* de Halton Board of Education (1989).

### 2.2. Docentes

La información proporcionada por los docentes es una de las fuentes fundamentales en el proceso de identificación, diagnóstico e implementación de las medidas educativas que se decidiera

establecer. Algunos instrumentos válidos para recoger información procedente de docentes, como en el caso de los progenitores, son los checklists y los cuestionarios. Entre los protocolos de observación contamos con: *Checklist for teacher y Teacher observation* de Hoeksema (1982); *J. Wolffe checklist para maestros* (1989). Respecto a los cuestionarios: *Teacher summary y Teacher nomination form* de The Halton Board Education (1987).

### **2.3. Compañeros/as de clase y Autoinformes**

Su información es complementaria de la aportada por padres y docentes (Kitano, Kirby, 1986). Los compañeros son buenos jueces para identificar conductas típicas de la superdotación y sus valoraciones pueden tener una máxima utilidad en la identificación de dotados procedentes de culturas y minorías diferentes (Jiménez Fernández, 2000). Gagné (1993) matiza que la concordancia en el juicio depende del tipo de aptitud o talento a evaluar, siendo máxima en las aptitudes intelectual y física, y en la resolución de problemas y las habilidades artísticas (Clasen, Middleton y Connell, 1994). Es conveniente atender a la edad de estos compañeros, no siendo indicada su valoración para niños muy pequeños, por sus niveles de razonamiento y por la necesidad de adaptar el lenguaje de los ítems.; en tales casos, se pueden considerar alternativas lúdicas y adaptadas como los cuentos, ejemplo: “El cole del cielo” y “La estrella Alfa” (Arocas, Martínez y Martínez, 2002). Son otras alternativas: *Cuestionario* de Tuttle (1980), *Peer Nomination* de The Halton Board of Education (1989).

En los autoinformes, el propio sujeto valora sus intereses, actividades preferentes y aficiones. Se precisa que el estudiante tenga un buen nivel lecto-escritor, y léxico-semántico para facilitar la concreción de las respuestas, también es recomendable haber alcanzado el estadio evolutivo de las capacidades concretas. En esta modalidad de instrumento diagnóstico están las autobiografías, autonominaciones y autovaloraciones personales como: *What are my intelligence* de Sternberg (1990), traducido y adaptado por Beltrán, Prieto y Pérez.

### **3. Evaluaciones diagnósticas para AA.CC. y superdotados**

Calero y García-Martín (2014) refieren sobre el actual planteamiento de la alta dotación: las pruebas de inteligencia no son suficientes para diagnosticar un elevado perfil intelectual; actualmente, la teoría del sobredotado como aquel niño o niña con un C.I. superior a la media, es insuficiente para casi todos (Brown, Renzulli, Gubbins, Del Siegle, Zhang y Chen, 2005). Son numerosos los estudios que emplazan a la utilización de métodos más amplios y alternativos para identificar a un sobredotado (Lidz y Macrine, 2001; Joseph y Ford, 2006; Swanson, 2006; Naglieri y Ford, 2005) considerando que la información que aportan los test de inteligencia se refiere al aprendizaje adquirido por el estudiante hasta el momento de la evaluación, sin aportar información sobre hasta dónde puede llegar (Renzulli, 1994; Dixon, Cross y Adams, 2001; Joseph y Ford, 2006; Scott y Delgado, 2005; Sternberg, 2005).

Algunas de las pruebas diagnósticas adaptadas y baremadas para la población española, desde la recomendación de perspectiva multifocal, y más avaladas por la comunidad científica, para el diagnóstico de la alta capacidad y la superdotación intelectual (Calero Díaz et al., 2007), son:

Tabla 4.18: Pruebas diagnósticas de AACC y Superdotación. Adaptadas y baremadas para la población española. Fuente: elaboración propia, a partir de diversos autores.

<b>PRUEBAS DIAGNÓSTICAS DE AACC Y SUPERDOTACIÓN</b> <b>Adaptadas y baremadas para la población española</b>	
<b>1. Test de inteligencia individuales</b>	<b>2. Test de inteligencia colectivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strandford-Binet (Terman-Merrill, Forma LM</li> <li>- MSCA. Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad</li> <li>- WPPSI: Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar</li> <li>- WISC-R: Escala de Inteligencia de Wechsler para niño/as- Revisada</li> <li>- WISC-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños</li> <li>- K-ABC. Batería de Evaluación para Niños</li> <li>- K-BIT. Test Breve de Inteligencia de Kaufman.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matrices Progresivas de Raven</li> <li>- Test G de Cattell</li> <li>- TIG. Test de Dominós. D-48, D-70 Y TIG 1 y 2</li> <li>- NAIPES "G" de García Nieto y Yuste</li> <li>- TONI-2. Test de Inteligencia No Verbal</li> <li>- IGF: Inteligencia General y Factorial</li> </ul>
<b>3. Baterías de aptitudes</b>	<b>4. Test de creatividad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- PMA: Test de Aptitudes Mentales Primarias Thurstone y Thurstone,</li> <li>- TEA: Test de Aptitudes Escolares Thurstone, L.L. y Thurstone, T.G. (1963).</li> <li>- BETA: Batería Española de Test De Aptitudes Martín Rodríguez,</li> <li>- BAPAE. Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar De la Cruz, (1989).</li> <li>- BADyG: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales A, B, C, E, M, G, S. Yuste (1988, 1992, 2004).</li> <li>- EFAI. Evaluación factorial de las Aptitudes Intelectuales. Santamaría, Arribas, Pereña y Seisdedos (2006)</li> <li>- BTI. Batería TEA Inicial. García, Arribas y Uriel (2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test Torrance de Pensamiento Creativo – Torrance Test of Creative Thinking- (TTCT)</li> <li>- CREA: Inteligencia Creativa <i>Autor: F.J. Vorbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R. M. Limiñana. TEA, (2002).</i></li> <li>- PIC: Prueba de Imaginación Creativa T. Artola, I. Ancillo, J. Barraca, P. Mosteiro y J. Pina. TEA, (2003).</li> <li>- Test de Abreacción para evaluar la Creatividad (T.A.E.C.)</li> <li>- TCI: Test de Creatividad Infantil. Romo, Benlliure, Sánchez Ruiz (2008)</li> <li>- Prueba verbal de creatividad PVEC4 Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007</li> </ul>
<b>5. Evaluación de la personalidad</b>	<b>6. Medición de la afectividad / relación social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- CPQ. Cuestionario de Personalidad para Niño/as. <i>Porter y Cattell, (1975).</i></li> <li>- ESPQ. Cuestionario de Personalidad para Niño/As. Coan y Cattell (2002).</li> <li>- TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil Hernández Hernández, (2004).</li> <li>- BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Reynolds y Kamphaus (2006).</li> <li>- BFQ-NA- Cuestionario "Big Five" de personalidad para niños y adolescentes Barbaranelli, Caprara y Rabasca (2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IMAE: Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar de A. García G. (1995)</li> <li>- Sociograma de Moreno (1934)</li> <li>- BAS- Batería de Socialización 1, 2 y 3</li> <li>- CPQ. Cuestionario de personalidad para Niños</li> <li>- TAMAI Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil Hernández-Guanir (1990).</li> </ul>
<b>7. Aprendizaje: estilo y potencial</b>	<b>8. Competencia curricular</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ESCALAS DE RENZULLI (SCRBSS) Escalas de clasificación de características de comportamiento de los estudiantes.</li> <li>- EPA-2 Evaluación del Potencial de Aprendizaje. Fernández-Ballesteros, Calero, Campionch y Belchí (2000).</li> <li>- LPAD. Learning Potential Assessment Device- Instrumento de evaluación del potencial de aprendizaje.</li> <li>- Feuerstein y Cols. (1979).</li> <li>- ACFS. Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas Lidz y Jepsen, (1997).</li> <li>- CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas pedagógicas graduadas de ciclo inicial de Tarrasa</li> <li>- T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura</li> <li>- Técnicas para evaluar la competencia curricular en Ed. Primaria.</li> <li>- Prueba de comprensión lectora de Ángel J. Lázaro Martínez (2006).</li> </ul>

#### 4.7. SÍNTESIS

La perspectiva europea y las concreciones legislativas de España y la CAPV sobre la SI/AACC nos han permitido comprobar que este alumnado no ha recibido el mismo trato de favor ni con la misma celeridad que el resto de los colectivos incluidos entre los acreedores de una atención especial y/o diferenciada, en virtud de la categoría educativa de alumnado con necesidades educativas.

Un sistema educativo ideologizado y pendular, junto con las aportaciones de investigaciones y científicos sobre la inteligencia superior (constructo, definiciones, componentes, características, posibles problemas asociados, etc.) han dado lugar a dos marañas de principios y razones, de justificaciones y estudios, entre las que el alumnado con más capacidad va creciendo, las promociones de estudiantes se suceden, y son miles de personas que, a falta de una legislación clara, han discurrido por un sistema educativo que asume la responsabilidad de velar por su desarrollo integral, sin darles la respuesta que precisan.

A nivel europeo, los documentos de las comisiones competentes alertan a los países miembros para que atiendan a “este valioso recurso social” del que no puede prescindir ningún estado, postura utilitarista que recuerda al interés depositado en ellos por EE. UU y la otrora URSS, en tiempos de la guerra fría y la carrera espacial; en los tiempos actuales, la conflagración radica en la supremacía económica y del desarrollo.

Los estudios comparativos realizados demuestran que los países miembros se rigen por diversos criterios identificativos. Alemania, Países Bajos y España establecen el nivel de inteligencia cognitiva con CI>130. Se requieren test de aptitud, evaluación de logros y rendimiento, desarrollo de las capacidades psicomotora, intelectual, socioafectiva y artística en Austria, Bélgica, República Checa, Hungría, Polonia, Portugal y Rumanía; otros acotan la amplia propuesta anterior. No están establecidos criterios formales en Bulgaria, Finlandia, Grecia, Luxemburgo, Suecia y Reino Unido.

La legalidad vigente española delega la concreción de la filosofía pedagógica en manos de cada C.A., y cada una de las 17 tiene sus propias peculiaridades, que van desde la ausencia de una definición concreta a la profusión detallada de cualidades y capacidades. En el caso de la C.A. del País Vasco, hemos debido escrutar no sólo las leyes sino variedad de documentos, porque radica en su redacción la clave de las auténticas directrices que el profesorado podrá llevar a cabo con el alumnado, desde la diversidad, con equidad y hacia la excelencia. Estas perspectivas entroncan con los principales antecedentes de los *valores*: la cultura, la sociedad y la personalidad; y con los consecuentes más relevantes: las *actitudes* y la *conducta*.

Las creencias pedagógicas aglutinan pensamientos, concepciones y teorías que activan la práctica docente e influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Las actitudes aportan la explicación de las desigualdades existentes en la sociedad; si esa explicación se acepta, las desigualdades quedan legitimadas y justificadas, y establecidas por marcos histórico-culturales de identidad individual y colectiva. En educación, los prejuicios compartidos por diversas actitudes pueden estar controlados directamente por principios ideológicos subyacentes. La actitud consta de componentes cognitivos (de conocimiento o intelectuales), afectivos (emocional y motivacional), y de desempeño (conductual o de acción). Puesto que las actitudes son una variable que influye en la conducta o en las intenciones del comportamiento, en las percepciones y los juicios de una persona, si se mejoran la información, las destrezas y los hábitos de comportamiento, y se introducen emociones y sentimientos favorables a la ejecución, se mejorarán los resultados de la actitud y la predicción del comportamiento.

La identificación de las AACC es el punto de partida de un proceso educativo. Se identifica para diagnosticar (evaluar), y se evalúa para intervenir. Y se entiende la intervención como parte sustancial de la atención a la diversidad, de la integración naturalizada del alumnado en un centro educativo plural, en el que las respuestas educativas (metodológicas, didácticas, de recursos, etc.) están previstas en los proyectos, programas y programaciones.

La literatura científica avala la conveniencia, y la necesidad, de identificar a los estudiantes con AACC, no a partir de que se constaten las necesidades y como una intervención remedial, sino desde un enfoque proactivo y con el objeto de favorecer el desarrollo integral del alumnado, desde el inicio de su escolarización. A ello han contribuido los estudios de las AACC desde la Neurociencia, que han puesto en valor el componente genético de la superdotación desde la configuración y desarrollo cerebral diferenciado, el desarrollo neuronal con sus tempus propios, la heredabilidad del CI, a partir de estudios americanos en sujetos dados en adopción al nacer; todo ello redundando en reclamar una adecuada estimulación para colaborar con el sujeto en el pleno desarrollo y la propia aceptación. Se recomienda que este primer paso para la intervención sea temprana y cautelosa, es decir, a partir de los 4-5 años, cuando el estudiante ya ha podido manifestar ciertas características potenciales de un don personal y social.

En el entorno escolar, el docente, en calidad de experto en la educación reglada, puede acceder a una observación profesional y comparada del desarrollo de su alumnado, percibir sus peculiaridades individuales y las posibles diferencias en los diversos procesos y procedimientos que acontecen en el aula. El docente, especialmente desde las atalayas de educación Infantil y Primaria, goza de una perspectiva idónea para identificar al alumnado con AACC. Pero la identificación está a merced de dos pilares inter-conectables: las actitudes y la formación. La literatura especializada evidencia una controvertida realidad: los docentes no son buenos identificadores de las AACC, y también se admite que la formación facilita la detección, modifica ciertas actitudes negativas, y promueve un cambio de la praxis a partir de la provisión de recursos que den una respuesta más acorde con las capacidades, intereses y necesidades de este alumnado. Las investigaciones sobre las competencias del profesorado que imparta a estudiantes con AACC las asocian con el conocimiento sobre las características de este alumnado, con la materia que imparta, la sensibilidad (o *empatía docente*), y la creatividad que impregne su magisterio.

Ambas Administraciones (central y autonómica) revelan el interés por dotarse de un profesorado competente, en ello se incluye tanto la formación inicial como la continua, así como un buen sistema de prácticas profesionales.

El proceso diagnóstico para la realización de la evaluación de superdotación y AACC, es una fase entre la identificación y la intervención, que debe ser llevada a cabo por expertos, y en la que se considerarán las fuentes de entorno ecológico: progenitores, docentes y pares.

Los recursos para realizar la evaluación pueden contemplar los protocolos de observación, la entrevista, y aquellos test, escalas y baterías adaptadas para evitar el *efecto techo* que pueden presentar otras pruebas consideradas para la población general o con inteligencia promedio. Desde la consideración de la alta capacidad como un proceso dinámico, se estima limitada la mera medición de la capacidad intelectual como valor del CI del sujeto, por ello, la literatura especializada recomienda la aplicación de prolijas baterías que aporten datos holísticos del sujeto en el momento presente y aquellos otros que orienten sobre sus capacidades potenciales.

## **CAPÍTULO V: INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA SUPERDOTACIÓN Y LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL**

La intervención educativa es el proceso intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. Está enmarcada en la tarea educativa global, en orden a llevar a cabo con, por y para el educando los fines y medios que se justifican en la educación y el funcionamiento del Sistema Educativo (Touriñán, 2011). Tiene su origen en la identificación de las NN.EE. de los estudiantes, y en el caso del alumnado con AA.CC., el proceso de identificación debe orientarse a proporcionar una enseñanza enriquecida y unas experiencias de aprendizaje adecuadas.

Los representantes de los modelos socio-culturales opinan que el desarrollo del talento depende de quienes organicen el sistema educativo, del periodo histórico y del interés público por las personas superdotadas. Si las políticas y los sistemas educativos no contemplan la diversidad por estar anclados en supuestos de igualdad, estos niños y niñas no podrán ser reconocidos como superdotados ni atendidos de acuerdo con sus necesidades intelectuales (Mönks, 1992).

Garantizar la excelencia es una consecuencia inmediata del respeto a la diversidad. La igualdad entendida como homogeneidad de resultados no puede convertirse en un objetivo de la política educativa. La homogeneidad, en sí misma, no es deseable, salvo si va acompañada de unos resultados medios muy altos, ése sí debe ser un objetivo de la acción política, el lograr el máximo rendimiento de todos y cada uno de los estudiantes (Gaviria, 2003).

La sociedad ha evolucionado sustancialmente y, como parte integrante de ella, también lo ha hecho la educación. Se ha producido un cambio paradigmático de indudables consecuencias: la educación ha pasado de un paradigma "instruccional", que destacaba la enseñanza y al docente, a un paradigma "personal", que destaca el aprendizaje y al estudiante que aprende, en el que todos los elementos del sistema educativo, incluidos el educador y la enseñanza, se subordinan a ese proceso de aprendizaje. Desde esta relevante innovación conceptual, se interpreta el aprendizaje no como una adquisición, acumulación o reproducción de datos informativos, sino como una construcción o representación mental de significados (Beltrán Llera, 2001).

Con la intervención educativa sobre los superdotados no sólo se pretende que desarrollen sus propias potencialidades sino que contribuyan al bien social, y a la creación e innovación. Esto será posible gracias a la inteligencia y la imaginación (Kant); a la herencia, a la estimulación interior, la reputación social y el reconocimiento universal (Galton); a un equilibrio entre el mundo interior y el exterior (Maslow, 1972; Rogers, 1990).

### **5.1. INTERVENCIÓN: LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIFERENCIA**

Siempre ha resultado difícil el apoyo social o legislativo para mejorar la situación educativa de los extremos: los *retrasados mentales* y los superdotados. Ambos han proporcionado a la sociedad la ocasión de expresar sus necesidades de compasión o de castigo. Ambos llegaron a ser considerados como algo misterioso, satánico o descarriado. La ira se dirige contra los percibidos como socialmente débiles y a la vez como felices (Adorno, 1959). Los *retrasados mentales* pudieron acogerse a la fibra emotiva y la aceptación desde la compasión, para los superdotados no quedó nada.

Torrance (1962) opinaba que los errores que han imperado en la educación de los estudiantes superdotados son el resultado de la mala disposición para aceptar una imagen compleja y polifacética de la mente y de la personalidad humana; ante ellas se adoptan, sistemáticamente, actitudes rígidas y simplificaciones excesivas que conducen a error.

### **5.1.1. La contradictoria conciencia social**

*A quien le daña el saber, homicida es de sí mismo* (La vida es sueño, I, esc. VI. Calderón de la Barca)

La consideración de que una educación especial para los estudiantes superdotados es elitista u origina elitismo carece de consistencia investigadora (Newland, 1976), porque el elitismo es un concepto referido a las diferencias socio-económicas no a las intelectuales.

*Cortar las amapolas altas*<sup>27</sup>. ¿Qué proceso interno nos impide celebrar el intelecto precoz con el mismo entusiasmo y públicamente con el que destacamos el deportivo o musical? Colangelo (2002) sugirió que la omnipresente presión sobre los estudiantes dotados para camuflar o moderar sus logros académicos es característica de la sociedad occidental contemporánea y está específicamente vinculada a una hostilidad hacia los intelectuales insignes.

Los investigadores en educación para superdotados han señalado, desde hace tiempo, que la mayoría de los docentes, de Australia, Gran Bretaña, Estados Unidos y Unión Europea, que se oponen a las disposiciones especiales para los estudiantes dotados intelectualmente tienen poca o ninguna objeción a las mismas disposiciones para estudiantes con talento en el deporte o la música, por ejemplo, grupos de habilidad, aceleración, etc. (Bégin y Gagne, 1994a, 1994b; Gross, 1999, 2001).

Son varias las hipótesis que se han contemplado ante la reacia disposición de los docentes para proporcionar las intervenciones de desarrollo del talento para algunos estudiantes. Un posible argumento considera que mientras la capacidad excepcional en el deporte o las artes escénicas es vista como una forma de "cumplimiento social", y el desarrollo de esos talentos se consideran para el disfrute de la comunidad, el desarrollo de la alta capacidad intelectual se cataloga como un egoísta empeño de incumplimiento social, en el que el poseedor del talento se beneficiará únicamente a sí mismo (Gross, 2001). La alta capacidad intelectual es asociada, generalmente, como el pasaporte a una prestigiosa educación superior, al empleo lucrativo, y a un estilo de vida codiciables (Gross, 1993).

El problema se intensifica por la idea estereotipada sobre los estudiantes dotados que sostiene que son arrogantes y egocéntricos (Gross, 1998). Tales actitudes negativas no sólo restringen la oferta de educación diferenciada efectiva, sino que también amenazan con limitar la eficacia de los programas de formación a los docentes sobre la educación dotada (Eyre y Geake, 2002). Los docentes y maestras que tienen puntos de vista estereotipados y hostiles sobre los estudiantes dotados es poco probable que se inscriban voluntariamente en tales programas, y su asistencia puede deberse a la dirección del centro (Eyre y Geake, 2002) o de otras autoridades educativas.

Gran parte del temor a ese malentendido elitismo o anti-intelectualismo, al que la literatura especializada refiere con insistencia (Colangelo, 2013; Howley, 2000; Howley, Howley y Pendarvis, 2017; Plucker y Callahan, 2014; Reis, 2014; Seon-Young et al., 2004) está basado en la creencia de que si estos individuos descubriesen sus inusuales capacidades, desarrollarían actitudes déspotas, y desatenderían las necesidades de los otros. Sin embargo, las investigaciones revelan exactamente lo opuesto. La superdotación conlleva un fuerte sentido de la responsabilidad, empatía, conciencia moral y comprensión hacia los otros. (Dabrowski, 1972; Hollingworth, 1942; Marland, 1972; Terman, 1925).

Silverman (1995), expuso que muchos opositores a la educación para superdotados creen que la mayoría de esos educandos también cuentan con un nivel económico positivo. En realidad, la superdotación se encuentra en todas las clases sociales (Dickinson, 1970), y los pobres tienen menos oportunidades para alcanzar el éxito académico; hay un número de niños superdotados muy superior entre las clases desfavorecidas, por el mero hecho de que la pobreza supera a la riqueza (Zigler y Arber, 1985). Si la educación (en especial la pública) no ofrece una alternativa adecuada, los niños de ambiente socio-económico desfavorecido serán los que más lo sufran. Porque las familias con más

---

27 Original en Inglés: "cut out tall poppies"



recursos socio-económicos tienen la posibilidad de proporcionar los entornos más adecuados: además del continuo estímulo cultural familiar, pueden elegir y costear el colegio de su elección, las clases extraescolares, y cualquier otro recurso que proporcione conocimiento y estímulo intelectual. Mientras que la mayoría de los niños superdotados carecen de esas opciones y, para ellos, la escuela pública es la única alternativa posible a sus necesidades.

La superdotación no se desarrolla en el vacío. Se ha idealizado al “hombre-hecho-a sí mismo” (“self-made man”) pero las investigaciones indican que la habilidad innata requiere de unos cuidados considerables para ser desarrollada satisfactoriamente (Feldman y Golsmith 1991).

Es equivocado creer que frenar a los estudiantes más brillantes ayuda mágicamente a los más lentos; o como afirma el refrán inglés: *llevar a los mejores hacia abajo no engrandece a los que están abajo*<sup>28</sup>. No podemos saber cuánto talento se ha desperdiciado por falta de diagnóstico y tratamiento ni la magnitud de lo que la sociedad ha despreciado.

*El respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos constituye un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa, con razón, a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin considerar suficientemente la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones.* (Comisión Jacques Delors: La educación encierra un tesoro, 1996, p. 54).

### **5.1.2. El derecho a la diferencia y a su educación**

La superdotación no es un hecho fortuito, florecerá cuando la capacidad cognitiva de las criaturas, la motivación y los ambientes enriquecidos coexistan y se fundan juntos para fomentar su crecimiento (Gottfried et al., 2005).

Lucien Sève (1964) sostiene que el igualitarismo sirve a los propósitos de las desigualdades de clases y, así, el igualitarismo se convierte en su contrario, y consolida las desigualdades, cuantitativas y cualitativas entre las aptitudes intelectuales de los individuos, en lugar de compensarlas. Si se desea hacer realidad la escuela del mañana, es necesaria una pedagogía activa y promover una enseñanza basada en el estudiante y sus necesidades, y en el máximo desarrollo de sus recursos y capacidades personales (Coriat, 1990).

Tannenbaum (1983) acusa a la escuela de apoyarse excesivamente en la igualdad, descuidando las verdaderas diferencias humanas. Terrassier (1989) considera que es una injusticia, y un ataque a la libertad individual y a la persona del aprendiz el impedirle, si es capaz, que curse materias de niveles superiores aludiendo, por ejemplo, razones organizativas.

#### **1. De la capacidad a la competencia: el reto de educar en la diversidad**

La edad cronológica puede predecir aspectos como la altura, la coordinación física, la velocidad escritora, las necesidades emocionales y las habilidades sociales. La edad mental puede hacer referencia a la cantidad de conocimiento que ha dominado, el nivel en que aprende, la sofisticación del juego, la edad de los verdaderos pares, la madurez del sentido de humor, el juicio ético y el conocimiento del mundo. Cuanto mayor es el nivel del desarrollo cognitivo comparado con el desarrollo físico, es decir, a mayor CI y menor edad, más fuera de lugar se percibe el niño en las relaciones sociales y en relación con el currículum escolar.

Así, Hollingworth (1939) valoraba que un sujeto con un CI de 140, en un aula normalizada, perdía prácticamente la mitad del tiempo escolar, y por encima de 170 desaprovecharía casi todo; por lo que se acostumbran a trabajar por debajo de sus posibilidades y a abandonarse en ensoñaciones. Según

<sup>28</sup> Original en Inglés: *Bringing the top down does not bring the bottom up.*

Benito (1996), la misma diferencia que existe entre un educando un C.I. de 60 y otro de C.I. 100, se da entre uno de C.I.100 y otro de 140, en cuanto a estructuración del pensamiento, procesamiento de la información, métodos de aprendizaje, etc. Por ello, al igual que parecería ilógico e injusto pretender que el estudiante, en la franja de la *normalidad*, se desarrolle en un ámbito educativo pensado, planeado y estructurado para *deficientes*, no es menos absurdo plantear que el superdotado se desarrolle en un contexto educativo en el que tenga que adaptarse obligatoriamente a unos proyectos curriculares en los que no se reconocen sus diferencias y, por tanto, le niegan el derecho a desarrollarse plenamente, además de las posibles dificultades de adaptación e identificación con sus compañeros.

Para Landau (2003), la inteligencia expresada por el CI explica sólo hasta el 40% de la variación del éxito escolar; la variación restante correspondería a parámetros como las actitudes, las motivaciones, los hábitos de trabajo, la asiduidad, etc. El éxito escolar del estudiante correlaciona con el modo en que la escuela modele la personalidad del educando, tanto en sus características cognitivas como en las extracognitivas.

Los sujetos con AA.CC. se caracterizan por tener un desempeño mayor en las tareas de insight, que requieren un procesamiento selectivo de la información de forma novedosa, unos estilos de pensamiento más abiertos, críticos, y un mayor autoconcepto en el ámbito académico, concretado en las áreas verbal y matemática (Rojo, 1996). Estas capacidades apelan al principio de individualización, porque precisan estimulación y retos de aprendizaje muy superiores a los que los programas escolares habituales proporcionan; la carencia de ese estímulo imprescindible puede derivar en tedio y aburrimiento, perder interés por la escuela, sentir una falta de reto, de motivación y estímulo por el trabajo, lo que puede abocar a efectos indeseables. Todo talento que no es adecuadamente estimulado y desarrollado, a través de un sistema de enseñanza apropiado en ritmo y profundidad, deriva en un pobre o deficiente desarrollo (Stanley y Benbow, 1996).

En la misma línea, Genovard et al. (2000) argumentan que el conocimiento, y la toma de conciencia de la educación como un sistema de atención a la diversidad, obliga al profesorado a un planteamiento de individualización instruccional:

*Los alumnos con altas habilidades, como los alumnos con otros tipos de excepcionalidad o necesidades especiales, requieren de un planteamiento instruccional elaborado a la medida de sus potencialidades y motivaciones, entendiéndose por tal que el currículum planificado para el grupo de clase habrá de ser modificado en alguna medida, si se pretende que el alumno con alta habilidad obtenga provecho de los procesos realizados en clase y consiga los objetivos de aprendizaje pretendidos (p. 29).*

García Yagüe (1986), citado por Rayo Lombardo (1999), a partir del estudio de 1982-83, con alumnado con AACC de 1º-3º EGB, y analizar más de 20 variables relativas al proceso de aprendizaje, concluye que: el nivel medio de este alumnado, al iniciar la EGB, es superior al que lograrán sus compañeros al finalizar el 2º curso; destacan en el alto nivel y afición lectora, con independencia de la clase social y de la escolarización en preescolar; a pesar de que de 1º-3º progresan más que la media de sus compañeros, si se consideran los niveles de partida, se percibe un estancamiento en muchas áreas, no hay progreso a lo largo del ciclo en los niveles conversacionales, dominio de la lectura oral y errores de lecto-escritura; al finalizar 3º, pueden obtener buenas calificaciones, a pesar de albergar ciertas deficiencias de aprendizaje o cierto grado de rechazo a la escuela.

Benito (1999), redonda en la cuestión, al considerar que, en general, los bien dotados aprovechan poco sus posibilidades durante los primeros cursos de educación Primaria, porque dominan a la entrada los niveles programados para la salida, porque comienzan a rezagarse con los componentes del aprendizaje (atención, estudio, dedicación...), las calificaciones pueden ser altas pero se inician graves deficiencias de base. Todo ello puede derivar en desajustes emocionales y escolares, que se traducen en aburrimiento en el aula, hiperactividad, inadaptación escolar y social, conflictividad, malos resultados académicos, y hasta fracaso escolar. A este respecto, Pérez et al. (2000), en su estudio con

122 familias con hijos superdotados de distintas CC.AA., señala que el 15% del alumnado superdotado presenta un bajo rendimiento académico, que puede llegar al indeseado fracaso escolar.

## 2. La falta de intervención entraña riesgos

Neihart (2007) asevera que estudiantes con AACC que expresaban problemas de estado de ánimo, a menudo mejoraron con un cambio en el plan de estudios y con el apoyo del asesoramiento.

El aburrimiento en la escuela es una de las principales problemáticas relativas al alumnado en general y que afecta también, y especialmente, a los estudiantes con AACC (Feldhusen y Kroll, 1991). En base a la revisión de estudios previos, Walters y Diezmann (2000) señalan que una de las causas estriba en que las tareas escolares no suelen suponer un desafío ni reto de aprendizaje para los estudiantes más capaces, que necesitan de experiencias de aprendizaje que les motiven, de tareas que planteen el reto necesario para producir entusiasmo y satisfacción personal.

Las características de la personalidad interna y el entorno social (aula, escuela, familia) moldean la motivación académica para todos los estudiantes, incluyendo los de alta capacidad intelectual (Deci y Ryan, 2008). El efecto *Pigmalión Negativo*, consecuencia de que el entorno inmediato no reconozca la capacidad, provoca que el estudiante trate de ajustarse lo más posible al ambiente, a la conducta normal o media, a lo que percibe se espera de él, a costa de negar su propia capacidad e interés; este pseudo-ajuste, o intento de responder a una imagen de lo que “no es”, deriva en una auto-imagen de fracasado (Acereda, 2000).

Numerosos autores refieren de preocupantes porcentajes de estudiantes dotados que explotan una pequeña parte de su potencial para evitar quedar marginados del entorno de compañeros de clase, hasta el extremo de que su “peculiar rareza” supone un auténtico castigo en lugar de ser fuente de camaradería.

La motivación es un factor imprescindible para que el alumnado con superdotación dé muestras externas de sus habilidades (Whitmore, 1986); de lo contrario, entrará en una dinámica de tedio que hará muy dificultoso el poder detectar sus potencialidades y ser identificado. Sin embargo, también puede darse la paradoja de que la motivación académica, a menudo, puede pasar desapercibida o incluso ser descartada en aquellos estudiantes de alta capacidad intelectual que habitualmente realizan un trabajo de alta calidad en relación con un estándar normativo (Matthews y McBee, 2007).

## 3. Primeras consideraciones para el desarrollo de la capacidad

Brody (2015) propone una aproximación de respuesta personalizada a las necesidades de los estudiantes con AACC, con las siguientes consideraciones:

- Los resultados superiores de las evaluaciones en el nivel académico (*above-grade-level*) son cruciales porque informan sobre el rendimiento, la capacidad intelectual y el afrontamiento del reto.
- El ritmo de aprendizaje debe ser acorde con la capacidad de aprendizaje;
- La falta de estímulo puede arruinar un alto potencial, al provocar falta de interés, pobres hábitos de estudio, o conductas negativas;
- La mayor distancia competencial con sus iguales reclama un mayor grado de intervención, contemplando también el acceso a un nivel superior, a fin de ajustar el nivel de capacidad del estudiante con el nivel educativo;
- Entre los estudiantes de AA.CC., es preciso distinguir las diferencias intra-grupo: aptitudes específicas, conocimientos, intereses, motivación, objetivos, personalidad, y estilos de aprendizaje;
- La flexibilidad curricular y una adecuada articulación hacia un nivel superior pueden mejorar los programas escolares globales<sup>29</sup>;
- La necesidad de compartir intereses con pares intelectuales, el beneficio adicional en competencia

29 “A rising tide lifts all boats” (*cuando sube la marea, todos los barcos flotan*)

social, y el deseo de investigación de temas en profundidad;

- La necesidad de disponer de modelos y mentores que ofrezcan una visión del mundo real, en el que tienen cabida sus potenciales, lo que ayuda a perfilar y determinar metas académicas y profesionales futuras.

En opinión de Tourón (2014c) la *educación exitosa*, en el marco de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad, debe apoyarse en tres principios:

1. Individualización: entendida como la adaptación de la educación a las características específicas del estudiante, proporcionando los recursos que mejor se ajusten a su pleno desarrollo, por ejemplo: metodología, accesibilidad a las nuevas tecnologías, temporalización, adecuación de la cantidad de los contenidos de las materias, etc.

2. Diferenciación: en oposición a la homogeneidad criterial, tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje; ofreciendo la posibilidad de que los estudiantes sean sujetos activos en la elección de temas de estudio.

3. Personalización: supone el producto de los dos anteriores; por ello, implica que la educación se adapte a las necesidades de aprendizaje atendiendo los ritmos e intereses de cada educando.

Para convertir las potencialidades en talentos, en cualquier campo del saber o de la actividad humana, es necesario el desarrollo de la capacidad y su aplicación al aprendizaje. La capacidad intelectual general, las capacidades específicas y los factores no intelectivos (impulso, perseverancia, motivación, temperamento, etc.) contribuyen de manera decisiva a configurar una trayectoria de éxito en los más capaces; como: la práctica deliberada, que contribuye a predecir el rendimiento experto en muy diversos dominios (Ericsson, Nandagopal, y Roring, 2005; Plant, Ericsson, Hill, y Asberg, 2005); así como el trabajo duro y la autodisciplina.

#### **4. La necesaria actitud de los docentes**

Molapo (2014) considera que los docentes deben ser capaces de evaluar con precisión las fortalezas y debilidades de cada uno de sus estudiantes, seleccionar los métodos de instrucción más apropiados y enseñar de forma efectiva y eficiente.

A la luz de las investigaciones sobre la enseñanza eficaz, las características que definirían una actitud positiva del docente serían: ser organizado, sistemático, orientado a los objetivos y cualificado (Ryans, 1960; Harris, 1986); con una avanzada planificación y preparación, referida a la selección de objetivos de aprendizaje adecuados, el diagnóstico de las necesidades individuales, el acopio de materiales y recursos, y la elección de estrategias de enseñanza adecuadas (Tirri, 1993). Un docente enfático, extravertido y amable es capaz de crear un ambiente de aprendizaje positivo y personal (Ryans, 1960; Harris, 1986); refleja su actitud positiva en el tono de comunicación, los gestos y relaciones interpersonales; minimiza la retroalimentación negativa hacia los estudiantes; su enseñanza es estimulante, imaginativa, emocionante, interesante y evita la aburrida rutina. El entusiasmo del docente en su práctica educativa, con frecuencia, correlaciona con el rendimiento de los estudiantes de más edad (Brophy y Good, 1986).

La flexibilidad en la docencia puede considerarse como el potencial del educador para responder de manera pronta y eficaz a los imprevistos que se puedan plantear en el aula, para satisfacer adecuadamente a las exigencias del momento, y atender con acierto a los distintos niveles que convergen en el aula (Hamachek, 1975; O'Neill, 1988), tratando a cada estudiante como si fuera único y ofreciendo una variada gama de actividades y materiales, alejados del modelo de curriculum homogéneo e indiferenciado (Feldhusen, Hoover y Sayler, 1990).

En los estudios empíricos sobre las cualidades de un docente eficaz para los estudiantes dotados, éstos han valorado en los educadores las cualidades personales y sociales más que las intelectuales (Lewis, 1982; Dorhout, 1983; Abel y Karnes, 1994; Shoshana, 2007; Vialle y Quigley, 2002). Así, Vialle y Tischler (2004), recogidas las opiniones de adolescentes superdotados de diferentes países,

concluyeron que las habilidades que debía poseer un buen docente o un docente eficaz eran de tres tipos:

- Intelectuales: centradas en el conocimiento de la materia, y que posibiliten un modo de pensamiento interdisciplinar.
- Personales: como respeto y apoyo al estudiante, adaptación a su nivel de comprensión, estabilidad emocional, paciencia, etc.
- Instruccionales: como variadas estrategias de enseñanza, un buen ambiente de aprendizaje, habilidades motivacionales y técnicas de evaluación.

En opinión de García Cabero et al. (1991), si bien el profesorado acepta la existencia de estudiantes superdotados en las aulas, se muestra reticente a la hora de atenderlos. Esta actitud puede tener su origen en los siguientes motivos:

- La atención a estudiantes con determinadas características diferenciadas puede provocar ansiedad en el docente.
- El trabajar con estos estudiantes exige al profesorado nuevos modos de pensamiento y de acción que, en determinadas circunstancias, resultan difíciles de adquirir.
- Reclama del docente demasiado esfuerzo y capacidad de autoanálisis (capacitación, conocimiento de la materia, manejo de estrategias, metodología y evaluación educativa, autoconcepto, etc.)
- En los centros educativos se impone al profesorado la atención al alumnado no normativo, pero sin proporcionarle una formación previa, específica y suficiente, como en el campo de las AACC y la superdotación intelectual.
- Las necesidades que presentan los aprendices con AACC son, muchas veces, incompatibles con las necesidades del resto de la clase.
- La atención a este alumnado requiere de apoyos específicos que el centro educativo puede no disponer.

Secundando a Tirri (2008), los buenos docentes también tienen un gran potencial para ser también eficaces para los estudiantes dotados.

## **5.2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ENTORNO EUROPEO**

En Europa, la aportación de los estudiosos de la inteligencia superior ha trascendido el campo de la investigación, con la participación en consejos de ámbito mundial y la constitución de consejos y comités de ámbito europeo, que han contribuido a la difusión de sus análisis, al desarrollo de la educación de los dotados, y a la colaboración con los gobiernos en el análisis de los perfiles de cada país en el tema de educación del alumnado dotado.

Entre ellos, referimos: el Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos, el Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes precoces, superdotados y talentosos (Eurotalent), y el Consejo Europeo para las Altas capacidades (European Council for High Ability, ECHA).

### **5.2.1. Recorrido europeo en favor de la educación de la superdotación y las altas capacidades**

#### **1. World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)**

El Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos comenzó a iniciativa de Henry Collis, a partir de la I Conferencia Mundial sobre Niños Dotados (Londres, 1975); se constituyó en un organismo internacional permanente dedicado al desarrollo de la educación de dotados a nivel mundial. Cuenta con la colaboración activa de educadores, académicos, investigadores, progenitores y otras personas interesadas en el desarrollo y la educación de dotados y talentosos.

Su objetivo fundamental es *centrar la atención mundial en los niños dotados y talentosos, y asegurar*

la efectividad de su valioso potencial para el beneficio de la humanidad, y para ello desarrolla sus actividades en torno a la comunicación de la información, las ideas y experiencias, canalizadas en la Conferencia Mundial (bianual); así como favorecer la aceptación y el reconocimiento de los estudiantes dotados y talentosos de todos los orígenes y en todos los países; apoyar y difundir la investigación sobre la naturaleza de la superdotación, los talentos, la creatividad, y la educación de estos estudiantes; el intercambio mundial de ideas, experiencias y formación docente; el apoyo a programas y actividades internacionales, y a la educación de padres y familias.

La XXI Conferencia (Odense, Dinamarca, 2015) versó sobre “la educación de los niños dotados y talentosos: de la investigación a la práctica”. La XXII (Sidney, Australia) con el título: “perspectivas globales en la Educación de la Superdotación”.

Este organismo mantiene dos publicaciones:

- *Gifted and Talented International (GTI)*: es la revista oficial del Consejo Mundial. Su propósito es compartir la teoría, la investigación y la práctica actuales en la educación de dotados. Se publica dos veces al año. El volumen nº 31 (Abril, 2016), trata fundamentalmente sobre “Género y Superdotación”.

- *World Gifted*: es el boletín oficial de la WCGTC, contiene las últimas noticias e información sobre la organización, sus miembros y la comunidad internacional de la educación de dotados; edita tres ejemplares al año.

## **2. Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes precoces, superdotados y talentosos (Eurotalent)**

Su sede central está en Nimes, Francia. Se trata de una federación que asume la responsabilidad de los intereses europeos supranacionales, y de la coordinación y el intercambio de experiencias educativas entre las asociaciones miembro o usuarios activos como Francia, Suiza, España, Italia, Alemania, y Bélgica.

## **3. Consejo Europeo para las Altas Capacidades (European Council for High Ability, ECHA)**

Su principal objetivo es actuar como una red de comunicaciones para promover el intercambio de información entre las personas interesadas en la alta capacidad: educadores, investigadores, psicólogos, progenitores y los propios estudiantes con talento.

Fundado en Utrecht en 1987, reúne a docentes, investigadores y progenitores interesados en las AACC; el órgano oficial de difusión de la investigación científica es la revista *High Ability Studies*. La presidencia de este Consejo se inauguró con Joan Freeman. Organiza conferencias bianuales, en diferentes ciudades europeas, con el desarrollo de una temática central; por ejemplo, en la 13ª Conferencia (2012) se trató sobre la educación a lo largo de la vida. En 2014 (septiembre, Ljubljana), versó sobre “la superdotación en la era digital”, con la exploración de las posibilidades y desafíos que ofrece a lo largo de la vida. El tema de 2016 (marzo, Viena), fue “la Superdotación en el contexto de la migración y el intercambio intercultural”, centrándose en la conciencia intercultural y multicultural de la educación superdotada. Para Dublín, 2018, se prevé el tema “Trabajar con estudiantes dotados en el siglo 21”, muy adecuado en la era digital y tecnológica, porque a pesar de los avances, persisten los mismos problemas, por ejemplo, en la identificación de estudiantes dotados de grupos con escasos recursos económicos. También se contemplará el desarrollo social y emocional de los estudiantes dotados, y la búsqueda de retos apropiados para estudiantes con AACC que, con demasiada frecuencia, pueden abandonarse en el sistema educativo, para lo que es preciso mostrar ejemplos de una buena investigación y de las mejores prácticas en el campo, y enfatizar la importancia de la educación para superdotados.

Una importante contribución, y en cierta medida un hito, para la educación de la superdotación en Europa fue el “Taller de Investigación Educativa sobre la Educación de los Superdotados en Europa: Problemas teóricos y de investigación”, que se realizó en Nijmegen en 1991 (23-26 de julio). Este taller fue ofrecido por el Consejo de Europa y organizado conjuntamente por el Centro para el Estudio

de la Superdotación en la Universidad de Nijmegen, el Consejo de Europa para la Cooperación Cultural, los Ministerios holandeses y alemanes de Educación, y el Instituto para la Investigación Educativa en los Países Bajos (SVO). El informe generado dio la pauta para la recomendación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa 1248 (1994) sobre la Educación de los Alumnos Superdotados (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1994), un documento político que hizo hincapié en las especiales necesidades de los sujetos superdotados y en cómo acometerlas, afirmando (Ortuño Sánchez, 2014):

*Los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas (punto 3).*

### **5.2.2. El Dictamen 2013**

Este importante documento establece los siguientes aspectos, a partir de la consideración de que *“tratamos la realidad de un alumnado diferente, en el marco de la diversidad”*:

#### **1. Alumnado con AACC**, punto 3.3., se especifica:

1. La respuesta educativa: confirmada la presencia de AACC, los factores y circunstancias que pueden facilitar una respuesta educativa adecuada a estos niños y jóvenes son los siguientes:

- Ambiente estimulante que fomente sus potencialidades.
- Autonomía y autocontrol.
- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y de compañeros.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Acceso a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Participación del estudiante en la planificación de su propio proceso de aprendizaje.

2. Dos tendencias de aplicación: en función de los distintos modelos pedagógicos y sistemas educativos, existen diferentes enfoques del modo de dar respuesta a las necesidades educativas presentadas por el alumnado con AACC. Estas medidas, pueden agruparse en dos tendencias básicas: a) Educación diferenciada: formando en un mismo centro educativo grupos homogéneos de estudiantes en función de su respectiva capacidad y nivel de aprendizaje. b) Educación inclusiva: los grupos de estudiantes son heterogéneos y el centro docente ofrece respuestas educativas adaptadas a la diversidad de estudiantes existentes en cada grupo.

Este es el paradigma predominante en los sistemas educativos de la Unión Europea. Intenta ofrecer a todo el alumnado, en las primeras etapas de la instrucción, una educación común en un entorno escolar de atención a la diversidad, evitando agrupamientos homogéneos de forma prematura. Este enfoque es compatible con que, en etapas educativas no obligatorias, o cuando los estudiantes se aproximan al final de la educación Secundaria y se acercan al inicio de estudios universitarios, se realicen experiencias orientadas al desarrollo de talentos concretos, o la creación de grupos más homogéneos para alumnado de AACC y/o con alto rendimiento académico<sup>30</sup>. Se trata de una práctica de implementación educativa actual en algunos Estados miembros de la Unión Europea, y el análisis

<sup>30</sup> Ejemplo: Landesgymnasiums für Hochbegabte mit Internat und Kompetenzzentrum in Schwäbisch Gmünd" (LGH), Alemania.  
<http://www.lgh-gmuend.de/>

de la realidad presente indica una probable tendencia de futuro en la educación inclusiva en las primeras etapas educativas, y abre camino hacia experiencias concretas con grupos homogéneos en etapas educativas posteriores o postobligatorias.

Con relación a la *atención educativa inclusivo-diferenciada*, recurrimos a la información de la European Agency for Development in Special Needs Education (2009) que, en el análisis de las medidas de intervención en los distintos países, señalaba cómo en la práctica, algunos países del entorno, establecen diferencias entre la educación de Primaria y Secundaria:

De los 24 países del estudio, 10 proporcionaron información sobre los diversos enfoques que se utilizan; por ejemplo, indican que la principal estrategia para satisfacer las necesidades de los aprendices 'dotados' en Secundaria estriba en un sistema de enseñanza diferenciada, en la que se determinan los grupos en función de sus logros académicos, tal es el caso de Austria, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Lituania, Malta, Países Bajos, Suiza y el Reino Unido (Gales). Por ejemplo, en Alemania, la mayoría de los talentosos son educados en los *Gymnasium*, en Islandia estudian en las escuelas secundarias superiores, proporcionándoles actividades adicionales en materias académicas, deportes y música. En Grecia hay clases especiales en artes, música y deporte. En Irlanda, los estudiantes pueden ser ubicados en grupos de habilidad que, a menudo, se relacionan con los exámenes estatales para los que se preparan. En Lituania hay algunos cursos intensivos para materias académicas.

3. Medidas educativas concretas: aplicables en el propio centro educativo con estos estudiantes, pueden ser las siguientes:

De carácter ordinario: y aplicables a todo el alumnado.

- Presentación de contenidos con diversos grados de dificultad, agrupamientos flexibles, variedad de actividades y ampliaciones de currículo ordinario.

- Enriquecimiento educativo, centrado en la motivación e interés del estudiante por determinados temas, y organizado por él/ ella mismo/a.

De carácter menos habitual: supone la adaptación del currículum con una ampliación y/o enriquecimiento, son las adaptaciones curriculares individuales.

De carácter excepcional: alude a la flexibilización de las diversas etapas y enseñanzas con la reducción en la duración de las mismas: sin ceñirse al criterio de edad cronológica/curso académico. Se estima que tan sólo se aplica al 3 % de estos estudiantes.

4. Fuera de las escuelas: participar en actividades programadas pero menos reguladas que la actividad escolar y que permitan el contacto con iguales de otros centros. Son actividades extracurriculares que ofrecen programas muy variados. Pueden estar apoyadas por los Estados, las administraciones públicas y la Unión Europea.

5. Estos dos tipos de atención educativa: la educación formal (en el propio centro y en horario escolar) y la no formal (o extraescolar), no son excluyentes. La mejora en la atención al alumnado con AACC debería incluir ambos modelos, siendo la formal similar a la que requiere todo el alumnado con NN EE de apoyo específico.

Los dos puntos siguientes suponen una reflexión sobre la situación actual, francamente mejorable, a partir de una especial incidencia en la formación del profesorado, y la trascendencia socio-económica para los países de contar con estas mentes más capaces, y evitar su éxodo a otros lugares donde se apoye el desarrollo de su potencial productivo.

- En la actualidad, la gran asignatura pendiente es mejorar sustancialmente la atención educativa que reciben estos estudiantes en su propio centro, mejorando la formación inicial y permanente del profesorado en la detección y atención educativa, dentro del marco general de atención a la diversidad del alumnado.



- Liberar el potencial de todos los jóvenes de la Unión Europea, y especialmente el de los jóvenes superdotados, no afecta sólo al sector educativo. Es importante: poner en práctica una política económica y social que permita ofrecer a estas personas, desde una temprana edad, empleos y oportunidades para aprovechar su capacidad. La misión esencial de Europa es prevenir e impedir el éxodo de las personas más capacitadas.

**2. El seguimiento del alumnado con AACC en el contexto europeo**, recogido en el punto 4. de este documento europeo de referencia, cuya entrada 1. Visión de conjunto se apoya en estudios de conocimiento sobre la situación de las AACC intelectuales en el conjunto de la Unión Europea <sup>31</sup> Su contenido ofrece la siguiente información sobre las conclusiones:

- La necesidad de cambiar y modificar prácticas de los centros educativos para mejorar la atención a la diversidad del alumnado.

- A pesar de que las legislaciones educativas de los países contemplan la existencia de este alumnado, existen grandes variaciones al considerar si precisan medidas específicas de atención educativa.

- En el diagnóstico de la alta capacidad se va superando el perfil tradicional vinculado en exclusiva a la valoración de la inteligencia, incluyendo pruebas de creatividad, y los informes escolares, sociales y familiares (profesorado y familias).

- En la atención, predominan las actividades extraescolares (educación no formal), y concursos y certámenes específicos -relativos a talentos concretos-: científicos, tecnológicos, deportivos, musicales, etc. (ej. Olimpiada Matemática), sobre las opciones en el ámbito escolar.

- Se reconoce un amplio margen de mejora en la cualificación del profesorado, tanto en la formación inicial como continua.

### **5.2.3. Eurydice, 2013**

Realiza una importante recopilación sobre la legislación educativa diferenciada para el alumnado superdotado<sup>32</sup> en los 26 países europeos, en base a los estudios e informes publicados acerca de los *Estudiantes europeos con talento* por:

#### 1. Medidas educativas curriculares:

De los 26 países que legislan medidas educativas “diferenciadas” se constata que: 6 de ellos realizan agrupamientos homogéneos; esto es, agrupan a los estudiantes en función de sus capacidades; otros 18 países realizan agrupamientos heterogéneos (alumnado con distintas capacidades cognitivas) posibilitando la atención diferenciada y el enriquecimiento curricular (entre ellos España), y de ellos 6 países especifican que, además, realizan agrupamientos homogéneos para talentos deportivos y artísticos. Únicamente 2 países legislan exclusivamente el agrupamiento homogéneo para talentos musicales y deportivos.

En lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje individualizado, se pone de manifiesto que es opcional en 15 países y obligatoria en Alemania, Eslovenia y España.

31 - La atención a los alumnos con altas capacidades en la Unión Europea, en De todo un poco, número 11, publicación anual del Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid, pp. 21-29, Madrid, 2009.

- Gifted Learners. A survey of educational policy and provision» (Los alumnos superdotados. Revista de la política y sus disposiciones educativas). Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 2009.

- Eurydice (2006), Specific Educations Measures to promote all Forms of Giftedness at School in Europe. (Medidas pedagógicas para promover todas las formas de talento en Europa, documento de trabajo). Bruselas: Unidad Eurydice.

- Monks, F.J., Pflüger, R: Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective (La educación de los alumnos superdotados en 21 países europeos: Estado de la situación y perspectivas), Universidad de Nimega, 2005.

32 Término adoptado por consenso, a partir de la multiplicidad de acepciones recogidas en los diversos países.

En relación a las medidas de aceleración: 18 países contemplan en su legislación esta posibilidad, pero no existe criterio unificado para realizarla. Alemania, Austria, Finlandia y Suecia posibilitan la participación anticipada de los estudiantes de Secundaria altamente dotados, en proyectos y cursos individualizados en las Universidades.

## 2. Medidas educativas extracurriculares/extraescolares

Suelen estar organizadas por el centro o por un organismo externo, permiten a los jóvenes desarrollar destrezas en una determinada área de competencias (clubes, competiciones, universidad de verano, investigación académica, actividad artística). Y son varios los países en los que los propios gobiernos las promocionan y sufragan económicamente. Aportan un amplio abanico de opciones.

En este tipo de actividades toman parte grupos homogéneos por capacidad e intereses, exentos del criterio de edad cronológica. No suelen recogerse en la legislación, porque normalmente las conduce un organismo independiente del Estado. Sin embargo, los exámenes de carácter competitivo son, con frecuencia, responsabilidad del propio Gobierno, como ocurre con las competiciones sobre materias académicas, las deportivas o los concursos de carácter artístico.

Los países que no contemplan este tipo de medidas son: Estonia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Malta y Países Bajos.

## **5.3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: ALUMNADO CON AACC EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO**

En el presente apartado, presentaremos los antecedentes históricos de la intervención con superdotados relativos al Instituto Nacional de Psicotecnia, posteriormente conocido como Instituto de Selección Escolar Obrera, así como la legislación en España y la CAPV, referida a la intervención educativa.

Costa Ribas (1960) recoge algunos precedentes sobre la educación para superdotados en España, iniciados en el siglo XV y sostenidas por fundaciones privadas que concedían becas o pensiones a los estudiantes pobres y aventajados. En la vertiente teórica destacan figuras como Lulio, Vives y Huarte de San Juan, entre otros, interesados por *la formación de selectos*.

Por el Decreto del 22 de marzo de 1927 se creó el **Instituto Nacional de Psicotecnia**, por el que se transformaba la Sección de Orientación Profesional del Instituto de Reeducación de Inválidos. En los cinco primeros años de su existencia, realizó una labor importante: se estudió y adaptó a la población española el Test de Ballard, el instrumento de evaluación escolar más extendido durante esa década; se tradujo y adaptó la revisión de Terman del Test de Binet; instrumentos y test de evaluación de Atención y Memoria, de vertiente francófona y norteamericana; variados instrumentos para la selección y formación profesional; diversos trabajos que culminarían en el Estudio sobre los Superdotados; etc. (Mora, 1998).

El 26 de octubre de 1931 se funda el **Instituto de Selección Escolar Obrera** en Madrid, creado y dirigido durante 20 años por Laura Luque; es una obra pionera en la dedicación a los superdotados españoles (Prieto et al., 2012), un centro de estudios avanzados en el que se concedían becas de estudio para los estudiantes más destacados y que procedían, en su mayor parte, de las clases más desfavorecidas de la sociedad.

La guerra civil española interrumpió toda esta atención y dedicación a los superdotados. Después, el tema de los más capaces se encuadró en el interés político de su selección y protección en los programas de diagnóstico y estimulación diferencial (Garmendía de Otaola, 1956). El Instituto de Selección Escolar de Vizcaya (Bilbao), estuvo vigente de 1946 a 1953.

### 5.3.1. Legislación en España y en la CAPV

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en materia de atención al alumnado con AACC, esta Ley, si bien re-escibe algunos de sus artículos, remite a los ya citados:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y
- Real Decreto 943/2003, de 18 de Julio.

Orden de 30 de julio 1998 (BOPV, 31-8-1998): por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con NNEE y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.

En su *Capítulo I de Disposiciones Generales*, punto 3, relaja la premisa de *excepcionalidad* de permanencia en curso que se había establecido en normativas anteriores, y establece que tanto la edad de acceso a los distintos niveles y etapas del sistema educativo como la duración de los mismos podrán ser modificados de acuerdo con los criterios de flexibilidad que se establecen en la Orden<sup>33</sup>. Son 27 páginas de pormenorizado desarrollo sobre los criterios para la escolarización de las necesidades educativas especiales<sup>34</sup> (eminentemente destinadas a las discapacidades); en el que no hay una sola mención al alumnado con sobredotación.

Resolución de 24 de julio de 1998 (BOPV, 31-8-1998)<sup>35</sup>: destinada íntegramente a *orientar* la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.

Punto 2º.- sobre el procedimiento para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización, señalar la evaluación precisa, y determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales que pudieran adoptarse.

Punto 3º.- podrá suponer la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria, con la correspondiente adaptación individual del currículo.

Punto 5º.- Medidas curriculares:

1.- La adaptación curricular de ampliación se llevará a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valore que el alumno tiene un rendimiento excepcional en un número definido de áreas. De igual modo se procederá si tiene un rendimiento global excepcional y continuado pero se detecta disincronía con los ámbitos afectivos y de inserción social.

La adaptación individual del currículo recogerá el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación, y la metodología específica, teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje y el contexto escolar. Esta adaptación de ampliación será considerada como una *adaptación curricular significativa*.

2.- La anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o la reducción del periodo de escolarización: cuando en la evaluación psicopedagógica se valore que el alumno tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso en que se escolariza y esta medida sea adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización.

En ambos casos, la necesaria adaptación individual del currículo recogerá la adecuación o ampliación de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología específica a utilizar, considerando la capacidad de aprendizaje del alumno y el contexto escolar en que se desenvuelve.

3.- En Educación Primaria: la adaptación individual del currículo podrá incluir, desde los primeros niveles

33 Artículo 5: Permanencia de un año en Ed. Infantil. Artículo 7.1: podrá flexibilizarse la permanencia del alumnado con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria hasta un máximo de dos años, contabilizando en los mismos el año de ampliación de la escolarización en Educación Infantil, si esta hubiera tenido lugar.

34 Disposiciones generales, escolarización en etapas y niveles, formación adaptada para incorporación laboral, aulas estables, atención escolar hospitalaria y domiciliaria, centros de educación especial, servicios externos de apoyo, personal de apoyo en centros públicos...

35 La Orden de 30 de julio y la Resolución de 24 de julio de 1998 comparten el mismo referente de BOPV 31-8-1998

de escolarización y *de acuerdo con la disponibilidad del centro*, trabajar en el nivel inmediatamente superior alguna área o campo definido de conocimientos, así como medidas de enriquecimiento dirigidas a la adquisición y desarrollo de los lenguajes: informático, musical, idiomas extranjeros ...

4.- En Educación Secundaria Obligatoria, la adaptación individual del currículo para el alumnado con sobredotación intelectual, podrá prever que una o más áreas, optativas o no, puedan trabajarse en el nivel inmediatamente superior cuando se valore que su rendimiento en ellas es alto y continuado y que tiene adquiridos, en dichas materias, los objetivos y capacidades del ciclo o nivel que le corresponde cursar.

## 2. Programas, Planes, Orientaciones

En la CAPV, los programas, planes, líneas estratégicas, orientaciones de comienzo de curso, etc. son documentos de suma transcendencia porque establecen los criterios de funcionamiento real en todos los ámbitos de proyección de la educación.

Recogemos lo dispuesto en tres documentos sustanciales:

### a) Heziberri, 2020 (2014)

En relación con las propuestas de intervención, se extrae del Capítulo 5: *Líneas estratégicas para implementar y mejorar el modelo educativo pedagógico*, punto 28: *Orientaciones metodológicas para la práctica inclusiva en el centro y en el aula*:

Deber del profesorado *Contemplar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase, por la importancia que tiene para la construcción de relaciones positivas y el fomento de la participación e interacción entre iguales.*

Planificación educativa *Se realizará en contextos naturales, siendo el aula ordinaria el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todo el alumnado. El aula ordinaria es el espacio que posibilita la inclusión educativa. Para ello, se deberán organizar, bajo el principio de colaboración y el trabajo en equipo, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar algunos alumnos y alumnas.*

Estrategias y metodologías *participativas avaladas por las investigaciones, como son la ayuda entre iguales, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, las tutorías personalizadas, la enseñanza diversificada, el aprendizaje colaborativo, la personalización de la enseñanza..., en el contexto de las programaciones de aula adecuados a la vida-aprendizaje de los grupos. Proponer actividades complementarias y extraescolares inclusivas, variadas y accesibles para todo el alumnado, que sean del interés de todos y todas.*

**b) Instrucciones de la Viceconsejera de Educación** sobre adaptaciones curriculares y exenciones en la educación obligatoria y postobligatoria (2012)

Estas instrucciones, que son de reglamentación vigente en el curso 2015-16, remiten a la LOE y al *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la CAPV* y determina, en el capítulo IV -**Tratamiento de la diversidad**-, que las medidas estarán orientadas a responder a las NNEE específicas del alumnado y a la consecución de los niveles mínimos de las competencias básicas incluidas en el currículo, y que deberán suponer una vía que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente (artículo 24).

Se tendrán en cuenta sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje, en un entorno normalizado e inclusivo. Entre estas medidas se citan:

- El apoyo en grupos ordinarios (por especialista en Pedagogía Terapéutica o un 2º docente de área)
- Los desdoblamientos de grupo (no recomendada desde el curso 2015-16), la oferta de materias optativas (con menor dificultad académica), las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, con la correspondiente reducción de docentes que imparten clase

en cada grupo (en especial en programas de Diversificación Curricular).

- Los programas de escolarización complementaria (para estudiantes con fracaso escolar y disrupción).

- Los proyectos de intervención educativa específica y global (alumnado de 1º-2º ESO con dificultades y que sea un año mayor por repetición o escolarización en nivel inferior). Los programas de diversificación curricular (alumnado de 3º-4º ESO con dificultades, repetición y expectativas de consecución del título de Secundaria).

- Los programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El incremento de la ratio de docentes por grupo.

### **c) Plan de Actuación Educativa. Alumnado con AACC, Mayo 2012**

Este documento, junto con “Orientaciones educativas. Alumnado con AACC intelectuales” (2013), constituye el novedoso referente de Euskadi para el tratamiento global de este colectivo. En el Plan se establecen unos **objetivos de logro**, de los que extraemos los correspondientes a la respuesta educativa y medidas de intervención:

Objetivo 5: Determinar la atención educativa más adecuada, potenciando el enriquecimiento curricular y las medidas específicas correspondientes. Actuaciones:

- ◆ Elaboración de ejemplificaciones de enriquecimiento curricular, coordinado desde el Berritzegune Nagusia (Centro de Innovación Principal), así como de otras medidas (aceleración parcial, aceleración total, adaptaciones curriculares de ampliación...). Difusión desde los Berritzegunes de dichas ejemplificaciones y de buenas prácticas.

Objetivo 7: Impulsar la colaboración con las universidades (mentorías, cursos de postgrado...) .

- ◆ Impulsar la colaboración con las Universidades para el desarrollo de las mentorías con alumnado de la ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos.

- ◆ Proponer la creación en la Universidad del postgrado de Altas Capacidades.

- ◆ Proponer a la Universidad la realización de cursos de verano.

### **d) Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales, 2013**

Ejemplos concretos de intervención, tomados del manual del Gobierno Vasco:

1. Objetivos de la respuesta educativa:

Promover el desarrollo de sus capacidades buscando la excelencia. Potenciar su motivación, huyendo de la sombra del aburrimiento. Garantizar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y adaptadas a sus intereses. Crear un clima positivo que posibilite el desarrollo emocional y contribuya a favorecer los procesos socializadores en las aulas y en el centro. Fomentar un ambiente acogedor, de buen humor, diversión y disfrute en el aula. Implementar actuaciones educativas que conformen un continuo de medidas de tipo organizativo, metodológico y curricular dirigidas a todo el alumnado. Promover los aprendizajes de un mayor grado de profundidad, extensión e interdisciplinariedad, con un enfoque práctico, ético y crítico (p. 47).

2. Barreras para el aprendizaje (pp. 48-51):

1. En el sistema educativo: la complejidad del sistema educativo y su rigidez, la lentitud de respuesta, la legislación.

2. Del Centro Escolar: Actitudes de resistencia al cambio:

- En los centros escolares no han sido suficientemente atendidas en todos los casos las NNEE del alumnado con AA.CC.

- Formación académica inicial y continua de los/as diferentes profesionales en el campo de las altas capacidades es insuficiente.

- La existencia de prejuicios y falsas creencias sociales sobre el tema, junto con actitudes en parte del

profesorado como: miedo ante los conocimientos que puede poseer este alumnado, que algunas veces puede ser superior al del profesorado, así como a no saber responder a las preguntas que puedan realizar. Temor a no poder responder al rápido ritmo de aprendizaje.

3. Superación de barreras (pp 48-51):

Hacer visible a este alumnado y responder a sus necesidades.

Propuestas didácticas abiertas y contextualizadas, en función de las competencias y ritmos del alumnado del aula, manteniendo altas y ajustadas expectativas para todos/as.

Provocar situaciones de aprendizaje donde puedan aplicar fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución.

4. Decálogo de buenas prácticas para el profesorado alumnado con altas capacidades: qué hacer y qué evitar (pp. 66), de las que extraemos las siguientes:

4. Prepara materiales diversos de ampliación para aquellos alumnos/as que terminan pronto las tareas y facilita el acceso a todo el alumnado que, en un momento dado lo necesite. Permite al alumnado elegir el material con el que quiera trabajar.

6. Permite que tu alumnos /as aventajados/as muestren lo que saben y respondan a las preguntas que haces a la clase en general. Cuando quieras que alguien en concreto responda, utiliza la nominación.

8. Plantea agrupamientos diversos: los niños/as con altas capacidades pueden ayudar a sus compañeros/as de forma eficaz pero también necesitan a veces estar con quienes comparten sus intereses y forma de trabajar.

9. Acepta con naturalidad que, en determinadas cuestiones, un alumno/a pueda saber más que tú o ser más rápido en hallar una respuesta.

5. Metodologías y estrategias facilitadoras para el aprendizaje (pp. 151)

De las que se mencionan en el texto, exponemos dos de las más reconocidas y valoradas por los profesionales de los Berritzegunes.

El aprendizaje cooperativo:

Para que puedan aprender juntos alumnos diferentes, es necesario buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar en esta dirección, de manera que cada vez sea más factible atender a alumnos diversos en una misma aula (Pujolàs, 2002).

De esta manera, los más "débiles" en algún campo se pueden beneficiar de la ayuda de los más competentes, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros.

Tutoría entre iguales:

La "tutoría entre iguales" se basa en la creación de parejas de alumnos/as, con una relación asimétrica (uno/a de ellos hace de tutor y el otro de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido (como la enseñanza y aprendizaje de una materia curricular), que tiene lugar a través de una relación entre ambos alumnos planificada por el docente.

Respecto a las medidas específicas de respuesta educativa a las AACC, en el volumen de Orientaciones Educativas de 2013, se establecen las siguientes: flexibilización /aceleración del periodo de escolarización, adaptaciones curriculares de ampliación y el enriquecimiento curricular.

## **5.4. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN SUPERDOTACIÓN Y AACCINTELECTUALES**

En opinión de Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez (2014), los trabajos realizados en España sobre la respuesta educativa al alumnado de AACC han contemplado las diferentes modalidades: el enriquecimiento educativo, el agrupamiento flexible, o la aceleración escolar (Artiles y Jiménez, 2005; Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009; Hernández et al., 2011; Rodríguez et al., 2010; Rojo et al., 2010). Sin embargo, hay pocos estudios con resultados empíricos sobre la eficacia de estas modalidades en los contextos educativos españoles.

### **5.4.1. Medidas de intervención**

La literatura especializada hace referencia a formatos de clasificación de las posibles medidas educativas a adoptar como respuesta educativa para los estudiantes superdotados y con AACC intelectuales.

Las estrategias más notables son: la aceleración y el enriquecimiento. La aceleración aspira a lograr una mayor profundidad y amplitud del aprendizaje, y el enriquecimiento se centra en el ritmo de desarrollo del estudiante. La conjunción de ambas se ve como la respuesta idónea para el alumnado más capaz. Desde la “flexibilidad curricular”, en referencia al SMPY de Stanley (1973), se promueve la competencia frente a la edad, y la meta estaría en la combinación de opciones acelerativas, de enriquecimiento, y de actividades fuera del colegio que den respuesta a cada discente concreto.

La aceleración, a pesar de ser una estrategia imprescindible para el desarrollo intelectual del estudiante de AACC, ha sido denostada por los docentes debido a la falta de conocimientos tanto de la propia estrategia como de las características y necesidades educativas de las AACC (Reyero y Tourón, 2003).

#### **1. Modalidades básicas de intervención:**

En principio, los programas de intervención con AACC, de manera sintética, pueden presentar los siguientes formatos (Stake y Mares, 2001):

1. Aceleración del proceso de aprendizaje: cursando los ciclos educativos en menos tiempo, por inicio temprano de la escolarización, la eliminación de uno o varios cursos y/ o programas de estudios acelerados en áreas concretas.

2. Agrupamiento: el modo de constituir el grupo de pares puede realizarse en centros específicos (descartados en la legislación española), en centros ordinarios con aulas específicas (tendencia cada vez más extendida en Europa), en centros y aulas ordinarias con agrupamientos específicos y temporales.

3. Enriquecimiento: su objetivo es adaptar el currículo ordinario a las peculiaridades del estudiante. El enriquecimiento puede plantearse en el horario escolar (intra-curricular) y afectar a los contenidos, a través de las adaptaciones y ampliaciones, que pueden ser verticales (de cursos superiores) u horizontales (mismo curso o nivel), acompañados de tutorías en áreas concretas y/o monitorización de expertos. Si también consideramos el contexto de aprendizaje, puede adoptar la forma de diversificación curricular, de contextos enriquecidos y de agrupamientos flexibles.

Si el enriquecimiento se plantea fuera del horario escolar habitual (extra-curricular), debería partir de un plan de desarrollo personal (alejado del mero activismo) y considerar también las actividades con mentores.

#### **2. Tipología de las estrategias de intervención**

En la implementación educativa, las estrategias de intervención se refieren al conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo por el educador, que se llevan a cabo, para lograr un determinado fin en la adquisición de nuevas capacidades o competencias, por el educando (Tourrián, 2011). Por lo que, implícitamente, se considera el conjunto de principios, objetivos, métodos y

actividades que, a través de la funcionalidad de los procesos, persiguen la consecución y el logro del éxito personal en el aprendizaje, por ejemplo, desde la adquisición de nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores.

Atendiendo al grado de implementación de las estrategias, Guirado y Serrat (2012) aporta la siguiente clasificación:

Tabla 5.1: Clasificación de las estrategias de intervención, en relación con el grado de implementación.

Fuente: elaboración propia, a partir de Guirado y Serrat (2012)

TIPOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON AACC			
Estrategias	Ordinarias	Extraordinarias	Excepcionales
<b>Estrategias de organización de carácter general</b>	Diversificación natural de los agrupamientos. Mentorías o tutorías entre iguales.	Agrupamientos parciales en el mismo grupo aula, por afinidad y para tareas determinadas.	
<b>Estrategias de organización de carácter específico</b>	Diversidad metodológica. Trabajo con expertos en el aula.	Agrupamientos parciales con alumnos de otros grupos-aula para actividades concretas.	Flexibilización de la duración de un ciclo o etapa
<b>Estrategias que afectan a la organización del currículo.</b>	Flexibilizar / diversificar contenidos. Enriquecimiento complementario y ampliaciones no sustanciales.	Ampliaciones significativas de contenidos y/o compactación de áreas curriculares. Enriquecimiento significativo. Planes personalizados.	Compactaciones de contenidos con o sin flexibilización. Posible en determinados agrupamientos de alumnos. Aceleración parcial o total. Planes personalizados.

### 3. Pluralidad de modalidades de intervención

La literatura especializada, a partir del análisis pormenorizado de las estrategias de intervención básicas, desarrolla una variedad de interesantes alternativas prácticas de respuesta educativa al alumnado con AACC y sobredotación intelectual. (Rogers, 1990, 1991, 1992; Guirado y Serrat, 2012).

Tabla 5.2: Pluralidad de modalidades de Intervención con AACC. Fuente: Elaboración propia, a partir de Guirado y Serrat (2012).

PLURALIDAD DE MODALIDADES DE INTERVENCIÓN CON AACC	
<b>a) De aceleración:</b> 16 propuestas, ordenadas atendiendo a la edad y el nivel instruccional:	
- Anticipación ordinaria de contenidos en tiempo determinado (corto).	
<b>COMPACTACIÓN</b>	Estudia partes determinadas del currículo, con actividades prácticas, que reducen tiempo de enseñanza y aprendizaje.
	<u>Parcial de contenidos</u> de materias: aprendizaje según el propio ritmo, va avanzando a medida que supera materias.
	<u>Total de materias</u> (a especificar cuáles).
<b>COMPACTACIÓN</b>	<u>Parcial de contenidos</u> de materias (a especificar cuáles).
	<u>Total de materias</u> (a especificar cuáles).
	Por grupos de materias.
<b>ACELERACIÓN</b>	<u>Parcial</u> de contenidos de materias (especificar cuáles).
	<u>Temporal</u> (según objetivo).
	(U omisión) parcial de materias, si el alumno domina una materia por talento o especialización (música, matemáticas, idiomas).
	<u>Temporal</u> (según objetivo): realizar los cursos de forma sintética a mayor velocidad, ej. 2 años en 1, un ciclo en 3 semestres...
<b>TOTAL</b> iniciada la etapa primaria o secundaria: omitir uno o más cursos.	



	De la <b>entrada</b> a:	Educación Primaria ESO. Bachillerato. Universidad/Ciclo formativo Curso preparación pruebas cursos superiores	
	<u>Concurrente</u> : superado un curso de nivel superior, se dan por superados los niveles inferiores (música, idiomas...).		
<b>b) De enriquecimiento</b> : 12 opciones de enriquecimientos individuales o en grupo, escolares o extraescolares, según sea el objetivo, el área de conocimiento y el entorno.			
<b>ENRIQUECIMIENTO</b>	<b>Aleatorio</b> (especificar sobre qué contenido): temas del currículo con especial dominio.		
	<b>Radial</b> (ídem): con materiales de ampliación divergente.		
	<b>Vertical</b> (ídem): correspondiente a contenidos curriculares de niveles superiores.		
	<b>Horizontal</b> (ídem): del mismo nivel, pero con mayor profundidad (eliminando las que ya domina).		
	<b>En grupo</b> (cooperativo y por proyectos) con actividades de web-quest, investigación...		
	<b>Intergupal</b> (grupos interactivos): como la anterior, con compañeros on-line, o de otros grupos sin mediar edad.		
	<b>Multinivel</b> (programación multinivel): colaboraciones con compañeros de otros cursos.		
	<b>Metacognitivo</b> (especificar los contenidos): trabajos de profundización investigadora.		
	<b>De estimulación</b> de habilidades específicas (dominios de conocimiento matemático, lingüístico, lógico...) como equilibrador de talentos.		
	<b>Extraescolar curricular</b> (idiomas, música,...): recibe instrucción avanzada dentro de programas específicos.		
	<b>Extraescolar no curricular</b> (museos, bibliotecas,...): actividades lúdico-formativas con objetivos holísticos.		
	<b>En la mejora de productos</b> (mejorar productos existentes): desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente, búsqueda de alternativas originales.		
<b>c) De agrupamiento</b> : 6 variantes de agrupamiento según se realicen dentro /fuera del aula y del centro escolar.			
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Por temas y afinidades (especificar cuáles son).		En grupo de iguales
	Por temas, afinidades.		En grupos flexibles
	A tiempo parcial, en determinadas materias.		En grupos avanzados
	Con otros grupos de trabajo.		De centros distintos
	Dualidad de escolarización (música, danza, deportes, etc.).		
	Escolarización	centros especializados (música, danza y deporte).	Alto rendimiento
	a distancia en ESO y Bachillerato.		
<b>d) De recursos</b> : 10 medidas atendiendo a los recursos utilizados (personales, metodológicos y actividades libres).			
<b>RECURSOS</b>	<b>Adecuación</b>	- Del <u>tiempo</u> escolar (redefinición del tiempo escolar y del tiempo libre). - <u>Metodológicas</u> especiales (formas diferentes de trabajar determinados temas). - En la organización del <u>profesorado</u> : dos o más docentes en el aula.	
	Diversificación de recursos (especificarlos). Medidas ordinarias.		
	Tutorías entre iguales (especificar sobre qué).		
	Mentorados con expertos (especificar sobre qué).		
	Aula multiniveles (espacio específico multicognitivo, que rompe con la organización tradicional), ejemplo: escuelas unitarias.		
	Curso telescópico (compactación más aceleración, 3 cursos en 2 años), reduce el tiempo previsto para que un estudiante normal domine los contenidos. También se le considera un modo de aceleración.		
	Actividades de progresión variable, según el ritmo de trabajo.		
	Realización de materias en la Universidad. Compatible con el 2º año de Bachillerato.		
<b>e) De naturaleza lúdica</b> : 6 medidas relacionadas con la investigación, la estimulación de la inteligencia, los juegos, otras actividades no curriculares y el uso de materiales disponibles en librerías y bibliotecas.			
Cursos monográficos en vacaciones (Navidad, verano,...).			
Juegos de ingenio y desafiantes.			

<b>LÚDICOS</b>	Desarrollo de la creatividad.
	Investigación en lugares alternativos a la escuela.
	Programas de estimulación de la inteligencia.
	Visitas a exposiciones, participación en actividades sociales y educativas,...

En la tabla contigua, a su vez, se reflejan diferentes modalidades de aceleración y su relación con el nivel de intervención diferente respecto a los iguales del grupo-clase o los coetáneos, el grado de amplitud de conocimientos transmitido o facilitado, y el ritmo de adquisición de los mismos (Southern, Jones y Stanley, 2015):

Tabla 5.3: Clasificación de modalidades de aceleración. Fuente: elaboración propia, a partir de varios autores.

<b>Modalidades de Aceleración</b>	Grado de intervención diferente al estudiante en relación con sus iguales	Rendimiento del alumno: acreditar por lo que ya ha aprendido	Ritmo de adquisición de nuevos conocimientos: adaptar la instrucción al propio ritmo
Admisión temprana Avanzar Cursos Avanzar materias	<b>Más tiempo separados</b>	<b>Más conocimientos</b>	<b>Más rapidez</b>
Currículo abreviado Opciones extracurriculares Créditos por examen	<b>Menos tiempo separados</b>	<b>Menos conocimientos</b>	<b>Menos rapidez</b>
Opciones administrativas	No suponen cambios en el currículo.		
Opciones instruccionales	Implican cambio en el currículo, los contenidos, la naturaleza y el ritmo de la instrucción.		

Como se aprecia, las modalidades que aportan más conocimientos y más rápidamente, también implican más tiempo separados de los iguales, mientras que los que permiten un mayor tiempo con los coetáneos, suponen una aportación de menor conocimiento y más lentamente.

#### 4. Inferencias curriculares para superdotados

Van Tassel-Baska (1992) propuso algunas orientaciones para la respuesta educativa a los más capaces, a partir de considerar algunos de los rasgos cognitivo-afectivos sustantivos de la superdotación, y las necesidades de aprendizaje que se derivan de ellas.

Tabla 5.4: Relaciones entre características cognitivo-afectivas, necesidades de aprendizaje y currículo para los más capaces. Fuente: adaptación propia del original de Van Tassel-Baska, 1992)

<b>INFERENCIAS CURRICULARES PARA SUPERDOTADOS</b>		
<b>Características</b>	<b>Necesidades de aprendizaje</b>	<b>Inferencia curricular</b>
1. Habilidad para manejar abstracciones.	* Presentación de sistemas de símbolos a niveles altos de abstracción.	* Currículo de habilidades básicas reorganizado. Introducción de nuevos sistemas de símbolos en edades tempranas (informática, lenguas extranjeras, estadística).
2. Poder de concentración.	* Periodos largos de tiempo para el trabajo en profundidad, en un área de interés o con un desafío intelectual.	* Esquema diversificado de trabajo curricular. Disponer de tiempo para trabajos especiales, y en pequeños grupos.
3. Habilidad para conectar y relacionar datos aparentemente dispares.	* Exposición a múltiples perspectivas y campos de investigación.	* Oportunidades curriculares interdisciplinares. Uso de recursos y materiales de texto múltiples.
4. Habilidad para memorizar y aprender rápidamente.	* Rápido movimiento a través de los conceptos y habilidades básicas en áreas tradicionales; organización más económica de nuevas áreas de aprendizaje.	* Currículo organizado en función de una estructura subyacente. Aceleración y reducción de actividades de refuerzo.

5. Múltiples intereses. Amplia base de información.	* Oportunidad para elegir áreas de interés y profundizar en ellas.	* Proyectos personales de temas de interés. Paquetes de aprendizaje autodirigido.
6. Necesidad de justicia y "juego limpio".	* Comprensión de la complejidad de temas asociados con la justicia.	* Currículum ampliado. Estudio de sentencias, de opiniones judiciales, de declaraciones de derechos y deberes.
7. Altruismo.	* Oportunidades para ayudar a otros y comprensión de las necesidades familiares y personales.	* Tutoría entre iguales. Estudio del papel de la religión en la historia, en acontecimientos sociales, etc.
8. Humor.	* Oportunidad para apreciar las diversas formas de humor; su uso para propósitos positivos y negativos.	* Estudio de la sátira en el drama griego, ciertos autores (ej. Gómez de la Serna), etc. Juegos de palabras en otras lenguas. Función y significado del payaso y otros artistas expresivos (actor, mimo,...).
9. Interés por los temas esenciales de la humanidad.	* Apreciación del ciclo de la vida humana.	* Modelo de una genealogía. Las sagas en la literatura. Ejemplificación de movimientos histórico-sociales con una perspectiva de tiempo vital.
10. Perfeccionismo.	* Aceptación del error humano como un suceso natural.	* Principio del indeterminismo de Heisenberg. Comprensión de la probabilidad estadística. Actividades de riesgo moderado que permitan analizar y valorar el error.
11. Gran energía.	* Centrar la atención para canalizar y hacer mejor uso de esa energía.	* Salidas psicomotoras para la sublimación. Considerar la gran variedad de experiencias deportivas.
12. Compromiso.	* Evaluación realista del talento y de los procesos necesarios para desarrollarlo.	* Mentores / Tutores. Asesoramiento sistemático hacia la meta.

### 5. Orientaciones metodológicas de respuesta educativa a los talentos

Desde la perspectiva de las AACC intelectuales, abandonamos el concepto de un alto y homogéneo perfil de capacidades y logros, y contemplamos la posibilidad de que los sujetos sean potencialmente más capaces en algún talento (simple o compuesto). Por ello, partiendo de las fortalezas del estudiante, se ve la conveniencia de minimizar las posibles debilidades en otros ámbitos, y procurar aspirar a un desarrollo armónico y global. En la tabla 5.5, se sintetizan las orientaciones metodológicas en relación a los diferentes tipos de talento:

Tabla 5.5: Orientaciones metodológicas para la atención educativa de los diferentes talentos. Fuente: elaboración propia, a partir de diversas fuentes.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DE RESPUESTA EDUCATIVA A LOS TALENTOS	
TALENTO	ORIENTACIONES
<b>Talento Académico</b>	<p>Poseen un gran caudal de conocimientos, y gran capacidad para manejar y procesar ordenadamente mucha cantidad de información, así como para comunicarla.</p> <p>Este bagaje puede suponer uno o más cursos de adelanto respecto de sus iguales. Sus consecuencias inmediatas pueden ser: riesgo de aburrirse en clase, una integral de nivel e intereses significativa respecto a los pares.</p> <p>La facilidad para los aprendizajes, en especial iniciales, puede ser un obstáculo para la adecuada adquisición de hábitos de trabajo y estudio.</p> <p><b>Precisarían:</b> actividades que requieran el almacenamiento y la recuperación de información para su devolución con organización interna lógica.</p> <p>El rápido ritmo de aprendizaje aconseja disponer de actividades y temas de ampliación bien estructurados e imbricados en el programa; evitando la improvisación y el mero "ocupacionismo".</p> <p>Considerar la interacción social con otros alumnos; evitar posibles dificultades derivadas de envidias o celos. Realizar una intervención proactiva en el grupo, desde el respeto a la diversidad y la valoración de la riqueza que supone para todos. Esto requiere que el docente sea ejemplo no sólo de tolerancia sino de reconocimiento del esfuerzo.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Talento Matemático</b></p>	<p>Muy alto nivel de comprensión y progreso en el área de matemáticas, pudiendo no llegar a sobresalir en otras áreas.                  Las diferencias de rendimiento entre áreas no son debidas a una mala disposición del alumno sino al desequilibrio de sus capacidades.  <b>Precisarían:</b> ver reforzados los pequeños avances en las materias que les resultan más difíciles, como estímulo motivacional.                  El proporcionarles actividades y problemas retadores que satisfagan la complejidad de su pensamiento, la intensa curiosidad por el mundo de los números e impliquen habilidades de pensamiento flexible y original en la solución de problemas matemáticos, como: problemas de ingenio y pensamiento lateral, enigmas policíacos y de problemas cabalísticos matemáticos, diseño y elaboración de juegos de mesa a partir de principios matemáticos.                  Articular tácticas para atender a su rapidez para el aprendizaje y la aplicación a conceptos matemáticos; favorecer la transferencia de los conocimientos previos a los nuevos aprendizajes, otros materiales y actividades que requieran de la comprensión verbal de problemas lógico-matemáticos, como transformar un problema en una noticia periodística o secuencia de cómic, etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Talento Verbal</b></p>	<p>Manifiestan un notorio y precoz dominio del lenguaje y la expresión: lectura, escritura, comunicación oral, etc. Como el lenguaje tiene una repercusión importante en la mayoría de las áreas escolares, el rendimiento académico también suele ser bueno en la mayor parte de las áreas, aunque puede ser menos capaz en parcelas de las áreas matemática o artística, en las que el lenguaje tiene una menor influencia.  <b>Precisarían:</b> dado que sus fortalezas pueden inducir a la atribución de una mayor capacidad intelectual, ser cauteloso y objetivo en la planificación de objetivos académicos o en la proyección de expectativas demasiado exigentes.                  Conviene ofrecerles actividades complejas, abstractas, de profundización, de planteamiento lógico, secuenciado y estructurado; ejemplos: diseño y elaboración de juegos lingüísticos temáticos (sopas de letras, crucigramas, criptogramas, mensajes ocultos, etc.), refranes trucados, greguerías o diccionarios disparatados; creaciones poéticas con diferentes juegos de rima; creaciones narrativas con cuentos trucados (en argumento, personajes, espacio-temporal, etc.); cuentos breves o microrrelatos (Montenegro); narraciones teatralizadas de un acontecimiento cercano, en distintos formatos (deportivo, sucesos, político, bursátil, etc.); diseño de anuncios (publicitarios, certámenes, actuaciones, concursos, convocatorias, etc.).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Talento Artístico</b></p>	<p>Sus intereses artísticos no tienen por qué ser un impedimento para el aprendizaje positivo. Los resultados académicos suelen ser suficientes o irregulares en contextos en exceso normativos.  <b>Precisarían:</b> incluir actividades figurativas en las tareas habituales, como ayudas a la representación o a la expresión de informaciones. Puede ser difícil motivarles en tareas muy alejadas de sus intereses, y una excesiva presión podría ser contraproducente.                  Interesa incluir en sus trabajos tareas y actividades que desarrollen las habilidades de representación y expresión. A partir de estrategias como: métodos inductivos y conceptos abstractos; evitar el aprendizaje memorístico, favorecer tareas más complejas y creativas.                  Facilitarles oportunidades del espacio escolar para la realización de producciones artísticas: carteles, posters, murales sobre diversas actividades: festividades, convocatorias a certámenes, exposiciones, recomendaciones: buenas prácticas en el uso del móvil, redes sociales, prevención del maltrato, de drogodependencias, la imagen personal, etc.                  Son apropiados los cuadernos de PROGRESINT (Yuste, et al.1993,1994) que se indican para el Talento Creativo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Talento Creativo</b></p>	<p>El rendimiento no es siempre satisfactorio, y ante planteamientos educativos muy rígidos pueden manifestar una actitud negativa hacia todo lo escolar, similar al talento artístico.                  Las respuestas que implican creatividad son de tipo divergente (distintas de lo que habitualmente esperamos). Su manera de procesar, organizar y representar la información (pensamiento lateral) puede suponer un problema al no ajustarse al razonamiento lógico-lineal de la escuela.  <b>Precisarían:</b> Evitar una presión sistemática sobre sus respuestas, o atribuciones de mala intención, agresividad o interés de provocación. Por contra, se pondrá en valor el interés, la complementariedad o la originalidad de sus respuestas.                  Fomentar sus recursos, atendiendo a: el modo en que utiliza la inteligencia o procesos de insight (codificación, combinación y comparación) para encontrar respuestas y resolver problemas inusuales.                  Proporcionar un entorno, que permita el desarrollo del pensamiento creativo: perseverancia ante las dificultades, tolerancia a la ambigüedad, voluntad de asumir riesgos, apertura a nuevas experiencias, confianza en sí mismo.                  Utilizar programas comercializados para el desarrollo de la creatividad, como el Programa de estimulación de la Inteligencia PROGRESINT (Yuste, et al.1993,1994): para educación infantil los cuadernos: 1,2,3,4, 5,6. Para Primaria: 11 y 18. En Secundaria: 27.</p>

<b>Talento Lógico</b>	<p>Presentan una buena inteligencia fluida, les gusta trabajar con relaciones complejas y evidencian una gran velocidad en la memoria de trabajo.</p> <p><b>Precisarían:</b> Incluir tareas relacionadas con el dominio de categorías conceptuales, seriaciones lógicas (gráficas, verbales y numéricas), con alto nivel de abstracción.</p> <p>Utilizar estrategias del método científico: definir con precisión los datos, formular y comprobar las hipótesis, observación y experimentación sistemáticas, interpretación de los datos obtenidos y extraer las conclusiones oportunas; y el diálogo socrático: favorecer la curiosidad y el aprendizaje por descubrimiento, formularse preguntas que produzcan conflicto cognitivo.</p> <p>Trabajar los procesos de socialización, favoreciendo la flexibilidad de sus patrones o modelos de conducta, incluyendo valores variados en la representación de las personas.</p> <p>Del programa APDI de Yuste, según el nivel del alumno: cuadernos 0-8 (de Infantil a 2º de ESO).</p> <p>Del Programa de estimulación de la Inteligencia PROGRESINT (Yuste, et al.1993,1994). Destacamos, para Secundaria, el cuaderno: 23 de razonamiento lógico inductivo-proposicional.</p>
<b>Talento Espacial</b>	<p>Aprenden viendo y observando por medio de representación gráfica o medios visuales. Desde pequeños, muestran afición por garabatear, dibujar, esculpir o reproducir objetos, construir objetos tridimensionales. Les divierte descifrar gráficos, esquemas, mapas y diagramas. Presentan variabilidad de habilidades: talento para dibujar, construir modelos tridimensionales, como críticos de arte.</p> <p>Puede ir asociada a la aptitud y razonamiento numérico, la gestión perceptiva, la creatividad, la aptitud espacial y lógica, aptitud corporal, con lo que podrían darse diferentes perfiles resultantes, muy vinculados a disciplinas como: matemáticas, ciencias, ingeniería, arquitectura, topografía, decoración, artes creativas (pintura, escultura...) y otras ramas afines, en las que pueden obtener gran rendimiento y éxito.</p> <p><b>Precisarían:</b> Al tratarse de un tipo de talento poco desarrollado en el currículo habitual, se procurará no sólo evitar que esa aptitud especial se pierda, sino potenciarla a partir de ejercicios de orientación espacial, perspectiva posicional, proyecciones, estimación de medidas, de razonamiento abstracto, analogías gráficas, razonamiento matemático (exclusión y secuencias de figuras), percepción analítica, progresiones numéricas, relaciones transitivas, etc.; diseño y realización de maquetas vinculadas a proyectos arquitectónicos, urbanísticos, de aprovechamiento de espacios, de generación de nuevos productos a partir de otros existentes (jardines verticales, campos de cultivo en bancales,...)</p> <p>A partir de la pluralidad de materiales comercializados para la implementación en el ámbito educativo, destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (PEI), 1980</li> <li>- Programa de estimulación de la Inteligencia PROGRESINT (Yuste, et al.1993,1994). Para educación infantil los cuadernos: 1,2,3,4, 5,6. En Primaria: 8, 11, 12, 13, 19, 20, 21 . En Secundaria: cuadernos 23, 26 y 27.</li> </ul>

#### 5.4.2. Modelos teóricos de intervención

Ilustraremos el apartado con las aportaciones de Sternberg y su modelo de la Inteligencia exitosa, y las posibilidades de enriquecimiento derivadas del Modelo de Inteligencias múltiples de Gardner

##### 1. La *inteligencia exitosa* de Sternberg (Sternberg et al.,2010)

Sternberg (1985; 1996; 1999), partiendo de la *Teoría de la inteligencia triárquica*, utiliza el término de *Inteligencia Exitosa* para el estudio de la competencia experta y el logro del éxito en la vida (Sternberg, 1996; 1999), y la define como la habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto socio-cultural y según unos parámetros personales. Para ello, es preciso aprovechar los puntos fuertes y compensar las debilidades intelectuales de cada uno, con el fin de adaptarse, modificar y/o seleccionar entornos favorables. Por lo que es preciso combinar las habilidades propias de la inteligencia analítica, creativa y práctica:

a) Inteligencia competencial-analítica: se reconoce la existencia de una serie de componentes, que en el proceso de información elemental operan sobre representaciones internas de objetos o símbolos, y son necesarios para la solución de problemas y la toma de decisiones. Estos componentes son:

Tabla 5.6: Componentes de la Inteligencia Exitosa de Sternberg. Fuente: adaptación propia, a partir de Sternberg (1999).

COMPONENTES de la INTELIGENCIA COMPETENCIAL-ANALÍTICA de STERNBERG	
Meta- componentes	Son la base principal para el desarrollo de la inteligencia, destacan por su carácter interactivo, no se pueden medir ni entrenar por separado. Los superdotados son más eficaces en su ejecución y en la capacidad para combinarlos y usarlos de forma integrada (Sternberg, 1985).
Componentes de rendimiento	Codificación de los estímulos (los superdotados destacan), conexiones entre relaciones, aplicación, comparación y justificación. Tanto expertos como superdotados tienen una amplia base de conocimientos a la que recurrir y utilizar en el proceso de codificación (Sternberg, 1985; Bermejo, 1995).
Componentes de adquisición del conocimiento	Codificación, combinación y comparación selectiva, en los que los superdotados son superiores, y les facilita la mayor destreza en el uso del conocimiento específico; son determinantes para la identificación del tipo de superdotación específica. (Sternberg, 1995; Bermejo, 1995)

b) Inteligencia experiencial-creativa: la habilidad para seleccionar, codificar, combinar y comparar la información recibida desde la experiencia: novedosa y automatizada. Ésta se limita a la adquisición por repetición, sin apenas razonamiento. La novedosa permite aportar soluciones originales y diferentes; está en relación con la inteligencia sintética, que facilita la creatividad.

c) Inteligencia contextual-práctica: como sinónimo de conducta adaptativa al entorno, desde tres procesos:

- adaptación: es el sujeto el que adecua a las características del entorno;
- conformación: el sujeto cambia el ambiente para un mejor ajuste a sus necesidades;
- selección: el sujeto cambia de contexto.

Robert Sternberg y un grupo de investigadores de las universidades de Tufts, Yale y Murcia (Prieto, 2010) han estudiado los beneficios que tiene la enseñanza de la inteligencia exitosa para estudiantes superdotados y talentos, y permite entender el modo en que estos estudiantes combinan las tres inteligencias (analítica, sintética y práctica) para lograr el éxito según los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural (Sternberg et al., 2010).

El rol del docente según el modelo de inteligencia exitosa de Sternberg implica:

- proporcionar al docente una serie de recursos y estrategias que le ayuden a responder a las necesidades y diversidades de los estudiantes, especialmente a aquellos a quienes no aplican los métodos tradicionales;
- asumir que no hay una única manera de enseñar ni de aprender; la necesidad de enseñar a los estudiantes principios, técnicas y estrategias para analizar, crear y aplicar el conocimiento a la solución de problemas cotidianos y a la toma de decisiones; el proceso de evaluación debe ser lo suficientemente amplio para que abarque contenidos propios de la inteligencia analítica, creativa y práctica.

Con todo ello, el docente debería:

- diseñar diversidad de materiales, los más adecuados para el desarrollo de habilidades específicas;
- utilizar un amplio espectro de habilidades mayor que el promovido en el sistema educativo tradicional;
- ayudar al estudiante a corregir y compensar sus debilidades, y a capitalizar sus puntos fuertes;
- favorecer la motivación de los estudiantes por aprender.

Destrezas y estrategias para favorecer la inteligencia exitosa: se sintetizan algunas de ellas en la tabla, atendiendo al tipo de inteligencia (Sternberg y Grigorenko, 2000):

Tabla 5.7: Destrezas y Estrategias según el tipo de Inteligencia. Fuente: elaboración propia, a partir de Sternberg y Grigorenko (2000)

<b>DESTREZAS Y ESTRATEGIAS SEGÚN EL TIPO DE INTELIGENCIA</b>		
<p><b>Competencial-analítica</b> <i>Incluir lecciones y actividades para favorecer los mecanismos implícitos en el proceso E-A, los alumnos deben saber:</i></p>	<p><b>Experiencial-creativa</b> <i>Impulsar el pensamiento divergente.</i></p>	<p><b>Contextual-práctica</b> <i>La importancia de aprender de nuestros propios errores, reducir los bloqueos emocionales.</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Identificar y definir los problemas.</li> <li>2) Explorar procedimientos para localizar los recursos.</li> <li>3) Servirse de modelos diferentes para representar y organizar la información.</li> <li>4) Aprender a formular y monitorizar las estrategias de solución de problemas.</li> <li>5) Saber evaluar las soluciones, utilizando el pensamiento crítico para valorar el resultado y el feedback.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Cómo se redefine el problema.</li> <li>2) Saber cuestionar y analizar las soluciones.</li> <li>3) Fomentar la generación de ideas.</li> <li>4) Revelar la importancia que tiene el arriesgarse intelectualmente.</li> <li>5) Transmitir el significado y valor que tiene la auto-eficacia.</li> <li>6) Procurar encontrar y satisfacer los verdaderos intereses.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Auto-motivarse.</li> <li>2) Controlar sus impulsos.</li> <li>3) Poner el pensamiento en acción, activación dinámica.</li> <li>4) Focalizar el resultado, sin desatender la importancia del proceso.</li> <li>5) Practicar estrategias para superar el miedo al fracaso.</li> <li>6) Favorecer la independencia.</li> <li>7) Fomentar la concentración.</li> <li>8) Discernir y prevalecer la importancia de la situación global frente a los detalles.</li> </ol>

## 2. Inteligencias múltiples y altas capacidades. Propuestas de enriquecimiento basadas en el Modelo de Gardner (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009)

El modelo de las Inteligencias Múltiples (IIMM) de Gardner (1993, 1995) supuso una revolución en la concepción de la inteligencia, al superar el modelo de estaticidad y unicidad, y ampliarlo a un modelo multidimensional de amplio espectro, con 8 conductas inteligentes (cognitivas, emocionales y físicas), observables en las manifestaciones intelectuales y en el procesamiento cognitivo efectivo, como son: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

El modelo de IIMM consigue una importante aceptación entre alumnado y docentes, respecto de otros modelos curriculares para estudiantes con AACC, por tratarse de un modelo didáctico y sencillo que responde a características y aptitudes socialmente reconocidas; por reconocer la inteligencia vinculada al producto curricular y de forma paralela a éste, y por describir el amplio abanico de inteligencias que permiten ajustarse a todas las áreas curriculares y a los diversos talentos del alumnado.

Gardner no detalla una fórmula específica para llevar al aula el modelo IIMM, las alternativas de aplicación que genera son tan diversas que han dado lugar a distintas propuestas en diferentes partes del mundo. Algunos ejemplos de programas que se apoyan o utilizan el modelo de IIMM de Gardner son: Key School en Indianápolis, Arts Propel en Pittsburg, Proyecto Spectrum en Boston, Charlotte-Mecklenburg Schools en Carolina del Norte, el programa Discover de Marker et al, 1994 y aplicado en Tucson; proyecto Start de Callahan et al, 1995, entre otros (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009).

Los **principios** que guían el diseño de actividades para fomentar las IIMM (Suazo Díaz, 2006)

### a) Aprendizaje de los estudiantes:

- Todos los estudiantes poseen varias inteligencias que pueden desarrollarse a un nivel óptimo.
- La agrupación heterogénea facilita el desarrollo potencial de todos los estudiantes, sus ideas, actitudes y valores.
- El estudiante es un ente activo que debe explorar, experimentar y descubrir para poder construir su propio conocimiento.

b) El currículo y la enseñanza:

- El currículo debe organizarse conceptualmente, ofrecer una enseñanza integrada, partir de los conocimientos previos, de las necesidades e intereses de los estudiantes y de sus inteligencias fuertes. Desarrollar el pensamiento crítico, la exploración, el descubrimiento y la creatividad. Priorizar que el estudiante desarrolle el conocimiento en profundidad, anteponiéndolo a una ingente memorización vacía de significado. Posibilitar que se desarrollen destrezas de pensamiento superior como: resolución de problemas, análisis, síntesis y formación de juicios. Utilizar variadas técnicas de evaluación para recabar datos del proceso educativo, que permita la reflexión sobre la efectividad y su posible mejora.

- La enseñanza de conceptos debe incrementarse de forma espiral, desde las representaciones concretas a los niveles de abstracción. Promover el desarrollo integral mediante diferentes conexiones y materias. Proporcionar oportunidades de aprendizaje según las necesidades, fortalezas e intereses de los estudiantes, fomentando el desarrollo de sus IIMM.

c) Comunidad escolar:

- El docente y los estudiantes son colaboradores en el proceso de E-A.

- El rol del docente es de *facilitador* para que los estudiantes puedan descubrir el conocimiento en interacción social. Creará un ambiente dinámico y retador, rico en experiencias de aprendizaje. Promoverá la creatividad y la iniciativa de los estudiantes. Utilizará varias estrategias, métodos, técnicas y recursos educativos como: la exploración, el descubrimiento, el juego, la música, el aprendizaje cooperativo, etc. Propondrá actividades que reten al intelecto, estimulen y expongan al aprendiz al razonamiento de una etapa/nivel más avanzados.

- La comunidad escolar (dirección, progenitores y docentes) debe trabajar unida, en un ambiente de colaboración que facilite satisfacer las necesidades de aprendizaje, emocionales y sociales de los estudiantes.

### 5.4.3. Aceleración o flexibilización

Southern y Jones (2015) apoyan la intervención temprana tanto por los beneficios que reporta como para evitar comportamientos no deseables de hiperactividad o de aburrimiento, bajo rendimiento escolar y problemas psicológicos, como síntomas de depresión y sufrimiento por bullying (Robinson, 2008).

Gross (2006) plantea el contradictorio punto de vista de los colegios y de la sociedad hacia la aceleración:

Por un lado, hay una disposición positiva a apoyar y celebrar el desarrollo de los talentos musicales y deportivos, a través de diversos medios de apoyo como mentores, agrupación con compañeros de similar capacidad, y el internado en los centros de alto rendimiento, separados de sus familias y con duras jornadas de entrenamiento. No se cuestiona que un estudiante de música o un deportista trabaje con compañeros de más edad, o desarrolle talentos superiores con otros de la misma edad.

Por otro lado, no se admite el desarrollo de los estudiantes con talentos intelectuales a través de estos mismos medios: aceleración, agrupación por habilidades, mentorías, la práctica sostenida y rigurosa, el orgullo por el logro, y la oportunidad para la comparación. Es más, se argumenta que la aceleración académica dañaría la salud social o emocional del estudiante, a pesar de que no se encuentre en la investigación experimental confirmación de que tales aspectos negativos existan. Gross (2006) sugiere que la sociedad valora el desarrollo de los talentos que aportan un beneficio inmediato o ventaja práctica y, al no valorar de la misma manera a los talentos intelectuales, no se les permite acelerar académicamente.



## **1. El término aceleración**

Reyero (2001) recoge que el término aceleración académica hace referencia a progresar a través de la educación a un ritmo más rápido de lo habitual (Davis y Rimm, 1994; Kulik y Kulik, 2004a; Piirto, 1999); cumplimentando el currículo escolar en menos tiempo, o cursando materias de cursos más avanzados, en uno o más momentos del recorrido escolar habitual (Colangelo Assouline y Gross, 2004; Rogers, 2004, 2007).

Para Rodrigues y De Sousa (2012) implica la adecuación del currículo al nivel del alumnado, y a las diversas estrategias empleadas para aumentar el ritmo y la profundidad en la educación de las áreas que domina, ofreciendo una instrucción al nivel y velocidad adecuados a las condiciones del estudiante (Colangelo, et al., 2004; Rogers, 1990, 2004). Wood, et al. (2010) opinan que la aceleración busca equiparar el nivel, la complejidad y el ritmo del currículum al conocimiento, preparación, interés y motivación del estudiante. Esto permite a los estudiantes trabajar y socializar con sus compañeros de habilidad, en lugar de ser retenidos con los coetáneos, con los que a menudo tienen poco en común (Gross, 2006).

## **2. Breve evolución histórica**

Esta modalidad de respuesta educativa, que ahora nos puede parecer tan novedosa, en la perspectiva histórica que exponen Reyero y Tourón (2003), se recoge que en los siglos XVIII y XIX era una práctica frecuente, ya que la educación se impartía en escuelas unitarias, en las que la ordenación académica se establecía en función del rendimiento del alumnado. En 1862, el St. Louis School de Missouri comenzó el primer programa acelerado formal, por el que se promocionaba a los estudiantes que superaban académicamente a sus coetáneos. Su práctica y popularidad llega hasta los años 20 del siglo XX, en que comienza una etapa de desinterés que duró hasta 1970. Es coincidente con que en el siglo XX se determinó la distribución por edades debido a: la escolarización obligatoria, el mayor número de estudiantes escolarizados, el incremento de las expectativas educativas, y el aumento de las teorías psicológicas sobre el desarrollo, que legitimaron la organización cronológica y el currículum que se consideraba adecuado para cada curso y edad.

Sin embargo, la II Guerra Mundial marca un punto de inflexión, y un paréntesis en el ostracismo de la aceleración, derivado del interés social, económico y estratégico de los dos grandes bloques (EE. UU y URSS, con sus respectivos países satélite), con el que se renueva el interés por la atención de los más capaces y, con ella, la aceleración educativa. Periodo en el que Terman y Oden (1947) publican estudios que demuestran los beneficios de esta medida de intervención.

En 1971, Stanley con la fundación del SMPY, en Johns Hopkins University, reabrió el interés y la conciencia social por la estrategia de aceleración, debido a la necesidad de ofrecer oportunidades educativas a los estudiantes más brillantes.

En la actualidad, la mayoría de las escuelas siguen utilizando la edad cronológica de los estudiantes como el único factor determinante para la organización de las clases, aunque es la forma más inapropiada de agrupación, dado que en cualquier aula existen diferencias significativas entre los niveles de desarrollo de los pares cronológicos; ésto es, en gran parte, porque la edad no siempre correlaciona estrechamente con el aprendizaje y el nivel de logro (Clark, 2008; Gross, 2014).

## **3. Consideraciones para la aceleración**

Southern y Jones (2015) estiman que en el proceso de aceleración de la enseñanza deben ser observadas cinco dimensiones:

1. El ritmo en que las actividades son sugeridas al estudiante, o en que una disciplina del currículo es presentada por el docente. Informaciones repetitivas y/o en períodos extensos de tiempo pueden producir desatención, aburrimiento y desinterés.

2. La relevancia de la estrategia de aceleración: el docente evalúa el nivel de beneficio que reportará al estudiante, cuidando de no exponerlo a algún tipo de discriminación.

3. El grado de aislamiento social del estudiante acelerado: para evitarlo, son recomendados el asesoramiento y seguimiento del estudiante, de familiares y docentes.

4. La importancia del acceso a actividades desafiantes y programas de enriquecimiento adecuados a los intereses y a las habilidades del estudiante.

5. El tiempo preciso (timing) en que las opciones de aceleración son presentadas al estudiante: la inacción ante las primeras necesidades del superdotado deriva en futuras complicaciones, como dificultad de adaptación, desinterés por la escuela, frustración y problemas de comportamiento.

Robinson (2008) señala algunas consideraciones previas a la toma de decisión de la aceleración: no se debe contemplar como una medida puntual, sino a lo largo de toda la vida escolar del estudiante, y se contemplarán variadas opciones de aceleración. La aceleración de curso académico es una opción barata y eficiente, y no implican cuestiones éticas o socio-económicas (no son elitistas). Debe estar precedida por la evaluación de las capacidades, habilidades, intereses y estilos de aprendizaje. El estudiante y la familia deben considerar la posibilidad de que las calificaciones, al menos en un primer momento, sean inferiores, debido al nuevo nivel de exigencia, así como que la opción puede ser reversible.

Para Colangelo et al. (2004), la aceleración de enseñanza está en consonancia con el principio básico de la educación inclusiva, que es el respeto a las diferencias individuales, y valora la flexibilidad del currículo escolar como la modalidad más idónea para los estudiantes superdotados, además de una vehemente y fundamentada argumentación, ofrece un resumen con los **20 puntos fuerza** para apoyar la aceleración o flexibilización de curso (*La excelencia comienza con una palabra: Sí*<sup>36</sup>)

Tabla 5.8: Los 20 puntos fuerza para apoyar la aceleración. Fuente: elaboración propia, a partir de Colangelo et al. (2004)

LOS 20 PUNTOS FUERZA PARA APOYAR LA ACELERACIÓN	
1. Es la intervención curricular más efectiva para niños superdotados.	11. Alternativas a una educación universitaria a tiempo completo- para alumnos de instituto que prefieren estar con coetáneos-: matriculación dual en ambos niveles, educación a distancia, y programas de verano.
2. Aporta beneficios académicos y sociales a largo plazo.	12. Muy pocos alumnos que entran en la universidad de forma temprana experimentan dificultades sociales o emocionales. De darse, suelen ser a corto plazo.
3. Es una intervención prácticamente gratuita.	13. La aceleración radical (de dos años o más) es efectiva tanto académica como socialmente.
4. Los superdotados son social y emocionalmente más maduros que sus coetáneos. La aceleración les da la oportunidad de estar al mismo nivel de madurez que sus compañeros.	14. A pesar de la evidencia científica, muchos educadores son muy reacios ante la aceleración.
5. Cuando se les educa con programas para sus coetáneos, se aburren y “desconectan” del aprendizaje.	15. Para inducir un cambio en la percepción sobre aceleración educativa, es necesario emplear todos los instrumentos de cambio: legislación, juicios, normas administrativas e iniciativas profesionales.
6. Pasar test de nivel superior es muy efectivo en la identificación de estudiantes que podrían beneficiarse de la aceleración.	16. La aceleración para superdotados con minusvalías debe ser intensiva en tiempo y recursos.
7. La escala de aceleración de Iowa es un instrumento probado y efectivo que ayuda a las escuelas a tomar decisiones sobre aceleraciones de un curso completo con bajo riesgo y alto éxito.	17. Los padres deben estar totalmente implicados en el proceso y toma de decisiones sobre la aceleración del niño.
8. Los 18 tipos de aceleración caben en dos amplias categorías: aceleración basada en el curso (reduce el número de años en la educación obligatoria), y en la materia (permite acceder a un contenido avanzado antes de lo previsto).	18. Los escasos problemas de la aceleración se han debido a una incompleta o pobre planificación.

36 Original inglés: *Excellence begins with one word: yes*

9. La escolarización temprana es una excelente opción a nivel académico y social. Los estudiantes con AA.CC. se relacionan de forma positiva con compañeros mayores.	19. La equidad educativa no significa anular las diferencias. Respeta las diferencias individuales para identificar la valía de cada estudiante.
10. Los estudiantes superdotados que entran tempranamente en la universidad experimentan un éxito académico a corto y largo plazo que facilita el acceso laboral y la satisfacción personal.	20. La pregunta clave para los educadores no es si acelerar a un estudiante superdotado, sino cómo.

#### **4. Investigaciones y meta-análisis sobre aceleración**

Desde principios del siglo XX a nuestros días, el tema de la aceleración educativa del alumnado más capaz ha suscitado un gran interés en la comunidad científica,. Los focos de análisis han estudiado el valor de esta estrategia en comparación con otras posibles, y los efectos en el alumnado en variables como: motivación, adecuación a la capacidad de aprendizaje, efectos sociales y emocionales, desempeño académico, etc.

##### **4.1 Investigaciones**

Las primeras investigaciones sobre aceleración se sitúan a principios del s.XX (Lincoln, 1929; citado en Reyero y Tourón, 2003). Posteriormente, Terman y Oden (1947) razonaron sus efectos positivos, al igual que Stanley (1973) que aportó uno de los primeros estudios sobre la aceleración como estrategia educativa y su relación con los beneficios en el alumnado más capaz.

Desde aquellas investigaciones, y a pesar de que los análisis demuestran empíricamente sus efectos positivos en los diversos planos y contextos del desarrollo de estos estudiantes, las reticencias, especialmente del profesorado, suponen un difícil escollo para su implementación (Hoogeveen, Van Hell, y Verhoeven, 2005).

Entre las razones argumentadas, por las que los educadores presentan una actitud fuertemente contraria a esta medida, encontramos: la poca familiaridad con las investigaciones sobre aceleración, la creencia de que sea perjudicial separar al estudiante de sus pares cronológicos, que se le suprima parte de la infancia, que la aceleración le dañe socialmente, la perspectiva político-social de “igualdad de oportunidades” para todo el alumnado, las posibles “lagunas de conocimientos curriculares”, y el hecho de que pudiera afectar a la autoestima de los otros (Colangelo, Assouline y Gross, 2004).

Esta resistencia (Pérez Sánchez, 2009) puede explicarse con los siguientes argumentos: la vigencia de los mitos que envuelven el fenómeno de la superdotación, como que el estudiante superdotado siempre presentará dificultades emocionales o sociales; la falta de información en las escuelas sobre la atención a este alumnado; la falta de regulación legislativa sobre esta práctica.

Sin embargo, su eficacia como estrategia adecuada es recogida en numerosas investigaciones (Hoogeveen, Hell y Verhoeven, 2009; Lee et al., 2009; Lubinski, 2006; Oliveira, 2007; Rogers, 2007, Southern y Jones, 2015; VanTassel-Baska, 1992).

Los psicólogos y educadores, que han trabajado con estudiantes dotados y con deficiencias intelectuales, reconocen que la madurez social y emocional del alumnado está más estrechamente vinculada a la edad mental que la edad cronológica (Gross, 2014). Por ello, generalmente, los estudiantes dotados prefieren la compañía de otros que son unos años mayores (Gross, 1993, 2006); esta asociación influye positivamente en el bienestar social y emocional del dotado, al permitirle encontrar apoyo intelectual y la aceptación de los nuevos pares (Clark, 2008; Gross, 1998; Vasilevska, 2001; Wood, et al. 2010).

Entre las ventajas reconocidas a la aceleración como estrategia de intervención, se señalan: la mejora en el desempeño académico (Assouline, Colangelo, VanTasselBaska y Lupkowski-Shoplik, 2015) , la estabilidad emocional, el desarrollo de intereses y habilidades, la inversión en el talento, y el mayor ajuste psico-social, entre otras (Colangelo et al., 2004; Rogers, 2004; Webb, Lubinski y Benbow, 2008).

Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez (2006) analizaron la percepción de profesorado, progenitores y estudiantes sobre los efectos de la aceleración en el alumnado con AACC, atendiendo a criterios de idoneidad, adecuación, desarrollo socio-emocional del alumnado, y continuidad del perfil intelectual tras la implementación de la aceleración. Los resultados revelan que las tres fuentes de información valoraron positivamente los efectos de esta medida; se demostró que el rendimiento académico del alumnado evaluado permaneció estable tras la aceleración, que una mayoría de progenitores y docentes indicó que las materias impartidas fueron adecuadas al nivel o capacidad de aprendizaje de los estudiantes, y que los contenidos impartidos no habían estado por encima de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Gross (2006) llevó a cabo una investigación longitudinal de 20 años con 60 jóvenes australianos, con un CI de 160 y superior. Se observaron diferencias significativas en la situación educativa, el nivel de satisfacción, las relaciones sociales y la autoestima en función del grado de aceleración académica que se les había permitido en sus escuelas durante la niñez y la adolescencia. La mayoría de los que habían sido acelerados 2 años o más, manifestaban un alto grado de satisfacción en la vida, habían desarrollado sus estudios en prestigiosas universidades, con buenas carreras profesionales, y excelentes relaciones personales. Sin embargo, aquellos que teniendo iguales capacidades fueron acelerados un solo año o no acelerados, habían cursado estudios de menor nivel formativo, e incluso no se graduaron, el nivel de satisfacción vital era menor y, en muchos casos, experimentaban dificultades significativas de relación. Todos ellos tenían talentos múltiples pero el grado y dirección del talento había sido orientado por las prioridades académicas de sus escuelas, y la buena voluntad o la desgana de sus docentes para atender al desarrollo de las áreas particulares del talento.

Oliveira (2007) realizó un estudio en Portugal para verificar el impacto psicosocial y académico de las medidas de aceleración de la enseñanza; examinó a 107 estudiantes de 5º y 6º de Primaria que habían sido acelerados antes de empezar el tercer curso, y lo comparó con otro grupo de 120 sujetos que no habían sido acelerados. La autora verificó que: los niveles de raciocinio, creatividad y aprendizaje de los estudiantes acelerados se equiparaban a los de sus actuales compañeros de clase y, a veces, superaban los índices de éstos; el auto-concepto académico y a la autoestima global se incrementó; el profesorado no puso objeción a la aceleración y percibieron efectos positivos en el rendimiento y ajuste del alumnado, y los progenitores se mostraron satisfechos con el procedimiento de aceleración de sus hijos e hijas.

Según el estudio de Hoogeveen et al. (2009), los estudiantes acelerados tenían un auto-concepto más positivo respecto de la escuela en general y de las matemáticas, que los no acelerados, pero un autoconcepto social menos positivo.

Kleinbok y Vidergor (2009) examinaron las posibles dificultades relacionadas con el ajuste social de los estudiantes en los años en que fueron acelerados. Argumentan que cuando el alumnado de las clases receptoras no es preparado o informado sobre el nuevo compañero, pueden ser crueles o indiferentes, y “aprovecharse” de sus capacidades, por ejemplo: copiando sus trabajos, incluyéndole en los trabajos de grupo para obtener mejores calificaciones, etc.

Son pocos los estudios que han estudiado la participación de estudiantes de culturas o etnias minoritarias en programas de aceleración (Olszewski-Kubilius, 2006, 2007; Olszewski-Kubilius, Lee, Ngoi, y Ngoi, 2004), por lo que existe un grave déficit en la investigación de las percepciones y efectos de la aceleración entre esta población desatendida. Hertberg-Davis, Callahan, y Kyburg (2008), Lee, Olszewski-Kubilius y Peternel (2009) probaron los numerosos e importantes beneficios de la aceleración en un grupo de superdotados de minorías étnico-culturales.

## **4.2 Meta-análisis**

1. El meta-análisis de Kulik y Kulik (2004b) constituye uno de los trabajos más mencionados sobre la aceleración. Se revisaron 21 investigaciones, de las que derivaban 26 estudios, en las que se contemplaban las principales modalidades de aceleración (avance de cursos, aceleración de currículo, parcial de contenidos de materias, y concurrente, entre otras).

Entre las conclusiones se destacan las siguientes: Los estudiantes acelerados en materias mostraron casi un año de ventaja sobre los coetáneos no acelerados; los acelerados a cursos superiores tuvieron un rendimiento tan bueno como los compañeros más mayores y los más capaces del nuevo nivel. Sobre los resultados relacionados con aspectos no cognitivos: el debate sobre supuestos efectos sociales y actitudinales negativos tiene un muy escaso respaldo investigador, y éstos resultados son incompletos e imprecisos.

Los autores concluyen que su metanálisis proporciona evidencias de que los estudiantes acelerados son capaces de manejar el reto académico que les ofrecen los programas escolares superiores.

2. Rogers (2004) realizó un meta-análisis con 380 estudios sobre aceleración, publicados entre 1933 y 1998, e identificó dos grandes grupos de estrategias de aceleración: Estrategias basadas en el avance de uno o más años escolares, que reducen el tiempo de permanencia del estudiante en la escuela en uno o dos años, ajustándole más rápidamente a niveles más elevados de enseñanza. Y estrategias de aceleración basadas en un tema o un área, para permitir que el alumnado superdotado tenga acceso a contenidos más avanzados o desarrolle sus habilidades en un área de interés o talento.

Rogers (2004) encontró 12 formas diferenciadas de este tipo de estrategias que permiten al estudiante progresar con flexibilidad por el contenido regular de la educación básica u ofrecen nuevos conocimientos y retos y se sintetizan en:

1. Compactación curricular: adaptación del currículo regular, se eliminan los conocimientos y procedimientos que el estudiante ya domina; favorece un ambiente de estudio más desafiante, proporciona tiempo para el enriquecimiento o la aceleración de materias, y posibilita concluir una etapa escolar en menos tiempo.

2. Aceleración en algún área o destreza: contempla la progresión del estudiante en algún contenido, en el que manifiesta gran dominio o competencia, al tiempo que cursa el resto de las áreas con sus pares coetáneos.

3. Participación en años concurrentes (o doble aceleración): cuando el estudiante simultanea más de un curso durante el mismo año escolar; por ejemplo, cursar último grado de Primaria y primero de Secundaria en diferentes momentos del día.

Otras estrategias centradas en un área o competencia, pero a desarrollar fuera del ámbito escolar normalizado, podrían ser:

4. Cursos a distancia: el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar trabajos con materiales proporcionados por facultades, universidades o instituciones especializadas, en sustitución a una o más disciplinas del currículo regular, obteniendo créditos por esos estudios.

5. Estudio independiente: profundización del estudio de un tópico de interés durante el período escolar en sustitución a una o más disciplinas del currículo regular, obteniendo créditos por esos estudios.

6. Programas cazatalentos: posibilitan la participación en cursos fuera de la escuela (cursos de verano, fines de semana o en línea), o la matrícula en disciplinas o cursos de universidades o facultades.

7. Iniciación anticipada en la universidad: el estudiante, que aún estudia en Secundaria, participa de cursos de educación superior en forma de aceleración de contenido, pasando pruebas, exámenes

o adquiere créditos para la facultad o universidad.

8. Programas de universidades/facultades dentro de la escuela: el estudiante de Secundaria participa en cursos ofrecidos en el centro de referencia, administrados por docentes universitarios y fruto de una sociedad con instituciones de educación superior, que reportarían créditos de estudios.

9. Programas internacionales de bachillerato: participación en cursos de nivel internacional en base a las notas alcanzadas en los exámenes internacionales.

10. Sistemas de mentores: contemplan el trabajo conjunto del estudiante, de Secundaria o de los años finales de la Primaria, con la ayuda de un especialista. El mentor supervisa y orienta el estudio en el área específica durante el año, generalmente en horario extra-escolar.

11. Sistema de créditos anticipados por pruebas: posibilitan el avance en una disciplina o año escolar, en una o más áreas específicas, en base a pruebas que acrediten el conocimiento avanzado sobre el tema.

12. Opciones post-secundaria: la participación, en parte del tiempo escolar, en cursos o materias en una universidad o facultad, propiciando la obtención de créditos para ambos niveles (secundaria y educación superior).

Los efectos de cualquier tipo de aceleración pueden variar dependiendo de la interacción de factores como el nivel cognitivo, capacidad de aprendizaje, características personales, intereses dentro y fuera de la escuela, y actitudes generales involucrando el aprendizaje intra y extraescolar (Rogers, 2004). Para alcanzar un buen efecto, es fundamental que el docente confíe en que el estudiante se desarrollará mejor y tendrá éxito en las estrategias de aceleración (Lee, Olszewski-Kubilius y Peternel, 2010). Por ello, es necesario que los docentes conozcan las formas de aceleración de enseñanza y debatan sobre las ventajas y desventajas del uso de esas estrategias, atendiendo a las posibilidades de desarrollo del estudiante.

3. El meta-análisis de Steenbergen-Hu y Moon (2011), podría ser continuación del anterior de Kulik y Kulik (2004).

Se analizaron los efectos de la aceleración de enseñanza en el rendimiento académico y en el desarrollo socio-emocional de estudiantes superdotados. Los autores investigaron 38 estudios, realizados entre 1984 y 2008, de los que 15 investigaban efectos académicos, 11 examinaban consecuencias sobre el desarrollo socio-emocional de los estudiantes, y 12 proveían datos sobre los dos efectos.

Las formas más comunes de aceleración, identificadas en 14 estudios, fueron: la entrada precoz en la escolarización, y la entrada anticipada en Secundaria o la universidad.

Los resultados sugirieron que la aceleración de enseñanza influía en los estudiantes de manera positiva, tanto en los efectos a corto y largo plazos como, y especialmente, en su rendimiento académico. Presentaban un desempeño académico superior al promedio de sus pares no acelerados y obtenían mejores resultados en pruebas estandarizadas y en las notas escolares, así como un estatus de valor positivo en la universidad y en el trabajo (Rogers, 2007).

Así también, los estudiantes acelerados igualaban o superaban a sus pares no acelerados en aspectos de controversia docente como auto-concepto, autoestima, autoconfianza, interacciones sociales, participación en actividades extracurriculares y satisfacción con la vida.

4. Hattie (2009) recopiló una síntesis de más de 800 meta-análisis, consta de más de 50.000 estudios relacionados con el rendimiento escolar. Presentó una tabla de clasificación de 138 factores que recoge, entre otros, las aportaciones del estudiante, el hogar, el docente, los métodos de enseñanza, los programas escolares y cómo se definen por su efecto, o la contribución al logro educativo y la efectividad. La aceleración se valora como el quinto factor con mayor contribución al rendimiento de los estudiantes, con un efecto de 0,88 (sobre 1), mientras que el enriquecimiento estaba en el puesto número 68, con un efecto de 0,39 (sobre 1).

## 5. Meta-análisis de segundo orden, Steenbergen-Hu, Makel y Olszewski-Kubilius(2016)

En este meta-análisis de meta-análisis (Polanin, Maynard y Dell, 2016) se han sintetizado cerca de 100 años de investigaciones de 13 meta-análisis relativas a los efectos la agrupación por capacidades y 6 meta-análisis de aceleración. De ellas se desprende que *no hay evidencia de ausencia de beneficio*. La intervención en ambas estrategias había producido un efecto positivo en los estudiantes. En el caso de la agrupación por capacidad, los efectos fueron consistentemente beneficiosos cuando se trataba de grupos inter-clases o de programas especiales, más que en los casos de agrupación por capacidad dentro del aula. Los grupos de estudiantes dotados que habían sido acelerados, en comparación con los coetáneos que no lo fueron, experimentaron una significativa mejoría en el rendimiento académico, de modo que la aceleración evidenció tener un impacto estadísticamente significativo positivo.

### **5.4.4. Agrupamientos**

La agrupación por capacidad se postula como una estrategia de intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A). Se define como la regulación que ubica a los estudiantes en grupos-aula atendiendo a un criterio de ordenación: edad, capacidades de aprendizaje y rendimiento académico, etc. Las agrupaciones habituales son homogéneas con respecto a la edad cronológica y heterogéneas en relación con las capacidades y potencialidades de aprendizaje.

Existe la creencia de que las disposiciones de educación especial, en particular la agrupación por capacidad y la aceleración, provocarían sentimientos de superioridad y comportamientos egoístas en los estudiantes dotados (Collins, 2001). Sin embargo, con estas disposiciones especiales, los niños dotados se enfrentan a un reto, que posiblemente no hayan experimentado antes, y descubren que el trabajo no siempre es fácil y que puede no ser siempre el mejor en todo; así como el poder aprender entre pares intelectuales, más que entre compañeros de edad (Lassig, 2003).

En la investigación de Vogl y Preckel (2014), con una muestra de 99 “gemelos estadísticos” (N=198), los resultados señalaron que el agrupamiento en clases especiales tenía efectos positivos en autoconcepto social, los estudiantes mostraron más interés en la escuela, y las relaciones estudiante-docente eran mejores que los de aquellos en las clases regulares.

#### **1. Tipos de agrupamiento por capacidad o nivel de logro**

La estrategia de agrupamiento, como se ha observado, está vinculada a la acelerativa y al enriquecimiento, por lo que más que estrategia educativa, podemos considerarla como estrategia metodológica u organizativa.

Esta concepción de los agrupamientos por nivel define y forma parte de los extremos de la intervención educativa: por un lado, el modelo segregador, en el que se contemplan las escuelas especiales con agrupamientos exclusivos por nivel o capacidad, enfocado a ambos extremos de la normalidad, y que tradicionalmente se ha empleado para atender al alumnado con más dificultades. Y por otro lado, el modelo integrador, de inclusión, que acoge a toda la diversidad del alumnado en el centro educativo y el aula normalizada de referencia (con el criterio de la edad cronológica), defendido desde los principios y finalidades educativas, enunciados por la legislación desde la LOGSE (1990) hasta nuestros días, en que el aula es el espacio natural de gestión de los procesos de E-A adaptados a la inherente diversidad a la que pertenecemos todos. Es decir, tras la concepción de agrupamientos heterogéneos vs. homogéneos hay un discurso social, educativo, político, filosófico, etc., investigaciones y discursos pedagógicos que avalan la actual heterogeneidad.

Sin embargo, la atención al alumnado que presenta NN.EE. asociadas al déficit ha recibido un significativo trato de favor, paliativo o compensador de las desigualdades de origen, y potenciador del desarrollo desde las capacidades, que ha deshecho el principio de la heterogeneidad como concepto en el que todos juntos aprenden de forma natural. Referiremos algunos de los diversos y abundantes

apoyos con los que cuenta el sistema educativo para el alumnado que no se sitúa en el nivel promedio:

- Legislación, programas y planes de diagnóstico, evaluación, tratamiento y seguimiento, recogidos por el Ministerio, las Administraciones y los propios centros educativos.

- Implicación de todos los agentes educativos: profesorado, tutor, orientador, consultor, profesorado específico de diversificación curricular (D.C.), de programa de refuerzo educativo (PREE), de pedagogía terapéutica (P.T.), de audición y lenguaje (ALE), de recursos para invidentes (CRI), de especialistas en el espectro autista (GAUTENA), de inmersión lingüística (HIPI), de acompañamiento al alumnado migrante, especialistas de apoyo a la educación, etc. También se incluyen aquellos agentes externos que comparten la labor educativa y cooperan con los profesionales del centro: equipo multiprofesional de Berritzegunes; neurólogos, psicólogos, psiquiatras y otros especialistas médicos de centros de salud y gabinetes particulares; psicólogos y monitores de los servicios sociales de Ayuntamientos y Diputaciones; responsables de centros tutelados para menores en riesgo y no acompañados; personal educador y médico en centros terapéutico-educativos; tutores de programas de educación complementaria en centros de Formación Profesional (FP), etc.

En el caso de la atención al alumnado no-normativo, asociado a discapacidad, deficiencia, bajo logro, o comportamiento disruptivo, la agrupación homogénea puede ser:

- De unas horas (con un máximo no superior al tercio total del horario lectivo semanal) en el aula de inmersión lingüística (migrante), PREE (retraso educativo 1º-2º ESO), PT (ACI, MAPA), ALE (audición), CRI (visión), etc.

- De dos tercios del horario lectivo en aula de DC, y aulas estables de GAUTENA, (ambos en el colegio de referencia), y en el programa de educación complementaria en FP (opcional).

- De jornada íntegra en centro terapéutico-educativo externo, con una previsión de un curso académico prorrogable, etc.

- Fuera del horario escolar: en el propio centro, programa Bidelaguna de apoyo al estudio para alumnado de Primaria (5º y 6º) y Secundaria (1º y 2º), con dificultades o retraso escolar relacionado con situación de desventaja social; duración del curso escolar, en horario de tarde, con un total de 4 horas semanales.

Algunos de ellos, en justa reciprocidad, debieran de haber contemplado y haber sido extensivos al alumnado con más capacidad, atendiendo al pleno desarrollo de su potencial y proporcionando los recursos suficientes para una educación acorde con sus características.

En el otro extremo, el relativo a la capacidad superior, podríamos considerar los centros específicos de música y deportes (Gross, 2014).

Con relación a las capacidades intelectuales superiores, la legislación de la CAPV no sólo no contempla la posibilidad de agrupamientos homogéneos, sino que en la intervención con alumnado con AACC incide en la recomendación del trabajo cooperativo y colaborativo en grupos de diversas capacidades, en los que el estudiante con mayor capacidad ayuda al resto de los miembros.

Sin embargo, la literatura científica respalda la creación de grupos de *iguales*, incorporando alumnado de diversas edades y clases, para atender a sus capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y motivación, y que ha demostrado ser una estrategia válida para superdotados, altas capacidades y motivación para el trabajo (Belfi, et al., 2012; Makel et al., 2016; Plucker y Harris, 2015; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu, Makel y Olszewski-Kubilius, 2016; Southern y Jones, 2015).

Las distintas formas de agrupar por capacidad influyen de una manera diferente en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes dotados y en su rendimiento académico (Adams-Byers, Whitsell y Moon, 2004; Neihart, 2007). Así, la agrupación para aprendizajes cooperativos, configurada por estudiantes de diversas capacidades (uno con nivel alto, uno o dos con habilidad media y uno con baja), ha demostrado no ser positiva para los estudiantes más capaces (Slavin, 2010). Coleman y



Gallagher (1995), recogieron que los docentes vinculados con la educación de superdotados y talentosos expresaron que los grupos tradicionales de aprendizaje cooperativo no ofrecían oportunidades reales ni retos de aprendizaje a estos estudiantes, que al trabajar en grupos de distintas capacidades, tienden (o son forzados) a asumir la mayor parte del trabajo, o a asumir el rol dinamizador y monitor (“ayudante” del docente); a dedicar mayor tiempo enseñando o explicando contenidos a sus pares, y a disponer de menos oportunidades para atender a sus propias necesidades de aprendizaje. Coleman y Gallagher (1995) concluyeron que este tipo de agrupamiento contribuye al aburrimiento, la frustración y la ansiedad.

Las modalidades de agrupamientos homogéneos planteadas para el alumnado de capacidad superior son similares a las desarrolladas para el resto de alumnado con necesidades educativas; es decir: colegios especiales (también denominados segregados), clases especiales y pequeños grupos de trabajo en el centro ordinario.

La opción de colegios especiales para superdotados es una realidad en algunos países europeos (ejemplo: Alemania<sup>37</sup>). Las clases especiales son una evidencia, y una tendencia de futuro, en numerosos centros de Secundaria de varios países de nuestro entorno. En estos niveles, la agrupación puede venir determinada por la elección de determinadas materias optativas de mayor o menor dificultad.

La alternativa de pequeños grupos de trabajo en el centro ordinario se realiza durante algunas sesiones semanales recibiendo atención diferenciada, por docentes cualificados, que desempeñan el rol de mediador en la búsqueda de información especializada y su posterior tratamiento en producciones novedosas sobre temas curriculares con un enfoque multidisciplinar, con mayor extensión y profundidad que en el aula de referencia; programas de estimulación intelectual o de habilidades cognitivas; etc. Se realizan actividades de profundización o desarrollo de un proyecto individual o grupal; organizadas por temáticas concretas que pueden formar parte del currículum. Al acudir a estos grupos de aprendizaje, los estudiantes son relevados de sus obligaciones en el aula, por lo que es precisa una organización coordinada entre los docentes. El alumnado puede participar en cursos, seminarios y talleres, bajo la supervisión del docente de aula, las familias y el personal de servicios externos.

Esta modalidad de intervención se desarrolla, por ejemplo, en centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid y la Región de Murcia, llamados “centros preferentes”: donde se ofrecen sistemáticamente oportunidades, estrategias y recursos variados que ayudan a la evolución armónica de las aptitudes intelectuales, creativas y afectivas de este alumnado, con el objetivo de servir de canal del enriquecimiento curricular en los centros de Educación Primaria y Secundaria.

Los detractores de esta medida inciden en un elitismo malentendido, porque este término no correlaciona con el conocimiento ni el saber, así como la posible conciencia de superioridad que podría provocar en los estudiantes.

Los defensores, sin embargo, ven la posibilidad de atender de forma individualizada las necesidades educativas dentro del marco de la escuela comprensiva e integradora, sin acometer un profundo cambio metodológico y curricular en el aula normal o de referencia. Esta modalidad, ha demostrado que influye positivamente en la estimulación, el rendimiento académico, en la motivación de logro y la cooperación, tanto en el grupo especial como en el aula de referencia. Reduce el impacto negativo del tedio producido por el currículum y la metodología normalizados, la tendencia a la *disincronía funcional*, y consigue la optimización de los recursos.

---

37 Ejemplo: Landesgymnasiums für Hochbegabte mit Internat und Kompetenzzentrum in Schwäbisch Gmünd" (LGH), Alemania.  
<http://www.lgh-gmuend.de/>

Tabla 5.9: Tipos de agrupamiento por capacidad o nivel de logro. Fuente: elaboración propia, a partir de Rogers, 2002.

AGRUPAMIENTOS POR CAPACIDAD O NIVEL DE LOGRO	
Alumnado de AA CC o alto rendimiento se ubica en un grupo diferente para adecuar su instrucción. Puede ser a tiempo completo o parcial, permanente o flexible.	
Agrupación por capacidad a tiempo completo	Los estudiantes son escolarizados en colegios de Secundaria especiales, o en grupos diferenciados en el centro ordinario. Todos los componentes educativos están adaptados a las especiales capacidades y necesidades del alumnado.
Aula de distintas edades	Los estudiantes se agrupan atendiendo a su nivel de logro en un área determinada, en lugar del nivel estándar o la edad.
Reagrupamiento por el nivel de logro del área o la asignatura	Dentro de la escuela, los estudiantes se organizan de modo flexible en diferentes clases según su capacidad o rendimiento en las distintas áreas. Se armoniza el nivel de los aprendices con el plan de estudios curricular.
Clase de pequeño grupo	Se organiza el alumnado de AACC, en pequeño grupo de 5-8 miembros; en la misma clase, donde pueden acceder a un plan de estudios diferenciado.
Dentro de la clase, agrupación por rendimiento	Agrupaciones en pequeños grupos homogéneos, a los que se ofrece un aprendizaje diferenciado en relación a capacidades y necesidades.
Agrupación cooperativa de los alumnos con similares capacidades	Grupos de estudiantes del aula se organizan en equipos de tres o cuatro miembros; la tarea de grupo se ajusta en consecuencia.
Programa de exclusión de dotados en área/temática específica	Los estudiantes se retiran periódicamente de la clase, en alguna de las sesiones de cada materia para realizar trabajo de profundización.

#### 5.4.5. Mentor / tutor de estudio independiente (Por contrato).Homeschooling

El término Mentorazgo proviene de la mitología griega. Cuando Odiseo inició su viaje, pidió a su amigo de confianza, Mentor, que cuidara y guiara a su hijo, Telemaco, hacia la edad adulta.

El mentor aporta al estudiante con talento valores personales, un interés particular, tiempo, talentos y habilidades.

##### 1. Beneficios del mentorazgo:

Esta modalidad de intervención educativa es la menos practicada en nuestro entorno. Sin embargo, los estudiantes más capaces pueden beneficiarse de la tutoría por varias razones, entre las que señalamos las siguientes:

Debido a su asincronía/disincronía, pueden sentirse fuera de contexto con sus coetáneos, mientras que el vínculo con el mentor les permite compartir experiencias, ideas afines y ayudar con relación a la motivación de pertenencia y a aumentar su autoestima, y a la visión de futuro.

La multi-potencialidad intelectual puede plantear problemas de orientación, elección y planificación de los estudios superiores, y la posterior dedicación profesional. El poder conocer áreas afines y con profesionales o expertos que les ayuden a elegir, evita erosivas cavilaciones.

Para aquellos que provienen de contextos socio-económicamente desfavorecidos, la presencia de un mentor ayuda a aumentar la confianza en uno mismo y en las propias aspiraciones, así como el conocimiento de recursos que palién la dificultad económica como: oportunidades de trabajo, becas de estudios, voluntariado internacional, etc.

La especial influencia en las niñas, en particular, que alcanzan mejores metas cuando son tuteladas. Kaufman y Parkinson (1996) encontraron que las mujeres cuyo poder adquisitivo igualó a la de sus homólogos masculinos, habían tenido al menos una mentoría. En el aula, las niñas, tras atribuirles el papel de "ayudante", se centran en dirigir sus capacidades para asistir las demandas de otros compañeros, lo que puede afectar negativamente a sus aspiraciones y confianza en sí mismas, asociando su valía al agrado que produce en el adulto su labor de "ayuda".

## 2. Procedimiento organizativo:

Se establecen Proyectos y Planes de Estudio Independiente, que son aceptados, mediante contrato, por todas las partes implicadas en el proceso educativo: el especialista de los Servicios externos, el docente, el mentor, el estudiante y la familia, que ha optado por esta modalidad educativa para el menor.

A continuación, se identifican los recursos y se elige del tema de investigación, se fijan los objetivos y se concreta el programa de actividades, cuya extensión y duración puede ser variable, en función del nivel del estudiante y el grado de profundización que se aspire alcanzar, pudiendo ser de unas semanas o de un curso escolar. El trabajo se organiza en grupos de excelencia, por horas o programas extraordinarios tutorados, que pueden ser realizados dentro o fuera del horario escolar, adaptándolo o reduciéndolo, para que el estudiante trabaje el programa especial, en el colegio o en su domicilio. Entre los trabajos independientes, pueden proponerse problemas reales de su comunidad y de actualidad, relacionados con el currículo o con otras experiencias multidisciplinares, para los que se solicitan posibles soluciones o alternativas de afrontamiento.

Dentro de una concepción de aprendizaje vivencial, también se contemplan actividades como: asistencia a conferencias, visitas a exposiciones, museos, rutas temáticas, entrevistas con personajes y profesionales significativos. Resulta idóneo para los talentos específicos el recurrir a expertos en diferentes ámbitos del conocimiento y actividades profesionales, que exponen y presentan las características de sus desempeños, ejemplo: micro-cirujía, bio-tecnología, sistemas de telecomunicaciones, lingüista, legislación bio-médica etc.

En la actualidad, las nuevas tecnologías permiten seguir estos planes especiales con mentores de cualquier lugar; por ejemplo: curso de Ciencias Clásicas (en inglés) con un docente de la Universidad de Oxford, desde Olite. Así como profundizar en áreas de su interés y construir mayores conocimientos, en profundidad y nivel de desafío.

Estos aprendizajes revierten en el aula ordinaria si se contempla el que los estudiantes realicen una “devolución adaptada”, con un rol de “tutor” de los compañeros de aula, como una práctica natural del aprendizaje entre iguales, que permite reducir la tendencia a la *disincronía funcional*, así como positivizar la socialización y potenciar la comunicación entre compañeros.

## 3. Modelos de Mentorazgo

Recogemos tres posibles modelos de mentorazgo:

- Sistemas de compañeros en la escuela: entre compañeros de diferentes edades y niveles educativos, en los que el estudiante mayor puede proporcionar al menor: apoyo, enlace, compañía, enseñanzas de interacción positiva, para evitar el aislamiento o padecer acoso. Al más joven le proporciona un modelo próximo y más refrescante que el habitual del docente, y al estudiante mayor le aporta sentido de responsabilidad y autoestima.

- La tutoría académica: el docente como mentor del estudiante. Se realiza a través de un programa formal de tutoría, a cargo de la escuela, o informal cuando un docente se interesa por unos estudiantes en particular y les ayuda a avanzar en su campo de especialización. También se pueden plantear acuerdos formales con las universidades para estudiantes de Secundaria, para trabajar con estudiantes en prácticas o con el personal de la universidad.

- La tutoría para la carrera: permite al estudiante adquirir experiencia real en una carrera particular en los negocios, en una profesión o en artes. Puede ser a corto plazo, para ayudar en la planificación de la carrera, o largo plazo para guiar a un estudiante dotado o adulto joven a desarrollar su profesión.

### 5.4.6. Enriquecimiento

Con relación a la estrategia de enriquecimiento, partimos de su conceptualización y características, algunas de las modalidades, dimensiones y planos en los que se puede considerar.

#### 1. Definición y características

Como se ha planteado, la aceleración y el enriquecimiento son dos estrategias idóneas para la atención al alumnado con superdotación y AACC, especialmente cuando son complementarias.

El concepto “enriquecimiento” hace referencia a las estrategias que permiten ampliar las experiencias de aprendizaje, a partir de contenidos, materiales y recursos que, de habitual, no están incluidos en el currículo normalizado. Se asocia con los términos amplitud y profundidad. Se diferencia de las opciones acelerativas porque no se produce un movimiento más rápido por el currículo (Reyero y Tourón, 2003). Stanley (1973) (citado en Reyero y Tourón, 2003) considera que “enriquecimiento” es cualquier procedimiento educativo que no es usual en una materia, curso o edad, que no acelera ni retarda la situación del estudiante en relación con materias o cursos. Rechaza frontalmente el enriquecimiento si no va acompañado de la aceleración, porque según el autor, en el mejor de los casos puede ser potencialmente peligroso; y considera que la aceleración es preferible a cualquier tipo de enriquecimiento, puesto que cuanto más relevante y excelente es éste, también está más próximo a la aceleración de materias o cursos.

En similares términos, Maker y Schiever (2011) opinan que el enriquecimiento hace referencia al currículo y a los programas, al ofrecer experiencias más ricas y variadas, diseñadas a partir de las características de los estudiantes, para ofrecerles un currículo con mayor grado de profundidad y amplitud al que se proporciona habitualmente. Las modificaciones adicionales pueden hacer referencia al contenido o a las estrategias de enseñanza, en un plan de aplicación sistemático.

El principal objetivo de los programas de enriquecimiento no es únicamente la ampliación curricular, sino la intervención psicológica en diferentes áreas del desarrollo: social, afectivo, emocional (Carpintero, Cabezas, y Pérez, 2009), con lo que se favorece el ajuste de este alumnado en los contextos de desarrollo próximos: escolar y familiar.

#### 2. Modalidades de Enriquecimiento

El enriquecimiento, como regulación instructiva para los estudiantes con SI/AA.CC., se puede aplicar mediante la implementación de actividades individualizadas o de grupo, dentro del aula regular o en aula especial a tiempo parcial, en todas las materias de currículo o en áreas específicas. Por etapas educativas, es la opción más generalizada en educación Primaria; en Secundaria puede combinarse con otras estrategias (Jiménez Fernández, 2010).

##### a) Enriquecimiento intracurricular y extracurricular:

Tabla 5.10: Modalidades de Enriquecimiento de Stanley (1973). Fuente: elaboración propia, a partir de Renzulli, y Reis, (1997).

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<b>Enriquecimiento intracurricular</b>	
Provisión de recursos extraordinarios, en el aula regular a tiempo completo, con sus compañeros coetáneos, y con las adaptaciones del currículo que precise: tareas diferenciadas (individuales y/o colectivas), a un ritmo y con una profundidad diferentes para cada educando. Es beneficioso para todos los estudiantes, se optimizan los recursos hacia la Escuela Regular. Pueden agruparse por criterios de homogeneidad, con similares niveles competenciales en las mismas áreas, o heterogeneidad, en diferentes materias complementarias, y con reciprocidad. Dependiendo de la naturaleza, contenido o duración de	El docente no está suficientemente preparado para atender las necesidades educativas del alumnado con superdotación intelectual. Se necesita un notable manejo de la Adaptación, del rediseño curricular, coordinación de diferentes tipos de actividad, organización metodológica y temporal. Monitoreo, seguimiento y evaluación continua. Dominar estrategias de identificación e intervención educativa para AA.CC. Precisa de una especialización y/o capacitación continua del personal de los Servicios externos que apoyan al docente del aula regular.

<p>la tarea, se pueden organizar por fracciones de día, semana o trimestre. Su referente son las materias del currículo. Precisa del apoyo y asesoramiento de los Servicios externos al Centro.</p>	<p>La selección de los alumnos participantes, para cada actividad o proyecto, puede resultar dificultosa. El docente del aula regular tiende a mostrarse descontento porque implica incrementar sustancialmente los recursos y actividades educativas, su planificación, la coordinación de los diferentes niveles y ritmos de trabajo dentro del aula, los criterios de evaluación y promoción, y la coordinación con los servicios externos de asesoramiento e internos de implementación.</p>
<b>Enriquecimiento extracurricular</b>	
<p>Corresponde a programas de aplicación externa al centro educativo. Organizadas por entidades culturales, universitarias, de la administración, asociaciones de padres-madres, etc. Algunas especialmente diseñadas para AACC, o talentos específicos. Se aplica un currículo paralelo o rediseñado, que incorpora contenidos y actividades que no se suelen desarrollar en el aula ordinaria, a la que complementan. Intenta abarcar todas las formas de superdotación y talento. Los aprendices se reúnen con sus pares de interés, sin el límite de la edad cronológica. Disponen de programas educativos individualizados, atendiendo a sus capacidades y necesidades. Revierte en la mejora sustancial de la motivación. También suelen incluir intervenciones relativas al desarrollo personal, emocional y social. Pueden desarrollarse después de la jornada escolar, habitualmente se realizan algunos sábados al mes, y/o en periodos vacacionales.</p>	<p>Son aplicados fuera del horario escolar, pudiendo parecer una sobrecarga. Es la modalidad más costosa porque requiere de una infraestructura propia, con abundantes recursos humanos y materiales, en constante renovación para favorecer la individualización. Sería conveniente la colaboración con el aula regular para evitar una excesiva discrepancia. Requiere del manejo de la adaptación y rediseño curriculares, dominar las estrategias de intervención educativa con AA.CC. Puede ser deficitaria en el monitoreo, seguimiento y evaluación de su efectividad.</p>

**b) Dimensiones del enriquecimiento**

Como recoge Jiménez Fernández (2001), las formas que adopta el enriquecimiento se pueden considerar atendiendo a sus tres dimensiones: al contenido, al proceso y al producto (Maker, 1993; Parke, 1989; Pendarvis, Howley y Howley, 1990), que son las empleadas en el Modelo de Enriquecimiento de Renzulli (1997).

Tabla 5.11: Dimensiones del Enriquecimiento. Fuente: elaboración propia, a partir de Jiménez Fernández (2001)

<b>Dimensiones del Enriquecimiento (según su orientación)</b>		
<b>Contenido</b>	<p>Mayor extensión y profundidad en una o más áreas del currículo, con contenidos apenas tratados en ellas. Ej: derecho, arquitectura, ... Son programas o cursos en fuentes externas (museos, expertos, bibliotecas) ; fuera del horario escolar: por la tarde, en sábados, o intensivos vacacionales</p>	<p>A corto plazo, la mejor medida, pero la peor a largo plazo para los superdotados (Stanley, 1981). Se da separado del currículo regular, al margen del aprendizaje de conceptos básicos e interconexiones curriculares (Maker, 1989). No se cuenta con la colaboración del profesorado de centro regular.</p>
<b>Proceso</b>	<p>Desarrollar habilidades de pensamiento de alto nivel: técnicas. de resolución de problemas, pensamiento divergente, estrategias metacognitivas, para realizar productos creativos. Basados en los componentes de uno o más modelos: Taxonomía de Bloom (objetivos cognitivos), Parnes (resolución creativa de problemas), Renzulli, enriquecimiento tipo II.</p>	<p>Los procesos se enseñan desligados de las materias del colegio, lo que podría restar capacidad de transferencia hacia el espacio curricular.</p>
<b>Producto</b>	<p>Capacitar para elaborar productos reales significativos. Fomentan el estudio independiente y de investigación. Esperan conductas científicas y profesionales propias de adultos a partir del ejemplo y modelado.</p>	<p>Puede provocar una fuerte presión en docentes y discentes por los objetivos de alta calidad fijados para los resultados.</p>

### c) Planos del enriquecimiento

Se consideran las variedades siguientes: vertical, horizontal e interdisciplinar, que presentamos a continuación:

Vertical: consiste en la profundización o avance en la adquisición de conocimientos, cada vez más complejos, referidos a una materia. Si el estudiante precisa un mayor grado de profundización, sugiere que su nivel competencial está más próximo al curso superior. Suele considerarse una estrategia de entrenamiento idónea cuando se prevé una flexibilización o aceleración de nivel.

En función del talento que manifieste el estudiante, se realiza en algún área o en todas ellas; en tal caso, también se debería considerar el nivel académico real y la posibilidad de compartir aprendizajes a tiempo completo con un grupo clase y no de forma puntual.

Horizontal: su objetivo es la extensión o ensanchamiento de los conocimientos o procedimientos que se adquieren dentro del currículo establecido para el nivel que cursa el aprendiz, evitando incluir contenidos de cursos superiores.

La enorme facilidad y rapidez para el aprendizaje y la resolución de tareas, que tiene este alumnado entraña el riesgo de no aplicar las adecuadas estrategias de aprendizaje, porque no percibe su necesidad presente, pero que serán de gran utilidad en el futuro; de modo que esta discrepancia constituye un factor de riesgo para niveles educativos posteriores.

Por ello, en el enriquecimiento horizontal, se podrán plantear actividades relacionadas con aquellos procedimientos de aprendizaje acordes con la capacidad y el nivel de madurez cognitiva del aprendiz, como<sup>38</sup>: planificación y control del proceso de aprendizaje; análisis y clasificación de las propias conductas, tendencias, preferencias, procedimientos y áreas de aprendizaje, en relación con la eficacia; observación e introspectiva de los procesos propios y ajenos mediante cuestionarios, registros, etc.; modificación y ajustes: con relación a las creencias, tendencias y preferencias que dificultan o favorecen el aprendizaje; etc.

Interdisciplinar: pretende ampliar los horizontes culturales proporcionándoles estrategias interrelacionadas para el estudio y la investigación, y fomentando la aplicación, transferencia y abstracción de contenidos en campos científico, natural y social; evita la “parcelación temprana del saber”. Se considera el ámbito artístico una herramienta interdisciplinar en sí mismo, e indispensable para favorecer y estimular el pensamiento creativo.

Algunos ejemplos de contenidos interdisciplinares son: la observación y análisis de hechos y situaciones; procesos de atención, concentración y memoria lógica; generación de ideas nuevas y originales; plantear diferentes soluciones a problemas, supuestos hipotéticos, dilemas, etc.; habilidades sociales, comunicativas, expresión de emociones y de respuesta asertiva.

Desde una perspectiva de Enriquecimiento Interdisciplinar, y a modo de ejemplo, la programación del ámbito artístico contemplaría las siguientes actividades:

---

38 Procedimientos de Aprendizaje: Inventario. Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. Plan Curricular.

Tabla 5.12: Ejemplificación de Enriquecimiento Interdisciplinar: Programación del Ámbito Artístico-Actividades. Fuente: elaboración propia, a partir del Programa de Enriquecimiento educativo para alumnado con AACC en la Comunidad de Madrid (Año 2007).

<b>Enriquecimiento Interdisciplinar: Programación del Ámbito Artístico- Actividades:</b>		
Estudio de las actuaciones y manifestaciones artísticas que se realizan en el barrio, distrito, localidad	Gestión en las actividades artísticas en un centro cultural, Ayuntamiento, fundación... Estudios y preparación de las personas que realizan: Gestión de un museo, teatro, centros culturales, archivos...	Influencias artísticas y culturales aportadas por los diferentes pueblos que han habitado y/o habitan nuestro país.
El Arte en la Ciencia y la Ingeniería	El Arte en la Naturaleza: formas, colores, texturas, composiciones, arte floral, aromas, olores, cantos y sonidos.	El arte en el cuerpo humano: tatuajes, símbolos, accesorios, modas.
Las Artes visuales	Arte y Fotografía	El arte digital.
El arte y la religión	El arte infantil.	El 7º Arte
El Arte y sus marchantes -Ferias de Arte famosas- Subastas.	Arte y Antigüedades.	Restauradores de Arte
Arte y/o Artesanía. Tradición popular.	El Arte y los oficios	Arte y Heráldica.
Centros de formación artística específica en algún campo	Arte y Publicidad, anuncios, carteleros, símbolos, logos...	Etapas para la realización de una obra artística
Arte y Diseño	Arte y Tecnología	Escultura y arquitectura

Stanley (1976) distingue los siguientes tipos de enriquecimiento:

Tabla 5.13: Modalidades de Enriquecimiento de Stanley (1973). Elaboración propia, a partir de Rejero y Tourón (2003).

<b>MODALIDADES DE ENRIQUECIMIENTO</b>	
<b>Ocupacional (busy work)</b>	Sin planificación previa, habitualmente utilizado para proporcionar actividad adicional al estudiante que termina el trabajo general antes que los pares. Aumenta la cantidad de faena en relación con los demás estudiantes, pero no aporta diferencias de nivel.
<b>Académico irrelevante (Irrelevant Academic Enrichment)</b>	Se establecen previamente un conjunto de actividades especiales de enriquecimiento para un conjunto de estudiantes con talento intelectual o mayor logro académico, pero sin considerar la naturaleza específica de los talentos.
<b>Cultural (Cultural Enrichment)</b>	Similar al anterior por su irrelevancia académica. Pretende canalizar la actividad adicional por vías artístico-creativas (drama, arte, etc.). Puede ser útil para la mayoría del alumnado pero no para los de CI elevado o talentos específicos.
<b>Relevante (Relevant Enrichment)</b>	Se proporcionan materiales avanzados o con un nivel más alto que los temas del nivel curricular. Están relacionados con las aptitudes especiales.

#### 5.4.7. Programas y modelos de enriquecimiento cognitivo

Los contenidos de los programas, que se referirán a continuación, están planteados como oferta educativa para el alumnado de AACC. Por su inusual aplicación en el currículo ordinario, se clasifican como enriquecimiento extraescolar; sin embargo, valorando la idoneidad de sus objetivos y finalidades en el proceso E-A, sería deseable que complementaran el proceso educativo de todo el alumnado, constituyendo un elemento más de la respuesta prevista en la atención a la diversidad (Rodríguez Naveiras, 2010).

A continuación, se presentan algunos de los programas y modelos de enriquecimiento cognitivo más relevantes: el Modelo Triádico de Enriquecimiento, Renzulli (1977); la taxonomía de habilidades del pensamiento, Bloom (1956); la enseñanza diferenciada, Tomlinson (2005a); el Programa de la Estructura de la Inteligencia (SOI); y el Estudio del Talento Excepcional (SET), Julian C. Stanley (2005).

## 1. Modelo Triádico de Enriquecimiento, Renzulli (2000)

Las actividades que plantea el modelo de Renzulli (2000) recogen distintos principios psicoeducativos tratados por la psicología de la educación como que el estudiante es una persona activa, el proceso de enseñanza es un acto complejo, el conocimiento es contextual y difícil de transferir, se debe ofrecer una apertura de planteamientos a la hora de enseñar, en la E-A se deben incluir las creencias y conocimientos de los estudiantes.

El modelo distingue entre actividades de Tipo I, Tipo II y Tipo III (Jiménez Fernández, 2001):

En la planificación de los tres niveles, los progenitores son sistemáticamente consultados, y junto con los docentes forman el equipo de enriquecimiento en la planificación de una variedad de actividades. Cada nivel de enriquecimiento cuenta con un subcomité responsable.

- Tipo I: son experiencias *exploratorias de tipo general*, con temas, ideas y campos nuevos de conocimiento no contemplados en el currículo ordinario. Recurre a medios como excursiones, visitas, demostraciones, centros de interés o materiales audiovisuales.

- Tipo II: son actividades *orientadas al proceso*; relativas al desarrollo cognitivo y afectivo, a partir del entrenamiento de:

\* habilidades para enseñar a pensar o de pensamiento crítico y creativo (metacognición), resolución de problemas, y procesos afectivos (sentir, apreciar y valorar), inteligencia emocional (inter e intrapersonal).

\* habilidades de cómo aprender: tomar notas, clasificar, analizar datos o extraer conclusiones.

\* habilidades para usar adecuadamente fuentes y materiales avanzados como resúmenes de investigación, guías de lectura, etc.

\* habilidades de comunicación escrita, oral y visual que incrementen el efecto de las producciones.

En este tipo de actividades se profundiza en los conocimientos de los centros de interés del nivel anterior (Tipo I), aplicando metodología de investigación avanzada.

- Tipo III: están *orientadas al producto* y comprenden actividades de investigación y creación sobre problemas reales, emulando el proceso de un investigador; pueden ser individuales o en pequeño grupo. Suelen recibir orientación de mentores y docentes expertos, en el centro educativo o en entornos enriquecidos (empresas, universidades, centros de I+D+i). Están especialmente ideadas para alumnado con AACC, fuerte motivación y alta creatividad (Modelo de los Tres Anillos de Renzulli). Sus objetivos son:

a) dar oportunidades para que puedan aplicar sus conocimientos, intereses, ideas originales y motivación a un problema o área de estudio elegido, para que puedan adquirir conocimiento (contenido) y metodología (proceso) de alto nivel en la generación de productos auténticos;

b) desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo en la planificación, organización, tiempo, recursos, toma de decisiones y autoevaluación del propio trabajo;

c) desarrollar el compromiso con la tarea, la confianza en uno mismo, sentimientos de logro creativo y la habilidad de interactuar de manera eficiente con los otros (pares, docentes, expertos, etc.).

Las actividades de Tipo III implican que se organice una clase de apoyo, con materiales especializados y docentes especiales; que el alumno estudie con más interés, profundidad y dedicación contenidos de un área determinada, más allá del currículo regular; que las actividades propuestas sean más estimulantes y sustitutivas, no acumulativas, y que su nivel de dominio de la materia académica sea muy superior al normal.



## 2. La taxonomía de habilidades del pensamiento, Bloom (1956)

La taxonomía de Bloom se diseñó para desarrollar todas las habilidades del pensamiento, se organizó de manera jerárquica y secuencial, e implica que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición y el conocimiento de las habilidades de los niveles inferiores. Expone una visión global del proceso educativo, desde una perspectiva holística. En una representación piramidal, en la base, partiría de los conocimientos, evolucionando hacia la comprensión, aplicación, análisis, síntesis y culmina con la evaluación.

En la Taxonomía de Bloom se señalan también tres dimensiones: afectiva, psicomotora y cognitiva.

a) *Dimensión afectiva*: vinculado con la empatía. Sus objetivos se orientan a la conciencia y crecimiento en actitud, emoción y sentimientos. Distingue 5 niveles de dominio afectivo en progresión creciente: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización. También se contempla la motivación como motor del interés por el aprendizaje.

b) *Dimensión psicomotora*: referida a la pericia para manipular herramientas o instrumentos. Sus niveles son: percepción, disposición, mecanismo, respuesta compleja, adaptación y creación.

c) *Dimensión cognitiva*: se refiere a la habilidad para pensar sobre los objetos de estudio; éstos se relacionan con el conocimiento y la comprensión del tema. Distinguen 6 niveles:

- *Conocer*: el recuerdo de lo aprendido previamente por medio de hechos evocables, términos, y conceptos básicos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia; sin elaboración de ninguna especie, porque cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior.

- *Comprender*: entendimiento demostrativo de hechos e ideas por medio de organización, comparación, traducción, interpretación, descripción, etc.; requiere de un proceso de transferencia, extrapolación y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto.

- *Aplicar*: el uso del nuevo conocimiento en la resolución de problemas, en situaciones nuevas, aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas de un modo diferente. Requiere de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y también pueden ser principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse.

- *Analizar*: examen y discriminación de la información identificando motivos y causas. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de modo que aparezca la jerarquía relativa de las ideas, y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Incluye la capacidad para inferir y encontrar evidencia para fundamentar generalizaciones.

- *Crear (Síntesis)*: el proceso de recopilación de fragmentos, partes, o elementos constitutivos de la información, combinando, organizando u ordenando los elementos de diferentes modos, para formar un todo, un esquema, estructura, patrón nuevo o proponiendo soluciones alternativas que antes no existían de manera clara.

- *Evaluar*: se mide a través de los procesos de análisis y síntesis; requiere la presentación y defensa de opiniones (la validez de ideas o la calidad de una obra), formulando y atribuyendo juicios cuantitativos y cualitativos sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos o criterios dados o asignados.

Es un modelo adecuado para alumnado de todas las edades y áreas, pero la cantidad de tiempo que se debe emplear en cada nivel de la jerarquía va a depender de la capacidad y conocimientos previos de los sujetos, de tal manera que para los estudiantes con AACC se puede invertir la taxonomía y la pirámide, para dedicar más tiempo a los últimos peldaños como la análisis, la síntesis y, sobre todo, la evaluación.

El currículo diferenciado para alumnado con AACC se debería centrar en: acelerar el dominio de

habilidades básicas, con evaluaciones de las mismas y, si están superadas, pasar al siguiente nivel de complejidad; implicar a los estudiantes en búsqueda y resolución de problemas a partir de la indagación; dar oportunidades para realizar interconexiones con otras áreas de conocimiento.

### 3. La enseñanza diferenciada, Tomlinson (2005)

Carol Tomlinson considera necesario que todos los estudiantes reciban el “alimento intelectual” que necesitan porque, de otro modo, se corre el riesgo de que pierdan potencial si no aprenden activamente y de modo ininterrumpido. Y que atendiendo a la aptitud del alumnado, el currículo se puede diferenciar en función de tres componentes: el contenido, el proceso y el producto.

Tabla 5.14: Adaptaciones del currículo en función de los niveles del estudiante. Fuente: elaboración propia, a partir de Tomlinson (2005b).

LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA DE TOMLINSON (2005)	
TIPOS	EJEMPLOS
Tipo de conocimiento, de información, de ideas materiales y aplicaciones	- Conocimiento básico: clasificar animales en función del tipo de pelaje. - Conocimiento transformacional: en qué medida el contexto influye en el tipo de pelaje de los animales.
Tipo de representaciones, ideas, aplicaciones y materiales	en la lectura de textos: - Conocimiento concreto: saber el concepto de argumento - Abstracto: el concepto de tema.
Tipos de fuentes, investigación, temas, problemas, habilidades y metas	- Simple: trabajan con el tema de un cuento (una abstracción). - Complejo: las relaciones entre temas y símbolos (varias abstracciones).
Tipos de conexiones interdisciplinarias, direcciones, fases de desarrollo	- Faceta única: resolver problemas o proyectos con pocos pasos. - Múltiples facetas: proyectos en los que tengan que establecer conexiones entre temas distantes.
Tipos de soluciones, decisiones y enfoques	- Más estructurado: cuando se está aprendiendo por primera vez, es necesario conseguir automatizarlo, y se realizan problemas con soluciones cerradas. - Más abierto: cuando hay práctica, se puede empezar a ser creativo.
Tipos de investigaciones, productos y procedimientos	- Tareas definidas: realizar proyectos muy pautados, indicando todos y cada uno de los pasos a seguir. - Indefinidas: discernir los elementos esenciales que se deberían considerar al tratar un tema.
Planificación, diseño y supervisión	- Dependencia: fases de adquisición de destrezas (el docente plantea cuestiones a resolver, establece criterios de evaluación, plazos, etc.). - Independencia: autodirigida (el estudiante planifica, ejecuta y evalúa sus propias tareas).
Ritmo de estudio y ritmo de pensamiento	- Rápido: aprendices con buena capacidad manejan materiales que les resultan sencillos y los trabajan con rapidez; - Lento: cuando es necesario profundizar y dedicar más tiempo a tareas más complejas.

### 4. Programa de la Estructura de la Inteligencia(SOI)

El SOI un programa para enseñar a pensar, basado en el Modelo de Inteligencia de Guilford (1967). Es una buena propuesta para la evaluación y educación de superdotados. Evalúa 27 habilidades intelectuales para determinar las áreas fuertes que ayudarán a reducir las débiles, en especial las vinculadas con creatividad, matemáticas, lectura y escritura. Aspira a desarrollar habilidades de pensamiento y el intelecto de forma integral, a partir de la consideración de: los estilos de aprendizaje, las operaciones y los productos. Es adecuado para sujetos de todas las edades, y la dificultad gradual de la tarea va en relación con la capacidad del aprendiz. Contiene los siguientes elementos:

Tabla 5.15: Componentes del Programa SOI. Fuente: elaboración propia, a partir de Guilford (1967).

<b>COMPONENTES DEL PROGRAMA SOI (Structure of Intellect)</b>		
<b>COMPONENTE</b>	<b>REFERIDO A:</b>	<b>SI EL VALOR ES ALTO:</b>
<b>Figural (F)</b>	Los aprendizajes iniciales, sensoriales y kinestésicos, conformado por imágenes, formas, sonidos, gestalt, etc.	Dispondrá de un mayor repertorio de elevadas capacidades para aprendizajes ulteriores.
<b>Simbólico (S)</b>	Signos, letras, números y otros códigos (musical, banderas, etc).	Aprenderán a leer con facilidad, con métodos fonéticos.
<b>Semántico (M)</b>	Palabras, ideas o significados abstractos.	Aprenden con rapidez con gráficas que contengan dibujo grande y varias líneas escritas.
<b>Comprensión (C)</b>	La operación más básica, a partir del descubrimiento inmediato o reconocimiento de la información en formato kinestésico, visual o auditivo.	Aprenden con rapidez. Tienden al aburrimiento con la repetición.
<b>Memoria (M)</b>	La habilidad para retener, almacenar y utilizar la información.	Alta habilidad para recordar, de manera estructurada e integrada.
<b>Toma de decisiones (E)</b>	La capacidad de juzgar, priorizar o desarrollar un análisis crítico.	Es líder, bueno para planear, organizar y tomar decisiones.
<b>Solución de problemas (N)</b>	La generación de información, a partir de la recibida; se aspira a conseguir la solución.	Excelente estudiante, gusta de la investigación.
<b>Creatividad (D)</b>	La habilidad para utilizar pensamiento paralelo, para crear alternativas novedosas y originales a diferentes situaciones. En el SOI se trabaja como pensamiento divergente.	Altamente creativo. No gusta de trabajos rutinarios. Es muy selectivo en el trabajo, lo hace mejor individualmente.

### 5. Estudio del Talento Excepcional (SET), Julian C. Stanley (2005)

Una consecuencia del SMPY, de la Universidad Johns Hopkins, pionera en la utilización del SET como método de evaluación para identificar estudiantes de secundaria con capacidades avanzadas de razonamiento matemático excepcional, y ofrecer oportunidades académicas rigurosas (Tourón, Tourón y Silvero, 2005). Un programa, con más de 30 años de experiencia y aval internacional, en España se implantó en 2001 en Pamplona con Tourón.

Sus objetivos son: identificar el talento académico, diseñar e impartir programas educativos, divertidos y desafiantes para estudiantes académicamente talentosos (matemático o verbal); diseñar cursos para la formación de docentes y la asesoría a la familia; un fuerte compromiso con la investigación.

Según información proporcionada por el MEC (2008), el SMPY es uno de los centros más importantes, especialmente en los programas de aceleración del área de matemáticas. Para estos estudiantes abre la posibilidad de conectar con una amplia comunidad de estudiantes avanzados de todo el mundo. Es una división de la universidad que identifica a los bien dotados y les suministra programas educativos motivadores. Ofrece gran variedad de cursos curriculares a distancia, programas de verano y programas familiares.

La mayor parte de los estudiantes interactúan con el tutor mediante e-mail, teléfono, informes del progreso realizado, o Internet. Algunos cursos incluyen también interacción con otros compañeros usando un sistema de discusión de la Web. Esta Web y la guía de educación a distancia del CYT suministra más detalles sobre los tutores, cursos disponibles, materiales del curso y los requisitos técnicos de cada curso: son exigentes, divertidos y muy comprometedores. Los estudiantes de matemáticas pueden acelerar a lo largo de la secuencia de matemáticas y realizar cursos de enriquecimiento, para profundizar su comprensión de algunas materias específicas, y aprender a aplicar lo que han aprendido.

La guía de cursos comprende una importante variedad de campos del saber: tecnología informática,

ingeniería, idiomas del mundo, serie de arte y ciencia, lectura y escritura, matemáticas, música, y ciencias.

## **6. Otros programas y modelos de enriquecimiento cognitivo**

A continuación, se presentan, brevemente, cinco programas que fueron desarrollados desde 1975 hasta nuestros días: Programa de Aprendizaje Autodirigido, de Treffinger (1975), El desarrollo del currículo para estudiantes dotados, de Maker (1976), Programa de Tres Etapas de Enriquecimiento, de Feldhusen (1981), Programa de Enriquecimiento para superdotados y talentos, de Landau (2003), y Programa PENTA UC, de Arancibia, Lissi y Narea (2008).

### 1. Programa de Aprendizaje Autodirigido, Treffinger (1975)

Su finalidad es que el estudiante desarrolle las estrategias necesarias para ser independiente en el proceso de instrucción. El programa se divide en cuatro niveles en función del rol del docente: como responsable del programa que se encarga de guiar las actividades; como facilitador de la selección de contenidos y la velocidad de trabajo del estudiante; en el trabajo conjunto del desarrollo del programa; y, como un recurso más para el estudiante cuando éste lo necesita.

### 2. El desarrollo del currículo para alumnos dotados, Maker (1976)

El modelo de Maker se desarrolló para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con AACC, al proporcionar experiencias de aprendizaje cualitativamente distintas, a través de modificaciones del contenido, proceso y producto en determinados ambientes de aprendizaje (Bueno Villaverde, 2011).

Se basa en: la inclusión de conceptos a un nivel superior de abstracción o complejidad; el énfasis en el desarrollo de procesos de pensamiento variados, complejos y métodos de indagación; que se prevean disposiciones administrativas u organizativas necesarias para que los estudiantes superdotados desarrollen todo su potencial.

### 3. Programa de Tres Etapas de Enriquecimiento, Feldhusen (1981)

Se fundamenta en cuatro aspectos principales: el pensamiento creativo, la investigación, el autoaprendizaje y el autoconcepto positivo. Sus objetivos principales son el desarrollo de la creatividad y la solución de problemas. Comprende tres etapas:

1ª. En un período corto de tiempo, se enseña al alumnado a pensar de forma creativa, crítica y lógica; 2ª. se enseñan técnicas específicas que permitan crear un pensamiento creativo; 3ª. centrado en el autoaprendizaje del alumnado: para definir problemas, seguir pasos de varias investigaciones, interpretar datos y solucionar problemas de forma creativa.

### 4. Programa de Enriquecimiento para superdotados y talentos, Landau (2003)

Del Instituto de Niños y Jóvenes para el Fomento de la Creatividad y Excelencia (Tel-Aviv).

Basado en la concepción holística de la educación, y en un enfoque interdisciplinar, con el objetivo de desarrollar formas de pensamiento múltiples y creativas, la producción divergente, las actitudes emocionales, y la motivación interna.

Se contempla al estudiante y a su contexto (la familia y la escuela); y las propuestas de interacción consideran: el sujeto con su talento y metas, el ámbito o disciplina en la que trabaja, y el campo o las personas e instituciones del entorno.

Los objetivos generales del programa aspiran a alcanzar: la madurez emocional, el equilibrio y las adecuadas relaciones sociales de superdotados y talentos; la motivación intrínseca para ser creativo; las capacidades creativas como vía de desarrollo del talento; la ayuda y orientación a las familias en la educación de los hijos e hijas, así como al profesorado.

### 5. Programa PENTA UC, Arancibia, Lissi y Narea (2008)

Programa para la Innovación y Rigurosidad en la Educación de Talentos en Chile. Sus objetivos son atender las necesidades y capacidades educativas de escolares, de 11-18 años, con talentos

académicos, especialmente aquellos que provienen de estratos con escasos recursos y no han tenido la oportunidad de desarrollar sus potencialidades.

Con modalidad de programa de enriquecimiento extracurricular, y desde las áreas de interés de los estudiantes, sus conocimientos previos, la velocidad y los estilos de aprendizaje. Se basa en cuatro pilares:

- *Modalidad de enriquecimiento*: complementa al sistema educativo con experiencias de aprendizaje que amplíen y profundicen el conocimiento.

- *Identificación y selección*: búsqueda activa de talentos académicos; al tratarse de estudiantes con menos recursos, se utiliza un instrumento libre de sesgos culturales; considera diversas fuentes de información; involucra al sistema escolar.

- *Metodología instruccional*: el currículum se basa en intereses, problemas y experiencias personales del alumnado.

- *Perfeccionamiento docente*: la mayoría de docentes son académicos universitarios, sin previa experiencia en enseñar al nivel escolar de estos estudiantes, por lo que reciben formación específica.

#### 6. Programas de Enriquecimiento cognitivo y nuevas tecnologías

Para concluir con este apartado sobre programas de enriquecimiento, presentamos la siguiente tabla en la que se refieren recursos online; que como los programas anteriormente referidos, son de procedencia extranjera, tan sólo un programa es en castellano, que utilizaremos de enlace con el apartado siguiente, en el que se expondrán programas españoles.

Tabla 5.16: Enriquecimiento Cognitivo. Recursos online. Fuente: elaboración propia, a partir de web MEC

ENRIQUECIMIENTO COGNITIVO, RECURSOS ONLINE	
Centro Miller de Tecnología para los alumnos superdotados.	<a href="http://miller.cabe.k12.wv.us/gifted.htm">http://miller.cabe.k12.wv.us/gifted.htm</a>
NSTA (National Science Teaching Association) servicio de ayuda al docente en ciencia, con guías de productos y servicios educativos de más de 475 empresas.	<a href="http://www.nsta.org/science_teacher.php?news_story_ID=4888">www.nsta.org/science_teacher.php?news_story_ID=4888</a>
TOSHIBA/NSTA, lecciones para primaria y secundaria.	<a href="http://www.nsta.org/programs/laptop/teach/prep.htm">www.nsta.org/programs/laptop/teach/prep.htm</a>
The Davidson Institute para el desarrollo del talento, organiza seminarios, foros, debates y discusiones sobre el desarrollo del talento.	<a href="http://www.ditd.org/Public/article.aspx?cid=27">www.ditd.org/Public/article.aspx?cid=27</a>
ISTE International Society for Technology in Education, para profesores, con listas de webs, libros, revistas sobre tecnología.	<a href="http://www.iste.org/resources/">www.iste.org/resources/</a>
Enseñanza de matemáticas online.	<a href="http://www.forum.swarthmore.edu">www.forum.swarthmore.edu</a>
Matemáticas, todos los niveles. investigación, proyectos, artículos, etc.; para progenitores y docentes.	<a href="http://www.c3.lanl.gov/mega-math">www.c3.lanl.gov/mega-math</a>
Alumnos con alta capacidad y talento matemático (en castellano).	<a href="http://www.matematicas.net">www.matematicas.net</a>

#### 5.4.8. Programas de Intervención

Las administraciones educativas de algunas CC.AA. llevan a cabo iniciativas muy variadas para asegurar la atención al alumnado con AACC intelectuales, como el desarrollo de programas específicos, la producción de materiales didácticos adaptados, instrucciones para la atención de estos estudiantes en los colegios, programas específicos de formación del profesorado, etc.

## 1. Programas de Enriquecimiento Españoles:

Tabla 5.17: Programas de Enriquecimiento Españoles. Fuente: elaboración propia, a partir de diversos autores.

PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO ESPAÑOLES	
PROGRAMAS	COMUNIDAD AUTÓNOMA
1. Programa de Enriquecimiento Educativo (PEAC), Sánchez Manzano (1999).	Comunidad de Madrid
2. Programa <i>Profundiza</i>	MEC (2010)
3. Programa de Enriquecimiento para Superdotados, Programa Estrella	Madrid
4. Proyecto de enriquecimiento on line TALNET-E.	Madrid
5. Programa de enriquecimiento extracurricular PREPEDI.	Canarias
6. Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).	Canarias
7. Programa de Enriquecimiento y Mentoría Universitaria -PREMUM.	Canarias
8. Programa de estimulación del talento matemático (ESTALMAT) para la Enseñanza Secundaria.	Comunidad de Madrid, 1998. Expansión en varias provincias
9. Programa La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas, Pérez, Bados y Beltrán (1997).	Comunidad de Madrid
10. Programa de extensión curricular para estudiantes de Educación Primaria y Secundaria con AACC, Prieto y Hervás (2000).	Murcia
11. Proyecto ACTIUM. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Inteligencias Múltiples (Prieto, Pérez, Ferrándiz y Ballester, 2000; Prieto y Ferrándiz, 2001).	Murcia
12. La Pieva, programa interdisciplinar de enriquecimiento de Valladolid, de Fernández Redondo (2002).	Valladolid
13. Programa MEPS de "Huerta del Rey", Alonso y Benito (1996).	Valladolid
14. Programa de Enriquecimiento de ASAC (Asociación de AACC), Díaz Fernández y Bravo Pombo (2002).	Santiago de Compostela

## 2. Programas de intervención idóneos para el alumnado con AA.CC.

La mayoría de los programas seleccionados están comercializados, y disponen de guías y manuales para el profesorado. La fuente principal de consulta ha sido la web de Orientación Andújar<sup>39</sup>, con la colaboración del AACC 2 E.O.E. Especializado de Málaga<sup>40</sup>.

1. Programa de Inteligencia Harvard. ODYSSEY, Megía (coord). (1993, 2001)
2. Programa para la estimulación de la inteligencia PROGRESINT, Yuste et al. (1993, 1994)
3. APDI. Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia, Yuste Hernanz (2011)
4. Cuaderno de entrenamiento cognitivo-creativo. BRIEF, Regadera y Sánchez (2009).
5. PAI Proyecto de Activación de la Inteligencia. SM, Baqués (2006).
6. La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas, Pérez, Bados y Beltrán (1997).
7. PEI. Programa de Enriquecimiento Instrumental, Feuerstein (1983).
8. ARPA. Actividades para el refuerzo del potencial de aprendizaje, Martínez Beltrán (2001).
9. Filosofía para niños, Lipman (1969).
10. Programa DASE. Estrategias cognitivas para alumnado con AACC, Álvarez González (1998, 2002).
11. Proyecto SPECTRUM, Gardner y col. (1984-1993).
12. Programa CORT de pensamiento lateral, De Bono (1981).

<sup>39</sup> <http://www.orientacionandujar.es/>

<sup>40</sup> [http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/PROGRAMAS-DE-INTELIGENCIA-\\_8\\_.pdf](http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/PROGRAMAS-DE-INTELIGENCIA-_8_.pdf)

13. Seis sombreros para pensar, De Bono (1986).
14. Programa de enriquecimiento para niños superdotados. PES, Sánchez Manzano (2002).

### 3. Programas de Intervención por etapas educativas

Se incluyen programas de intervención españoles<sup>41</sup>, organizados en etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, para estimulación de la inteligencia, habilidades sociales, creatividad y matemáticas.

#### Educación Infantil

Tabla 5.18: Programas de Intervención para Educación Infantil. Fuente: elaboración propia, a partir de diversos autores.

<b>ESTIMULACIÓN de la INTELIGENCIA</b>
- Mollá Bernabeu, M.T. y Navarro Palanca, S. (2001): Programa de estimulación para niños de 4 a 6 años: Habilidades lingüísticas, matemáticas y perceptivo cognoscitivas. Ed. CEPE
- Vidal, M. (2004): Colección Crecer y Aprender: Capacidades cognitivas y estrategias de aprendizaje (E. Infantil, 3, 4 y 5 años) Ed. ICCE
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>
- Vidal, M. (2004): Colección Crecer y Aprender: Habilidades sociales y emocionales (E. Infantil de 3, 4 y 5 años) Ed. ICCE
- Mollá Bernabeu, M.T. y Navarro Palanca, S. (2001): Programa de estimulación para niños de 4 a 6 años: habilidades relacionales y de auto-ayuda. Ed. CEPE
- Garaigordobil, M. (2007): Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años Ed. Psicología Pirámide.
<b>CREATIVIDAD</b>
- Catlow, N. (2007): "Tú que pintas", Ed SM (4 volúmenes)

#### Educación Primaria

Tabla 5.19: Programas de Intervención para Educación Primaria. Fuente: elaboración propia, a partir de diversos autores.

<b>ESTIMULACIÓN de la INTELIGENCIA</b>
- Cerrillo, M.R. (2008): "Enseñar a pensar", Ed. CEPE: Coral 1, Coral 2, Coral 3.
- Orjales, I. y De Miguel, M. (2015) Estrategias para aprender: Entrenamiento en planificación, Ed. CEPE (9-14 años).
- Yuste, C. (2011): "APDI: Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia", Ed. ICCE: Libros 1-6
- Regadora López, A. y Sánchez Carrillo, J.L. (2009): Cuadernos de Entrenamiento Cognitivo Creativo. Colección Talentos en Acción (1º a 6º EP). Ed. Brief
- Orjales, I. y De Miguel, M. (2007): "Programa de entrenamiento en planificación". Ed. CEPE
- Baqués M. (2006): Proyecto de la Activación de la Inteligencia (PAI - 1 a 6 de E.P.) Ediciones SM. Madrid.
- Yuste, C. (2002): FARO. Aprendizaje inteligente y creativo en la escuela (seis niveles + guía). Madrid:EOS
- Yuste, C. y Quiros J.M. (2002): "Programas para la estimulación de las habilidades de la

41 <http://www.brunete.org/brunete/educacion/Altas%20Capacidades.pdf>, y <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/11/actividades-de-ampliacion-3b3n-para-el-alumnado-de-altas-capacidades-etapa-de-primaria.pdf>

inteligencia”: motricidad, coordinación viso-manua, comprensión del lenguaje, habilidades de la inteligencia...CEPE. Madrid.
<b>MATEMÁTICAS</b>
- Alonso Aparicio y otros (2002): “Colección Matemáticas”. Ed. MASPE
- Capo Dolz, M. (2006): El país de las matemáticas 1 y 2 . Ed. El Rompecabezas
- Capo Dolz, M.(2005): 100 problemas de ingenio 1 y 2. Ed. El Rompecabezas
- Varios autores: Colección: Desafíos matemáticos, 40 libros. RBA Editores
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>
- Garaigordobil, M.(2003): “Intervención Psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, Conducta prosocial y creatividad”. Ed. Psicología Pirámide
- Marrodán Gironés, M.J.(2003): “Ser, convivir y pensar” Colección de Acción Tutorial para E.P., Ed ICCE.
- Monjas Casares, M.I (2006): “Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales, PEHIS” Ed, CEPE.
- VALLES A. y VALLES T. C. (2000): Habilidades sociales (1º, 2º y 3 CICLO E.P., y 1 CICLO DE ESO), edit. MARFIL Alcoy.
- VALLES A. (1994): Programa de refuerzo de las HH.SS. ( I, II, III). “3º de Educación Primaria, edit, EOS, Madrid.
- VALLES A. (1994): Programa de refuerzo de educación emocional ( I, II, III ), edit. EOS, Madrid,
- VALLES A. (1994): Programa de refuerzo de interacción social ( I, II, III ), edit. EOS, Madrid.
<b>CREATIVIDAD</b>
- Catlow, N. (2007): “Tú que pintas”, Ed SM (4 volúmenes)
- Betancourt Morejón, J. (2013): “Atmósferas Creativas, Juega, Piensa y Crea”. Ed. Manual Moderno
- Betancourt Morejón, J. (2008): “Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados mentales”. Ed. Manual Moderno.

### Educación Secundaria

Tabla 5.20: Programas de Intervención para Educación Secundaria. Fuente: elaboración propia, a partir de diversos autores.

<b>ESTIMULACIÓN de la INTELIGENCIA</b>
- Yuste, C. (2011): APDI: Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia, Ed, ICCE Guías 7-8, Libros alumno 7 y 8.
- Regadora López, A. y Sánchez Carrillo, J.L.(2009): Cuadernos de Entrenamiento Cognitivo Creativo. Colección Talentos en Acción (1º y 2º ESO). Ed. Brief
- Varios autores: Colección: Desafíos matemáticos, 40 libros. RBA Editores
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>
- Inglés Saura, C. J. (2003): Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes. Ed. Pirámide
- Vopel, K. W. (1995): Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Ed, CCS.
- Monjas Casares, M.I.(2006): “Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales, PEHIS” Ed, CEPE.
<b>CREATIVIDAD</b>
- Betancourt Morejón, J.(2013): Atmósferas Creativas, Juega, Piensa y Crea. Ed. Manual Moderno
- Betancourt Morejón, J. (2008): Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados mentales. Ed. Manual Moderno



## 5.5. SÍNTESIS

La intervención es la respuesta educativa a la diferencia, se inicia con la identificación y la evaluación diagnóstica, está enmarcada en la tarea educativa global, y es un proceso intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando.

Desde el contexto social se evidencia un progresivo anti-intelectualismo, y desde la diversidad una contradictoria conciencia social; mientras la intervención se asume con naturalidad y por derecho (moral, compensador, justicia socio-educativa) cuando está asociada a discapacidad o resultados académicos de riesgo, con relación a la SI/AACC se percibe como *pluris petitio* y elitista, en especial por los docentes que albergan mitos y estereotipos sobre este alumnado. Una contradicción similar se da ante la intervención intelectual vs. la deportiva o artística, para quienes se dispensan medidas de desarrollo de capacidades impensables para el intelecto.

El CI superior a 130 no es un dato baladí, acompaña una edad mental diferente a la de los coetáneos con los que se debe educar. Las capacidades potenciales sólo evolucionarán a talentos si reciben del entorno el estímulo que precisan, y el estudiante se desarrollará en positivo si se consideran sus peculiaridades como aprendizaje; de lo contrario, se le abocará a un proceso de aburrimiento, desinterés, bajo logro o fracaso académico, personal, educativo y social.

La esencia del concepto de diversidad se tambalea cuando la igualdad deviene en igualitarismo, cuando tan sólo se vela por la atención a un alumnado que por sí mismo no alcanza los objetivos mínimos establecidos, cuando el sistema no impulsa la conciencia social necesaria para que los docentes adopten una actitud positiva hacia la educación y la intervención con la SI/AACC, y se asuman como parte de un proceso educativo normalizado.

En el entorno europeo, iniciativas como el WCGTC, Eurotalent, ECHA, el Dictamen 2013, Eurydice 2013 han difundido estudios concluyentes en favor de la intervención educativa con la SI/AACC. En España, la legalidad lo recoge y cada C.A. lo adapta a su contexto y filosofía. En la CAPV, se ha producido un giro copernicano con los recientes documentos de 2012 y 2013 (Plan y Orientaciones para la educación del alumnado con AACC). Las medidas de intervención no pueden sustraerse de la legalidad vigente, pero las recomendaciones del DEPLC abogan por aquellas gestionadas dentro del aula natural, junto con la multi-heterogeneidad o pluri-diversidad de sus coetáneos, con medidas como el aprendizaje cooperativo o la tutoría entre iguales (coetáneos), estrategias denostadas por la literatura especializada.

La intervención educativa en SI/AACC contempla cuatro modalidades básicas: aceleración o flexibilización del periodo escolar, el agrupamiento por capacidad, el mentorazgo y el enriquecimiento del currículo, que pueden derivar en una pluralidad de alternativas a partir de su combinación, en los niveles educativos, espacios y tiempos de aplicación.

La literatura especializada apoya decididamente la aceleración y destierra los impedimentos que los docentes puedan plantear, en base a la dificultad de convivencia con iguales intelectuales no coetáneos. La aceleración debería ir acompañada de otras mediadas que contemplen las peculiares capacidades de aprendizaje, no consideradas en el currículo normalizado diseñado para un apriorístico alumnado promedio, y para el que también se han probado los positivos efectos de programas y modelos de enriquecimiento cognitivo.

Con frecuencia, los docentes declaran carecer de recursos válidos para su implementación en el aula. Sin embargo, es posible contar con programas de diseño español, adaptados a las diferentes etapas educativas, para el desarrollo de habilidades concretas o más holísticas y específicos para la SI/AACC. Entre los programas y modelos de enriquecimiento cognitivo más relevantes se encuentra el Modelo Triádico de Enriquecimiento, de Renzulli (2000); la taxonomía de habilidades del pensamiento, de Bloom (1956); la enseñanza diferenciada, de Tomlinson (2005); el Programa de la

Estructura de la Inteligencia (SOI); y el Estudio del Talento Excepcional (SET), de Stanley (2005).

Son de factura española el Programa de Enriquecimiento Educativo (PEAC), de Sánchez Manzano (1999); el Programa *Profundiza*, desarrollado por el MEC desde 2010; Programa Estrella, en la C.A. de Madrid; el Programa de enriquecimiento extracurricular PREPEDI, en la C.A. de Canarias; el Programa de extensión curricular para estudiantes de Educación Primaria y Secundaria con AACC, Prieto y Hervás (2000), en la C.A. de Murcia, entre otros.

Se consideran idóneos para las AACC, y de probadas virtudes para todo el alumnado, el Programa de Inteligencia Harvard, ODYSSEY de Megía (2001); el Programa para la estimulación de la inteligencia PROGRESINT, de Yuste (1995); el Proyecto de Activación de la Inteligencia (PAI), de Baqués (2008); el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Feuerstein (1980); el Proyecto SPECTRUM, de Gardner y col.(1984-1993); el Programa de enriquecimiento para niños superdotados (PES), de Sánchez Manzano (2002), entre otros.

## CAPÍTULO VI: REVISIÓN DE INVESTIGACIÓN PREVIA

Con el fin de conocer los antecedentes en investigación, convergentes con el estudio de esta Tesis Doctoral, se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura especializada relativa a la superdotación y las altas capacidades intelectuales, y la convergencia de estos términos con el ámbito educativo, en relación al profesorado, la formación y las actitudes.

Las fuentes consultadas corresponden a las siguientes referencias:

Tabla 6.1: Fuentes consultadas para la revisión de investigación previa

<p><b>1. Tesis Doctorales leídas en España (1979-2015) / 1990-2015</b> TESEO <a href="https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do">https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do</a></p>
<p><b>2. Investigaciones Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) 1982-97</b> - <i>La investigación sobre el Profesorado (II)</i>, 1993-1997. Ministerio de Educación y Ciencia, Nº135. Madrid:1998 - <i>Doce años de Investigación Educativa: Catálogo 1983-1994</i>. Ministerio de Educación y Ciencia, Nº 105. Madrid:1995</p>
<p><b>3. Investigaciones en España</b>, desde 1986.</p>
<p><b>4. Investigaciones internacionales</b>. ERIC <a href="https://eric.ed.gov/">https://eric.ed.gov/</a></p>
<p><b>5. Escala Opiniones sobre los superdotados y su educación (Gagné y Nadeau, 1985, 1991)</b></p>

### 6.1. TESIS DOCTORALES LEÍDAS EN ESPAÑA

#### 6.1.1. Consideraciones previas

La fuente consultada para la localización de las tesis doctorales leídas en España ha sido TESEO (<https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>). El periodo solicitado en las consultas comprende desde el año 1979 al 2015, si bien el primer resultado registrado corresponde al año 1990; por lo que se realiza una revisión de tesis doctorales de los últimos 25 años. Las etiquetas, o palabras clave de la búsqueda responden a conceptos relativos a la inteligencia superior, utilizados en diferentes momentos históricos, en función de las corrientes conceptuales, etc. fundamentalmente: *superdotación, altas capacidades, altas habilidades e inteligencia*.

Se recogen un total de 50 títulos de tesis doctorales referidas a la inteligencia superior, que se registran y revisan. Para su categorización se procede a la revisión de título y resumen de cada uno de ellos y, en muchos casos del contenido global de las propias tesis, dado que confluyen temas de contenido, o bien se precisa matizar el ámbito de la investigación. Así mismo, indicamos el periodo en el que se han leído, lo que nos aporta información sobre las posibles corrientes de interés temático y líneas de investigación en el campo de la investigación sobre la alta capacidad. Con ello, establecemos las siguientes categorías de selección:

Tabla 6.2: Categorías de Selección de Tesis Doctorales leídas en España. Fuente: elaboración propia, a partir de varias fuentes

CATEGORÍA	CONTENIDOS	PERIODO
<b>Identificación</b>	Utilización y validación de instrumentos para detección e identificación.	1990-2011
<b>Rasgos</b>	Análisis y evaluación de características y capacidades relativas a: cognición, creatividad, personalidad, emoción, sociabilidad, aprendizaje, autoconcepto ...	1991-2015
<b>Intervención</b>	Programas desarrollados para la atención educativa específica a este alumnado.	1994-2011
<b>Familia</b>	Percepciones, programas de formación, influencia, características y necesidades de las familias con hijos altamente dotados.	2003-2015
<b>Profesorado</b>	Creencias, valoraciones, actitudes, conocimientos, formación, rol de identificador de la alta capacidad ...	1996-2008
<b>Otros</b>	ej.: TDA-H	2014

En la tabla siguiente se expone la distribución por valores absolutos y relativos totales del **número de tesis**, atendiendo a los conceptos centrales, relativos a la alta capacidad intelectual y las categorías de investigación señaladas:

Tabla 6.3: Cantidad de Tesis Doctorales leídas en España sobre Inteligencia. Fuente: elaboración propia, a partir de varias fuentes

CONCEPTO / TEMA	Identificación	Rasgos	Intervención	Familia	Profesorado	Otros	TOTAL	Valor%
<b>SUPERDOTACION</b>	2	10	3	3	7	1	26	52%
<b>ALTAS CAPACIDADES</b>	2	7	2	1	1	-	13	26%
<b>ALTAS HABILIDADES</b>	1	8	-	-	-	-	9	18%
<b>OTROS (<i>talentosos, bien dotado</i>)</b>	2	-	-	-	-	-	2	4%
<b>TOTAL</b>	7	25	5	4	8	1	<b>50</b>	<b>100%</b>
<b>Valor porcentual</b>	14%	50%	10%	8%	16%	2%	<b>100%</b>	

El concepto asociado a la alta inteligencia recogido con mayor frecuencia es “superdotación”, con 26 tesis (el 52%). “Altas Capacidades”, empleado desde 1997 a 2013, aglutina algo más de la cuarta parte del total, con 13 tesis. “Altas Habilidades, de 1991 a 2011 titula a 9 investigaciones. Los términos “talentoso” (2011) y “bien dotado” (1990) completan el conjunto de conceptos.

Respecto a la temática tratada, se observa que los “rasgos asociados a la alta capacidad” ha sido la más analizada, en un total de 25 tesis, el 50% de las investigaciones. El resto de las tesis, con valores cercanos entre sí, son las referidas a “profesorado” (8 tesis, el 16%), “identificación” (7 tesis, el 14%), “intervención” (5 tesis, el 10%) y “familia” (4 tesis, el 8%).

Atendiendo a los **periodos de lectura** de las tesis, cabe destacar:

1. El término utilizado en el título: a) *superdotación*: se utiliza, ininterrumpidamente, de 1990 a 2015, con un total de 26 tesis; b) *altas capacidades*: se registra de 1997 a 2013, con 13 tesis; c) *altas habilidades*: de 1991 a 2011, en 9 tesis; d) otros: *talentoso* (2011, 1 tesis), *bien dotado* (1990, 1 tesis).

Tabla 6.4: Número de Tesis Doctorales por conceptos de Inteligencia. Fuente: elaboración propia, a partir de varias fuentes.

CONCEPTO/ PERIODO	1990-2000	2001-2010	2011-2015	TOTAL
<b>SUPERDOTACION</b>	10	14	2	26
<b>ALTAS CAPACIDADES</b>	3	6	4	13
<b>ALTAS HABILIDADES</b>	4	4	1	9
<b>OTROS</b>	1	-	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>50</b>

Comprobamos que el interés por la investigación sobre la inteligencia superior experimenta una interesante progresión desde 1990 a 2010, siendo la primera década del s.XXI el periodo más fructífero, a partir de la cual parece que el interés decrece<sup>42</sup>.

2. Universidades destacadas por el número de tesis dirigidas relativas a la alta inteligencia: la Universidad Complutense de Madrid (1991-2015) registra 13 tesis, y un uso mayoritario del término *superdotación*. Por su parte, la Universidad De Murcia (1996-2011) emite 11, y de ellas 8 de las 9 tesis referidas a *altas habilidades*.

3. Tesis en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): ha presentado dos tesis doctorales: Una tesis relativa a la familia (2005) y una tesis relativa al desarrollo afectivo (2013).

4. Considerando el contenido del estudio empírico central de esta tesis doctoral, "*Creencias, Valores, Actitudes y Conocimientos del Profesorado y Futuros Agentes Educativos en relación a las Altas Capacidades Intelectuales*", revisamos aquellas que por su temática han precedido a esta investigación, que se presentan en orden cronológico creciente.

### 6.1.2 Selección de tesis doctorales

Las Tesis Doctorales que se presentan a continuación han sido seleccionadas en relación a su contenido, a partir de dos identificadores referidos al profesorado: a) las actitudes, creencias, juicios y valoraciones hacia la SI/AACC, y b) la formación como factor condicionante de las actitudes y de la identificación de este alumnado. Con estas variables mencionadas, referimos y sintetizamos ocho producciones, en orden cronológico creciente.

La tesis de González Gómez (1993), *La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*; si bien el tema central pivota en torno a la identificación del alumnado altamente dotado, resulta de interés la referencia dado que, de modo adyacente, contempla al maestro como fuente de información importante. La muestra total de sujetos fue de 1.332 escolares de centros escolares públicos y concertados de Badalona, seleccionados al azar, y con una adscripción escolar ubicada en los niveles de 2º de Preescolar y 2º de E.G.B.; con una participación de 60 profesores, repartidos por igual entre ambos tipos de centros. Los resultados de la investigación corroboraron que los maestros carecían de información sobre la identificación del alumno superdotado o con talento, y de sus dificultades como elemento facilitador de la identificación. De ello derivó un programa de formación para los niveles investigados (pre-escolar y ciclo inicial).

Grau Company (1996) investigó sobre *La formación de profesores de primaria con alumnos superdotados* y señala que una de las grandes lagunas en la formación actual de los profesores es el relativo al de la educación de los alumnos superdotados. El objetivo general de la investigación es que el profesorado se sensibilice hacia el alumnado superdotado, mediante la adquisición de información, destrezas, técnicas y estrategias que le permitan desarrollar la total personalidad del alumnado excepcional como un alumno más de clase y organizar su currículum a las condiciones personales de desarrollo del alumno excepcional. Las conclusiones revelan la evidente necesidad que manifestaban

42 A pesar de que el último bloque de registro abarca un lustro y no una década.

los mismos profesores de recibir una formación e información adecuada que les capacite para trabajar con estos alumnos dentro del aula. Hasta ese momento, la atención hacia la "diversidad" estuvo focalizada hacia el alumno con deficiencias, ya fueran relacionadas con trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje o deficiencias mentales o físicas. Los maestros manifestaron que el objetivo fundamental de la identificación no consistía en el "etiquetado" como superdotado, sino en conocer las posibles potencialidades de estos alumnos excepcionales, con el fin de poder planificar mejor el trabajo y ajustar la programación a sus intereses y altas capacidades.

La tesis de Gabaldón Ortín (2000), *Identificación y atención a la diversidad de alumnos precoces y superdotados en las primeras etapas del ámbito instruccional*, contempla al profesorado como un elemento complementario, en un proceso de identificación más amplio y focalizado en la identificación de posibles AACC. Entre sus conclusiones, se afirma que las estimaciones de la habilidad realizadas por profesores y padres muestran una coincidencia moderada.

Rayo Lombardo (1999) en su tesis sobre *Identificación del superdotado. Propuesta de un programa de entrenamiento docente en el diagnóstico de estos alumnos*, el objetivo fue la elaboración y validación de programas de intervención que contribuyan a mejorar la habilidad del profesorado para la detección de superdotados a la vez que promover un cambio en su actitud ante estos alumnos, que favorezca su posterior educación. Se contó con una muestra total de 16 profesores distribuidos en tres grupos (experimental, información y control). Los resultados indican que pese a que inicialmente sus juicios tienen una fiabilidad y validez más bien bajas, los profesores son capaces de mejorar su habilidad para la identificación de superdotados cuando se les proporciona el entrenamiento necesario que les permita enfocar su atención y emitir juicios acertados. Tras la aplicación de los programas de entrenamiento se observa una mejora de la eficacia de los profesores integrantes de los grupos experimentales. Las diferencias son estadísticamente significativas entre el grupo experimental A y el de control, mientras que no lo son entre el grupo experimental B (información) y el de control.

Fernández Fernández (2002) examina la *Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto de la superdotación*. El objetivo es analizar y valorar los conocimientos, las actitudes y las necesidades del profesorado de Primaria y Secundaria de Navarra hacia la superdotación, para conocer en qué contexto se está atendiendo a estos alumnos, y ofrecer propuestas que contribuyan a mejorar la atención. Elaboró un cuestionario con siete bloques y 83 ítems para recoger información sobre: datos identificativos, conocimientos sobre la superdotación, creencias u opiniones sobre superdotación y cómo atender a este alumnado, dificultades ante la respuesta educativa, cómo mejorarla, formación y necesidades formativas, medidas o estrategias utilizadas en la atención a este alumnado. Contó con una muestra de 451 profesores de educación Primaria y Secundaria, de centros públicos y privados de Pamplona. Los resultados más destacados son que los conocimientos del profesorado están influidos por la relación percibida entre superdotación e inteligencia; que este alumnado presenta de manera habitual características como ritmo rápido de aprendizaje, manejo de información sobre un gran número de temas, rendimiento superior en algunas asignaturas y gran creatividad; confieren especial importancia a la superdotación académica. Las escasas referencias a otros ámbitos en los que puede manifestarse la superdotación evidencian una visión reducida del concepto de superdotación por parte del profesorado, fruto de su falta de formación pedagógica en este ámbito. En relación a sus creencias y actitudes: el 94% está de acuerdo con que la atención a la diversidad implica dar respuesta adecuada a los distintos ritmos de aprendizaje; el 93% reconoce que el alumnado superdotado presenta NEE.; el 91% que la identificación de este alumnado es necesaria para ayudar a que el profesor planifique una adecuada intervención educativa. Las dificultades y necesidades manifiestas de los profesores para la atención a este alumnado fueron: falta de formación pedagógica en el profesorado de secundaria, lo que dificulta la atención; mayor formación y colaboración entre docentes y especialistas. Perciben una alta exigencia y fuerte responsabilidad que no se corresponden con la formación recibida.

Castro Barbero (2005) ahonda en los *Conocimientos y Actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de Magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Su objetivo es determinar la situación real en la que se encuentran los estudiantes de Magisterio y los profesores de Educación Infantil y Primaria sobre los conocimientos y actitudes que han manifestado tener sobre los niños superdotados intelectualmente. La muestra (Madrid) está compuesta por estudiantes de 2º y 3º de Magisterio (N= 2098), y profesores infantil y primaria (N= 2039) que acuden a formación sobre superdotación en centros CAP, cursos 2002-03 y 2003-04. Como instrumento se utilizó un breve cuestionario de 10 preguntas cerradas. De las conclusiones se extrae de manera sintética lo siguiente:

Tabla 6.5: Conclusiones de conocimientos y actitudes de maestros y estudiantes de Magisterio. Fuente: elaboración propia, a partir de Castro Barbero (2005)

	<b>Estudiantes de Magisterio</b>	<b>Profesores Ed. Infantil y Primaria</b>
Conocimientos (auto-valoración)	Adquiridos a partir de un apartado de una asignatura.	No disponen de conocimientos en su mayoría; el 12% los ha adquirido en cursos de formación continua.
Características asociadas	Inteligencia general alta y alto rendimiento académico.	
	Percibir las AACC asociadas al ámbito intelectual y académico, sin considerar otras dimensiones de la personalidad.	
Actitudes hacia este alumnado	No se sienten preparados para atender sus necesidades; reconocen la necesidad de este alumnado de recibir atención complementaria y de que todo el profesorado esté formado para ello.	No se sienten preparados, y el 23% se sienten incómodos e inseguros. En torno al 90% consideran necesaria la atención complementaria, y como una formación general en el ámbito.
Haber tenido alumnado superdotado en clase		El 45% no lo ha tenido; casi el 30% lo desconoce; el 25% lo afirma.

Medina Balmaseda (2006), en su trabajo titulado *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*, examina las actitudes del profesorado de Educación Primaria, en activo y en formación acerca de los niños superdotados y su educación. La muestra, de maestros de Madrid capital (n= 1,150), compuesta por 565 maestros en activo de colegios públicos y concertados, 535 maestros en formación (alumnos de magisterio) y 50 directores de colegios, públicos y concertados. Como instrumentos de medida se utilizaron el *Cuestionario de opinión para maestros en activo y en formación*, y la *entrevista estructurada para los directores de los centros educativos*. Entre los resultados obtenidos destaca que el profesorado en formación manifestó un grado de aceptación de este alumnado del 85%, mientras que el profesorado en activo recoge el 52% (centros públicos) y el 53% (centros concertados). El 86% de los profesionales de centros públicos y el 83% de los concertados reconoce no tener experiencia con este alumnado. Un porcentaje de profesores muy bajo ha recibido formación sobre la atención educativa a alumnado con altas capacidades intelectuales. El 94% de los directores de centros educativos entrevistados explican que la preocupación por estos niños y su adecuada respuesta educativa no se encuentra entre las prioridades de los centros educativos. Según este estudio, hay muchos colegios que no disponen profesores de apoyo para estos alumnos.

Guirado Serrat (2008) aborda su investigación sobre *La superdotación en los centros de Educación Infantil y Primaria de los Servicios Territoriales de Educación de Girona: Creencias de los profesionales de la educación, maestros y Equipos de asesoramiento y orientación Psicopedagógica (EAP) sobre la detección de estos alumnos y las medidas de intervención educativa*. El objetivo es valorar e interpretar las creencias y la concreción de las mismas en relación a los modelos de intervención, su eficacia, los diagnósticos y las variables con mayor incidencia en los resultados

escolares. Se realizan: entrevistas, análisis de documentos, valoración de la normativa existente, cuantificación de alumnos detectados a lo largo de tres cursos escolares (2003-2004 a 2005-2006), y la aplicación de cuestionarios, en la provincia de Girona: a profesionales de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, a una muestra de 7 maestros de centros de Educación Infantil y Primaria que han tenido en algún momento uno o más alumnos superdotados, y el estudio de 13 casos de alumnado con superdotación en edad de escolarización obligatoria. Entre las conclusiones subraya la baja detección, insuficiencia de la regulación legal, diagnóstico débil y con poco fundamento, dispersión documental y argumental, la creencia en el enriquecimiento como modelo de atención más efectivo respecto a los demás modelos. Se detectan contradicciones entre las creencias y las prácticas educativas. Se valoran los aspectos más significativos que conducen a un resultado escolar satisfactorio y hacia una redefinición de la superdotación como concepto en tres ámbitos: el de la eficacia, el del perfil del alumno y el del rendimiento escolar.

## **6.2. INVESTIGACIONES DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE)**

Castro Barbero (2005) señaló la escasa existencia de investigaciones en el campo de los niños y niñas superdotados intelectualmente fuera del ámbito universitario, en nuestro país.

Como ejemplo, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), institución dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, que patrocina e impulsa la investigación educativa en España, realizó 452 investigaciones en el período de 1983 a 1994 (MEC, 1995), de las que sólo una de ellas estaba relacionada con alumnado superdotado intelectualmente(\*). Esta investigación, realizada por Benito López Andrada en 1991, se tituló "Detección de alumnos bien-dotados de Preescolar en una zona periférica de Madrid (Móstoles) y diseño de un programa actuación posterior" (MEC, 1995). En 1998, recibió el premio nacional a la investigación educativa.

El tema del profesorado centra la atención de 114 trabajos financiados por el CIDE entre los periodos 1982-92 y 1993-97. Tan sólo en un título se recoge el tema de la superdotación intelectual (o cualquier otro término asociado al concepto): "Primer seguimiento del estudio longitudinal de una muestra de 108 alumnos potenciales "superdotados" nacidos en 1985 y detectados en 1991 en una zona socialmente desfavorecida. Análisis comparativo con un grupo control", López Andrada, B. (dir.), 1995-97. Otros 10 estudios centran su investigación en las "actitudes" de los docentes, aspecto que, aun siendo esencial para un apropiado desempeño de la labor docente, no mantiene la línea de investigación a lo largo del tiempo. El tema que acapara mayor número de investigaciones es la formación del profesorado, en especial el relativo a la formación permanente.

Así también, revisada la Colección de Investigación, que comprende 179 **libros publicados** por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE, de 1986 a 2008, tan sólo un título recoge el tema de la alta capacidad intelectual: *Características socio-emocionales de las personas adolescentes superdotadas: Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*, por María Peñas Fernández, 2008.

## **6.3. INVESTIGACIONES SOBRE SUPERDOTACIÓN EN ESPAÑA (desde 1986)**

### **6.3.1. Universidades y líneas investigadoras**

Cabe destacar el trabajo de García Yagüe y cols. (1986) llevó a cabo su estudio con 17.028 niños de 1º y 3º de Educación General Básica, en 16 provincias españolas. Se contó con unos cincuenta cooperadores con dedicación exclusiva y una docena de investigadores en el equipo coordinador central. Este proyecto es considerado como la primera investigación experimental en España, a gran escala, sobre superdotados, estuvo muy centrado conceptualmente en las propias teorías del director,



fue muy complejo en su instrumentación y no se sustentó en una teoría (Prieto, Sainz y Fernández, 2012).

Entre las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona, se hallan la de Gotzens (1993), titulada *El maestro en la identificación del alumno excepcionalmente dotado. Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. La finalidad del estudio se orientó a la identificación y detección de alumnos superdotados en las ciudades de Barcelona y Gerona. También, cabe destacar otra tesis doctoral, *La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*, de González Gómez (1993), dirigido por la Dra. Gotzens, centrado en la identificación del alumno excepcionalmente dotado en cualquier área académica, dentro del ámbito de las primeras edades de la escolaridad, y en la demostración del fundamental papel del maestro en la detección de este alumnado.

En la Universidad Complutense de Madrid destaca el trabajo de García-Alcañiz, curso 1988/89, que en su macroinvestigación, realizó a detección de alumnos superdotados, (valorando inteligencia, rendimientos y características); la profundización en el estudio de las diferentes áreas (creatividad, procesos de metamemoria y liderazgo); y la creación de un modelo de intervención educativa, ajustado a la determinación de las necesidades individuales de cada sujeto superdotado (García Alcañiz, 1995). También se ha investigado sobre *Identificación y detección de alumnos superdotados* (Izquierdo, 1990) con una muestra inicial de 10.504 escolares, pertenecientes a 3º, 4º y 5º de E.G.B., de centros de zonas urbana, rural y metropolitana; el total de alumnos seleccionados como superdotados - en razón a un potencial intelectual superior- fue de 153 (el 1,45% de la población), distribuidos entre los tres cursos estudiados.

Esta primera fase de la investigación, sirvió como base para continuar con otros estudios de mayor profundización, de las diferentes y particulares características de esta singular muestra. Por ejemplo: el trabajo sobre *La metamemoria en niños superdotados* (Vega, 1991) en el que se estudió si la metamemoria resulta un elemento determinante en el aprendizaje de estos sujetos. Partiendo de la muestra obtenida en el anterior estudio, participaron en ésta 88 superdotados, incorporando aleatoriamente dos niños más, pertenecientes a cada una de las aulas donde se hubiese detectado un superdotado; quedando la muestra constituida por un total de 259 escolares, repartidos entre un grupo experimental, y otro control. Otro tema a profundizar fue el de *La creatividad en niños superdotados* (González Román, 1993) y se concluye que los superdotados poseen una mayor "flexibilidad de producción" ante tareas de producción divergente con contenido verbal, y ante las de contenido gráfico espacial. Una superioridad de los sujetos inteligentes y creativos, en pruebas de producción convergente, como las subpruebas del WISC de cubos, historias, información, semejanzas y comprensión; en las que se apreciaba una mayor capacidad de análisis-síntesis, junto a una gran precisión y riqueza verbal. Pérez, Domínguez, Escribano, y Alfaro, 2000, centran su atención en rasgos y perfiles de los superdotados, diferencias de género, y proponen diferentes programas para la respuesta educativa de estos niños.

Otras investigaciones reseñables son las llevadas a cabo en la Universidad de Murcia, desde 1992, con el macroproyecto "Identificación, evaluación e instrucción de alumnos superdotados", realizada por el grupo de investigación de Educación Especial (Departamento de Curriculum e Investigación Educativa) y Psicología de la Educación (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación), y con la dirección de la Dra. Prieto. Las temáticas tratadas en las investigaciones fueron las siguientes: 1) El funcionamiento de los procesos de "insight" en los superdotados; y 2) La formación del profesorado de alumnos superdotados, centrado en la etapa de Primaria.

Finalmente, con respecto a la respuesta educativa del alumnado con Altas Capacidades, Castelló y Batlle (1998), proponen un modelo de identificación basado en dos instrumentos de medida: la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG; Yuste, 1998; 2004; Yuste, Martínez y Gálvez, 1998) y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, 1974). Así, es posible identificar distintos

perfiles cognitivos, según los alumnos muestren talentos simples o específicos (una sola variable), talentos múltiples (varias variables conjuntas), talentos complejos (varias variables combinadas), talentos conglomerados (talento académico y/o figurativo con simple), y superdotados (todas las variables evaluadas). Esta clasificación fue utilizada en el estudio de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias (Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez, 2006; Ramírez, Álvarez, Jiménez y Artiles, 2004); se analizó una muestra de 15.434 alumnos de diferentes zonas geográficas, tipo de colegio y estratos sociales. Los resultados indicaron que un 8,01% de los alumnos presentaban excepcionalidad intelectual. De éstos, el 2,04% se identificó con sobredotación intelectual, el 1,21% con talento simple, el 1,89% con talento complejo, y el 2,89% con talento múltiple. También, dicha clasificación se ha utilizado en la Comunidad de Murcia, donde se han estudiado: la configuración cognitivo-emocional de una muestra de alumnos de AACC (Sánchez López, 2006), y las habilidades de creatividad e inteligencia emocional de un grupo de AACC y habilidades intelectuales medias (Ferrando, 2006). Estos estudios han permitido identificar a más de 300 alumnos de AACC y estudiar su perfil cognitivo, personal y social, ofreciendo un modelo de identificación a la comunidad educativa que ha sido utilizado y ha favorecido la realización de distintas medidas para la respuesta educativa a este alumnado.

### **6.3.2. Investigaciones relativas al profesorado en relación a formación, actitudes y alta capacidad intelectual**

Alonso y Benito (1996), en “Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria”, con una muestra de 2.032 profesores de Educación Secundaria de toda España, analizan la actitud del profesorado hacia el alumnado con superdotación, e indican que ésta iba modificándose a medida que aumentaban sus conocimientos sobre el tema. Si el conocimiento era mínimo, la actitud se manifestaba como negativa o indiferente; con un mayor bagaje de conocimientos, la actitud era más receptiva y positiva hacia la atención educativa a este alumnado.

Sastre i Riba y Acereda (1998) estudian “El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal”, a partir de una muestra de 120 profesores de Ed. Infantil y Primaria, de centros públicos y privados, de Tarragona. Se aplica un cuestionario basado en la escala de actitudes de Gagné y Nadeau, con 35 ítems, respuesta abierta, referidos a: concepto, identificación, frecuencia y ubicación, personalidad, vida social y profesional, características escolares, intervención psico-educativa, ámbito complementario; se añade qué tipo de ayuda (intrínseca y extrínseca) se debe ofrecer al superdotado, y la opinión que les merece el término superdotado. Un 90% de coincidencias en las respuestas del profesorado responden al conocimiento generalizado, en el ámbito educativo formal estudiado, reflejando las concepciones dominantes que estos docentes poseen sobre la superdotación. No existe una información clara y precisa sobre el tema de la superdotación, entre otras: que la superdotación se limita a una condición innata, la confusión entre términos (superdotación, talento, genio), que no esté relacionada con la creatividad, que este alumnado sea raro y tenga una vida social pobre, caracterizada por el aislamiento y la introversión, entre otros. Según las autoras, el problema radica en creer que el superdotado puede ser educado como otro alumno “normal”, ofreciéndole los mismos contenidos, estrategias de enseñanza/aprendizaje, y recursos didácticos que al resto del alumnado. Se sugiere abrir una vía de investigación a nivel nacional, para corroborar si el “malconocimiento” de la superdotación en el ámbito educativo formal es un hecho constatable. Si esto es así, será posible llegar a reivindicar en los ámbitos competentes la necesidad de que el tema de la superdotación se conozca en toda su magnitud, para poder proporcionar a cada individuo lo que sus propias necesidades y diversidad específica requieren.

Del Caño Sánchez (2001) analiza “la formación inicial del profesorado y la atención a la diversidad en el alumnado superdotado”. A partir de una muestra de 486 futuros agentes educativos (alumnos de Magisterio, Psicopedagogía y CAP), a los que se aplica un cuestionario con 41 ítems, respuesta tipo

Likert (4 opciones de respuesta), y tomado como referencia otro similar (basado en la escala de actitudes de Gagné y Nadeau) ya utilizado con profesores en ejercicio (Sastre i Riba y Acereda, 1998), y con el que se analizan: inteligencia (características cognitivas), creatividad (rasgo y desarrollo), orientación a familias (posibles recomendaciones), aprendizaje (capacidades y estilos), intervención (modos de escolarización), vida social y profesionales (capacidades y hábitos), y profesorado-superdotación (aceptación o rechazo). Concluyen que las respuestas evidencian la demanda y la necesidad de formación específica inicial en educación de superdotados (casi la totalidad de los encuestados reconoce la necesidad de recibir formación específica sobre el tema); reflejan un conocimiento "relativamente" acertado sobre las características de los superdotados; por subgrupos: los estudiantes de Psicopedagogía destacan por su mejor nivel de conocimientos. No se señalan diferencias en la presencia de superdotación entre sexos ni clase social. Se considera que el rendimiento académico no es predictor de superdotación. La edad más adecuada para la identificación está entre los 3-12 años. Los identificadores más idóneos son los padres, seguidos de los profesores, y que deberían ser especialistas los encargados de la educación de estos alumnos.

Tourón, Fernández y Reyero (2002) investigan las "actitudes del profesorado hacia la superdotación" con una muestra de 155 futuros agentes educativos, estudiantes de magisterio, pedagogía y psicopedagogía, divididos en 4 grupos, de los que sólo los 23 alumnos del primer grupo (pedagogía y psicopedagogía) habían recibido formación expresa a través de la asignatura optativa "Diagnóstico y educación de los alumnos superdotados". Como instrumento se utiliza "Opiniones sobre los superdotados y su educación" (Gagné y Nadeau, 1991), traducida y adaptada para esta investigación. Los factores analizados fueron: necesidades y apoyo, resistencia a las objeciones, valor social, rechazo, agrupamiento por capacidad y aceleración escolar.

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en relación con los factores "Necesidades y apoyo" y "Rechazo". Los estudiantes se muestran de acuerdo con que es necesario proporcionar servicios y ayudas especiales a los alumnos superdotados, como se ofrecen a alumnos con dificultades. Opinan que las NN.EE. Especiales de los superdotados son, a menudo, ignoradas en las escuelas, y que necesitan de una atención especial para desarrollar sus talentos. No consideran que el ser identificado como superdotado, pueda suponer cierto rechazo por parte de compañeros, profesores o personas del entorno. Los estudiantes con formación presentaron diferencias significativas con todos o con alguno de los grupos que no recibieron una formación especial sobre este tema, especialmente con el alumnado de Magisterio. Se muestran más conformes con proporcionar servicios educativos especiales, que no los perciben como elitistas, ni que los alumnos se conviertan en vanidosos o egocéntricos por recibirlos. Los autores apoyan: el permitir avanzar un curso, a partir de una evaluación muy amplia del alumno antes de tomar la decisión acelerativa, aplicable a un mayor número de superdotados porque, aunque en ocasiones por desconocimiento se aluden problemas sociales y emocionales a este tipo de estrategia, es más perjudicial para los superdotados malgastar el tiempo en su clase de referencia, que el esfuerzo que supone adaptarse a un curso superior.

Peña del Agua y col. (2003), en su *Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual*, investigan los supuestos que utilizan los docentes para considerar si un estudiante tiene AACC, a partir de la consideración del elevado número de profesorado en ejercicio que apenas ha tenido formación sobre las necesidades educativas especiales asociadas a la sobredotación intelectual; señalan que la atención al superdotado, salvo excepciones, es muy escasa ya que las instituciones responsables de la formación de los docentes no abordan el problema de manera conveniente, y que los programas de los Planes de Estudio, tanto de Facultades como de Escuelas Universitarias del profesorado no incluyen asignaturas específicas sobre este tema ni lo contemplan como especialización (Peña del Agua, 1999). Se cuenta con una muestra de 188 tutores de 5º y 6º de Ed. Primaria de los distintos tipos de Centros (públicos, concertados y privados)

del Principado de Asturias. Se aplica un cuestionario que proporciona información referida a dos clases de variables: a) de clasificación y, b) de estudio, compuesto por 55 ítems de respuesta cerrada (elección politémica), agrupados en dimensiones que consideran indicadores de las AACC como: creatividad, habilidad lectora, memoria y atención, vocabulario, motivación e interés, personalidad, relación profesor grupo clase, rendimiento y estilo de trabajo, y resolución de problemas. Queda manifiesto el desconocimiento sobre el tema y que no siempre los profesores parten de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa de los alumnos superdotados. El primer factor señalado como característico de la alta capacidad es “el nivel de inteligencia y rendimiento académico”, seguido de “autoconcepto y creatividad”.

Elices, Palazuelo y Del Caño (2006) en “El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual”, investigaron la idoneidad de profesorado e iguales en la identificación de NNEE asociadas a AACC, así como en la detección de posibles estereotipos del profesorado en la identificación del alumno/a superdotado. Participaron 41 profesores en relación con 828 alumno/as de 3º y 5º de Primaria. Se utilizaron tres instrumentos: VANEPRO (Valoración de las necesidades educativas por el profesor), VINES (Valoración por los iguales de las necesidades en el área de socialización) y CLETEX (prueba de comprensión de textos expositivos). De las conclusiones se extrae que: el profesor se muestra como buen identificador de los alumnos con capacidad alta, pero sólo en las variables más directamente relacionadas con el aprendizaje; no discrimina, entre altos y muy altos en ninguna de las variables; tiende a generalizar la imagen académica a otros campos no relacionados con ello; queda definido el estereotipo del superdotado como *poco sociable, algo rebelde o con baja coordinación motriz* (los datos objetivos contradicen este tópico). Los iguales valoran a los compañeros de alta capacidad intelectual como más hábiles en los ámbitos de socialización.

Gayán, Bernal y Dierte (2010) se centraron en el análisis de la percepción del profesorado de alumnado con AACC, en la Comunidad de Aragón, para el que fueron entrevistados 64 profesores de varios colegios. Se concluyó que un porcentaje muy alto de profesores no habían recibido formación específica sobre cómo educar a los niños con AACC intelectuales. El profesorado considera que el tener un alumno con estas características supone un reto y una necesidad a la que dar respuesta, y que son personas curiosas. La estrategia más apoyada para educarles es seguir el currículum ordinario con adaptaciones, así como contar con apoyos estructurados en el centro. Los docentes que eligen la flexibilización (adelantar de curso), no tienen experiencia en su mayoría.

#### **6.4. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE FORMACIÓN Y ACTITUDES DEL PROFESORADO**

De la abundante documentación consultada, se han seleccionado 15 estudios extranjeros por su especial relación con la investigación de esta Tesis, y la trascendencia internacional de los mismos. Se han desarrollado entre 1994 y 2015 (se organizan cronológicamente). De las 15 investigaciones, en 7 de ellas el instrumento utilizado se ha basado en la Escala de Opiniones de Gagné y Nadeau (1985, 1991).

Hansen y Feldhusen (1994) en *Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students (Comparación de maestros formados y no formados de estudiantes superdotados)*, con una muestra de 82 maestros de alumnado con superdotación, evidenciaron que los profesores formados en educación para superdotados demostraron mayores habilidades de enseñanza y desarrollaron un clima de clase más positivo que los maestros que no tenían dicha formación. Y que los estudiantes de los maestros formados manifestaron que éstos ponían un mayor énfasis en las habilidades de pensamiento de nivel superior y en la discusión, y menor intensidad en la lectura y las calificaciones de lo que hicieron los estudiantes de maestros sin formación.

Tirri y Tallent-Runnels (1998) en *Cross-Cultural Predictors of Teachers' Attitudes toward Gifted Education (Predictores interculturales sobre las actitudes del profesorado hacia la educación)*

*superdotada*) realizaron un estudio que ha sido un referente en relación con la trans-culturalidad y las actitudes del profesorado ante la educación de los superdotados. Estudio comparativo de algunas de las creencias que el profesorado de dos países, EE. UU. y Finlandia, manifiestan hacia distintos temas relacionados con la superdotación. El instrumento utilizado fue la Forma A de la escala "Attitudes Toward Giftedness" desarrollada por Gagné y Nadeau (1985). La muestra estuvo compuesta por un total de 306 profesores de ambos países. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los maestros de estos países: Los profesores norteamericanos mostraron una actitud más favorable a la intervención específica a los superdotados, siendo más partidarios de proporcionar servicios especiales para atender las necesidades que plantean, y contemplan las consecuencias de la educación del superdotado de modo positivo; reconocían las diferencias entre el alumnado, y abogaron por la aceleración y las clases especiales. Los profesores fineses se muestran más de acuerdo con "la misma educación para todos", manifiestan mayor reserva hacia las clases especiales, y conceden más importancia a las consecuencias negativas que pueden ocasionar los programas especiales para superdotados, como la de fomentar el elitismo, siendo más partidarios de las alternativas de enriquecimiento; sin embargo, los profesores en formación manifestaron su preferencia por la aceleración.

Según los autores de este estudio, algunas de estas diferencias se deben a que la educación del superdotado tiene una mayor tradición en los Estados Unidos que en Finlandia. Tirri (2001) señala que en los últimos años, Finlandia habría reconocido de modo oficial la necesidad de proporcionar servicios especiales a los alumnos superdotados y con talento, cuando este reconocimiento se produjo en EE. UU. en la década de los 70. La formación y la experiencia de la que dispone el profesorado, en uno y en otro caso, es muy diferente: en los EE. UU. existen diplomas que permiten al profesorado la especialización en la educación del superdotado, del mismo modo que se ofertan otro tipo de programas de formación relacionados con la atención a los alumnos que presentan discapacidad mental, visual, auditiva, motórica, entre otros (Clark, 1992).

Lassig (2003) en *Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes (The South-East Queensland study)* (*Las reformas educativas de superdotados y talentosos: efectos sobre la actitud de los profesores; Estudio de South-East Queensland*), investigan los factores que correlacionan significativamente entre las actitudes de los docentes y sus conocimientos o creencias con las prácticas de enseñanza. La muestra estuvo compuesta por 126 profesores, de los que el 53% había sido formado en educación para superdotados. Como instrumento se utilizó la Escala de Actitudes de Gagné y Nadeau (1991) "Las opiniones sobre los superdotados y su educación". También se realizaron estudios de casos relacionados con el análisis de las políticas escolares, los currículums y planes de estudio, y entrevistas semi-estructuradas a los profesores.

Los resultados hallados por Lassig confirmaron que los maestros que habían recibido formación reflejaron las actitudes más favorables. También hubo una correlación significativa entre las actitudes positivas y la clasificación de la escuela en la que ejercía el profesor (por ejemplo, Centros de Aprendizaje y Desarrollo para superdotados y Talentosos). La edad de los maestros, los años de experiencia docente, o las cualificaciones no produjeron correlaciones significativas con las puntuaciones de actitud. En la sub-escala "Necesidades y Apoyo": el 95% de los encuestados respaldaba la idea de que las escuelas deberían ofrecer servicios educativos especiales para los superdotados, el 86% opinaba que este alumnado necesita de una atención especial para el completo desarrollo de sus talentos, y que el 74% consideraba que los superdotados a menudo se aburren en la escuela. En relación con la "Resistencia a objeciones", cerca del 60% de los encuestados no consideró que hubiera una mayor responsabilidad moral para proporcionar ayuda especial a los niños con dificultades respecto de los superdotados, ni que éstos se volvieran egositas o vanidosos por recibir esa atención especial.

Lee, Cramond, y Lee (2004) en *Korean Teachers' Attitudes Toward Academic Brilliance (Actitudes de*

*profesores de Corea hacia la brillantez académica*) dan cuenta de una investigación que es una réplica de un estudio diseñado por Tannenbaum en 1962 y repetido por Cramond y Martin (1987) que midieron las actitudes hacia la inteligencia en Estados Unidos. La muestra, compuesta por 120 maestros coreanos, manifestó su preferencia por estudiantes atléticos y deportistas y no académicamente estudiosos o con brillantez académica; también mostraron un sesgo de género con preferencia por los niños. El perfil menos favorecido fue el estudiante académicamente brillante, estudioso, y no atleta - imagen tradicionalmente estereotipada del superdotado- y, generalmente, niña. El anti-intelectualismo, el "deporte mental", y el sesgo de género que se manifestaron en este estudio sobre las actitudes de maestros coreanos fue similar al encontrado en las muestras americanas. Estos resultados sugieren la necesidad de una mejor formación de los maestros y la comprensión hacia los estudiantes dotados.

Watts (2006) en *Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand* (*Las actitudes de los profesores sobre la aceleración de los superdotados: un estudio de caso en Nueva Zelanda*), con una muestra total de 112 profesores, analizan las actitudes sobre la educación de dotados de 20 profesores de un colegio con 1500 alumnos. Se utilizó el cuestionario de Gagne y Nadeau (1991) "Las opiniones sobre la Educación para Dotados". Los resultados del estudio mostraron que los maestros tenían una visión generalmente positiva hacia las necesidades de los dotados con una excepción clara: la aceleración.

McCoach y Siegle (2007) en *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? (¿Cuáles son los predictores de las actitudes de los profesores hacia los superdotados?)* exploran las actitudes de los docentes hacia la educación de dotados y talentosos. Si los profesores adaptan sus respuestas educativas a los intereses percibidos de los superdotados o en base a las actitudes que tienen hacia ellos. Se consideran varios posibles predictores de las actitudes hacia los superdotados: formación o experiencia en educación para superdotados y en educación especial, y la auto-percepción como dotados. La muestra estuvo formada por 262 profesores. El instrumento utilizado fue la Escala de Gagné y Nadeau (1991), adaptada: se analizaron 4 sub-escalas (apoyo, elitismo, aceleración y auto-percepción) con un total de 20 ítems.

Las conclusiones halladas por los autores evidencian que los profesores que habían recibido formación en educación para superdotados manifestaron una mayor percepción de sí mismos como superdotados. Sin embargo, no hay correlación entre esa auto-percepción y las actitudes hacia la educación de este alumnado. Es significativo que los maestros de educación especial tienen actitudes ligeramente más bajas hacia los superdotados, en especial en relación con el apoyo a su educación y la aceleración. Las implicaciones de estos resultados en el campo de la educación para superdotados: los formadores necesitarían volver a examinar la eficacia de la formación. Puede ser que el entrenamiento aumente la comprensión de los profesores sobre la superdotación y las necesidades de los estudiantes más dotados, pero no como para conseguir el suficiente apoyo para satisfacer esas necesidades, de modo que deberían modificar sus estrategias de enseñanza para mejorar las actitudes de los participantes.

Geake y Gross (2008), en el estudio *Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study* (*El desafecto de los profesores hacia los estudiantes académicamente superdotados: Un estudio psicológico evolutivo*), plantean que con frecuencia los maestros no crean ni ofertan provisiones especiales para el niño superdotado, y opinan que éste "no encaja socialmente". Contaron con la participación de 377 profesores de Inglaterra, Escocia y Australia que recibían formación continua en educación sobre superdotación. Los indicadores cuantitativos de sentimientos subconscientes del profesorado hacia el alumnado superdotado se midieron utilizando un instrumento diferencial semántico con las siguientes dimensiones: características generales de los niños superdotados, habilidades cognitivas elevadas, inadaptados sociales y líderes antisociales. Se evidencia una actitud negativa del profesorado hacia los niños y niñas superdotados referida a una

posible desviación de la gran inteligencia hacia una conducta incívica o antisocial. Y que las actitudes inconscientes negativas de los docentes pueden reducirse a través de cursos de formación, en los que los profesores se familiaricen con las características de los estudiantes más dotados y sus necesidades de aprendizaje.

Morris Miller (2009), en *The Effect of Training in Gifted Education on Elementary Classroom Teachers' TheoryBased Reasoning About the Concept of Giftednes* (El efecto de la formación a profesores de Primaria sobre la educación de superdotados. Razonamiento teórico en torno al concepto de superdotación), investigan las teorías de los profesores sobre la sobredotación, a partir de explorar el uso de métodos originalmente desarrollados por los investigadores de la psicología cognitiva, para estudiar los fenómenos de categorización en el estudio de las teorías y creencias de los maestros acerca de la superdotación. La muestra contó con 60 profesores, de los que el 65% tenía baja formación en superdotación, y el 35% restante un alto nivel. Sólo 46 participantes cumplieron la prueba. El instrumento utilizado fue un mapa conceptual con un listado con 83 características, y con escala Likert de valoración. De los análisis se extrapolan las siguientes conclusiones: en general, los maestros se centraron en las características tradicionales de la superdotación y no incluyeron características asociadas a las diversas teorías. Las comparaciones entre los maestros con mayor y menor número de horas de formación en educación para superdotados no mostraron diferencias significativas. Hubo poca coherencia entre las representaciones gráficas de las teorías que aportaron los maestros, lo que sugiere que no todas las escuelas primarias definen las características comunes de los superdotados de la misma manera.

Eunsook Hong y Hartzell (2011), en *Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Program* (Características cognitivas y emocionales de profesores de Primaria en aulas de educación general y en programas para superdotados) con una muestra de maestros de educación elemental (N= 182), analizaron: las creencias epistemológicas (creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje), la metacognición (planificación, seguimiento y selección de la estrategia), y la motivación (autoeficacia, motivación intrínseca, y orientación hacia la meta). Comparados los maestros que trabajaban en programas para superdotados con los de aulas de educación general, aquéllos reflejaron creencias epistemológicas más sofisticadas, mayor orientación educativa hacia el aprendizaje y menor hacia los resultados. Ambos grupos revelaron, de forma similar, el uso de estrategias metacognitivas, la autoeficacia y la motivación intrínseca.

Cross, Cross y Frazier (2013), en *Student and Teacher Attitudes Toward Giftedness in a Two Laboratory School Environment: A Case for Conducting a Needs Assessment* (Actitudes de estudiantes y profesores hacia la superdotación en dos colegios laboratorio: un caso para la realización de una evaluación de necesidades), parten de la premisa de que la evaluación de las actitudes hacia la educación del superdotado es un importante primer paso para la planificación e implementación de servicios específicos.

En el estudio se señala que existen muy pocos estudios sobre las actitudes hacia los superdotados y su educación, y ellos se realizaron principalmente en la década de 1980, con la excepción del estudio de McCoach y Siegle (2007) y, desde entonces, ha sido escasa la investigación sobre este tema. Se cuenta con una muestra de profesores (N= 47) y alumnos en prácticas (N= 124). Se utilizó la Escala de Actitudes de Gagné y Nadeau (1991). En base a las respuestas se identificaron tres grupos que manifiestan la variabilidad en el apoyo a la educación de los superdotados: a) los que se opusieron a los servicios especiales para estudiantes dotados (la mayoría de los estudiantes en prácticas y los profesores); b) los que reconocieron en algún grado las necesidades y el valor social de los estudiantes superdotados y apoyan firmemente la educación de los superdotados (formado por alguna escuela de prácticas, los maestros de escuelas residenciales, y aproximadamente un tercio de los estudiantes de escuelas residenciales; y c) los que estaban en conflicto: reconociendo las

necesidades de los estudiantes dotados y el valor de los dones, pero mostraron oposición a la educación de los dotados (el 59% de los estudiantes de la escuela residencial)

Hosseinkhanzadeh, Yeganeh y Taher (2013) en su trabajo *Investigate Attitudes of Parents and Teachers About Educational Placement of Gifted Students (Investigar las actitudes de padres y profesores acerca de la inclusión educativa de estudiantes superdotados)*, el objetivo es conocer las actitudes de padres y profesores iraníes en relación a la educación de los superdotados. La muestra estuvo compuesta por padres (N= 96) y profesores (N=64). Como instrumento se utilizó un cuestionario elaborado a partir del Test Kolmogorov-Smirnov, con 26 ítems de respuesta múltiple, centrados en las actitudes sobre la educación inclusiva o segregada. Entre los resultados se mostró que más del 70% de los padres y los maestros prefieren la educación segregada de los estudiantes superdotados y rechazan la educación inclusiva porque no responde a las necesidades de estos estudiantes.

Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras y Gari (2014), en *Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings (Percepciones de los profesores sobre los niños superdotados en centros educativos griegos)*, el propósito fue examinar las actitudes de los profesores con respecto a la educación de los alumnos superdotados en entornos educativos griegos, e identificar los factores que afectan a dichas percepciones. La muestra estuvo conformada por 245 docentes (70 hombres y 145 mujeres) de educación primaria (N = 85) y secundaria (N = 150). Se utilizó el cuestionario *Las opiniones sobre los superdotados y su educación* de Gagné y Nadeau (1991), traducido al idioma griego y adaptado. Los resultados revelaron que las percepciones de los profesores en relación con los niños superdotados y su educación se ven influidas por factores como la experiencia previa de enseñanza con estudiantes superdotados, los conocimientos en pedagogía y educación especial, así como el área de especialización de los docentes. Así, el profesorado de educación secundaria fue más favorable a la agrupación por capacidad que a la inclusión. Los maestros de enseñanza básica demostraron más preocupación por el desarrollo de la alta capacidad cognitiva que por las necesidades emocionales y sociales de este alumnado. Los profesores de escuelas deportivas tienden a atribuirles únicamente capacidades mentales e infravalorar sus capacidades físicas. Los docentes con menos años de experiencia docente consideran que los estudiantes superdotados son rechazados por sus compañeros de clase. El profesorado con formación pedagógica aprecia que hay menos posibilidades de co-educación y que la medida de intervención más idónea es el enriquecimiento curricular; sin embargo, los docentes de educación especial no contemplan las necesidades de apoyo de los estudiantes con talento.

Molapo (2014), en *Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education (El compromiso compartido de padres y profesores como un predictor de las actitudes de los profesores hacia los estudiantes y la educación de los superdotados)*, examinó las actitudes de los maestros hacia la educación de los estudiantes superdotados y talentosos, para determinar si padres y maestros tienen un compromiso compartido que pudiera predecir las actitudes de los profesores hacia estos estudiantes, a partir de la auto-eficacia en la toma de decisiones, es decir de la auto-confianza en la propia capacidad. También examina si las actitudes docentes difieren según la ubicación. Participó profesorado (N= 107) de escuelas elementales. Se utilizó la adaptación de la Escala de Gagné y Nadeau (1991) recogidas previamente en el estudio de McCoach y Siegle, 2007; de las 6 sub-escalas originales, se utilizaron 3 (apoyo, elitismo y aceleración). Se concluyó que los docentes con programas de educación para superdotados en su escuela albergaban un mayor apoyo hacia los estudiantes superdotados y su educación, y un menor apoyo a la aceleración. Los maestros que tenían formación en educación de superdotados mostraron un poco más de apoyo hacia este alumnado. No fueron buenos predictores ni la experiencia docente ni el tener formación en educación para superdotados.

Jung (2014), en *Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions Evidence From Preservice*



*Educators (Demostración de los predictores de las actitudes hacia los programas/provisiones para los superdotados de profesores en prácticas)*, investigó si una serie de variables como: la orientación cultural, el nivel sociodemográfico, el logro académico, y la de la experiencia personal predicen las actitudes hacia la prestación de programas / disposiciones especiales para los estudiantes superdotados. Tomaron parte 241 futuros profesores australianos. Los resultados sugieren que: (a) las variables: el contacto con personas superdotadas, y una mayor edad tienen baja influencia para predecir el apoyo a programas / disposiciones especiales para superdotados; (b) la falta de experiencia previa en un plan de estudios avanzado en una clase regular y una menor edad predicen la percepción de que los programas/ disposiciones especiales para superdotados como elitistas.

Finalmente, el trabajo de Fraser-Seeto et al. (2015), en *An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education (Investigación sobre el conocimiento y la disposición de profesores a trabajar con un paquete de desarrollo profesional autodirigido sobre educación para estudiantes superdotados y talentosos)*, un estudio cuantitativo con maestros australianos de primaria (N=96), indica que los profesores carecen de conocimientos básicos, habilidades y confianza para identificar y satisfacer las necesidades de los estudiantes dotados y talentosos. La evidencia sugiere que esta falta de preparación puede estar relacionada con el desarrollo profesional de los docentes. Así, el 76% de los encuestados aseguró haber tenido a un estudiante identificado como superdotado o talentoso; más del 60% señaló que en su escuela no había una política de atención a este alumnado. Si bien la mayoría de los encuestados reconoció la importancia de la cualificación en este campo, sólo se había formado algo más del 51%, de los que el 15% lo había realizado como un requisito obligatorio en su formación.

### **6.5. ESCALA OPINIONES SOBRE LOS SUPERDOTADOS Y SU EDUCACIÓN (Gagné y Nadeau, 1985, 1991)**

El instrumento elaborado por Gagné y Nadeau (1985, 1991) es un recurso que permite medir las actitudes del profesorado hacia la superdotación y las altas capacidades intelectuales.

1. Gagné y Nadeau (1985): El instrumento *Opiniones sobre los Dotados y su educación* se desarrolló durante la década de 1980, a partir de una evaluación de los cuestionarios existentes sobre las actitudes hacia la superdotación, comentarios tomados de periódicos y artículos de revistas, así como de entrevistas con padres y maestros. Se escribieron 145 afirmaciones y se clasificaron en 12 categorías. Después de una serie de análisis factoriales, el instrumento final tenía las siguientes seis dimensiones: 1. Apoyo a los servicios especiales; 2. Objeciones a los servicios especiales; 3. Oposición a la aceleración; 4. Percepción de rechazo y aislamiento; 5. Valor social, y 6. Oposición a la agrupación homogénea.

Uno de los problemas de esta escala es que "apoyo a los servicios especiales" y "objeciones a los servicios especiales" pueden estar en el mismo continuo, midiendo la misma dimensión. De hecho, el grupo de ítems que miden el apoyo estaba redactada de manera positiva mientras que los elementos de medición sobre objeciones fueron redactadas en negativo. Esto también puede hacer que se produzca la replicabilidad de la estructura debido a la superposición de las dos dimensiones.

2. Gagné y Nadeau (1991): Traducida y adaptada al castellano por Tourón et al., en 2002. La escala está compuesta por 34 ítems que se encuentran agrupados en los siguientes factores: 1. Necesidades y apoyo: hace referencia a las necesidades de los alumnos superdotados y el apoyo para proporcionarles servicios especiales; 2. Resistencia a las objeciones: objeciones a la educación de los alumnos superdotados basadas en ideologías y prioridades; 3. Valor social: mide la percepción de los encuestados sobre los beneficios de tener personas superdotadas en nuestra sociedad; 4. Rechazo:

mide la percepción del aislamiento de los superdotados por el resto de personas que se encuentran en su entorno; 5. Agrupamiento por capacidad: actitudes hacia la creación de grupos homogéneos, clases o escuelas especiales; 6. Aceleración escolar: actitudes hacia el enriquecimiento acelerativo

3. Estudios previos que han utilizado el instrumento de Gagné y Nadeau (1985,1991): Son numerosos los estudios e investigaciones que han recurrido a la Escala de Gagné y Nadeau (1985, 1991); de entre ellos, presentamos 20 referencias que han contribuido a ampliar el conocimiento en este campo: Gagné y Nadeu (1991); Tirri y Tallent-Runnels (1998); Sastre i Riba y Acereda, A. (1998); Del Caño Sánchez (2001); Fernández, Tourón y Reyero (2002); Lassig (2003); Watts, G. (2006); McCoach y Siegel (2007); McWayne et al (2012); Cross, Cross y Frazier (2013); Mehmet Ali Öztürk and Abdullah Fıçıcı (2014); Polyzopoulou, et al (2014); Molapo, (2014); Perković Krijan y Borčić (2014); Majed Rabhan Wadaani (2015).

4. Características de investigaciones con la Escala de Gagné y Nadeau (1985, 1991): en la Tabla se han sintetizado los aspectos más significativos relativos a autores, año de publicación, muestra, país y características del instrumento utilizado.

Tabla 6.6: Características de investigaciones con la Escala de Gagné y Nadeau (1985, 1991). Fuente: elaboración propia, a partir de varios autores.

AUTOR(ES) , AÑO	TÍTULO	MUESTRA /PAÍS	MEDICIÓN	Características del G&N
SASTRE I RIBA, ACEREDA, (1998)	<i>El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal</i>	120 profesores Ed. Infantil y Primaria (Tarragona, España)	Conocimiento y actitud.	Gagné y Nadeau, con 35 ítems.
FERNÁNDEZ, TOURÓN, y REYERO (2002)	<i>Actitudes del profesorado hacia la superdotación</i>	155 futuros agentes educativos, estudiantes de magisterio, pedagogía y psicopedagogía (Navarra, España)	Actitudes e intervención.	“Opiniones sobre los superdotados y su educación” (Gagné y Nadeau, 1991), traducción y adaptación al español.
TALLENTRUNNELS Y TIRRI (1998).	<i>Cross-Cultural Predictors of Teachers' Attitudes toward Gifted Education</i>	306 profesores (Estados Unidos y Finlandia)	Actitudes y trans-culturalidad.	Gagné y Nadeau (1985).
LASSIG (2003)	<i>Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes (The South-East Queensland study)</i>	126 profesores Australia	Actitudes de los docentes y sus conocimientos o creencias con las prácticas de enseñanza.	Gagné y Nadeau (1991)
WATTS (2006)	<i>Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand</i>	20 profesores Nueva Zelanda	Actitudes sobre la educación de dotados y la aceleración.	Gagne y Nadeau (1991)
Mc COACH, Y SIEGLE (2007).	<i>What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?</i>	262 profesores Conectica (EE. UU)	Actitudes de los docentes hacia la educación de dotados y talentosos y cómo adaptan sus respuestas educativas.	Gagné&Nadeau (1991), 4 sub-escalas (apoyo, elitismo, aceleración y auto-percepción) con un total de 20 ítems.

CROSS, CROSS, Y FRAZIER (2013)	<i>Student and Teacher Attitudes Toward Giftedness in a Two Laboratory School Environment: A Case for Conducting a Needs Assessment</i>	Profesores (N= 47) y alumnos en prácticas (N= 124).  EE. UU	Actitudes hacia la educación del superdotado como condición importante para la planificación e implementación de servicios específicos.	Gagné y Nadeau (1991)
MEHMET ALI ÖZTÜRK AND ABDULLAH FIÇICI (2014)	<i>The Development of the Educators' Attitudes toward Gifted Education Scale</i>	421 educadores de Estambul (maestros/as, orientadores/as y directores/as) de todos los niveles educativos Turquía	Revisar las características y consistencia estadística de las sub-escalas del cuestionario.	Gagné & Nadeau (1985) Traducción a turco.
POLYZOPOULOU, ET AL. (2014)	<i>Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings</i>	245 docentes de educación Primaria (N = 85) y Secundaria (N = 150). Grecia	Actitudes de los profesores hacia la educación de los alumnos superdotados, en entornos educativos griegos.	Gagné y Nadeau (1991), traducido al idioma griego y adaptado.
MOLAPO (2014)	<i>Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education</i>	107 maestros  Dakota del Norte (EE. UU)	El compromiso compartido de padres y maestros como predictor de las actitudes de los maestros.	Gagné y Nadeau (1991), con 3 sub-escalas (apoyo, elitismo y aceleración).
PERKOVIĆ KRIJAN Y BORIĆ (2014)	<i>Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching</i>	209 maestros de Primaria  Croacia	Actitudes de los profesores y estrategias educativas (aceleración y agrupación por capacidades).	Gagné and Nadeau (1991). Traducido a croata

5. Factores y Replicabilidad: McCoach y Siegle (2007) no pudieron confirmar la estructura de seis factores de la escala con su propia muestra. Establecieron una solución de tres factores después de un análisis factorial exploratorio; uno de los cambios fue la combinación de las dos subescalas mencionadas de "servicios especiales" (apoyo y objeciones) en una sola referencia ("apoyo"), y las otras dos subescalas se etiquetaron como "elitismo" y "aceleración en la escuela", y crearon una sub-escala nueva: "auto-percepción como superdotados".

El factor Necesidades incluye ítems acerca de las necesidades de los superdotados: curiosidad reprimida, aburrimiento, rechazo y abandono.

El factor de Elitismo contiene ítems sobre los efectos negativos de la educación especial para los estudiantes dotados: los otros niños se sienten devaluados, las clases especiales son un privilegio, y la vanidad se desarrolla desde una atención especial.

El factor Oponerse se refiere a la oposición a la financiación pública para los servicios a los superdotados y apoya la supresión de los programas especiales para los superdotados.

El factor de Apoyo incluye ítems que apoyan la educación para satisfacer las necesidades de los estudiantes superdotados, que son un "recurso valioso para la sociedad."

El factor de Aceleración contiene ítems sobre los efectos negativos de la aceleración como los "vacíos" de conocimientos o dificultades sociales.

Por su parte, Tallent-Runnels, Tirri, y Adams (2002) tampoco pudieron reproducir la estructura factorial de Gagne y Nadeau (1985) y, realizaron un nuevo análisis factorial exploratorio con sus

propios datos, recurriendo a una rotación oblicua en lugar de la ortogonal utilizada por Gagne y Nadeau (1985), si bien la rotación oblicua origina que un elemento dado pueda incluirse de manera significativa en múltiples factores. Resolvieron la nueva estructura factorial con una solución de 18 factores: 1) alternativas de enriquecimiento, 2) necesidades especiales de los superdotados, 3) inversiones para superdotados, 4) problemas sociales, 5) aceleración, 6) ventajas de ser dotados, 7) clases especiales para los superdotados, 8) todo el mundo está dotado, 9) igualdad de oportunidades, 10) prácticas equitativas, 11) situación actual en las escuelas, 12) programas especiales para superdotados, 13) consecuencias de la educación dotada, 14) orientaciones futuras de la educación dotada, 15) prioridades en educación especial, 16) libertad para avanzar, 17) enriquecimiento vs. aceleración, y 18) etiquetado.

Cuando Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen, y Lau (2002) añadieron un grupo de profesores de Hong Kong a la muestra original de docentes fineses y americanos, optaron por una solución de 16 factores para la misma escala. Similares inconvenientes de replicabilidad se encontraron en las investigaciones de Firesheets (2008), Abdullah Al Garni (2012) y Cross, Cross y Frazier (2013), entre otros.

## **6.6. SÍNTESIS**

La revisión de investigaciones previas se ha focalizado en la formación y las actitudes de los docentes sobre la educación del alumnado con superdotación y/o AACC intelectuales. Se ha realizado una exhaustiva búsqueda, lectura y análisis de Tesis Doctorales, e investigaciones nacionales y extranjeras, de las que se han identificado los siguientes resultados:

1. Tesis Doctorales: referidas a las AACC, se han contabilizado un total de 50; de ellas, con los identificadores: *actitudes, creencias, juicios y valoraciones* hacia la superdotación y las altas capacidades, y la *formación* como factor condicionante de las actitudes y de la identificación de este alumnado han resultado 8 títulos, desde 1990-2015.

2. Investigaciones del CIDE: 114 trabajos referidos al profesorado, de los que en 50 se estudia la formación, y en 10 las actitudes del docente.

3. Investigaciones en España (desde 1986): se han recogido 5 relativas a Universidades y líneas investigadoras, así como 7 investigaciones referidas a la formación, las actitudes y la alta capacidad intelectual.

4. Investigaciones Internacionales sobre formación y actitudes de los docentes con alumnado altamente dotado: se han analizado 15 estudios.

5. Investigaciones que han utilizado la *Escala de Opiniones sobre los superdotados y su educación*, de Gagné y Nadeau (1985, 1991): con 20 referencias, nacionales y, fundamentalmente, extranjeras.

Los resultados de estos estudios demuestran que el profesorado en activo y, cuando se han contemplado, también los futuros agentes educativos carecen de la formación suficiente como para reconocer las características del alumnado con AACC, especialmente aquellas que no se ajustan al estereotipo de estudiante con éxito académico, lo que dificulta la adecuada identificación en las aulas. Sus actitudes ante el alumnado con más capacidad suelen ser negativas y estereotipadas en relación con los aspectos emocionales, comportamentales y relacionales.

Cuando se han analizado las actitudes hacia la escolarización, se suele hallar contradicción respecto al merecimiento o la priorización de los servicios de apoyo; se acepta el reconocimiento de la atención a las NNEE pero se prioriza al alumnado que presenta dificultades. También se ha recogido que cuando se declara poseer formación, sin ser un factor definitivo, sí correlaciona con las actitudes; y que aquellos estudios que incluyeron un proceso de formación estructurado, también concluyeron que correlacionaba con un cambio o modificación de las actitudes.

## PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO



**Galileo Galilei (1564- 1642)**

*"Yo Galileo Galilei..., abandono la falsa opinión...  
de que el Sol es el centro y está inmóvil...  
Abjuro, maldigo y detesto los dichos errores".  
"Y sin embargo (la tierra), se mueve (alrededor del sol)".  
Eppur si mouve.*



**El Marco Empírico** se estructura del siguiente modo:

El **Capítulo VII** se destina al planteamiento del Estudio Empírico. En él se explica su finalidad así como la justificación y contenido del análisis multifocal que aborda. Se incluye una recensión del antecedente investigador, que consideramos estudio piloto de la Tesis. Se presentan los objetivos generales y específicos, así como las Hipótesis y Sub-hipótesis que estructuran y orientan esta investigación.

En el **Capítulo VIII**, referido a la Metodología, se explican las características del Diseño, que consta de un estudio documental y uno descriptivo-correlacional.

Se establecen y definen las variables de la investigación: son 10 variables independientes y 5 variables dependientes. Las justificaciones para la validez del estudio. Las características de la población considerada adecuada para cumplir con los criterios para ser estimada como significativa y representativa.

Se detalla el procedimiento de recogida de datos seguido en cada uno de los estudios que conforman esta Tesis Doctoral:

El estudio documental conformado por tres análisis:

- Del alumnado con AACC en la C.A. del País Vasco, reconocido en las estadísticas oficiales (1996-2015).

- De la oferta formativa (o formación continua) sobre AACC del DEPLC para los docentes en activo (1997-2018);

- De la formación inicial sobre AACC, a partir de análisis sincrónicos de los planes de estudio de la UPV/EHU en las carreras y Máster orientados a la educación (2007-08, 2014-15 y 2016-17).

El estudio descriptivo-correlacional tiene por objeto analizar las creencias, valores, actitudes, conocimientos, y arraigo de estereotipos de docentes en activo y futuros agentes educativos con relación al alumnado con AACC.

Si bien todos los estudios planteados son importantes, este último, por su relevancia metodológica, significatividad y magnitud, representa un pilar central de esta investigación. Para este cuarto análisis, se ha construido un instrumento de medida, un cuestionario ad hoc, traducido al idioma vasco (Euskera), sometido a la valoración de jueces para su idoneidad tanto instrumental como idiomática, y del que se explica su estructura en contenido y forma.

El cuestionario consta de dos secciones, en la primera se incluyen las variables identificativas, actitudinales y educativo-metodológicas; en la segunda sección, se presenta un cuestionario constituido por 36 ítems con escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, que medirán los conocimientos sobre indicadores generales descriptivos de la superdotación y las AACC, así como las creencias, valores, actitudes y arraigo de estereotipos con relación a la identificación y diagnóstico, el desarrollo escolar, las necesidades educativas, y el apoyo vs. rechazo social y académico. De los 36 ítems, 12 corresponden a la Escala *Opiniones sobre los superdotados y su educación* (Gagné y Nadeau, 1985, 1991).

La muestra comprende docentes en activo y futuros agentes educativos. En el caso de los docentes, se ha recurrido a un diseño estratificado y aleatorio; con profesorado de las tres provincias de la C.A. del País Vasco, que imparten docencia en los niveles de educación Infantil, Primaria, ESO, y Bachiller, correspondientes a centros públicos y privados-concertados. Todo ello en cantidad y proporción representativa.

Los futuros agentes educativos (estudiantes) corresponden a las formaciones de Educación Infantil y

Primaria, Pedagogía y Máster en Secundaria, que cursan el último periodo de su formación teórica, previa a las prácticas.

En la muestra de la investigación se ha contado con 1098 docentes y 576 futuros agentes, con un total de 1674 participantes.

El análisis de datos se ha realizado con el programa informático SPSS 22.0.

En el **Capítulo IX**, se exponen los análisis y resultados de los estudios desarrollados. Especialmente, se procede a la exposición de aquellos análisis derivados de los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario. Entre ellos, el coeficiente de fiabilidad, el análisis factorial del instrumento, y la presentación de los factores resultantes y su definición contextualizada. Se analizan las frecuencias y la significatividad de los 36 ítems del instrumento. A continuación, se realizan los análisis de las Hipótesis y sub-hipótesis que han estructurado la investigación (Hipótesis 4, 5, 6 y 7), con sus factores correspondientes.

El análisis y discusión de los resultados ofrece la oportunidad de integrar la investigación científica de los estudios realizados, así como correlacionar los mismos con la literatura científica en una tarea de comparación y contraste con investigaciones precedentes.

En las Conclusiones se ofrece una recensión de los resultados más significativos de esta investigación.

Por último, se exponen las limitaciones halladas en la investigación descriptivo-correlacional, y las recomendaciones para futuras investigaciones.



## CAPÍTULO VII: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

### 7.1. FINALIDAD DEL ESTUDIO

La superdotación (SI) y las altas capacidades intelectuales (AACC) constituyen un tema de interés pedagógico, psicológico, antropológico, social, económico y de relevancia en aspectos educativos concretos como la metodología, la didáctica, la evaluación inicial y procesual, entre otros.

Esta investigación tiene por objeto el análisis de la superdotación y las altas capacidades intelectuales (SI/AACC), en el ámbito educativo, en la Comunidad Autónoma de País Vasco (CAPV), desde una perspectiva multifocal.

Una dilatada experiencia profesional y la observancia de la evolución educativa inferían una irrelevante atención a la SI/AACC, en evidente disarmonía con: el reconocimiento que otorgan las legislaciones española y autonómica, el enfoque de este tema en los países desarrollados, y las orientaciones, en materia de educación, derivadas de la investigación científica y las experiencias pedagógicas de otros países.

Se considera que la praxis educativa es producto de la confluencia de: la Administración Educativa que determina un modelo de educación, materializado en el corpus legislativo, así como en la provisión de los recursos humanos y materiales idóneos e imprescindibles para la implementación de los principios pedagógicos y la consecución de los objetivos propuestos. Los agentes educativos que, a partir de aspectos como la motivación y la cualificación profesional inicial y permanente, gestionan “el modelo de educación” desde la intervención docente. El alumnado, en su doble dimensión de actor-receptor en los procesos de enseñanza/aprendizaje y socialización en el contexto escolar.

En nuestro caso, partimos de la irrefutable existencia de un alumnado que se caracteriza por una capacidad intelectual superior y a quienes, tanto la literatura científica como la legalidad vigente, les reconoce el derecho a recibir una atención educativa acorde con sus capacidades y necesidades, y contributiva a su desarrollo armónico integral.

En los países desarrollados, la educación es un derecho individual y un deber social. Los gobiernos se constituyen en garantes de la idoneidad formativa de los ciudadanos para asegurar los niveles de cualificación generacional, y para favorecer el desarrollo armónico integral de los educandos, futuros agentes de la ciudadanía. Y las Administraciones Educativas son responsables de la constitución del corpus legislativo que enmarca las acciones educativas, orienta y aporta las estrategias que se precisen, así como avalista de la consecución de los objetivos que se hayan establecido.

El *estado del bienestar* y una positiva conciencia social gestaron los conceptos de integración, inclusión y normalización, entre otros, para dar cobertura semántica a un nuevo concepto de escuela en la que todos tienen cabida, desde la asunción de la diversidad como elemento consustancial a nuestra especie y potencialmente enriquecedor para los propios educandos y el conjunto de la sociedad.

El reconocimiento de la diferencia, en el ámbito educativo, implica el compromiso de atender las necesidades y potenciar las capacidades de todos y cada uno de los estudiantes, a lo largo del proceso formativo, al tiempo que proclama un mayor celo por aquellos que se alejan de la *normalidad* (discapacidades y altas capacidades), a los que denomina alumnado con necesidades educativas (NNEE) especiales o específicas, en función del marco legislativo-semántico.

El afrontar una educación para todos en un mismo marco integrador (escuela ordinaria, aula de referencia, etc.) implica dotar de recursos válidos para minimizar las barreras y maximizar el desarrollo de todos los estudiantes.

La presente investigación se propone evaluar, desde un planteamiento multifocal, diversos aspectos que conciernen a la SI/AACC en el ámbito educativo de la CAPV, con el objetivo de conocer el estado de la cuestión, en relación a este colectivo de estudiantes con necesidades educativas, y en el marco de *la escuela comprensiva e integradora*.

Desde este punto de partida, se efectuarán los siguientes análisis:

El índice de SI/AACC reconocido en el sistema educativo, que permitirá establecer la concordancia o discrepancia con la literatura e investigaciones científicas en el ámbito. El percentil 95 o superior en rendimiento académico y el CI igual o superior a 130 establecen una prevalencia poblacional entre el 2-5% (Marland, 1972). Por su parte, si nos referimos a las AAC, el espectro poblacional se amplía al 15-25% (Renzulli y Delisle, 1982; Gagné, 1993; Renzulli, 1994). Este análisis permitirá conocer la competencia en el afrontamiento de la diversidad y la atención a este alumnado.

Uno de los recursos sustantivos para la adecuada praxis educativa es la formación del profesorado. Tanto la evolución en la concepción de la educación como el marco legal vigente, requieren de agentes educativos que trasciendan la antigua concepción de meros eruditos en la materia docente.

Ante la evidente necesidad de identificación (Clark, 1992; Feldhusen y Baska, 1989; Feldhusen y Jarwan, 1993; Hagen 1980; Tannenbaum, 1983), el profesorado debe estar capacitado para detectar y reconocer las peculiaridades diferenciadoras de los educandos y, auxiliados por el diagnóstico, intervenir de un modo coherente y coordinado encaminado al desarrollo integral.

Por ello, se analiza el grado de formación referida a la superdotación y las AACC del profesorado en activo y futuros agentes educadores, tanto en la formación inicial de los programas de estudios de carreras y cursos vinculados a la enseñanza, como de los planes de formación continua dependientes del Gobierno Vasco para el profesorado en activo; porque la formación aporta conocimiento, contribuye a erradicar el “mal-conocimiento” y los estereotipos, y proporciona recursos para la identificación y la adecuada intervención educativa. Por el contrario, la falta de formación da vigencia a concepciones, creencias, valores y actitudes inadecuadas o erróneas.

La superdotación y el talento precisan una atención diferenciada que promueva y apoye el desarrollo académico, personal, artístico, psicomotor y/o social. Sin esta adaptación, el alumnado puede sufrir desmotivación, percibir que su conducta en el aula se penaliza y abocarles a un claro riesgo de fracaso escolar (Fetzer, 2000).

A partir de la elaboración de un cuestionario, se analiza el nivel de creencias, valores, actitudes, conocimientos, y el arraigo de estereotipos, con relación a la SI/AACC, del profesorado en activo y futuros agentes educativos.

La consideración, tanto particular como integrada, de los resultados obtenidos en cada uno de los estudios mencionados permitirá conocer, con mayor profundidad, el estado de la SI/AACC en su vinculación al sistema y ámbito educativos en la CAPV.

A partir de ello, se podrá corroborar la idoneidad del estado de la cuestión o proceder a la implementación de las oportunas medidas que lo reorienten.

### **7.1.1. Antecedente investigador**

Esta investigación tiene su origen en otra previa, realizada en 2007-2008 por la doctoranda para la obtención de la Suficiencia Investigadora y Diploma de Estudios Avanzados (DEA), que tenía por título: *La Superdotación Intelectual en el Ámbito Educativo de la Comunidad Autónoma Vasca*. Aquella investigación fue uno de los primeros estudios que se realizaron en la CAPV sobre este tema.

Se analizaron, los datos documentales disponibles desde 1996 hasta 2007-08 relativos a:

- La población de alumnado con superdotación intelectual reconocido por el sistema educativo en la CAPV.

- La formación del profesorado en el campo de la superdotación intelectual, referida a formación inicial a partir de los planes de estudio de las carreras de Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) en la UPV/EHU del Campus de Gipuzkoa. Así como la formación continua ofertada por la Administración, a través del Plan Garatu (y Prest\_Gara).

El estudio se completaba con una investigación de diseño correlacional para el que se construyó un instrumento *ad hoc* (Anexos), a partir de otro similar, ya utilizado con aspirantes a profesores/as (Del Caño Sánchez, 2001) que, a su vez, se basaba en uno anterior aplicado al profesorado (Acereda y Sastre, 1998). El cuestionario estaba conformado por dos apartados:

1ª parte: Descriptiva. Con cuestiones que recogían información identificativa, y otras vinculadas con las variables independientes, relativas a preferencias, atribuciones e identificación; de respuesta dicotómica o de redacción.

Para dar cabida al espectro poblacional previsto, esta primera parte contempló cuatro formatos diferentes, adecuados a los diferentes grupos de participantes: docentes, estudiantes de Magisterio, de Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y un cuarto modelo común para los estudiantes de Pedagogía y Psicopedagogía.

2ª parte: Cuantitativa. Este apartado fue común para todos los participantes. Conformado por 25 ítems para medir: conocimientos, actitudes y arraigo de estereotipos sobre algunas de las características definitorias de las AACC, así como su desarrollo escolar, académico, personal, etc.; de respuesta cerrada, en escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, en relación con el grado de acuerdo o desacuerdo del enunciado de los ítems.

Fue aplicado a 343 participantes correspondientes a dos grupos de referencia:

- 163 docentes en activo de 4 colegios de la Comarca de San Sebastián (*Donostialdea*), 2 concertados-confesionales y 2 de la red pública. Comprendían las etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachiller. La extracción de la muestra se realizó al azar, quedando configurada por los docentes que, en el momento acordado, se encontraban en el centro y disponibles (sin turno de guardia, reunión, etc.) para cumplimentar el cuestionario.

- 180 estudiantes de la UPV/EHU del Campus de Gipuzkoa de las carreras de Magisterio (último curso de la Diplomatura, especialidad de Educación Primaria), Pedagogía (4º curso de Lcdo.), Psicopedagogía (último curso de Lcdo.), y CAP. La muestra quedó configurada por todos los alumnos matriculados, y fue completada por aquellos que se encontraban en el aula en la fecha fijada al efecto con el profesor que, a su vez, había informado previamente a los estudiantes.

Entre las limitaciones de aquel estudio se encontraban:

- La delimitación del campo de estudio a la comarca de San Sebastián y, por consiguiente, la necesidad de ampliación del espectro poblacional a su máxima expresión, de cara a realizar un análisis exhaustivo, criteriado y fiable.

- La dificultad de acceso a los colegios, y la cumplimentación por el profesorado; un serio obstáculo para realizar investigaciones rigurosas en el marco educativo, a pesar de que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación se vería favorecido por las evaluaciones derivadas.

- La conveniencia de presentar el cuestionario en euskera dado que algunos potenciales participantes manifestaron su disconformidad por la ausencia de este idioma co-oficial, y otros se negaron a cumplimentarlo.

Consideraremos, pues, el mencionado antecedente DEA 2007-08, como el estudio piloto de la presente investigación. Del que se recogen algunas conclusiones:

La cifra de alumnado identificado en la CAPV de 1996-2007, ofrecía unos porcentajes ínfimos (entre el 0,002% y el 0,066%). El DEPLC, de 1996-2008, no ofertó ningún curso de formación continua para el profesorado en activo. La UPV/EHU (2007-08) del Campus de Gipuzkoa, en los planes de estudio

de las carreras analizadas (Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía) no ofertó ninguna asignatura relativa al tema de las AACC.

Con relación a los conocimientos de los participantes, se reveló un mal-conocimiento o desconocimiento importantes sobre aspectos básicos descriptivos de las AACC. El 80,5% del profesorado aseguró no haber identificado ningún alumno propio como superdotado a la largo de la experiencia profesional; el 90,1% no había tenido ninguno con diagnóstico, el 61,3% de los docentes y el 42,8% de los estudiantes preferiría no tenerlo. Las percepciones y actitudes relativas al superdotado en el ámbito escolar fueron muy negativas, y con un importante arraigo de estereotipos.

### 7.1.2. Nuevos rumbos:

Es preciso señalar que desde el comienzo del siglo XXI, el tema de las AACC en el ámbito educativo de la C.A. del País Vasco se encontraba en una situación de inane inmovilidad; sin embargo, a partir de 2009 ofrece un panorama radicalmente distinto, del que destacamos tres aspectos de especial relevancia:

- El DEPLC rescata el tema de las AACC, desde el Berritzegune Nagusia (Centro de Innovación Principal), ubicado en Lasarte (Gipuzkoa), y acomete una serie de actuaciones, como:

\* Por primera vez, comienza a ofertar cursos de formación continua para el profesorado en activo sobre la superdotación educativa, a través del Plan Garatu y Prest\_Gara, así como en los Cursos de Verano del Palacio de Miramar.

\* En 2012, el DEPLC del Gobierno Vasco presenta oficialmente el *Plan de Actuación Educativa. Alumnado con AACC intelectuales*. Y en 2013, *Orientaciones educativas. Alumnado con AACC intelectuales*.

- La creación de Asociaciones de progenitores de niños/as con AACC, año 2010: Fanjac y Alcagi, entre otras, y que “presionan” a la Administración para atender a este sector de la población escolar de acuerdo con los, hasta el momento, planteamientos legales (que siendo *de jure*, no lo eran *de facto*).

- Las experiencias de atención a este colectivo de alumnado en el colegio San Luis de La Salle (San Sebastián-Donostia), favorecidas, en su momento, por el Sr. Apraiz, responsable del Servicio de Educación Especial del Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Así como en 2009, la ampliación de la investigación careció de sentido por encontrarse el tema en “vía muerta”. Atendiendo a los cambios habidos en los años siguientes, se contempla la conveniencia de retomarlo y ampliarlo. Con el *Plan de Actuación Educativa. Alumnado con AACC intelectuales* (2012), se planteaba un periodo de implementación de 4 años, hasta 2016; por lo que, además de la evaluación de la situación actual, esta investigación puede constituir un baremo analítico de los efectos del citado Plan. En 2016 se cumplen 20 años desde que el DEPLC, en 1996, se hiciera eco de las medidas de atención e intervención con el alumnado de AACC, derivadas de la LOGSE (1990), y sus posteriores disposiciones legales, desarrolladas en el Marco Teórico de esta tesis doctoral.

Desde la literatura científica, Mehmet Ali Öztürk y Abdullah Fıçıcı (2014) opinan que el área de las actitudes de los educadores hacia la educación del superdotado tiene mucho potencial para futuras investigaciones. Los siguientes cuatro temas piden una mayor investigación:

- 1) Las relaciones entre las dimensiones de las actitudes hacia la educación del superdotado.
- 2) Los mecanismos a través de los que estas actitudes influyen en las prácticas actuales en la educación.
- 3) La interacción entre las actitudes, las prácticas reales, las características demográficas o culturales de los educadores y las condiciones en las escuelas u otros establecimientos educativos.
- 4) La estabilidad de estas actitudes en el tiempo o su potencial para el cambio a través de

actividades de los educadores, como asistir al desarrollo profesional en educación para superdotados. Si la educación para el superdotado es mejorar en calidad y si puede estar disponible para aquellos que lo necesitan. (p.357).

## **7.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

En esta tesis doctoral se plantean los siguientes Objetivos Generales y Específicos

**1. Objetivos Generales y Específicos** que orientan esta investigación de tesis doctoral:

1. Evaluar las **cifras de alumnado** con necesidades educativas específicas asociadas a superdotación intelectual y altas capacidades intelectuales (SI/AACC), en la CAPV.

1.1. Efectuar una evaluación longitudinal (cursos 1996-97 hasta 2014-15) de los referentes estadísticos del alumnado con SI/AACC matriculado en la CAPV

1.1.1. Evaluación anual, de 1996 a 2015 de los valores absolutos y relativos de SI/AACC en los tres territorios: Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, por niveles educativos.

12. Comparar los valores de superdotación en la CAPV con otras Comunidades Autónomas, por registros anuales desde 1996 hasta 2015.

2. Conocer la **formación continua del profesorado en activo** relativa a SI/AACC

21. Efectuar una evaluación longitudinal (1997-2018) de las ofertas de formación para profesores en activo del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC) del Gobierno Vasco, Plan GARATU y Prest\_Gara.

22. Estimar la oferta de cursos de formación sobre SI/AACC (1997-2018).

**3. Averiguar la formación inicial del profesorado en activo y de los futuros agentes educativos (estudiantes)** con relación a la SI/AACC.

31. Analizar la Formación Inicial ofertada a futuros agentes educativos: Planes de Estudio de las Facultades de la UPV/EHU en los Grados universitarios de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Máster)

32. Detectar posibles diferencias en la formación inicial, relativas a SI/AACC, en los Grados universitarios de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y Máster.

4. Valorar el grado de **conocimientos** del profesorado en activo y futuros agentes educativos (*estudiantes*) sobre SI/AACC.

41. Descubrir y comparar posibles diferencias en conocimientos sobre indicadores descriptivos de SI/AACC, entre profesorado en activo y estudiantes.

5. Analizar las **actitudes, valores y creencias** relativas a SI/AACC, de profesorado en activo y futuros agentes educativos (*estudiantes*).

51. Investigar las actitudes, valores y creencias relativas a: identificación y diagnóstico, escolarización, necesidades educativas, y apoyo o rechazo del profesorado en activo y futuros agentes educativos (*estudiantes*) sobre SI/AACC.

6. Examinar el **arraigo de estereotipos** asociados a la SI/AACC, de profesores en activo y futuros agentes educativos (*estudiantes*).

61. Averiguar el arraigo de estereotipos en las actitudes, valores y creencias relativas a SI/AACC, de docentes y estudiantes.

7. Estudiar las **variables** que intervienen en el conocimiento, actitudes, valores y creencias, y arraigo de estereotipos relativos sobre SI/AACC.

### 7.3. HIPÓTESIS

Las hipótesis de esta investigación, vinculadas a los objetivos, son las siguientes:

**Objetivo 1:** *Evaluar las cifras de alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a superdotación intelectual y altas capacidades intelectuales (SI/AACC), en la CAPV.*

**Hipótesis 1.** El alumnado, con SI/AACC, diagnosticado y reconocido en la CAPV es significativamente inferior al porcentaje determinado por la comunidad científica.

**Sub-Hipótesis 1.1.** El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV es inferior al considerado por la literatura especializada.

**Sub-Hipótesis 1.2.** El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV presenta perfiles diferenciados en cada una de las provincias.

**Sub-Hipótesis 1.3.** El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV es inferior al de otras comunidades autónomas.

**Objetivo 2:** *Conocer la formación continua del profesorado en activo relativa a SI/AACC*

**Hipótesis 2.** La formación continua relativa a SI/AACC ofertada por el Departamento de Educación de la CAPV es escasa, y no cubre las necesidades de cualificación precisa en este campo.

**Objetivo 3.** *Averiguar la formación inicial del profesorado en activo y de los futuros agentes educativos (estudiantes) con relación a la SI/AACC.*

**Hipótesis 3.** Los programas docentes para la **formación inicial** de agentes educativos presentan un significativo déficit en relación a SI/AACC

**Sub-Hipótesis 3.1.** Los docentes en activo carecen de suficiente formación inicial sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.2.** El programa docente de **Educación Infantil y Primaria** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.3.** El programa docente de **Pedagogía** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.4.** El programa docente del **Máster** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

**Objetivo 4.** *Valorar el grado de conocimientos del profesorado en activo y futuros agentes educativos (estudiantes) sobre SI/AACC.*

**Hipótesis 4.** El profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal conocimiento de indicadores descriptivos de la SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 4.1.** Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con el conocimiento de indicadores descriptivos de la SI/AACC.

**Objetivo 5.** Analizar las creencias, valores y actitudes relativas a SI/AACC, del profesorado en activo y futuros agentes educativos (estudiantes).

**Hipótesis 5.** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre aspectos asociados a la SI/AACC en el ámbito educativo.

**Sub-Hipótesis 5.1.** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 5.1.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 5.2.** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 5.2.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 5.3.** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre las necesidades educativas de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 5.3.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre las necesidades educativas de la SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 5.4.** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC

Sub-Hipótesis 5.4.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC.

**Objetivo 6.** Examinar el arraigo de estereotipos asociados a la superdotación, del profesorado en activo y futuros agentes educativos (estudiantes).

**Hipótesis 6.** El profesorado y los estudiantes evidencian creencias, valores y actitudes que revelan el arraigo de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.

**Sub-Hipótesis 6.1.** Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con la vigencia de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.

**Objetivo 7.** Estudiar las variables que intervienen en el conocimiento, creencias, valores y actitudes, y arraigo de estereotipos relativos a SI/AACC.

**Hipótesis 7.** Se estima que el sexo, la edad, la titulación académica, la demarcación territorial, la experiencia docente, el nivel educativo en el que se imparte docencia, la titularidad del centro, los estudios en curso, la formación inicial y la formación continua influyen en: el conocimiento, creencias, valores y actitudes relativos a la SI/AACC:

**Sub-Hipótesis 7.1:** La conceptualización (indicadores generales) de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.1.1: El sexo incide en la conceptualización (indicadores generales) de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.1.2: La edad influye en la conceptualización (indicadores generales) de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.1.3: Se estima que la titulación académica afecta a la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.1.4: Se estima que la demarcación territorial se manifiesta en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.1.5: La experiencia docente interviene en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC (\*).

Sub-Hipótesis 7.1.6: El nivel educativo en el que se imparte docencia influye en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC (\*)

Sub-Hipótesis 7.1.7: Se estima que la titularidad del centro media en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC (\*).

Sub-Hipótesis 7.1.8: Los estudios en curso influyen en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC (\*\*)

Sub-Hipótesis 7.1.9: La formación inicial interviene en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.1.10: La formación continua incide en la conceptualización (indicadores generales) de SI/AACC (\*).

**Sub-Hipótesis 7.2:** Creencias, valores y actitudes referentes a **identificación y diagnóstico** de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.1: El sexo incide en las creencias, valores y actitudes sobre identificación y diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.2: La edad influye en las creencias, valores y actitudes referidas a identificación y diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.3: Se estima que la titulación académica afecta a las creencias, valores y actitudes sobre identificación y diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.4: Se estima que la demarcación territorial se manifiesta en las creencias, valores y actitudes referentes a identificación y diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.5: La experiencia docente interviene en las creencias, valores y actitudes sobre identificación y diagnóstico de la SI/AACC (\*).

Sub-Hipótesis 7.2.6: El nivel educativo en el que se imparte docencia influye en las creencias, valores y actitudes referidas a identificación y diagnóstico de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.2.7: Se estima que la titularidad del centro media en las creencias, valores y actitudes sobre identificación y diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.8: Los estudios en curso influyen en las creencias, valores y actitudes referentes a identificación y diagnóstico de la SI/AACC (\*\*).

Sub-Hipótesis 7.2.9: La formación inicial interviene en las creencias, valores y actitudes sobre identificación y diagnóstico de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.2.10: La formación continua incide en las creencias, valores y actitudes relativas a identificación y diagnóstico de la SI/AACC (\*).

**Sub-Hipótesis 7.3:** Creencias, valores y actitudes sobre el **desarrollo escolar** de la SI/AACC:

Sub-Hipótesis 7.3.1: El sexo incide en las creencias, valores y actitudes sobre desarrollo escolar de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.3.2: La edad influye en las creencias, valores y actitudes referidas a desarrollo escolar de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.3.3: Se estima que la titulación académica afecta a las creencias, valores y actitudes sobre desarrollo escolar de la SI/AACC.



Sub-Hipótesis 7.3.4: Se estima que la demarcación territorial media en las creencias, valores y actitudes referentes a desarrollo escolar de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.3.5: La experiencia docente interviene en las creencias, valores y actitudes sobre desarrollo escolar de la SI/AAC (\*).

Sub-Hipótesis 7.3.6: El nivel educativo en el que se imparte docencia influye en las creencias, valores y actitudes referidas a desarrollo escolar de la SI/AAC (\*).

Sub-Hipótesis 7.3.7: Se estima que la titularidad del centro media en las creencias, valores y actitudes sobre desarrollo escolar de la SI/AACC (\*).

Sub-Hipótesis 7.3.8: Los estudios en curso influyen en las creencias, valores y actitudes referentes a desarrollo escolar de la SI/AACC (\*\*).

Sub-Hipótesis 7.3.9: La formación inicial interviene en las creencias, valores y actitudes sobre desarrollo escolar de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.3.10: La formación continua incide en las creencias, valores y actitudes relativas a desarrollo escolar de la SI/AAC (\*).

**Sub-Hipótesis 7.4:** Creencias, valores y actitudes sobre **necesidades educativas** de la SI/AACC:

Sub-Hipótesis 7.4.1: El sexo incide en las creencias, valores y actitudes sobre necesidades educativas de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.4.2: La edad influye en las creencias, valores y actitudes referidas a necesidades educativas de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.4.3: Se estima que la titulación académica afecta a las creencias, valores y actitudes sobre necesidades educativas de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.4.4: Se estima que la demarcación territorial incide en las creencias, valores y actitudes referentes a necesidades educativas de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.4.5: La experiencia docente interviene en las creencias, valores y actitudes sobre necesidades educativas de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.4.6: El nivel educativo en el que se imparte docencia influye en las creencias, valores y actitudes referidas a necesidades educativas de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.4.7: Se estima que la titularidad del centro media en las creencias, valores y actitudes sobre necesidades educativas de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.4.8: Los estudios en curso influyen en las creencias, valores y actitudes referentes a necesidades educativas de la SI/AACC(\*\*).

Sub-Hipótesis 7.4.9: La formación inicial interviene en las creencias, valores y actitudes sobre necesidades educativas de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.4.10: La formación continua incide en las creencias, valores y actitudes referidas a necesidades educativas de la SI/AACC(\*).

**Sub-Hipótesis 7.5:** Creencias, valores y actitudes sobre **apoyo vs. rechazo** de la SI/AACC:

Sub-Hipótesis 7.5.1: El sexo incide en las creencias, valores y actitudes sobre apoyo vs. rechazo de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.5.2: La edad influye en las creencias, valores y actitudes referidas a apoyo vs. rechazo de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.5.3: Se estima que la titulación académica afecta a las creencias, valores y

actitudes sobre apoyo vs. rechazo de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.5.4: Se estima que la demarcación territorial incide en las creencias, valores y actitudes referentes a apoyo vs. rechazo de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.5.5: La experiencia docente interviene en las creencias, valores y actitudes sobre apoyo vs. rechazo de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.5.6: El nivel educativo en el que se imparte docencia influye en las creencias, valores y actitudes referidas a apoyo vs. rechazo de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.5.7: Se estima que la titularidad del centro media en las creencias, valores y actitudes sobre apoyo vs. rechazo de la SI/AACC(\*).

Sub-Hipótesis 7.5.8: Los estudios en curso influyen en las creencias, valores y actitudes referentes a apoyo vs. rechazo de la SI/AACC(\*\*).

Sub-Hipótesis 7.5.9: La formación inicial interviene en las creencias, valores y actitudes sobre apoyo vs. rechazo de la SI/AACC.

Sub-Hipótesis 7.5.10: La formación continua incide en las creencias, valores y actitudes referidas a apoyo vs. rechazo de la SI/AACC(\*).

**Nota:** referido exclusivamente a: (\*) profesorado; (\*\*) estudiantes

## CAPÍTULO VIII. METODOLOGÍA

En el apartado de la Metodología, se recoge el diseño de la investigación, las variables contempladas, la fiabilidad del estudio, los medidores utilizados y la población considerada al efecto.

### 8.1. DISEÑO

Esta tesis doctoral aborda un estudio multifocal, por lo que su diseño de investigación responde a los siguientes tipos:

1. Un estudio **documental**
2. Un estudio **descriptivo-correlacional**

#### 1. Estudio documental:

La investigación documental es una parte esencial en un proceso de investigación científica. Se basa en diferentes técnicas de localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos, con los procedimientos de toda investigación: análisis, síntesis, deducción, inducción, para relacionar categorías de análisis en un proceso de abstracción científica, generalizado sobre la base de lo fundamental.

En esta tesis se ha recurrido a fuentes tradicionales (libros, dípticos de información, etc.) y a nuevas tecnologías (páginas web de organismos oficiales: Universidades, Departamento de Educación, Ministerio de Educación, etc.) que documentan:

**Alumnado con AACC:** correspondiente a un estudio longitudinal (1996-2015) comparativo y analítico de los valores numéricos del alumnado con SI/AACC reconocido por el sistema educativo en la CAPV, a partir de los datos informáticos del Servicio de Estadística del Gobierno Vasco en Lakua (1996) y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el periodo 1996-2015.

**Formación del profesorado:** el análisis de la formación del profesorado en el campo de la SI/AACC, en base a:

- Formación Continua:

Estudio longitudinal del Plan Garatu y Prest\_Gara (1996-2018) referidos a la formación de docentes. A partir de los volúmenes, revistas, folletos y referencias web correspondientes a las ofertas anuales.

- Formación Inicial:

Estudios sincrónicos en dos tiempos, relativos a planes de estudio, en base a los Programas de cada carrera considerada en esta investigación, y divulgados por vía informática. Corresponden a los cursos académicos:

\* 2007-08 de las carreras de Magisterio, Psicopedagogía, y del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) en la UPV/EHU del Campus de Gipuzkoa.

\* 2014-15 y 2016-17 de las carreras de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y Máster, en la UPV/EHU.

#### 2. Estudio descriptivo-correlacional:

Correspondiente al estudio sobre los conocimientos, creencias, valores y actitudes, y el arraigo de estereotipos relativos a la SI/AACC en docentes en activo y futuros agentes educativos.

La investigación correlacional forma parte de la investigación descriptiva, que consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. La finalidad de la investigación correlacional es estudiar la posible vinculación entre diversos elementos, y determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o

más variables (explicativas, que funcionan como independientes o predictoras, y dependientes o pronosticadas), en las interacciones de hechos y fenómenos. Se caracteriza por la medida de las variables y, mediante pruebas de hipótesis correlacionales así como la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Aunque la investigación correlacional no establece de forma directa relaciones causales, sí puede aportar indicios sobre las posibles causas de un fenómeno.

El estudio de esta tesis sigue el método deductivo puesto que parte de la teoría, los modelos teóricos, la explicación y la abstracción, como paso previo a recoger los datos empíricos. Atendiendo a la fuente de información, se basa en una investigación de campo, modalidad de la investigación aplicada, que aspira a conocer en profundidad y comprender una necesidad o problema en un contexto determinado. Se trata de una investigación no experimental.

Por el nivel de medición y análisis de la información se trata de un estudio descriptivo porque pretende analizar y detallar el estado de la cuestión de la SI/AACC en un contexto socio-cultural como es el ámbito educativo, desde el prisma de docentes en activo y futuros agentes educativos, a partir de la aplicación de la técnica de un cuestionario que permitirá la identificación y la interacción de determinados componentes. Dado que la recolección de los datos se realiza en un corte en el tiempo, corresponde a un diseño transversal, sincrónico. Para ello, los elementos fundamentales son la muestra y el instrumento. Considerando la muestra, es una investigación de muestreo estratificado y grupos seleccionados aleatoriamente.

Dado que entre los objetivos propuestos está el de describir la realidad, estableciendo comparaciones entre los grupos que constituyen la muestra, se trata de un estudio relacional. Y puesto que otro de los objetivos es el ofrecer unos datos que puedan utilizarse posteriormente, estaríamos ante un estudio aplicado.

En síntesis, la segunda parte de la investigación responde a un estudio correlacional, con método deductivo, de campo, no experimental, descriptivo, transversal y sincrónico, con muestreo estratificado y grupos seleccionados aleatoriamente, relacional y aplicado.

### **3. Variables de la investigación**

Al no tratarse de una investigación experimental propiamente dicha, y siendo rigurosos, no podríamos hablar de variables dependientes e independientes; sin embargo, se va a utilizar esta terminología para exponer y comprender con mayor facilidad cuales son las variables de estudio, así como aquéllas que pueden ejercer influencia sobre ellas. Las variables que se han considerado en esta investigación son las siguientes:

- Variables **independientes**: está formado por un conjunto de 10 constructos, como son: el grupo de actividad (docentes en activo y futuros agentes educativos), sexo, edad, titulación académica, demarcación territorial, experiencia docente, nivel educativo en el que se imparte docencia, titularidad del centro, estudios en curso, formación inicial y formación continua.

- Variables **dependientes**: aquellos relativos a los conocimientos básicos descriptivos, creencias, valores y actitudes, y arraigo de estereotipos sobre la SI/AACC.

### **4. Validez del estudio**

Partiendo de la consideración de que el diseño de esta investigación se adecua a los objetivos planteados en la misma, revisamos la validez del estudio:

La **validez** de esta investigación viene determinada por la conjunción de la validez teórica, la interna y la externa, dado que se pretende aportar resultados que recojan una imagen lo más clara, representativa y completa posible de la realidad estudiada. Compromete sustancialmente la adecuación de las relaciones causales declaradas en las hipótesis que se estudian en la investigación,

así como a la capacidad de difusión de los resultados a otros contextos de aplicación (Ballesteros, 2014).

**La validez teórica** viene avalada porque tanto en el planteamiento del problema (tema-objetivos, selección de variables, definición de las mismas, relaciones establecidas); como en el planteamiento metodológico para la resolución del problema (diseño/plan, sujetos-muestra, datación, análisis), se tiene en cuenta la teoría y, así también deriva de consideraciones teóricas. Desde las conclusiones que se obtengan de la investigación (como parte y producto de una buena globalización de lo que se ha representado en la investigación) se aspira a revertir alguna aportación a la teoría (Dendaluze, 1997). Es decir, el planteamiento se sustenta en un análisis exhaustivo de la teoría y, a su vez, las conclusiones aportan información a la teoría.

**La validez interna** (credibilidad) derivada de la fiabilidad y validez de utilizar un instrumento adecuado, fiable y válido (cuestionario), en la medición y el tratamiento de los datos; y por la objetividad de los análisis, asegurada por su condición de estadísticos. Así como por la selección y representatividad de la muestra en la que se apoya esta investigación.

La exhaustividad metodológica del proceso, en la creación y en la aplicación de un instrumento, en este caso un cuestionario *ad hoc*:

- En una prueba piloto, en 2008, a una muestra de 343 sujetos, no tratándose de una muestra elegida sino de la población total de los colegios participantes, y del alumnado de último curso (presente el día de la aplicación) de las carreras de Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y estudios del CAP.

- En la investigación para esta tesis doctoral, en 2015-16, a un total de 1674 participantes correspondientes a dos colectivos complementarios:

1. **Profesorado en activo**: de colegios con titularidad pública y concertada, correspondientes a los niveles educativos de Infantil, Primaria, ESO y Bachiller; que imparten docencia en los tres territorios de la CAPV: Araba, Bizkaia y Gipuzkoa.

La muestra corresponde al profesorado que imparte docencia en los colegios, en número y proporción significativa y representativa, resultantes de la elección al azar.

2. **Futuros agentes educativos**: estudiantes<sup>43</sup> de 4º -último curso- de los grados de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía, y del Máster que capacita para impartir docencia en educación Secundaria.

**La validez externa** (transferibilidad) está relacionada con la respuesta que aporta a la teoría y al conocimiento de la SI/AACC, así como la posibilidad de que los resultados/conclusiones sean extrapolables o generalizables. Esta condición es asumida por la población muestral y el grado de adecuación del constructo.

La población muestral ha sido elegida de manera aleatoria, con relación a los criterios de representatividad y significatividad, que propicia la generalización de los datos a la población de la que procede (profesorado en activo de la CAPV y futuros agentes educativos) y es representativa de la misma.

**La validez del constructo** hace referencia al grado de adecuación conseguido en la medición de los conceptos centrales de la investigación, así como el proceso de operacionalización múltiple de los mismos, para conciliar los resultados, procedentes del uso de indicadores y técnicas diferentes.

A todo ello se aúna el sustento de los estudios longitudinales que acompañan, y anteriormente citados. Por todo lo cual, se considera que el diseño es adecuado para los objetivos propuestos en esta investigación.

---

<sup>43</sup> **Psicología**: Si bien esta carrera puede estar presente en el ámbito de la educación, se valoró que era irrelevante contar con el colectivo como grupo, dado que aquellos que quisieran vincularse a la educación, deberían ser alumnos de Máster (ej.: Especialidad de Orientación).

## 8.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Se consideran y definen las variables independientes correspondientes a grupo de actividad, sexo, edad, titulación académica, demarcación territorial, experiencia docente, nivel educativo en el que se imparte docencia, titularidad del centro educativo, estudios en curso y formación sobre SI/AACC.

Y las siguientes variables dependientes: conocimientos sobre indicadores descriptivos de SI/AACC; y creencias, valores y actitudes relativas a SI/AACC.

### 8.2.1. Variables independientes

**1. Grupo de actividad:** Bajo este epígrafe se recogen los dos grupos señeros de la investigación:

1.1. Docentes en activo: profesorado en ejercicio de la enseñanza, que ejerce la profesión educativa en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachiller; en colegios públicos cuyo titular es el Gobierno Vasco, y concertados, con titularidad privada y subvencionados por el Gobierno Vasco, y asumiendo la normativa educativa del Departamento de Educación.

1.2. Futuros agentes educativos (estudiantes): participantes que responden al cuestionario por su condición de estudiantes de carreras vinculadas a una futura dedicación profesional a la enseñanza. Con relación a las carreras de estudio y formación específica, corresponden a los siguientes grupos: Educación Infantil y Primaria (Magisterio<sup>44</sup>), Pedagogía y Máster.

**2. Sexo:** Condición biológica que puede, o no, estar correlacionada con el género (aspecto que no se considera en las variables de esta investigación). Se ofrecen las opciones de mujer y hombre.

**3. Edad:** Término que hace referencia a la trayectoria vital, medida en años cronológicos.

Para su operatividad, y de acuerdo con el modelo de desarrollo profesional de Sikes (1985), se han establecido 5 tramos de edad, los 4 primeros por décadas, y el último comprende un quinquenio. Con inicio en el periodo de 21 a 30 años: intervalo que da cabida tanto a estudiantes, en el último curso de las carreras que se han referido, como a los docentes más noveles. Los sucesivos intervalos corresponden a: 31 a 40 años, 41 a 50 años, 51 a 60 años; y el último periodo, de 61 a 65 años, comprende la franja de posible jubilación vigente.

**4. Titulación académica:** Alude a la capacitación académico-profesional, se consideran las variantes:

- Diplomado: estudios universitarios anteriores a la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de rango menor y con una duración de tres cursos académicos, como Magisterio. No se solicita especificar especialidad.

- Licenciado: titulación previa al EEES; estudios universitarios de mayor rango, con una duración de 5 años. Engloban a todas las carreras especializadas, su formación se centraba en la mayor cualificación profesional, no docente.

- Graduado: titulación posterior al EEES, corresponde a estudios de primer ciclo de enseñanzas universitarias, se cursan en 4 años; los planes de estudio comprenden un total de 240 créditos europeos (unidades de medida de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario). Puede tratarse de Grado en Educación Infantil y Primaria, o bien de cualesquiera otra carrera, aun no vinculada directamente a la docencia, a la que se puede acceder a partir de cursar el Máster.

- Otros: se ofrece esta posibilidad de respuesta para poder recoger otras formaciones que, no habiendo sido consideradas en las anteriores, ni estado directamente orientadas a la docencia, pueden acceder a la misma a partir de cursar el Máster.

### 5. Demarcación territorial:

Esta tesis estudia la idiosincrasia de la SI/AACC en la CAPV y, a su vez, en las demarcaciones

<sup>44</sup> En la investigación de esta tesis, se seguirá utilizando el término *Magisterio* asociado a los Grados en Educación Primaria e Infantil, por economía de lenguaje y adecuación a otros estudios previos al EEES.

territoriales referidas a las provincias que la conforman, y en las que se cumplimentan los cuestionarios: Araba, Bizkaia, Gipuzkoa. Se trata de unidades administrativo-políticas que, más allá de los tópicos localistas, presentan aspectos idiosincrásicos particulares: históricos, geográficos, económicos, poblacionales, presencia de habitantes de otras comunidades del estado (anteriores a las recientes migraciones del siglo XXI), ideológicos, sociales, de variantes idiomáticas, etc.

#### **6. Experiencia docente:**

Solicitada en exclusiva a los docentes en activo; se concreta en el tiempo (años) dedicado al ejercicio de la enseñanza. Contempla un abanico temporal de 1 a más de 40 años.

Está organizado en base a los modelos de Huberman (1990) sobre las fases de la profesión docente, de Sikes (1985) sobre el desarrollo profesional, y de Woodward (2000). Por ello, se han establecido dos tramos iniciales de lustro, seguidos de tres intervalos de década, y un periodo final que recoge a aquellos docentes con más de 40 años de experiencia en la docencia.

#### **7. Nivel educativo en el que se imparte docencia:**

Solicitada también en exclusiva a los docentes en activo; relativo a las etapas educativas en las que se ejerce la profesión. Se han contemplado las siguientes:

1. Infantil: se trata de enseñanza no obligatoria *de jure* pero, *de facto*, la matriculación roza el 100% del alumnado de 3-6 años.

El Profesorado es Diplomado o Graduado en Educación Infantil y Primaria.

2. Primaria: enseñanza obligatoria con alumnado de 6-12 años, con una variación de -1/+2, en función de la posibilidad de: flexibilización o reducción de un curso escolar, por causa de SI/AACC, o debida a la ampliación por repetición de algún curso, derivada de dificultades en la consecución de los objetivos mínimos de la etapa. Comprende 6 cursos, estructurados en 3 ciclos de 2 cursos cadauno.

El Profesorado es, fundamentalmente, Diplomado o Graduado en Educación Infantil y Primaria; también pueden ejercer en el nivel los Licenciados que, en ocasiones, supone una segunda titulación, posterior o previa a Magisterio o Educación Infantil y Primaria.

3. Enseñanza Secundaria Obligatoria, (ESO) etapa en la que se imparte docencia a alumnado de 12 a 16 años, con una variación acumulada de -2/+2, por las razones antes aducidas (flexibilización, repetición). Organizado en 4 cursos académicos.

El profesorado está formado, fundamentalmente, por Licenciados. Aunque, por legalidad residual, en los cursos 1º y 2º pueden ser también Diplomados en Magisterio.

4. Bachiller: enseñanza postobligatoria, con alumnado de 16-18 años, con una variación acumulada de -2/+2, estructurado en dos cursos académicos (no se contemplan las modalidades de Bachillerato).

#### **8. Titularidad del centro educativo:**

Esta variable es también conocida como *red*, comprende las dos posibilidades mayoritarias en la CAPV:

1. Colegios públicos: centros educativos cuyo titular y financiación es el Gobierno Vasco. La normativa que los rige se determina por la establecida desde el Departamento de Educación Política Lingüística y Cultura (DEPLC); a partir de la cual, el centro educativo, que goza de un grado de autonomía, efectúa su adecuación al contexto y a la consecución de los objetivos consensuados, que se recogen en cada Proyecto de Centro.

2. Concertados: con titularidad privada y subvencionados por el Gobierno Vasco, por lo que asumen la normativa educativa del DEPLC; suelen desarrollar un proyecto educativo particular, un *ideario* que condensa la identidad singular del centro, en consonancia con sus rasgos identitarios y los objetivos que se persiguen; pueden agruparse en redes de centros con similares planteamientos como la red de colegios cristianos (Kristau eskolak), ikastolas, y otros.

## 9. Estudios en curso:

En referencia a las tres formaciones universitarias que se contemplan en esta investigación:

- Educación Infantil y Primaria (Magisterio): alumnado de 4º (último) curso del Grado; esta carrera comprende las variantes de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria; faculta para ejercer como profesores-tutores generalistas, en los cursos que abarcan la Educación Infantil y la Educación Primaria, respectivamente.

Serán los docentes que compartan más tiempo lectivo con el alumnado. También pueden ejercer en los dos primeros cursos de Secundaria Obligatoria – de aplicación legal residual -.

Los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria, a su vez, a partir de cursar los créditos correspondientes a asignaturas de especialidad, pueden obtener la mención o *minor* en una o varias especialidades, para ejercer como educadores de materias como: Lengua Extranjera, Educación Física, o en Pedagogía Terapéutica, etc. Al desempeñar como especialistas, imparten docencia de materia específica a diversos grupos y cursos, durante 3 o 4 horas por semana.

Antes de la inclusión definitiva de España en el EEES, 2009, la carrera de Magisterio aportaba titulación de Diplomado, comprendía tres cursos de formación, en los que se incluía la capacitación generalista y de especialidad (Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Extranjera, etc.)

- Pedagogía: alumnado de 4º curso (último) del Grado de Pedagogía. Son estudios que capacitan para desempeñar labor como Orientador de Secundaria. Si acompaña el título de Magisterio podrán impartir docencia en Ed. Infantil o Primaria, o ejercer como especialistas en Pedagogía Terapéutica o Consultor/a (rol similar a Orientador/a, en Infantil y Primaria).

Previo a la inclusión en el EEES, esta carrera correspondía a la titulación de Licenciatura, y se cursaba en 5 años lectivos.

- Máster de Educación Secundaria, Bachiller, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas (Máster): Formación de un curso lectivo, a tiempo parcial, generalmente en horario de tarde; en el sistema educativo actual es requisito *sine qua non* para capacitar a titulados universitarios superiores (Licenciado, Ingeniero, Grado...) para la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, y en la especialidad que sea afín a su formación inicial.

Previo a la inclusión en el EEES, estos estudios de segundo ciclo universitario correspondían al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

**10. Formación sobre SI/AACC:** Comprende las modalidades de:

1. Formación Inicial: Alude a la formación, capacitación y/o cualificación sobre SI/AACC, recibida en el periodo de estudio de la carrera y/o de capacitación para la docencia; con opción dicotómica de respuesta.

2. Formación Continua: Conciene a la formación, capacitación y/o cualificación sobre SI/AACC recibida por el docente en activo, a lo largo de su etapa laboral; con opción de respuesta dicotómica.

### 8.2.2. Variables dependientes

#### 1. Conocimientos sobre indicadores descriptivos de SI/AACC:

Variable contemplada en el cuestionario común (2ª sección) de ambos grupos de participantes (docentes y estudiantes). Conformada por 9 ítems que recogen una selección de los rasgos y características de este alumnado más reconocidas por la literatura especializada sobre el tema. Son rasgos sustanciales que permitirán medir el nivel de conocimiento de los participantes sobre el tema.

#### 2. Creencias, valores y actitudes relativas a SI/AACC:

Esta variable dependiente analizará el grado de bondad de *las creencias, los valores y las actitudes* sobre SI/AACC. Breve descripción de estos conceptos:



Las creencias pedagógicas, están conformadas por los pensamientos, concepciones y teorías que impulsan la acción didáctica de los docentes, y que afectan al aprendizaje de los estudiantes; ejemplos: creatividad, estilos de aprendizaje, diferencias de género con respecto a las capacidades, comportamiento, motivación, esfuerzo, etc.

El valor es una creencia ubicada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe (o no se debe) comportar. El valor es más básico que la actitud, y en la mayoría de los casos, es lo que la sustenta y sirve de apoyo. Los valores son más estables y centrales que las actitudes, constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de las actitudes.

El valor afecta a la conducta, configura y modela las ideas y condiciona los sentimientos de cada sujeto. Ejemplos: la esencia de conceptos como *diversidad del alumnado*, igualdad, responsabilidad moral; el derecho a la educación, etc.

La actitud se refiere a la disposición de ánimo manifestada de algún modo; es la variable más estudiada en psicología social porque constituye un valioso predictor de conductas y regulador del comportamiento. Son producto del aprendizaje y la experiencia; las actitudes se forman y desarrollan a lo largo de la vida del individuo, condicionadas por el contexto social.

La actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, estrechamente relacionadas con las opiniones, se basa en experiencias anteriores (Nel et al., 2011), y predisponen una conducta para responder de alguna manera preferencial; por ello, se define como una fuente significativa de la varianza del comportamiento y podría servir para integrar y explicar una amplia gama de conductas (Summers, 1976).

Los sujetos manifiestan, básicamente, actitudes positivas y negativas a través de la aceptación y el rechazo, a partir del reconocimiento de méritos, capacidades, habilidades o su denegación, etc.

En la investigación de esta tesis, las creencias, los valores y las actitudes sobre SI/AACC se ponderarán a partir de la valoración de las siguientes dimensiones:

- las atribuciones cualitativas de rasgos definitorios (docentes - ítem 12, estudiantes- ítem 8);
- la elección voluntaria de alumnado con SI/AACC (docentes- ítem 8, estudiantes- ítem 5);
- la identificación de alumnado propio con SI/AACC (docentes- ítem 6);
- la selección de capacidades e inteligencias en función del género (docentes- ítem 13, estudiantes- ítem 10);
- la implementación de estrategias de intervención en el centro educativo (docentes- ítem 14);
- el cuestionario de la segunda sección, con 36 ítems cuantitativos

**Variables dependientes consideradas** en la vinculación con las creencias, valores y actitudes sobre SI/AACC:

- Identificación y Diagnóstico: enuncia conceptos asociados con el reconocimiento de rasgos y características, y la medición de capacidades y potencialidades del alumnado con SI/AACC. Hace referencia a la capacidad de reconocimiento en el alumnado de poseer rasgos diferenciadores inherentes a la SI/AACC. Así como, desde qué supuestos, y cómo valoran la identificación y el diagnóstico.

- Desarrollo escolar: analiza las atribuciones al alumnado con SI/AACC en el medio educativo, como la correspondencia entre capacidades y rendimiento académico, y la valoración de la atención específica.

- Necesidades Educativas: referida a estrategias de intervención para la educación del alumnado con SI/AACC, y el desarrollo de sus capacidades.

- Apoyo vs. Rechazo: social y académico. El apoyo social está basado en atribuciones de personalidad, y el académico correlaciona con prestar una educación específica al alumnado con

SI/AACC, en el marco de la diversidad. Ambos aluden a un posicionamiento favorable o contrario, basado en estereotipos, ideologías y prioridades.

- Arraigo de estereotipos: analiza la vigencia de esquemas mentales o de fórmulas fijas (frases, ideas, sentimientos), que radican en un “concepto de grupo” con alto nivel de uniformidad sobre su contenido; con enfoque reductor y visión deformada o esquemática de la SI/AACC; están vinculados a los conocimientos y, especialmente, a las creencias, valores y actitudes sobre SI/AACC.

En la siguiente tabla se exponen las variables contempladas en la investigación:

Tabla 8.1: Variables independientes y dependientes de la investigación. Fuente: elaboración propia.

VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLES DEPENDIENTES
1. Grupo de Actividad	<b>1. Conocimientos sobre indicadores descriptivos</b>
- Profesorado en activo: Infantil, Primaria, ESO y Bachiller	<b>2. Creencias, valores y actitudes relativas a SI/AACC:</b>
- Estudiantes: Educación Infantil y Primaria (Magisterio), Pedagogía y Máster	- Identificación y Diagnóstico
2. Sexo	- Desarrollo escolar
3. Edad	- Necesidades Educativas
4. Titulación académica: diplomado, licenciado, etc.	- Apoyo vs. Rechazo
5. Demarcación territorial	<b>3. Arraigo de estereotipos</b>
6. Años Experiencia Docente	
7. Nivel Educativo de Docencia: Infantil, Primaria, ESO,...	
8. Titularidad del centro educativo	
9. Estudios en curso	
10. Formación sobre SI/AACC: Inicial y Continua	

### 8.3. POBLACIÓN

#### 1. Descripción

La investigación de esta tesis doctoral se ha realizado en la CAPV. Se ha llevado a cabo un diseño de muestreo estratificado, de grupos elegidos aleatoriamente.

El muestreo estratificado es especialmente recomendable para poblaciones grandes, como la que concierne a esta investigación. Se divide la población en estratos o segmentos según características importantes para lo que se desea investigar, como pueden ser: provincia, nivel educativo, titularidad de centro. Los estratos se establecen en función de características importantes por su interés específico descriptivo y porque, si se desea extrapolar a toda la población, cada estrato debe estar representado en la proporción que le corresponda. Dentro de cada estrato, los sujetos se escogen aleatoriamente.

#### a) Docentes

La población comprende profesorado en activo:

- De las tres provincias que conforman la Comunidad: Araba, Bizkaia y Gipuzkoa;
- Imparten docencia en los niveles de Educación Infantil, Primaria, ESO, y Bachiller;
- Correspondientes a centros públicos y privados-concertados.

#### b) Futuros agentes educativos

Estudiantes de último curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria (Magisterio) y Pedagogía, y del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Máster).

Se ha determinado realizar la investigación al alumnado en el último curso de las carreras para

conceder el mayor margen posible de formación. Con los estudiantes de Máster se ha seguido el mismo criterio, y se han pasado los cuestionarios al final del periodo de formación teórica. En todos los casos hubo que estimar también el periodo de prácticas, en el que el alumnado no está presente en las facultades.

#### **8.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

Para la realización de esta investigación, se han llevado a cabo cuatro estudios simultáneos:

1. Estudio sobre el alumnado superdotado de la CAPV.
2. Análisis sobre la oferta de cursos de formación del Departamento para los profesores en activo.
3. Análisis sobre la formación inicial sobre superdotación intelectual de los futuros agentes educativos
4. Análisis sobre los conocimientos, creencias, valores y actitudes de docentes y futuros agentes educativos sobre la superdotación.

Los tres primeros corresponden al diseño documental y el cuarto al descriptivo-correlacional. Si bien todos ellos son importantes, este último, por su relevancia metodológica, significatividad y magnitud, representa un pilar central de esta investigación.

##### **8.4.1. Estudio sobre el alumnado con superdotación y altas capacidades en la CAPV (1996-2015)**

Este estudio longitudinal del alumnado diagnosticado y reconocido por el sistema educativo en la CAPV abarca el periodo comprendido entre 1996 a 2015, estructurados en los dos periodos referidos en el Marco Teórico y el Capítulo VII del estudio Empírico.

Datos de 1996 a 2007: se precisa disponer de datos estadísticos originales, para lo cual se recurre al Servicio de Estadística del Gobierno Vasco (G.V.). Por ser un proceso encadenado de referencias departamentales, personas responsables, etc. se realiza la solicitud vía teléfono y mediante correo electrónico.

Se solicita: *los valores absolutos de los alumnos matriculados, alumnos de n.e.e. y alumnos superdotados, en la CAPV, por territorios y correspondientes a los cursos comprendidos desde 1996-97 hasta los más actuales (2006-07).*

Se reciben los datos en bruto con algunas referencias desordenadas. Al tratarse de un periodo con importantes cambios en la estructuración del sistema educativo en su apartado de obligatoriedad, aparecen referencias a las etapas de EGB, BUP, REM, Primaria, Secundaria, Bachiller, etc., por esta razón, hay años en los que coexisten varias clasificaciones.

Datos de 2007 a 2015: son de consulta pública en la dirección web del Ministerio de Educación:

-<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html>

- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/ultima-estadisticas.html>

- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas.html>

#### **Justificación de las fechas de referencia**

El año de inicio del estudio responde a las siguientes razones:

1. Competencias en material de Educación: Desde el **Real Decreto 2808/1980**, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la CAPV en materia de **enseñanza** (B.O.E. 31-12-1980 # B.O.E. 08-01-1981 # B.O.E. 09-01-1981 # B.O.E. 18-07-1981 # Corrección de errores B.O.E. 23-09-1981 # B.O.E. 11-09-1982). La transferencia en materia de Educación posibilitó que en

el año 1982, el Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco planteara importantes cambios en la filosofía y organización de los servicios existentes en materia de, lo que entonces se conocía como, *educación especial*.

2. Legislación: Como se ha desarrollado en el apartado *Legislación Educativa sobre AACC*, con la L.O.G.S.E. (1990) se desarrollan los aspectos relativos a las NNEE especiales que, desde su gestación, considera incluida a la superdotación. Sin embargo, la primera orientación sobre su gestión se demora hasta 1995 - *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (B.O.E. 2-VI-95)* -. Y será en el año 1996 (*Orden de 14 de febrero, Orden de 24 de abril y Resolución de 29 de abril de 1996, B.O.E. 16-V-96*) cuando se acometa el tema de la superdotación con indicaciones explícitas sobre evaluación psicopedagógica, escolarización, condiciones y procedimiento de flexibilización, en suma, las orientaciones sobre los procedimientos a seguir en la respuesta a los alumnos con sobredotación.

3. Publicaciones oficiales: El Gobierno Vasco emprende la publicación de libros relativos a las necesidades educativas especiales, el nº 1 (1995) se dedicó a *La Educación del alumnado con Altas Capacidades*, en él se aporta información referente a: aproximación conceptual, identificación, necesidades educativas, modalidades de intervención, responsabilidad y participación (familiar, docente e institucional).

4. Apoyo documental a los expertos de los Servicios Externos: En 1996, los responsables de los Centros de Orientación reciben una carpeta con material relativo a la atención de las altas capacidades, entre ello: un manual de referencia preparado por Antoni Castelló: *Introducción al estudio de la superdotación y el talento* (1996); cuestionarios de creatividad (Cristina López Escribano) en castellano y euskera; escala de observación; protocolo para el inventario de las características del alumnado con altas capacidades; relación de instrumentos de evaluación aplicables en el campo de las AA.CC. (pruebas de inteligencia, test de aptitudes específicas, pruebas de creatividad, de personalidad y adaptación, rendimiento académico, entre otros).

Con los datos anteriores, queda justificado que el curso académico 1996/97 es la fecha idónea de inicio de esta investigación.

#### **8.4.2. Estudio sobre la oferta de cursos de formación para profesorado(1997-2018)**

*La incuestionable necesidad de atención educativa diferenciada que presentan los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual, obliga a las Administraciones Educativas a poner en marcha mecanismos de cobertura e infraestructuras adecuadas, que permitan la progresiva asunción por el Profesorado, en cuanto ejecutores directos de la tarea educativa, de las características específicas de este alumnado y los modos de tratamiento didáctico convenientes, enmarcados en el conocimiento preciso de su momento evolutivo y cuidando especialmente su desarrollo psicosocial y afectivo. Consciente de ello el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco ha dictado la oportuna normativa e iniciado diversas actuaciones, a través del Servicio de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Innovación Educativa, integrada en la Viceconsejería de Educación, con las que se pretende: formar al profesorado; responder a las inquietudes y expectativas familiares; posibilitar la mejora del rendimiento de los alumnos y alumnas supervisados, atendiendo a sus posibilidades.* (Apraiz Elorza<sup>45</sup>, 2002, p. 449).

Para este apartado de la investigación, se han realizado dos sub-estudios:

- GARATU: Programa de oferta formativa al profesorado en activo del Departamento de Educación Política Lingüística y Cultura (DEPLC); desde el curso 2014-15 pasa a denominarse Prest\_Gara. A efectos de homogeneidad continuaremos utilizando el término inicial.

- Otros estudios complementarios: HIKHASI es un Proyecto Educativo *euskaldun, nacional, relacionado con todos los agentes educativos vascos, aglutinante, abierto, plural e independiente*.

45 Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Responsable del Servicio de Educación Especial del Dptº de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Entre sus actividades se encuentran las jornadas pedagógicas de verano, en las que se tratan temas directamente vinculados con la educación. Cursos de Verano de la UPV/EHU.

## **1. GARATU**

Este análisis longitudinal comprende la oferta formativa al profesorado que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha realizado a través de las ediciones de GARATU desde sus orígenes, es decir, desde el curso 1997-98, hasta el curso 2017-18.

Para cumplimentar este objetivo y responder a las hipótesis diseñadas al efecto, se procede a la revisión de las siguientes fuentes:

- Referencia genérica, de la página web del Departamento de Educación (Hezkuntza.net): <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/personal-docente-convocatorias-formacion-ent-colaboradoras/r43-2458/es/> En la que, en la actualidad, también pueden consultarse todas las ediciones habidas, y que hasta 2008 era preciso consultar los formatos impresos.

- Curso 2008-2009: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2008/06/0803672a.pdf>

- Curso 2009-10: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/06/0903674a.pdf>

- Curso 2010-11: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/05/1002443a.pdf>

- Curso 2011-12: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2011/05/1102512a.pdf>

- Curso 2012-13: <https://www.euskadi.net/bopv2/datos/2012/05/1202013a.pdf>

- Curso 2013-14: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2013/05/1302335a.pdf>

- Curso 2014-15:

[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informacion/die11/eu\\_2070/adjuntos/prest\\_gara\\_2014\\_2015/Prest\\_Gara\\_2014\\_15\\_folleto.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informacion/die11/eu_2070/adjuntos/prest_gara_2014_2015/Prest_Gara_2014_15_folleto.pdf)

- Curso 2015-16: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2015/03/1501156a.pdf>

- Curso 2016-17: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/03/1601028a.pdf>

- Curso 2017-18: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2017/03/1701152a.pdf>

Se trata de una oferta muy amplia que va destinada tanto al profesorado en general como al específico de las diferentes etapas educativas; para los diversos agentes educativos (profesorado, orientadores, consultores, especialistas de Pedagogía Terapéutica, ...); para profesionales de centros educativos de educación obligatoria, postobligatoria, Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Música, Formación Profesional, etc. Para los diferentes Departamentos o ámbitos educativos. De carácter formativo, metodológico, organizativo, y de innovación, entre otros.

Nos encontramos con un conjunto de cursos de formación que supera los 200 enunciados por año. En muchos casos, es preciso leer con atención el contenido de los mismos, dado que su título no clarifica convenientemente el contenido o los destinatarios preferentes.

Se determina organizar el análisis de los cursos en dos periodos: el primero corresponde a los años 1997-98 a 2007-2008, y el segundo desde 2008-09 a 2017-18.

Para los cursos de formación comprendidos entre 1997 y 2008, se procede a su clasificación, que tras diferentes análisis y cotejos queda establecido del siguiente modo: Estrategias didáctico-curriculares, Estrategias Metodológico- organizativas, Necesidades Educativas Especiales, Formación del Profesorado, y otros (ver Anexos). Los correspondientes a los cursos desde 2008 hasta 2018 se analizan nominal y cuantitativamente.

## **2. Otros estudios complementarios:**

**HIKHASI:** Este estudio longitudinal revisa los programas formativos de verano desde 2001 a 2016, ambos incluidos.

**Cursos de Verano de la UPV/EHU:** La Universidad del País Vasco organiza anualmente cursos de verano; uno de sus bloques temáticos va dirigido a la educación.

### **8.4.3. Estudio sobre la formación inicial de los futuros agentes educativos**

Para la cumplimentación de este análisis, se procedió a la revisión pormenorizada de los planes de estudio de las carreras que comprende la investigación, a partir de la consulta de la página web de la UPV/EHU.

Curso académico 2007-08: correspondiente a las titulaciones de Magisterio, Psicopedagogía y Pedagogía, y el curso de profesionalización para la docencia de Secundaria (C.A.P.).

Curso académicos 2016-17: correspondiente a las titulaciones de Educación Infantil y Primaria (Magisterio), Pedagogía y Máster de Secundaria.

### **8.4.4. Análisis sobre las creencias, valores y actitudes, y conocimientos de docentes y futuros agentes educativos sobre superdotación y altas capacidades intelectuales.**

Las creencias, valores y actitudes, y los conocimientos se han estudiado a partir de las respuestas aportadas por los participantes en un cuestionario, cuyas características pasamos a desarrollar:

#### **1. Instrumento de medida**

Se exponen las características del cuestionario ad hoc, su justificación, así como su estructura, referida al contenido y forma, y los jueces, a cuya valoración y juicio se han sometido tanto el contenido como la adecuación de la traducción a Euskera.

Con relación a las características de la muestra a considerar en esta Tesis, se presenta la descripción con las características que debe reunir, los datos estadísticos en los que se basa para determinar su idoneidad. El procedimiento seguido para la recogida de datos, de docentes y estudiantes; y la muestra resultante para la investigación. Continúa con los análisis de datos realizados.

#### **1.1. Cuestionario *ad hoc*: Justificación**

A partir de la revisión tanto de la literatura especializada como de instrumentos de medida de las actitudes del profesorado hacia la SI/AACC, se determina construir un cuestionario *ad hoc* que, por una parte, recoja las bases estructurales expuestas, relativas a objetivos, hipótesis y variables, y por otra, que considere la tipología de la población a la que va dirigida, así como el contexto social, cultural e histórico en el que se evaluará.

Desde la experiencia docente, la consulta de la documentación, y el estudio profundo de la atención a la diversidad, entre otros, y con relación a la *tipología de la población*, es preciso señalar que, en la CAPV, se ha considerado, con gran énfasis, la atención a la diversidad y, que como se ha recogido en el Marco Teórico de esta tesis, el interés por la normalización de todo el alumnado ha constituido una de las piedras angulares de la escuela comprensiva e integradora, que definen el enfoque teórico, las directrices normativas y la praxis educativa en la Comunidad Autónoma y Educativa. Este cuidado por proporcionar una educación de calidad ha redoblado los esfuerzos y recursos (humanos, materiales, legales, económicos, de programas, planes, etc.) orientados, especialmente, a la compensación de las deficiencias y las necesidades que pueda presentar el alumnado. Se podría afirmar que esta especial sensibilidad es global, puesto que cala en los diferentes agentes que intervienen, directa o indirectamente, en el proceso educativo, y se traducen en una actitud muy positiva en la atención al alumnado que precisa de una atención personalizada para alcanzar los estándares mínimos de logro académico. Los diferentes agentes, a los que se alude, trascienden del estricto ámbito educativo y se extienden a los diferentes ámbitos sociales y económicos: orientados a la transición a la vida adulta, contemplando formación y capacitación laboral, trabajos adaptados y tutelados, viviendas tuteladas, acompañamiento y facilitación del ocio y el tiempo libre, entre otros.

Entre las estrategias y recursos empleados, para haber alcanzado este nivel de sensibilidad, actitud

positiva y disposición ejecutiva, se encuentra la formación del profesorado. Esta formación contempla los niveles cognitivo, afectivo y conductual, en tanto no se limita a la transmisión de la mera información documental, sino que incorpora a su mensaje valores y creencias que facilitan la vehiculación del contenido, sin olvidar la provisión de recursos de buenas prácticas educativas y el asesoramiento de los equipos multiprofesionales de los Berritzegunes.

La formación contempla, esencialmente, los niveles de formación inicial y continua. La formación inicial se aporta a través de diferentes asignaturas en los planes de estudio de carreras y capacitaciones orientadas a la educación, con lo que la Universidad recoge el testigo del compromiso educativo y la cualificación de los profesionales. La formación continua se canaliza por medio de cursos ofertados por la propia administración (DEPLC), entidades socio-culturales públicas y privadas, en incluso se desarrollan en los propios centros educativos que los demanden para responder a las necesidades generadas y el tipo de respuesta educativa a la que se aspira, dentro de los planes de formación en centros.

Sin embargo, y como se recogió en el Marco Teórico de esta tesis doctoral, la educación del alumnado con SI/AACC no ha participado de este proceso ni despliegue de medios; es más, su existencia y presencia visible en el ámbito educativo se ha manifestado en dos ocasiones: a finales de la década de los 90 del pasado siglo (Apraiz Elorza, 1995) y, más recientemente, desde 2012 con la presentación en sociedad del Plan de atención y las Orientaciones para la educación del alumnado con AACC y el Protocolo de Detección de 2015.

Así pues, se considera que la tipología de la población, en la que se aplica este cuestionario, parte de una profunda consideración positiva de la atención a la diversidad, en la que el alumnado con SI/AACC no ha sido parte constituyente hasta fechas muy recientes.

Los aspectos señalados han influido en la conveniencia de adecuar el cuestionario, atendiendo a las características del contexto, del marco social y cultural, en su intersección espacio-temporal, y de los agentes a los que va dirigido, como ocurriera con las investigaciones de Hosseinkhanzadeh et al. (2013), Polyzopoulou et al. (2014), Perković Krijan y Borić (2014), entre otras.

## 1.2. Estructura del instrumento:

### a) Contenido y Forma:

La estructura y extensión del cuestionario viene determinada, en principio, por los siguientes criterios:

- La cantidad y extensión de los ítems, seleccionados por su pertinencia y considerados esenciales para recoger la información necesaria.

- La variedad de los grupos de participantes a los que va dirigido: docentes de las tres provincias, de las dos redes, y de cuatro niveles educativos; estudiantes de las tres provincias y de tres formaciones universitarias diferentes.

- En nuestro caso, también ha sido de ineludible importancia el proporcionar el instrumento en las lenguas oficiales de la CAPV: euskara y castellano. Esta condición *sine qua non* revierte en precisar del doble de espacio, circunstancia que puede afectar a la disposición participativa.

Por otro lado, no es prudente desdeñar el efecto visual y la conducta colaborativa, o no, que el cuestionario pueda producir en los participantes. Este aspecto formal, en combinación con la esencialidad de los anteriores, ha derivado en ofrecer un instrumento en papel, con formato librito, medidas de DINA-3, y de cuatro páginas de contenido visual, que de ser en un sólo idioma supondrían dos páginas.

Como se ha señalado, y utilizando una metáfora de conceptualización factorialista de la superdotación, el factor *g* de esta investigación es analizar las creencias, valores y actitudes, y el

arraigo de estereotipos, así como los conocimientos que albergan docentes y estudiantes sobre la SI/AACC. Para ello, se ha estructurado del siguiente modo:

### Primera sección:

La primera parte o sección del cuestionario (Anexos) se presenta en dos modalidades similares, en función del grupo de población al que va dirigido: uno para docentes y otro para estudiantes, en el que se suprimen 5 variables del primero por ser exclusivamente identificativas de la práctica educativa.

El contenido de la primera sección se expone de forma sintética en la tabla 8.2.

Tabla 8.2: Contenido de la primera parte del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

Apdo	Dimensión	ítems	MIDE	Tipo respuesta
1.1.	Descriptorios	(D) 1-5 (E) 1-4	Variables identificativas: (personales) sexo, edad, titulación... (laborales) años de experiencia, nivel actual de docencia (D)	Elección entre propuestas ofrecidas.
1.2.	Docencia SI/AACC, y elección	(D) 6,7,8 (E) 5	Identificación, diagnóstico y preferencia en la elección	Dicotómica: SI/NO.
1.3.	Formación en SI/AACC	1.(D) 9,10, 11, 2. (E) 6,7	1. Formación Inicial: durante la carrera o estudios para docencia. 2. Formación Continua: en el ejercicio de la docencia (D). 3. Fuentes y recursos de consulta.	1, 2: Dicotómica: SI/NO 3: elección entre propuestas ofrecidas.
2.	Atribución de 2 rasgos	(D) 12 (E) 8	Actitud Personal/individual. Se solicitan 2 cualidades que definan a una <b>persona</b> con <b>SI/AACC</b> . Análisis a partir de categorización de las respuestas.	Escribir 2 cualidades descriptivas.
3	SI / AACC, género, e Inteligencias Múltiples (IIMM)	(D) 13 (E) 10	Actitud Personal/individual. Atribución diferenciada, o no, en función del género de características escolares e IIMM del alumnado con SI/AACC.	Elección: (3 opciones) <i>más chico/ ambos igual/ más chica</i> .
4	Respuesta Educativa en la praxis	(D) 14	Actitud Colectivo Escolar. Medidas de intervención y estrategias educativas que se realicen en el centro. Recogidas de la guía de "buenas prácticas" elaborada por el DEPLC (2012), en su propuesta de <i>Intervención con alumnado de AA.CC. (2012-16)</i> .	Escala Likert de 4 opciones (nunca/ pocas veces/ muchas veces/ siempre) (*).  (* ) para minimizar posible tendencia al centraje.
<b>Nota: (D): docentes; (E): Estudiantes</b>				

### Segunda sección:

La segunda parte o sección del cuestionario está formada por 36 ítems, en euskera y castellano, con escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo (*total desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, total acuerdo*) con las afirmaciones planteadas. Se ha desestimado la alternativa de 5 opciones para reducir la tendencia a una valoración media indeterminada y facilitar el posicionamiento en dos valores positivos (*total acuerdo, de acuerdo*) o dos negativos (*en desacuerdo, total desacuerdo*). A través de los 36 ítems, se miden dimensiones o sub-escalas, consideradas variables dependientes, y explicadas anteriormente; los ítems no se presentan en correlación con las dimensiones sino de modo aleatorio. En la tabla 8.3 se recopilan de forma integrada.



Tabla 8.3: Contenido de la segunda parte del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

Apdo	DIMENSIÓN	Nº ÍTEMS	MEDIRÁ
1	<b>Indicadores generales descriptivos de SI/AACC.</b>	<b>10</b>	Se ofrecen características de la superdotación, recogidas en la literatura especializada. Son rasgos sustanciales que permitirán estimar el nivel de conocimientos sobre el tema.
2	<b>Identificación y diagnóstico</b>	<b>5</b>	En referencia a la capacidad de reconocimiento en el alumno/a de poseer rasgos diferenciadores inherentes a la SI/AACC. Desde qué supuestos, y cómo se consideran la identificación y el diagnóstico.
3	<b>Desarrollo escolar</b>	<b>6</b>	Qué rasgos se atribuyen al alumnado con SI/AACC en el medio educativo y cómo se valora la atención específica.
4	<b>Necesidades Educativas</b>	<b>8</b>	Si se contemplan necesidades relacionadas con la SI/AACC, cómo se consideran las estrategias de intervención propuestas y, de entre ellas, su consideración sobre la aceleración.
5	<b>Apoyo vs. Rechazo</b>	<b>7</b>	Si hay resistencia a la educación del alumnado con SI/AACC basada en ideologías y prioridades.
6	<b>Vigencia de estereotipos</b>	<b>16</b>	La creencia en afirmaciones erróneas, carentes de base científica y que, siendo compartidas de manera incuestionada por un colectivo, se les atribuye rango de veracidad.

En la elaboración de esta sección del cuestionario, se ha tomado como referencia la Escala “Opiniones sobre los superdotados y su educación” (Gagné y Nadeau, 1985, 1991). En la siguiente tabla 8.4 se presenta la correspondencia de las afirmaciones empleadas en nuestro instrumento y en la escala de Gagné y Nadeau (1985, 1991), especificando las sub-escalas a las que se refiere y el nº de orden del ítem.

Tabla 8.4: Correspondencias del cuestionario con la Escala *Opiniones sobre los superdotados y su educación* (Gagné y Nadeau, 1985, 1991). Fuente: elaboración propia.

AFIRMACIONES	INVESTIGACIÓN TESIS DOCTORAL	ESCALA DE GAGNÉ Y NADEAU (1991)
	Sub-escalas y nº del ítem	
<i>Las necesidades educativas de los/as estudiantes con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas.</i>	NNEE, 23	NNEE y apoyo 14
<i>El programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.</i>	NNEE, 35	NNEE y apoyo 32
<i>Nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC.</i>	Apoyo vs. Rechazo, 31	NNEE y apoyo, 1
<i>Una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.</i>	NNEE, 19	Agrupación por Capacidad, 21
<i>Para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso.</i>	NNEE, 26	Agrupación por Capacidad, 8
<i>La mayoría de los/as estudiantes con AA.CC. que aceleran un curso tienen dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.</i>	NNEE, 14	Aceleración, 7
<i>Se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.</i>	NNEE, 9	Aceleración, 34
<i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las necesidades educativas asociadas a discapacidad.</i>	Apoyo vs. Rechazo, 5	Resistencia a objeciones, 3
<i>Tenemos una mayor responsabilidad moral de dar una ayuda especial a los/as niños/as con dificultades que a los/as estudiantes con AA.CC.</i>	Apoyo vs. Rechazo, 18	Resistencia a objeciones, 12

<i>Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos.</i>	Apoyo vs. Rechazo, 15	Resistencia a objeciones, 18
<i>Algunos profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.</i>	Apoyo vs. Rechazo, 10	Rechazo, 22
Un alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos.	Apoyo vs. Rechazo, 20	Rechazo, 19
Nota: Necesidades educativas (NNEE)		

### 1.3. Jueces

El instrumento se sometió a la valoración de jueces, con relación al contenido del instrumento y su traducción a Euskera.

#### a) Contenido del cuestionario:

Para la validación del instrumento, se recurrió al criterio de dos jueces, ambos expertos en el tema de la SI/AACC intelectuales y la investigación en este campo<sup>46</sup>. Tras el análisis, aportaron su favorable veredicto: el cuestionario es valorado como adecuado para el objetivo de la investigación.

Así mismo, indicaron la conveniencia de realizar las siguientes modificaciones en la utilización de términos: altas capacidades en lugar de superdotación, y capacidad en lugar de habilidad.

#### b) Traducción:

Para las afirmaciones en castellano, de los ítems correspondientes a la Escala de Gagné y Nadeau se ha recurrido a la traducción y adaptación de Fernández, Tourón y Reyero (2002) también considerada para las afirmaciones en Euskara, junto con la referencia original en inglés.

El cuestionario fue traducido íntegramente por la doctoranda. Se sometió a la valoración de dos jueces expertos en el idioma y en educación, condiciones ambas imprescindibles para la idónea adecuación de una terminología educativa específica, con atención al significante y, especialmente, al significado profundo de términos, conceptos, ideas, etc.

Sus justificadas aportaciones fueron aceptadas y se realizaron las modificaciones oportunas.

## 2. Muestra

Se presentan las características de la muestra a partir de su descripción y los datos estadísticos, correspondientes a docentes y estudiantes.

### 2.1. Descripción

La investigación de esta tesis doctoral se ha realizado en la CAPV. Se ha llevado a cabo un diseño de muestreo estratificado, de grupos elegidos aleatoriamente.

El muestreo estratificado es especialmente recomendable para poblaciones grandes, como la que concierne a esta investigación. Se divide la población en estratos o segmentos según características importantes para lo que se desea investigar, como pueden ser: provincia, nivel educativo, titularidad de centro. Los estratos se establecen en función de características importantes por su interés específico descriptivo y porque, si se desea extrapolar a toda la población, cada estrato debe estar representado en la proporción que le corresponda. Dentro de cada estrato, los sujetos se escogen aleatoriamente.

<sup>46</sup> **Juez 1:** Doctor y Catedrático, Profesor de Universidad. Autor y coautor de libros, capítulos de libros y artículos de investigación. Dirección de tesis doctorales. Experto en superdotación y altas capacidades.

**Juez 2:** Doctora y Catedrática, Profesora de Universidad. Autora y coautora de libros, capítulos de libros y artículos de investigación. Dirección de tesis doctorales. Experta en superdotación y altas capacidades.

### a) Docentes

La población comprende profesorado en activo, con las siguientes características:

- De las tres provincias que conforman la CAPV: Araba, Bizkaia y Gipuzkoa.
- Imparten docencia en los niveles de Educación Infantil, Primaria, ESO, y Bachiller.
- Correspondientes a centros públicos y privados-concertados.

### b) Futuros agentes educativos

Estudiantes de último curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria (Magisterio) y Pedagogía, y del Máster.

Se ha determinado realizar la investigación al alumnado en el último curso de las carreras para conceder el mayor margen posible de formación. Con los estudiantes de Máster se ha seguido el mismo criterio, y se han pasado los cuestionarios al final del periodo de formación teórica. En todos los casos hubo que estimar también el periodo de prácticas, en el que el alumnado no está presente en las facultades.

## 2.2. Datos estadísticos

Referidos a los dos grupos que intervienen en la investigación: docentes y futuros agentes educativos (estudiantes).

### a) Docentes

La determinación de la cantidad de participantes docentes, necesarios para dar valor de representatividad a la muestra, se realizó a partir de cálculos estadísticos en una población de tamaño finito.

Si consideramos la unidad muestral *el centro escolar*:  $N = 910$  centros

Si consideramos la unidad muestral *el profesor*:  $N = 30\,000$  profesores

Cálculo del tamaño muestral, donde:

$n$  = es el tamaño muestral

$N$  = es el tamaño poblacional

$\lambda_{\alpha}$  = valor de  $Z$  correspondiente al nivel de confianza: al 95% = 1,96

$e$  = nivel de error en proporción al 3% sería : (0,03)

Optamos por niveles de error frecuentes: Intervalo de confianza al 95% y un margen de error del 3% los tamaños muestrales.

La unidad de muestreo es el centro. La selección de los centros es aleatoria, para concretar la muestra definitiva se efectuará de forma polietápica, y se tendrán en cuenta los estratos de titularidad del centro, el nivel escolar (dos niveles: infantil-primaria en el primero, y secundaria-bachillerato en el segundo nivel) y la provincia. En todos los casos la afijación es proporcional.

Teniendo en cuenta que en este tipo de estudios la mortalidad de la muestra es alta, y difícil de controlar, optamos por incrementar en un 30% el tamaño muestral del diseño inicial para garantizar una muestra representativa en la que el nivel de error no se alejara de los límites establecidos para el nivel de confianza con el que queremos trabajar.

Una característica poblacional de los centros (y niveles escolares) participantes es que varía el número de profesores en los niveles de infantil-primaria y los de secundaria-bachillerato. Este hecho nos ha permitido reducir el número de centros de bachiller.

Teniendo en cuenta lo anterior, el diseño inicial de los participantes en el estudio fue el siguiente:

**$p=q=0,50$ , y con un nivel de confianza del 95%**

Tabla 8.5: Tabla estadística para cálculo del tamaño muestral (n) a partir del tamaño poblacional (N), y márgenes de error (e).

		Precisión					
		1%	2,0%	2,5%	3,0%	3,5%	4,0%
N	10000	4.899	1.936	1.332	964	727	566
	11000	5.128	1.971	1.348	973	732	569
	12000	5.335	2.001	1.362	980	736	572
	13000	5.524	2.027	1.374	986	739	574
	14000	5.696	2.050	1.385	992	742	576
	15000	5.855	2.070	1.394	996	745	577
	20000	6.488	2.144	1.427	1.013	754	583
	25000	6.939	2.191	1.448	1.023	760	586
	30000	7.275	2.223	1.462	1.030	764	588
	35000	7.536	2.247	1.472	1.036	767	590
	40000	7.744	2.265	1.480	1.039	769	591
	45000	7.915	2.279	1.486	1.042	771	592
	50000	8.056	2.291	1.491	1.045	772	593
	100000	8.762	2.345	1.513	1.056	778	597
	150000	9.026	2.363	1.521	1.060	780	598
	200000	9.164	2.372	1.525	1.061	781	598
	250000	9.248	2.378	1.527	1.063	782	599
300000	9.306	2.382	1.529	1.063	782	599	

En la tabla siguiente se detalla la distribución de participantes estimada para constituir una muestra representativa y significativa de los docentes de la CAPV.

En columnas: el reparto provincial por niveles educativos, que se agrupan en dos tramos: Infantil-Primaria, y ESO-Bachiller. En filas: clasificación de los colegios por redes educativas (públicos y privados-concertados).

Las cantidades que aparecen entre paréntesis, adjuntas a cada sub-grupo, expresan el número de colegios estimado para alcanzar la correspondiente cifra de docentes. El cálculo inicial estima en 24 el número de docentes por colegio.

El total de la distribución detallada, con soporte estadístico, determina la cantidad de 1032 participantes, correspondiente, a priori, a 43 centros educativos.

Tabla 8.6.: Tamaño muestral detallado, y su distribución por provincias, niveles educativos, y titularidad.

	Infantil - Primaria			ESO - Bachillerato			Total
	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	CAPV
Públicos	57 (2)	168 (7)	108 (4)	19 (1)	72 (4)	49 (2)	473 (20)
Privados	41 (2)	152 (6)	101 (4)	27 (1)	114 (5)	124 (5)	559 (23)
Total	98 (4)	320 (13)	209 (8)	46 (2)	186 (9)	173 (7)	<b>1032 (43)</b>

A continuación, se recoge el tamaño muestral con relación a los totales previstos por provincias, titularidad y niveles escolares.

Tabla 8.7: Tamaño muestral, totales por provincias, titularidad y niveles escolares

POR PROVINCIAS		POR TITULARIDAD		POR NIVELES ESCOLARES	
Araba	144	Públicos	473	Infantil-Primaria	627
Bizkaia	506	Privados	559	Secundaria- Bachiller	405
Gipuzkoa	382				
TOTAL	1032		1032		1032

### b) Futuros agentes educativos o estudiantes

El alumnado contemplado en esta investigación fue el que acudiera a las clases en las que se pasaría el cuestionario, en el curso 2015-16. Dado el derecho que asiste a la privacidad, no se puede acceder el número sobre alumno matriculado en los estudios y niveles.

Respecto a los estudiantes, los participantes fueron un total de 576 sujetos, de los que 390 corresponden a Educación Infantil y Primaria (Magisterio), 27 a Pedagogía, y 159 a Máster.

De los estudiantes de Magisterio, 73 cursan en Araba, 199 en Bizkaia, y 118 en Gipuzkoa.

Tabla 8.8: Cómputo de estudiantes y tamaño muestral por estudios y territorios.

ESTUDIOS/ PROVINCIA	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	Total
MAGISTERIO	73	199	118	390
PEDAGOGÍA	-	-	27	27
MÁSTER	-	-	-	159
Total	73	199	304	576

### 2.3. Procedimiento de recogida de datos

Los datos de esta investigación se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario, entre 2015 – 2016. La información y los datos de todos los cuestionarios, en formato papel, se introdujeron en el programa SPSS 22.0, a partir de las variables y ponderaciones establecidas.

El procedimiento para la recogida de datos siguió el protocolo que se detalla a continuación:

#### 1. Docentes:

**1.1.** Una vez delimitada la población, mediante los cálculos estadísticos pertinentes, para contribuir a la validez externa, autenticidad de la muestra, e incrementar la probabilidad de generalización, se procedió a la selección aleatoria de los colegios, para lo cual se recurrió a un generador informático de números aleatorios sin repetición<sup>47</sup>.

**1.2.** Los números obtenidos, por medio del generador informático, determinaron los centros educativos a los que se dirigió la solicitud de colaboración en esta investigación; estos centros corresponden al registro de colegios del DEPLC, Gobierno Vasco<sup>48</sup>, en el que se incluyen los datos de contacto del centro. Se excluyeron los 4 colegios participantes en la investigación para DEA de 2008.

**1.3.** Envío de un correo electrónico a cada colegio, con el siguiente contenido:

- En el cuerpo del mensaje (en euskera y castellano): dirigido al director/a del centro (lo más identificativo posible), presentación personal, breve y concisa explicación de la investigación, solicitud

47 <http://www.alazar.info/generador-de-numeros-aleatorios-sin-repeticion>

48 [http://www2.hezkuntza.net/e23/e23ListadosDifusionJSP/e23ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=-588242011&ID\\_NAVIGACION=1](http://www2.hezkuntza.net/e23/e23ListadosDifusionJSP/e23ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=-588242011&ID_NAVIGACION=1)

de colaboración voluntaria y anónima del profesorado para la cumplimentación del cuestionario en formato papel, emplazamiento a un posterior contacto telefónico, agradecimiento y despedida.

- En adjuntos: cartas (en euskera y castellano) en formato pdf (Anexos). En las que se informa de modo más detallado sobre el objeto de la investigación, y la relevancia de la colaboración solicitada. El formato y tiempo aproximado para la cumplimentación del cuestionario. Modo de envío y recogida de los ejemplares que se determinaran. Para garantizar la confidencialidad, se adjunta un párrafo sobre la voluntariedad y el anonimato de los participantes, referencia a la ley de protección de datos, entre otros datos (Anexos).

De modo que, tanto los centros como los docentes que participaron eran conocedores de los fines de los datos que se obtuvieran, los objetivos y finalidad de la investigación, etc., así como de la voluntariedad y el anonimato de los participantes.

**1.4.** De acuerdo con lo que se estableció en el mensaje, transcurridos unos días (mínimo de 2 y máximo de 5 días naturales), se establece contacto telefónico con el colegio y los subsiguientes pasos: localización y conexión con el director/a, presentación personal, confirmación de la recepción y lectura del correo, planteamiento oral del proyecto y solicitud. En ocasiones se ha pedido un re- envío del correo electrónico por motivos diversos (eliminación de correos por saturación, no lectura, no haber sido entregado al destinatario, problemas con el servidor, no haber realizado una lectura detallada del mismo, etc.).

La no disponibilidad de un miembro de la dirección (por motivos diversos como reuniones, docencia, etc.), en el momento de la llamada, requiere de otros intentos en horas fijadas o aleatorias.

En ocasiones, el/la miembro de dirección (dirección, jefatura de estudios, secretaría), según el protocolo del centro, debe consultar con el equipo directivo en la correspondiente reunión semanal, sondear al profesorado, aprovechar un claustro para plantearlo, etc.; en algunos centros concertados se tramita a través de la dirección pedagógica que, a su vez, debe consultarlo con los potenciales interesados.

Los centros que imparten varios niveles educativos tienen la ventaja de poder contar con un espectro de participantes mayor, pero también entraña la dificultad de la coordinación interna, en especial cuando se ubican en edificios distintos.

En algunas casos, la negativa a la solicitud de participación es inmediata, tanto vía respuesta al correo de solicitud, como en el contacto telefónico indicado.

Algunas causas de denegación, concurrentes en esta investigación:

- Son numerosos los centros que sienten auténtico acoso por la ingente solicitud de investigaciones de todo tipo, incrementada en los últimos años por los Trabajos de Fin de Grado (TFG), y de Máster (TFM) ante lo que se ha determinado aceptar únicamente aquellas solicitudes provenientes de entidades u organismos oficiales y, en el caso de algunos colegios concertados, también de ex-alumnos/as. Estas negativas iniciales obligaron a incrementar el listado de colegios previsto, a partir de nuevas generaciones de números aleatorios.

- Por otra parte, la mera dinámica escolar siendo estresante, en general, también puede coincidir en el tiempo con situaciones que incrementan el nivel ansiógeno de los docentes, como: cambios en la dirección, incremento de bajas laborales del profesorado, salidas y excursiones, épocas de exámenes, recuperaciones y sesiones de evaluación, procesos de calidad y mejora, implementación de programas de innovación, planes de intervención en algún espectro de la población escolar, dificultades diversas con las nuevas tecnologías, etc.

- No es baladí el objetivo de la investigación, en este caso las AACC intelectuales, ante lo cual la denegación puede ser del tipo (sic): “en este colegio no tenemos de eso”, “bastantes problemas nos dan los normales”, “tenemos demasiados alumnos/as con dificultades, que tienen prioridad”, etc.

Es preciso reconocer también que algunos colegios agradecieron la iniciativa por considerarla novedosa e interesante; incluso que, a raíz de cumplimentar del cuestionario, el tema de las AACC ha sido motivo de reflexión, a nivel etapa o de centro.

**1.5.** Junto con la aceptación de colaborar en la investigación, se determinaba el plazo, el número aproximado de cuestionarios que se podrían cumplimentar, y el modo de envío y devolución de los mismos, por correo postal.

**1.6.** Los cuestionarios se enviaron en uno o varios sobres (dependiendo del volumen del contenido) por correo postal, a la atención de la persona de contacto del equipo de dirección del centro (generalmente el/la director/a, o jefe/a de estudios, o secretaria); en cada uno de los sobres se incluyó otro con mi dirección y los sellos de correos pertinentes, para ser utilizado en el re-envío de los cuestionarios, una vez cumplimentados y recogidos, tarea de la que se encargaba la misma persona de contacto de la dirección; también se adjuntaba una nota recordatoria del proceso a seguir, los cuestionarios acordados y el agradecimiento al profesorado y a la dirección, por su tarea de mediadora. Con este procedimiento, se redonda el la validez externa de los resultados de esta investigación, por cuanto se logran reducir dos posibles efectos que podrían afectar a la misma:

- Efecto Hawthorne: reactividad psicológica por la que los participantes muestran modificación en algún aspecto de su conducta por saberse estudiados. Por ello, se han minimizado las posibles alteraciones en los participantes, al poder cumplimentar su cuestionario en los entornos que le son habituales, y sin la presencia del examinador.

- Efecto Rosenthal o efecto experimentador: relativo a la influencia que puede ejercer el experimentador en los participantes, de modo que las opiniones de éstos podrían variar en función de la respuesta que creen pueda esperarse, a partir de inferir en aquél un tipo de personalidad e intereses desde la captación de: aspecto personal, tono y modulación de voz, expresiones, etc. Este efecto se reduce al conducir una persona neutral a la investigación, en nuestro caso esa figura ha sido una persona del mismo colegio.

**1.7.** En caso de demora en la entrega, respecto del plazo establecido, se realizaba uno o varios nuevos contactos telefónicos recordatorios.

**1.8.** Una vez recibidos los cuestionarios, se enviaba a la dirección un correo electrónico de confirmación de recepción de los mismos, con el expreso agradecimiento por la colaboración prestada.

**1.9.** Con cada recepción, se procedía a la numeración y codificación del sobre y de los cuestionarios contenidos, y se registraba la cantidad de ejemplares recibidos en las tablas correspondientes (ver Anexos).

**1.10.** Pasar o *volcar* los datos de los cuestionarios en el programa de SPSS22.0.

## **2. Estudiantes**

El procedimiento seguido ha sido estructuralmente el mismo, con la diferencia esencial de que los contactos previos precisos eran sustancialmente menores, habida cuenta del número de centros requeridos, y la inestimable colaboración y organización del profesorado que impartía en los grupos de participantes.

Los grupos de población estaban conformados por el alumnado del último curso de las carreras:

- Grado de Educación Infantil y Primaria (Magisterio): de Araba (Vitoria-Gasteiz), Bizkaia (Leioa) y Gipuzkoa (Donostia-San Sebastián).

- Grado de Pedagogía: en Gipuzkoa (Donostia-San Sebastián).

- Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de los tres territorios y centralizado, a efectos

organizativos, en Gipuzkoa (Donostia-San Sebastián).

**1.1.** Se envió un correo electrónico a diversos profesores de estas sedes, con el siguiente esquema de contenido: presentación personal y del proyecto, solicitud de colaboración y de mediación con el respectivo grupo de estudiantes. También se adjuntaban cartas (en euskera y castellano) donde se ampliaba la información del proyecto y el procedimiento, e incluía la referencia expresa a la protección de datos, la voluntariedad y el anonimato de los participantes (Anexos). Este primer correo de contacto facilitó la comunicación para establecer los plazos de aplicación y el número aproximado de cuestionarios que se fueran a necesitar.

**1.2.** Los cuestionarios para los territorios de Araba y Bizkaia se enviaron en varios sobres (dependiendo del volumen del contenido) por correo postal, a la atención de la persona de contacto; en cada uno de los sobres se incluyó otro con mi dirección y los sellos de correos pertinentes, para ser utilizado en el re-envío de los cuestionarios, una vez cumplimentados y recogidos; también se adjuntaba una nota recordatoria del proceso a seguir, los cuestionarios acordados y el agradecimiento por la mediación. Los de Gipuzkoa se entregaron y recogieron, personalmente, en la sede correspondiente.

**1.3.** Los/las estudiantes que completaron la prueba, fueron los presentes que voluntariamente aceptaron, en el día y hora previamente establecidos por el profesor de contacto.

**1.4.** Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados, se re-entregaron por correo postal o se recogieron personalmente en el lugar y hora acordados.

Se informó al profesor-mediador, por correo electrónico, la confirmación de recepción de los mismos, con el expreso agradecimiento por la colaboración prestada.

Se numeraba y codificaba cada sobre y sus cuestionarios, y se registraba la cantidad de ejemplares recibidos en las tablas correspondientes.

Los datos de los cuestionarios se recogían en el programa informático SPSS 22.0

## **2.4. Participantes en la investigación**

Una vez recibidos todos los cuestionarios de los dos grupos que colaboraron en esta investigación, su cómputo total ascendió a **1674 participantes**, de los que **1098** son **docentes en activo**, y **576** son **futuros agentes educativos** (estudiantes). Su distribución es la siguiente:

### **1. Docentes**

Los participantes han sido:

En Araba: correspondientes a los niveles de Infantil-Primaria, en centros públicos 53 personas, con 4 menos del esperado, y en privados 43 personas, con superávit de 2. En los niveles de ESO-Bachiller de públicos, han colaborado los 19 previstos, y en privados han sido 30, con 3 más de lo inicialmente considerado.

En Bizkaia: en Infantil-Primaria han sido 184 personas en públicos, con 16 de superávit, y 163 en privados, con 11 de superávit. En los niveles de ESO-Bachiller de públicos, han participado 79, con 7 de superávit, y 123 docentes en privados, con 9 de superávit.

En Gipuzkoa: hemos contado con 123 docentes en Infantil-Primaria de públicos, con un superávit de 15, y 100 en privados, con 1 de déficit. En ESO-Bachiller de públicos, han participado 60 docentes, con 11 de superávit, y 121 en privados, con 3 de déficit.

Así, se esperaba alcanzar una muestra de 1032 docentes, y los participantes han sido 1089, por lo que la muestra de docentes de esta investigación ha cumplido con los objetivos establecidos para alcanzar la suficiente significatividad y representatividad.



En la tabla inferior se registra el número de participantes: (en columna) por nivel educativo y provincia; y (en filas) por titularidad del centro. Entre paréntesis se indica el superávit o déficit según el tamaño muestral de cada sub-grupo.

Tabla 8.9: Cómputo de cuestionarios para docentes: tamaño muestral y muestra obtenida.

Niveles Educativos		Infantil - Primaria			ESO - Bachillerato			Total
Territorios		Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	
<b>Públicos</b>	necesarios	57	168	108	19	72	49	473
	obtenidos	<b>53</b> (-4)	<b>184</b> (+16)	<b>123</b> (+15)	<b>19</b> (0)	<b>79</b> (+7)	<b>60</b> (+11)	<b>518 (+45)</b>
<b>Privados</b>	necesarios	41	152	101	27	114	124	559
	obtenidos	<b>43</b> (+2)	<b>163</b> (+11)	<b>100</b> (-1)	<b>30</b> (+3)	<b>123</b> (+9)	<b>121</b> (-3)	<b>580 (+21)</b>
<b>Total</b>	necesarios	98	320	209	46	186	173	1032
	obtenidos	<b>96</b> (-2)	<b>347</b> (+27)	<b>223</b> (+14)	<b>49</b> (+3)	<b>202</b> (+16)	<b>181</b> (+8)	<b>1098 (+66)</b>

En la siguiente tabla se incluyen los datos de las muestras precisadas y, entre paréntesis, el número de colegios previsto; las muestras obtenidas y la diferencia con los valores previstos. Los totales registran los valores correspondientes a las provincias (filas), y los niveles por titularidad (columnas).

Tabla 8.10 : Cómputo de colegios y tamaño muestral estimados y obtenidos.

Provincia	PÚBLICO				Total centros y % aumento	PRIVADO				Total centros y % aumento	Total
	PRIMARIA		SECUNDARIA			PRIMARIA		SECUNDARIA			
	precisa	obtiene	precisa	obtiene		precisa	obtiene	precisa	obtiene		
<b>ARABA</b>	57 (2)	<b>53</b> -4	19 (1)	<b>19</b> 0	<b>(3) 8</b> +266,6 6%	41 (2)	<b>43</b> +2	27 (1)	<b>30</b> +3	<b>(3) 4</b> 133,33 %	<b>144/145</b> <b>+1</b>
<b>BIZKAIA</b>	168 (7)	<b>184</b> +16	72 (4)	<b>79</b> +7	<b>(11) 20</b> +181,8 1%	152 (6)	<b>163</b> +11	114 (5)	<b>123</b> +9	<b>(11) 14</b> 127,27 %	<b>506/549</b> <b>+43</b>
<b>GIPUZKOA</b>	108 (4)	<b>123</b> +15	49 (2)	<b>60</b> +11	<b>(6) 13</b> +216,6 6%	101 (4)	<b>100</b> -1	124 (5)	<b>121</b> -3	<b>(9) 15</b> 166,66 %	<b>382/404</b> <b>+22</b>
<b>Total</b>	333	<b>360</b> +27	140	<b>158</b> +18		294	<b>306</b> +12	265	<b>274</b> +9		<b>1032/1098</b> <b>+66</b>
<b>Total</b>	<b>Inicial: 473</b> cuestionarios				<b>20</b>	<b>Inicial: 559</b> cuestionarios				<b>23</b>	<b>1032</b>
	<b>Final: 518</b> cuestionarios				<b>41</b>	<b>Final: 580</b> cuestionarios				<b>33</b>	<b>1098</b>

### Resumen del cómputo estimado y obtenido de participación de docentes y centros:

De los 12 sub-grupos, establecidos por provincia/ nivel educativo /titularidad, en 1 (Araba/ Secundaria / público) ha participado la muestra exacta esperada.

Sólo en 3 no se ha alcanzado el número de participantes deseados, aunque en todos la diferencia ha sido mínima: Araba/ Primaria/ público con una diferencia de 4 participantes, Gipuzkoa/ Primaria/ privado con 1, y Gipuzkoa/ Secundaria/ privado con 3 participantes menos de los deseados.

Sin embargo, en 8 sub-grupos se han superado los objetivos iniciales: centros públicos de Primaria y Secundaria de Bizkaia y Gipuzkoa; y centros privados de Primaria y Secundaria de Araba y Bizkaia, con un incremento, sobre los precisados, que oscila entre 2 y 16 participantes.

En las columnas correspondientes a “centros” se especifica (entre paréntesis) el número de colegios previstos y los que han sido realmente necesarios, la cantidad adjunta indica el porcentaje real precisado por la mortalidad muestral.

Por tanto, en Araba, de los 3 colegios públicos previstos para los niveles de Primaria y Secundaria, se ha necesitado contar con profesorado de 8 centros, que supone el 266,66%. Para esos mismos niveles, en centros concertados, también se consideraron inicialmente 3 colegios y se ha debido contar con 4, lo que significa el 133,33% de incremento.

En Bizkaia, se plantearon 11 centros públicos en los niveles de Primaria y Secundaria, y se han precisado 20, el incremento supone el 181,81%; en los privados se ha pasado de 11 colegios a 14, el 127,27% respecto de lo estimado.

En Gipuzkoa, se consideraron inicialmente 6 centros públicos en los niveles de Primaria y Secundaria y, para alcanzar los objetivos se precisó de la colaboración de 13 colegios, este aumento significa un incremento al 216,66%. En la red privada eran, a priori, 9 centros y se han requerido 15, con un incremento al 166,66%.

## 2. Estudiantes

Respecto a los estudiantes, la muestra total es de 576 sujetos, de los que 390 corresponden a Magisterio, 27 a Pedagogía, y 159 a Máster. En la carrera de Grado de Educación Infantil y Primaria (Magisterio) y el Máster se ha contado con los siguientes grupos de especialidad:

Tabla 8.11: Especialidades contempladas de Magisterio y Máster de Secundaria.

MAGISTERIO			MÁSTER
ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	GIPUZKOA (centralizado)
- Educación Primaria - Educación Infantil	- Infantil, Innovación - Infantil, Música - Primaria, Innovación - Primaria, Música - Primaria, Lengua Extranjera - Primaria, Curriculum.	- Infantil y Primaria, Lengua Extranjera - Primaria, Innovación, Música - Infantil y Primaria, Educación Especial	- Tecnología - Filología - CC. Naturales y Matemáticas - Bellas Artes - Educación Física - Orientación - CC. Sociales y Humanidades

## 3. Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa informático SPSS 22.0. En una primera instancia se han realizado análisis primarios de información:

- Cálculo de estadísticos descriptivos para las variables cuantitativas: de tendencia central, y de dispersión (desviación típica, varianza, amplitud, etc.)

- Cálculo de frecuencias para las variables cualitativas: informa sobre los valores concretos que adopta una variable y sobre el número (y porcentaje) de veces que se repite en cada uno de esos valores.

### Análisis de estadísticos bivariantes:

Con pruebas paramétricas como la comparación de medias (prueba t de Student) y análisis de la varianza (ANOVA I). Y pruebas no paramétricas como el análisis de la varianza (Kruskal-Wallis) y tablas de contingencia (Chi-cuadrado). Pruebas de contraste de comparaciones múltiples post-hoc para el análisis de la varianza (Bonferroni).

Análisis de estadísticos multivariantes:

O consideración simultánea de dos o más variables, como el análisis de la varianza (ANOVA II) y el análisis multivariante de la varianza (MANOVA) que permite manifestar una diferencia entre dos grupos al considerar varias variables dependientes simultáneamente.

Explicamos someramente los análisis enunciados:

Tablas de Contingencia: con análisis conjuntos de dos y tres atributos (2X2; 3X2X2); con las tablas bidimensionales se organiza la información y se analiza la relación de dependencia o independencia entre los niveles de las variables objeto de estudio.

Chi-cuadrado: prueba de contraste estadístico que permite identificar relaciones de dependencia entre variables cualitativas

Prueba t para dos muestras independientes permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias independientes.

ANOVA de un factor que sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Se trata, por tanto, de una generalización de la *Prueba t para dos muestras independientes* al caso de diseños con más de dos muestras. A la variable categórica (nominal u ordinal) que define a los grupos que deseamos comparar la llamamos independiente o factor (VI); a la variable cuantitativa (de intervalo o razón) en la que deseamos comparar los grupos la llamamos dependiente (VD). La hipótesis que se pone a prueba en el ANOVA de un factor es que las medias poblacionales (las medidas de la VD en cada nivel de la VI) son iguales.

ANOVA de un factor con comparaciones múltiples *post hoc*-Schefflé, método basado en la distribución *F*, permite controlar la tasa de error para el conjunto total de comparaciones que es posible diseñar con *J* medias, y Prueba de Bonferroni. Esta prueba, basada en el estadístico t de Student, corrige el nivel de significación observado porque se realizan comparaciones múltiples.

MANOVA : es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA para cubrir los casos donde hay más de una variable dependiente que no pueden ser combinadas de manera simple. Contrasta variables independientes no métricas con variables dependientes métricas. Además de identificar si los cambios en las variables independientes tienen efectos significativos en las variables dependientes, la técnica también intenta identificar las interacciones entre las variables independientes y su grado de asociación con las dependientes.

## CAPÍTULO IX: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En la tesis que se presenta, afrontamos una investigación multifocal, por lo que se procederá al análisis de los apartados constituyentes:

### 9.1. ESTUDIO DEL ALUMNADO CON SUPERDOTACION Y ALTAS CAPACIDADES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

**Objetivo 1:** *Evaluar las cifras de alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a superdotación intelectual y altas capacidades intelectuales (SI/AACC), en la CAPV.*

1.1. Efectuar una evaluación longitudinal (cursos 1996-97 hasta 2014-15) de los referentes estadísticos del alumnado con SI/AACC matriculado en la CAPV.

1.1.1. Evaluación anual, de 1996 a 2015 de los valores absolutos y relativos de SI/AACC en los tres territorios: Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, por niveles educativos.

1.2. Comparar los valores de superdotación en la CAPV con otras Comunidades Autónomas, por registros anuales desde 1996 hasta 2015.

**Hipótesis 1.** El alumnado, con SI/AACC, diagnosticado y reconocido en la CAPV es significativamente inferior al porcentaje determinado por la comunidad científica.

**Sub-Hipótesis 1.1.** El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV es inferior al considerado por la literatura especializada.

**Sub-Hipótesis 1.2.** El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV presenta perfiles diferenciados en cada una de las provincias.

**Sub-Hipótesis 1.3.** El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV es inferior al de otras comunidades autónomas.

Se basa en un estudio longitudinal y análisis de los valores numéricos del alumnado con SI/AACC reconocido por el sistema educativo en la CAPV, a partir de los datos informáticos del Servicio de Estadística del Gobierno Vasco en Lakua (1996-2007), y de los estadísticos publicados por el Ministerio de Educación (2008-2015) (Ver Anexos).

#### 9.1.1. Evaluación anual de los valores absolutos y relativos de superdotación en los tres territorios.

##### 1. En el periodo 1996-2007:

El porcentaje de alumnos superdotados<sup>49</sup> en la CAPV es significativamente inferior al 2% referido. La cota más alta se sitúa en el 0,066% (curso 2000/01- Álava) y la más baja en el 0,002% (curso 1996/97- Gipuzkoa). Se procede al **análisis por territorios**:

##### 1.1. ARABA:

- Este territorio registra los valores relativos más altos de superdotados en el periodo que abarca esta investigación (1996-2006) y, de forma continuada, a lo largo de todos los cursos.

- Su valor medio porcentual es el 0,030%. Los valores porcentuales reflejan un perfil muy irregular, con importantes oscilaciones. Su valor máximo corresponde al curso 200/01 con el 0,066% y el mínimo al 2006/07 con 0,024%.

- Desde el curso 1996/97 hasta el 200/01 la diferencia con los otros dos territorios es muy relevante. Así, en 1996 aventaja a Bizkaia en 0,027%, a Gipuzkoa en 0,035%. En 1997 a Bizkaia en 0,021%, a Gipuzkoa en 0,029%. En 1998 a Bizkaia en 0,029%, a Gipuzkoa en 0,038%. En 1999 a Bizkaia en 0,044%, a Gipuzkoa en 0,053%. En 2000 a Bizkaia en 0,057%, a Gipuzkoa en 0,054%.

<sup>49</sup> Superdotado: el término utilizado para designar al alumnado con alto potencial en aquel periodo.

A partir del año 2000/01, en que registra las mayores discrepancias con los otros dos territorios, parece darse una confluencia hacia valores bajos (ver tabla 2). Siendo el curso 2002/03, el que recoge los valores más próximos, a la baja, en los tres territorios: Araba 0,013, Bizkaia 0,012 y Gipuzkoa 0,011

- La tendencia alcista de Álava sufre un estrepitoso descenso en el curso 2001/02 con un valor de 0,018%, que sigue a la baja en el siguiente curso 2002/03 con el valor más bajo de este territorio y en el periodo de este estudio: 0,013%. Tasa superior en 3 puntos a la media porcentual de Gipuzkoa, situada en el 0,010%.

- En los 11 años, no ha registrado ningún alumno en la etapa de Bachiller. En la etapa de Infantil, sólo tiene superdotados en 4 cursos: 1996/97, 1998/99, 1999/2000 y 2005/2006.

- Aun considerando los valores perdidos por evolución de etapa, se aprecian sorprendentes descensos, ejemplo: en el curso 2000/01 se reconocen 13 alumnos en Primaria y 13 en ESO, en el curso siguiente (2001/02) tan sólo se registran 4 alumnos en Primaria y 3 en ESO. En el curso 2005/06 contaba con los siguientes datos: Infantil- 1, Primaria- 11 y ESO- 5, en el curso siguiente (2006/07) sólo se reconocen 7 en Primaria y 3 en ESO.

- A partir de la cota más baja (0,013%) en 2002/03, se aprecia un tímido progreso en los tres cursos siguientes: 2003 con 0,029%, 2004 con 0,041% y 2005 con 0,041%. Para volver a descender en el curso 2006 al 0,024%, que supone el valor más bajo de este periodo de estudio.

- El registro más alto corresponde al curso 2000/01 con 26 alumnos (13 en Primaria y 13 en ESO) y el más bajo al curso 2002/2003 con tan solo 10 alumnos (5 en Primaria y 5 en ESO). El valor medio absoluto se sitúa en 15 alumnos por año.

## **1.2. BIZKAIA:**

- Atendiendo a sus valores porcentuales, este territorio ocupa un homogéneo segundo lugar en el registro de superdotados; si bien, es aventajada por Gipuzkoa y, por tanto, queda en tercer lugar en los cursos 2000/01, con una diferencia de 0,003%; en 2004/05 con 0,010% y en 2005/06 con 0,004%.

- Su valor medio porcentual es de 0,014%. Estos valores medios ofrecen un perfil muy regular y con leves oscilaciones. Su cota máxima corresponde a los cursos 2003/04 y 2006/07 con un valor de 0,019%. Su cota mínima se sitúa en 1996/97 con el 0,010%.

- El descenso más brusco se aprecia del curso 1999/00 con un porcentaje de 0,018% al 2000/01 con un 0,009%, que coincide con el valor más bajo registrado.

- Respecto a los valores absolutos, oscilan entre 15 (1996/97) y 29 (2006/07), con un registro medio de 24 alumnos por año.

- Este territorio es el único que registra alumnado con sobredotación en la etapa de Bachiller, lo hace en 7 de los 11 cursos que abarca este estudio. El valor máximo corresponde al curso 2003/04 con 4 alumnos y el más bajo a 1 alumno en los cursos 1999/00 y 2002/03.

- Al igual que los otros dos territorios, en la etapa de Infantil solo se registran 4 cursos de los 11. En este caso, corresponden a 1998/99, 2000/01, 2003/04 con 1 alumno y 2005/06 con 2 alumnos.

- En Educación Primaria, el valor absoluto más alto está en 17 alumnos (2006/07) y el más bajo en 8 (2000/01 y 2001/02). En ESO, la cota máxima se sitúa en 17 (2001/02) y la mínima en 1 (1996/97).

- Se aprecian “pérdidas” o “fugas” entre los siguientes cursos:

En 2001/02 se contabilizan: 8 en Primaria, 17 en ESO y 2 en Bachiller. En el curso siguiente, desciende a 5 en Primaria, baja a 16 en ESO y se limita a 1 en Bachiller. Del mismo modo, En el curso 2003/04, el descenso en ESO llega a 11 alumnos y aumenta a 4 en Bachiller pero, en el siguiente curso, el número de ESO baja a 10 y el de Bachiller a 2 y, en 2005/06, sigue bajando a 8 en ESO y desaparecen los de Bachiller.

### **1.3. GIPUZKOA**

- Lo más característico de este territorio es que sus datos son significativamente los más bajos de la Comunidad.
- Ocupa el último puesto durante el periodo que abarca el estudio, respecto a los valores relativos en la identificación y registro de superdotados, a excepción de los cursos 2000/01, 2004/05 y 2005/06 en los que remonta a la 2ª posición, superando a Bizkaia con unas diferencias de 0,004; 0,010 y 0,004% respectivamente.
- Los valores relativos oscilan entre la mínima de 0,002% (1996/97) y la máxima de 0,027% (2004/05). Este dato es un repunte anómalo en la trayectoria de Gipuzkoa.
- Salvo en el curso 2005/06, con tres sujetos, no registra valores de superdotación en la etapa de Bachiller, en el periodo de este análisis.
- Únicamente aparecen valores para la etapa de Infantil en 4 cursos: 1998/99 con 1 alumno; 2003/04 y 2004/05 con 2 alumnos en cada caso y un solo registro en 2005/06.
- En la etapa de Primaria, los valores oscilan entre un mínimo de 2 y un máximo de 9.
- En Secundaria Obligatoria, los índices se sitúan entre un mínimo de 1 alumno, en los 4 primeros consecutivos cursos y el despunte de 17, correspondiente al curso 2004/05.
- Durante los 4 primeros cursos que se recogen en este estudio, el porcentaje de superdotación en Gipuzkoa, es inferior al 0,010%. En 1996/97 el 0,002%; 1997/98 con 0,003%; 1998/99 con 0,005% y 1999/00 con 0,009%.
- “Superdotados perdidos”: En el curso 2004/05, constan 2 alumnos en Infantil, 7 en Primaria y 17 en Secundaria; en el curso siguiente, sólo se reconocen 1 en Infantil, 4 en Primaria, 13 en Secundaria y 3 en Bachiller; de ellos, en 2006/07 los de Secundaria se reducen a 4 y desaparecen los de Bachiller.
- La media porcentual de este estudio se sitúa en el 0,010% y la moda corresponde al 0,012%.

### **2. En el periodo 2008-2015:**

Durante el periodo 2008-2015, los valores de alumnado con AACC en la CAPV parten de unos índices tan bajos como en el periodo anteriormente expuesto: Araba y Gipuzkoa 0.037%, y Bizkaia 0.024%.

Los valores de Araba se mantienen impasibles durante estos 7 cursos entre el 0,03 y 0,04%. Bizkaia también mantiene constancia en el 0,03% hasta 2011, y desde 2012 inicia un muy leve ascenso hasta el 0,07 de 2014. Gipuzkoa es la provincia que más ha modificado su trayectoria; descendió a la cota más baja de la C.A. en 2009 (0,02%), para comenzar a remontar en 2010, de forma constante, hasta liderar los índices más altos de la historia de la C.A. en los tres últimos cursos consecutivos y, en 2014, rompe por primera vez la barrera de la décima, con el 0,10% de alumnado con AACC reconocido por el sistema.

A nivel de C.A., el porcentaje de estudiantes con AACC en la red pública obtuvo el nivel más alto en 2008-09, con el 55,84%; a partir de entonces, el índice va decreciendo paulatinamente hasta el 44,9% de 2012-13. Es liderado por Araba desde 2009-2010, mientras que Gipuzkoa siempre aporta el porcentaje más bajo.

Considerando el género, el porcentaje de alumnas con AACC en la CAPV oscila entre el 20,77% de 2008-09, y el 29,35 de 2012-13.

#### **2.1. ARABA:**

- Si bien en el periodo de 1996-2006, registró los valores relativos más altos de la CAPV, desde 2012 es la provincia con los índices más bajos debido al ascenso de los otros territorios.
- Los valores porcentuales dibujan un perfil muy homogéneo, cercano a la estaticidad.

- En Infantil, es la provincia que registra menos alumnos (0-3 estudiantes); en Primaria oscila entre los 12-16 casos; en Secundaria presenta una mayor variedad y nivel de registro, con un mínimo de 4 alumnos en varios cursos y el máximo de 14 en 2014-15. En Bachiller sólo tiene el registro de un único caso en 2010 y 2011.

- El alumnado con AACC escolarizado en la red pública oscila entre 57,14 y 73,9% (2013-14 y 2011-12, respectivamente). Es la provincia que educa a más estudiantes con AACC en la red pública.

## **2.2. BIZKAIA:**

- Desde 2008, ha mantenido una línea de leve y paulatino ascenso: del 0,024 en 2008, al 0,07 en 2014-15.

- En Infantil tiene registros habituales de 3-4 alumnos, alcanzando la cota más alta del nivel de Bizkaia en 2009, con 9 alumnos. En Primaria experimenta un sorprendente ascenso: de los 19 alumnos de 2009 a los 29 del curso siguiente, para seguir incrementando en los cursos sucesivos con valores como: 32, 56, 67, y 74 en el último registro oficial. En Secundaria, el repunte significativo se aprecia en los 2 últimos cursos, pasando de una media de 25 alumnos en los cursos precedentes a los 35 y 47 en 2013 y 2014-15, respectivamente. En Bachiller, gravita en torno a 4-5 alumnos, salvo en 2014-15 que ascendió a 9.

- En la red pública estudia entre el 44,77-63,41% (2014-15 y 2008-09), manteniéndose en torno al 50%, por lo que hay paridad entre las dos redes en la educación de este alumnado.

## **2.3. GIPUZKOA:**

- Esta provincia ha experimentado una sorprendente metamorfosis, al pasar de los índices más bajos durante 13 años, a los más altos en los últimos 3 cursos.

- En Infantil, en los primeros 13 cursos sólo registró alumnado con AACC en 5 de ellos, 1 o 2 estudiantes máximo; desde 2010 a 2014, contabiliza hasta un máximo de 7, en 2012; por contra, en el último registro de 2014-15, desciende a 2 alumnos. En Primaria, desde 2009, el incremento de registros es espectacular, con valores que van de 21 alumnos, en 2009, a 80 en 2014-15, cuando Bizkaia, con una población de 60.000 escolares más, registra 74 estudiantes. En Secundaria, replica lo referido al nivel de Primaria; hasta 2009, reconoce a 4 estudiantes; en 2010 los duplica, y sigue aumentando hasta los 41 estudiantes, en 2014-15. Bachiller es la etapa que no se ha visto afectada por la metamorfosis de la provincia, con valores de 1-3, todos los años, salvo en 2014-15, con 5 estudiantes. También es ésta la única provincia con algún caso en Formación Profesional, concretamente en estudios de Grado Medio: un alumno, en 2013-14.

- En la red pública está el valor más bajo de la comunidad, con el 14,28- 38,84% (2008-09 y 2014-15). Por lo que, se puede suponer que el sustancial incremento de alumnado con AACC en Gipuzkoa, y el despegue exponencial respecto de las otras dos provincias en los últimos tres censos, no es liderado por la escuela pública, sino por la concertada.

## **3. Conclusiones del estudio longitudinal 1996-2015:**

**Periodo 1996-2007:** Como se ha demostrado, el análisis de superdotación intelectual, con reconocimiento en el sistema educativo en la CAPV, refleja unos índices ínfimos, considerablemente alejados del 2% de frecuencia poblacional admitido por la comunidad científica.

### **En el análisis comparativo de los tres territorios:**

El índice de SI, reconocido y registrado en el sistema educativo en Araba, con unas cifras paupérrimas, es el más alto de la CA. Bizkaia se mantiene en el nivel medio y Gipuzkoa detenta la peor posición, a una importante diferencia respecto de Araba. El mayor índice de este territorio, podría ser debido a que los servicios centrales del Departamento de Educación se ubicaran en Araba.

- Si consideramos la etapa de Educación Infantil como un periodo privilegiado para la detección,

identificación y diagnóstico de los rasgos diferenciales del alumnado. Si es en esta etapa en la que, con más nitidez, se pueden apreciar las notorias diferencias de los superdotados respecto a sus iguales (riqueza léxico-semántica, propiedad gramatical, nivel de conocimientos, adquisición temprana de la lecto-escritura, manejo del número y la operativa básica,...) es llamativo que, en cada territorio sólo se registren casos muy puntuales en tan solo 4 años (alternos) en los 11 años que recoge esta investigación.

- La etapa de Primaria es la que acoge el mayor índice de casos reconocidos por el Departamento, siendo sustancialmente débil en el territorio de Gipuzkoa.

- En Secundaria Obligatoria desciende el número de superdotados, bien porque no hay seguimiento tras el cambio de etapa o porque los superdotados y, en especial, las superdotadas han adoptado la postura de "invisibilidad de capacidades" en aras de una mejor integración social con sus coetáneos.

- La etapa de Bachiller no presenta registros en Araba; en Gipuzkoa hay un único dato que no tiene continuidad en el siguiente curso. Tan solo Bizkaia prolonga el seguimiento de los más capaces en esta etapa educativa.

- La tendencia, en los tres territorios, se revela pesimista a la luz de los porcentajes. En 2006/07, Araba se sitúa en niveles inferiores a los del comienzo de este estudio (1996/97). Bizkaia se mantiene en su homogeneidad, con una variación de 0,009% de 1996 a 2006. Gipuzkoa, con la lectura de los datos objetivos, se puede afirmar que es el territorio más reticente en el diagnóstico y reconocimiento de la superdotación intelectual.

**Periodo 2008-2015:** La característica más relevante de este periodo es la sorprendente evolución en el registro de alumnado con AACC, tanto a nivel de C.A. como, y muy significativamente, en Gipuzkoa, dado que pasa de ser la provincia con significativa menor representación de 1996 a 2010-11, a alcanzar, el índice más alto jamás logrado en la historia de los registros estadísticos de población escolar con AACC en la C.A., con el 0,1 en 2014-15, dato que también contribuye a elevar la media de la C.A. a un máximo histórico de 0,08%, en cerca de 20 años.

Bizkaia avanza, pero de un modo progresivo y pautado, siendo más decidido en los últimos tres cursos recogidos, con un dato final de 0,07% de alumnado con AACC.

Araba tuvo una fase de crecimiento de 1996 a 2000, y un posterior y significativo descenso en los 2 cursos siguientes, 2001-02 y en especial en 2002-03 en el que desciende a la cota más baja de sus registros con el 0,013% de alumnado con AACC; a partir de ese curso, ofrece datos fluctuantes hasta 2008-09. Y desde el curso 2009-10, se mantiene entre el 0,03 y el 0,04% hasta 2015.

Del alumnado con AACC, los escolarizados en la escuela pública vasca, desde 2008 a 2015 ofrecen los siguientes resultados: ha pasado de superar ligeramente la mitad de los estudiantes reconocidos al 43% de los mismos, en 2014-15. Por lo que es la educación concertada la que asume el mayor nivel de registros y educación de alumnado con AACC. Encabezada por Gipuzkoa que ofrece los datos más bajos en enseñanza pública, con un mínimo del 14,28% en 2008-09, y un máximo del 32,81% en 2014-15. Araba ofrece el perfil opuesto, porque su dato más bajo en enseñanza pública es del 61,11% en 2008-09, y el más alto del 73,91 en 2011-12. Bizkaia, mantiene su línea de promedio con ligeros aumentos y descensos, pero es la más equilibrada en la proporción escuela pública-concertada.

Respecto al género, en la C.A., los índices de alumnas con AACC oscilan entre el 21,70% de 2010-11, y el 29,35% de 2012-2013. Por provincias:

- Araba presenta dos etapas: en la primera, de 2008 a 2012, apenas llega a superar el 14% (curso 2009-10); en la segunda, de 2012 a 2015, experimenta un notable ascenso con un valor máximo del 37,03% en 2014-15.

- Bizkaia fluctúa en torno al 30% a lo largo de los años revisados. Con un mínimo de 21,87% en 2010-11, y un máximo de 34,48% en 2011-12, siendo que en los últimos tres cursos no ha bajado del 30% de alumnas con AACC.



**Conclusiones de Hipótesis 1, y Sub-hipótesis 1.1 y 1.2:**

Con lo anteriormente expuesto, **se corrobora la Hipótesis 1 y las sub-hipótesis 1.1 y 1.2:**

*El alumnado, con SI/AACC, diagnosticado y reconocido en la CAPV es significativamente inferior al porcentaje determinado por la comunidad científica.*

**Sub-Hipótesis 1.1.** *El porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocidos en la CAPV es inferior al considerado por la literatura especializada.*

**Sub-Hipótesis 1.2.** *El porcentaje de alumnos superdotados reconocidos en la CAPV presenta perfiles diferenciados en cada una de las provincias.*

A continuación, se procede a la **comparación de los valores de la CAPV con otras CC. AA.** del Estado (Ver Anexos). Con los datos recabados a través de la página informática del Ministerio de Educación<sup>50</sup>, correspondientes a los cursos de 2008-09 hasta 2014-2015, se han construido tablas de cada curso académico, en las que se recogen los valores de las 17 CC. AA., las 2 ciudades autónomas y del total del estado. Con absolutos de alumnado total matriculado, y alumnado con AACC reconocido, y en una tercera columna sus valores relativos. Los datos oficiales de 2015-16, se publicarán en junio de 2017, por lo que no es posible incluirlos en este análisis.

Para su análisis comparativo se elabora la tabla contigua en la que, por curso académico, se señalan los valores porcentuales totales de España, las CC. AA. con valores mínimo y máximo, el de la CAPV, y el orden de ésta en el conjunto de las CC. AA..

Tabla 9.1: Comparación de Alumnado con AACC: C.A. del País Vasco y otras CC. AA. (2008-2015)

<b>Comparación de Alumnado con AACC: CAPV y otras CC. AA.</b>					
<b>Curso</b>	<b>Valor % España</b>	<b>Valor % mín.<sup>51</sup></b>	<b>Valor % máx.</b>	<b>Valor % CAPV</b>	<b>Orden CAPV / 17</b>
<b>2008-09</b>	0,065	Cataluña (0,010)	Canarias (0,166)	0,023	16º
<b>2009-10</b>	0,08	Cataluña (0,010)	Canarias y Murcia (0,2)	0,03	16º
<b>2010-11</b>	0,08	Cataluña (0,010)	Canarias (0,24) y Murcia (0,2)	0,03	16º, con Com.Valenc
<b>2011-12</b>	0,08	Cataluña (0,010)	Murcia (0,38)	0,04	16º, con Com.Valenc
<b>2012-13</b>	0,15	Cataluña (0,010)	Murcia (0,70)	0,06	15º
<b>2013-14</b>	0,19	Com.Valenc. (0,01)	Murcia (0,90)	0,04	15º
<b>2014-15</b>	0,20	Cataluña y Com.Valenc.(0,01)	Murcia (1,09)	0,08	14º

Como puede apreciarse, a pesar del notable incremento experimentado por la CAPV desde el curso 2012-13 hasta 2014-15 (fecha del último registro oficial), liderado por Bizkaia y, en especial, por Gipuzkoa, los datos comparativos arrojan una muy desafortunada trayectoria.

La CAPV, en el conjunto de las CC. AA., ocupa los últimos puestos en el porcentaje registrado de alumnado con AACC, siendo 4 años consecutivos el 16º, otros 2 años el 15º, y en el último registro escala al 14º puesto.

El valor medio de la CAPV, en comparación con el del estado, indica que el máximo de 2014-15

<sup>50</sup> <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/portada.html>

<sup>51</sup> Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla tienen los valores más bajos en todos los cursos, por tanto, una vez señalado, se considerarán los porcentajes de las 17 CC. AA..

(0,08%), lo dejó la media estatal en 2011-12., siendo en 2014-15 del 0,20%.

El valor mínimo, y con el puesto 17º, lo ostenta Cataluña en 5 de los 6 cursos analizados, seguido de la Com. Valenciana.

Los valores máximos comienzan con Canarias, el 0,166 en 2012-13 y 0,2 en 2013-14; continúa compartiendo el liderazgo con Murcia los dos cursos siguientes; en las tres últimas ediciones es Murcia quien ostenta el 1.er puesto, con índices en progresivo aumento, hasta romper con el “techo de cristal” en 2014-15 con el 1,09%.

Así pues, **se aprueba la Sub-Hipótesis 1.3.** *El porcentaje de alumnos superdotados reconocidos en la CAPV es inferior al de otras CC. AA..*

## 9.2. ESTUDIO SOBRE LA OFERTA DE CURSOS DE FORMACIÓN PARA DOCENTES

**Objetivo 2:** *Conocer la formación continua del profesorado en activo relativa a SI/AACC*

21. Efectuar una evaluación longitudinal (1997-2018) de las ofertas de formación para profesores en activo del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC) del Gobierno Vasco, Plan GARATU y Prest\_Gara.
22. Estimar la oferta de cursos de formación sobre SI/AACC (1997-2018).

**Hipótesis 2.** La formación continua relativa a SI/AACC ofertada por el DEPLC de la CAPV es escasa y no cubre las necesidades de cualificación precisa en este campo.

Este estudio longitudinal comprende el análisis de 21 años de oferta formativa del DEPLC, desde 1997 hasta 2018. Que se han organizado en dos etapas: el primer periodo de 1997-2008, y el segundo de 2008 a 2018.

### 1. Análisis del primer periodo (1997 – 2008):

Se puede apreciar en las tablas elaboradas (Anexos) que lo largo de los 11 primeros años que comprende este estudio (1997/98- 2007/08), en apariencia, sólo se habría ofertado un curso parcial relacionado con la sobredotación intelectual: *Altas capacidades: una respuesta educativa a través de internet. Webquest.* (cod. 431) 2006/07. Entidad: Berritzegune de Abando-Bilbao (B01). Responsable: Joaquín Campa.

Este dato supone que, de los 2279 cursos ofertados por el Departamento de Educación a lo largo de 11 años, sólo 1 responde, en su enunciado aunque no en el contenido, a las AACC intelectuales; en términos relativos representaría el 0,04% del total. En opinión del Sr. Campa, no puede afirmarse que el citado curso se refiriera de forma central y/o mayoritaria a la superdotación, sino a las webquests, por lo que se puede afirmar que el DEPLC no ofertó ni un solo curso de formación en el periodo **1997-2008**.

### 2. Análisis del segundo periodo (2008 – 2018):

La gran característica del segundo periodo es que el DEPLC sí presenta una oferta real de cursos de formación sobre las AACC., con una media anual de 3,33 cursos. En 2010-11 que no se ofertó ninguno.

Los datos de esta etapa se exponen en la tabla contigua, por curso académico e incluyen: el número total de cursos de formación ofertados; el BOPV en el que se publica la convocatoria, los cursos que pueden estar relacionados con las AACC con sus respectivos códigos; cada edición se concluye con el registro del nº de cursos ofertados y el porcentaje que supone respecto del total de la formación.

Tabla 9.2: Cursos sobre AACC de formación continua, ofertados por el DEPLC de 2008-2018

CURSO	TOTAL CURSOS	TÍTULO CURSO DE AACC	CÓDIGO
<b>2008-09</b>	<b>290</b>	<b>N.º 113 ZK. BOPV - lunes 16 de junio de 2008</b>	
		<i>El alumnado con altas capacidades intelectuales. Una respuesta</i>	<b>102</b>
		<i>Intervención con alumnado con altas capacidades</i>	<b>168</b>
		<i>Goi mailako gaitasunak dituen ikaslearekin eskuhartzea</i> <sup>52</sup>	<b>166</b>
		<i>Goi mailako gaitasunak dituen ikaslearekin eskuhartzea</i>	<b>167</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 4 - PORCENTAJE: 1,37%	
<b>2009-10</b>	<b>331</b>	<b>N.º 119 ZK. • BOPV - miércoles 24 de junio de 2009</b>	
		<i>El alumnado con altas capacidades intelectuales. Una respuesta</i>	<b>227</b>
		<i>Goi mailako gaitasunak dituen ikaslearekin eskuartzea</i>	<b>302</b>
		<i>Goi mailako gaitasunak dituen ikaslearekin eskuartzea</i>	<b>303</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 3 - PORCENTAJE: 0,90%	
<b>2010-11</b>	<b>374</b>	<b>N.º 88 ZK. • BOPV - jueves 13 de mayo de 2010</b>	
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 0 - PORCENTAJE: 0%	
<b>2011-12</b>	<b>439</b>	<b>N.º 86 ZK. BOPV - lunes 9 de mayo de 2011</b>	
		<i>Modelo de trabajo con altas capacidades</i>	<b>111</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 1 - PORCENTAJE: 0,22%	
<b>2012-13</b>	<b>412</b>	<b>N.º 88 . BOPV- lunes 7 de mayo de 2012</b>	
		<i>C10 La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en la escuela inclusiva</i>	<b>586</b>
		<i>Goi mailako gaitasunak dituzten ikasleak</i> <sup>53</sup>	<b>954</b>
		<i>Goi mailako ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>305</b>
		<i>Goi mailako ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i> <sup>54</sup>	<b>306</b>
		<i>Goi mailako ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>307</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 5 - PORCENTAJE: 1,21%	
<b>2013-14</b>	<b>299</b>	<b>N.º 95 . BOPV- lunes 20 de mayo de 2013</b>	
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i> <sup>55</sup>	<b>251</b>
		<i>Kontsultore eta orientatzaileen lana adimen gaitasun handiko ikasleen erantzunean</i> <sup>56</sup>	<b>326</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>900</b>
		<i>Arreta goiztiarra</i> <sup>57</sup>	<b>010</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 4 - PORCENTAJE: 1,33%	
<b>2014-15</b>	<b>213</b>	<b>N.º 60 . BOPV- jueves 27 de marzo de 2014</b>	
		<i>Impulsar entre el profesorado las actuaciones contempladas en el Plan de Actuación para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.(p.11) Dar herramientas al profesorado en general, y en particular al profesorado tutor y orientador, para la ayuda tanto al alumnado con mayores dificultades y como al alumnado con mayor nivel competencial y/o altas capacidades intelectuales. (p. 13)</i>	
		<i>Arreta Goiztiarra</i>	<b>750</b>

52 *Intervención con alumnado con altas capacidades.*53 Traducciones de los enunciados: *Estudiantes con Altas Capacidades.*54 *La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en la escuela inclusiva.*55 *La respuesta al estudiante con AACC en la escuela inclusiva.*56 *La labor de consultores y orientadores en la respuesta a los estudiantes con AACC.*57 *La atención precoz /temprana.* Referido al Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil, desde 2015-16.

		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>900</b>
		<i>Adimen anitzak Haur Hezkuntzan</i> <sup>58</sup>	<b>013</b>
		<i>Adimen anitzen teoriaren aplikazio praktikoa</i> <sup>59</sup>	<b>051</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 4 - PORCENTAJE: 1,87%	
<b>2015-16</b>	<b>224</b>	<b>N.º 47 . BOPV- martes 10 de marzo de 2015</b>	
		<i>Impulsar entre el profesorado las actuaciones contempladas en el Plan de Actuación para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (p.11). Dar herramientas al profesorado en general, y en particular al profesorado tutor y orientador, para la ayuda tanto al alumnado con mayores dificultades y como al alumnado con mayor nivel competencial y/o altas capacidades intelectuales. (p. 13)</i>	
		<i>Arreta Goiztiarra</i>	<b>750</b>
		<i>Adimen Anitzak: Gaitasun kognitiboarentzat modelo berria</i> <sup>60</sup> .	<b>051</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei eskolan arreta eskaini</i> <sup>61</sup>	<b>900</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei eskolan arreta eskaini</i>	<b>253</b>
		<i>Adimen Anitzak Haur Hezkuntzan: Gaitasun kognitiboarentzat modelo berria</i> <sup>62</sup>	<b>011</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 5 - PORCENTAJE: 2,23 %	
<b>2016-17</b>	<b>240</b>	<b>N.º 47 . BOPV- martes 8 de marzo de 2016</b>	
		<i>Impulsar entre el profesorado las actuaciones contempladas en el Plan de Actuación para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (p.11). Dar herramientas al profesorado en general, y en particular al profesorado tutor y orientador, para la ayuda tanto al alumnado con mayores dificultades y como al alumnado con mayor nivel competencial y/o altas capacidades intelectuales. (p. 13)</i>	
		<i>Arreta goiztiarra</i>	<b>740</b>
		<i>Arreta goiztiarra</i>	<b>010</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>900</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>253</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 4 - PORCENTAJE: 1,66 %	
<b>2017-18</b>	<b>211</b>	<b>N.º 47 . BOPV- viernes 3 de marzo de 2017</b>	
		Reitera las mismas citas recogidas desde 2014	
		<i>Arreta goiztiarra</i>	<b>745</b>
		<i>Arreta goiztiarra.</i>	<b>011</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan</i>	<b>901</b>
		<i>Adimen gaitasun handiko ikasleei erantzuna eskola inklusiboan.</i>	<b>253</b>
		Nº TOTAL CURSOS AACC: 4 - PORCENTAJE: 1,89 %	
<b>TOTAL CURSOS:</b>	<b>3033</b>	<b>TOTAL CURSOS AACC: 34 PORCENTAJE: 1,121%</b>	

De 2008-2014 hacen referencia a las AACC (*Goi mailako gaitasunak, Adimen gaitasun handiak*); en las siguientes ediciones, se referirá también a las Inteligencias Múltiples (IIMM). En todos los casos se indica que el marco de identificación y actuación será la escuela inclusiva.

Desde 2013-14, se oferta el curso “*Arreta goiztiarra*” (*atención precoz /temprana*). Está vinculado

58 *Las IIMM en Educación Infantil.*

59 *Aplicación práctica de la teoría de las IIMM.*

60 *Las IIMM: el nuevo modelo para la inteligencia cognitiva.*

61 *Ofrecer atención en la escuela a los estudiantes con AACC.*

62 *Las IIMM en Educación Infantil: el nuevo modelo para la inteligencia cognitiva.*

con el Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil, explicado en el Marco Teórico<sup>63</sup>; una iniciativa de aplicación en todos los centros, en la etapa infantil, para observar el desarrollo de los estudiantes de 2-5 años, cuyo objetivo es la detección de cualquier tipo de anomalía en el desarrollo, así como las AACC; comenzaría a implementarse desde el curso 2015-16. A pesar de no tratarse de un curso directo y exclusivamente dirigido a las AACC, lo incluiremos también por el hecho de contemplarlas, y desde una perspectiva de diversidad. Puesto que este Protocolo es de aplicación en Infantil, las ediciones de 2014-15 y 2015-16 incluyen cursos sobre inteligencias múltiples en ese nivel. En 2013-14, también se ofrece un curso dirigido a consultores y orientadores orientado a proporcionar respuesta al alumnado con AACC.

A lo largo de los 10 años del segundo periodo (2008-2018), la oferta total del DEPLC, para la formación continua del profesorado en activo, asciende a 3033 cursos; de ellos, 34 han contemplado las AACC, en los que se incluye el correspondiente a la Atención Temprana vinculado al Protocolo de Desarrollo Infantil; a nivel porcentual, supone el 1,121% de la oferta formativa.

**HIKHASI:** Como se había señalado, el estudio de la formación continua, se complementa con la revisión longitudinal de programas formativos de verano de HikHasi hasta la actualidad.

Entre las publicaciones se recogen referencias sobre las AACC, y un monográfico que aglutinó las ponencias de los Cursos de Verano, de Junio de 2003, dedicado a las Inteligencias Múltiples de Gardner<sup>64</sup>.

En los Cursos de Verano de 2016, correspondientes a la XVII edición, se incluyó sobre las IIMM y la autoestima; el título *Adimen Anitzak eta Autoestimua; motibazioaren osagai*.

**UPV/EHU, Cursos de verano:** Se han encontrado dos referencias: en 2012, XXXI Edición: *La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en la escuela inclusiva* (C). Y en 2015, XXXIV Edición: *H.7 Enriquecimiento Curricular y Altas capacidades Intelectuales* (C).

### 3. Conclusiones

**Hipótesis 2.** *La formación continua relativa a SI/AACC ofertada por el DEPLC de la CAPV es escasa y no cubre la formación precisa en este campo.*

El análisis del estudio correspondiente a la formación continua del profesorado, a partir de la oferta del DEPLC, ha justificado la estructuración planteada en dos periodos y las razones argumentales sobre el cambio sustancial de perspectiva de la Administración de la CA con relación a las AACC.

En el primer periodo (1997-2008), a pesar del teórico y publicitado interés por la atención al alumnado con AACC y la inherente formación del profesorado, no se ofertó ningún tipo de formación al respecto. La normativa, las publicaciones, las declaraciones, etc. quedaron en meras intenciones y, tal vez, para poder justificar en los estudios nacionales e internacionales que en esta CA el tema era contemplado.

En el segundo periodo (2008-18), se produce una conjunción de circunstancias que originan la activación práctica y funcional del DEPLC y, en el caso que nos ocupa, deriva también en una oferta formativa para los docentes en activo, que en los últimos 10 años ha representado el 1,121% del total.

Por lo tanto, **se acepta la Hipótesis 2:** *La formación continua relativa a SI/AACC ofertada por el DEPLC de la CAPV es escasa y no cubre la formación precisa en este campo.*

63 Cap. IV: Identificación y Diagnóstico de las AACC.

64 [http://www.hikhasi.eus/fitx/fitxategiaJeitsi.php?id=47&emota=6&dok\\_id=1239](http://www.hikhasi.eus/fitx/fitxategiaJeitsi.php?id=47&emota=6&dok_id=1239)

### 9.3. ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS AGENTES EDUCATIVOS

**Objetivo 3.** Averiguar la formación inicial del profesorado en activo y de los futuros agentes educativos (estudiantes) con relación a la SI/AACC.

**Hipótesis 3.** Los programas docentes para la **formación inicial** de agentes educativos presentan un significativo déficit en relación a SI/AACC

**Sub-Hipótesis 3.1.** Los docentes en activo carecen de adecuada formación sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.2.** El programa docente de **Educación Infantil y Primaria** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.3.** El programa docente de **Pedagogía** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.4.** El programa docente del **Máster** en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

La revisión de los Planes de estudios ha sido documental y sincrónica. En el año 2007/08, Tras un exhaustivo análisis de los planes de estudio correspondientes a las formaciones de Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y CAP, no se halló referencia alguna a la SI/AACC.

En el tiempo de realización de esta Tesis se revisaron los programas académicos de los Grados de Educación Primaria e Infantil, de Pedagogía y el Máster, en 2014-15 y 2016-17 (Anexos). En ninguno de ellos hay referencia, de ninguna asignatura, que trate en exclusiva las AACC.

En el Grado de Educación Primaria e Infantil, en las tres sedes de la UPV/EHU, en primer curso se imparten tres materias en las que se hace referencia a: IIMM, diversidad, diferentes capacidades, éstas son: 25068 Psicología de la Educación, 27599 Bases de la Escuela Inclusiva, 25860 Dificultades en el Desarrollo.

Ambos Grados, en la sede de San Sebastián, ofrecen la Mención en Educación Especial, entre las asignaturas se ofertan en 4º. Curso, tres que mencionan las AACC pero nunca superan un capítulo del temario, y son las siguientes: 26476 Alumnado con NNEE Especiales I, 26491 Alumnado con NNEE Especiales II, 26493 Respuesta a las NNEE Especiales II.

El Grado en Pedagogía, con sede en San Sebastián, oferta en 3er. curso una asignatura vinculada: 26319 Dificultades en el Aprendizaje y el Desarrollo.

En el Máster, en sus tres sedes, oferta una asignatura troncal, en cuyo contenido el tema 4 hace referencia al aula inclusiva, por lo que *La escuela inclusiva: Acción Docente, Diversidad y Desigualdad* es incluida en esta selección.

En la Especialidad en Orientación, con sede en San Sebastián, también consideramos una asignatura: *Asesoramiento psicopedagógico para la educación inclusiva y la atención a la diversidad*; en la recensión se recoge esta explicación: *El proceso del diseño, desarrollo y evaluación de un plan de atención a la diversidad de centro, cómo ámbito de trabajo en el asesoramiento psicopedagógico del centro.*

#### 1. Conclusiones

**Sub-Hipótesis 3.2.** *El programa docente de Educación Infantil y Primaria (Magisterio) presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.*

Como se ha expuesto, no existe ninguna referencia de asignatura explícita sobre las AACC. Se han contabilizado tres asignaturas de la Mención de Educación Especial del Grado de Educación, en San Sebastián, que contienen algún tema relativo a las AACC. Por tanto, **se acepta** que los programas de Estudios de Educación Infantil y Primaria (Magisterio) presentan significativo déficit en la formación

sobre SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 3.3.** El programa docente de **Pedagogía** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

En Pedagogía tan sólo se cuenta con una materia que, entre el temario, hace referencia a las Dificultades cognitivas y AACC. Así, también **se acepta** que la oferta a este grado es deficitaria.

**Sub-Hipótesis 3.4.** El programa docente del **Máster** presenta un significativo déficit en relación a formación sobre SI/AACC.

Se acepta que la oferta que se ha indicado es insuficiente, en particular en la Formación de Máster, Especialidad de Orientación.

#### **9.4. ESTUDIO SOBRE LAS CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES, Y CONOCIMIENTOS EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

El estudio sobre las creencias, valores y actitudes, así como los conocimientos de los participantes se realiza a partir de los resultados del cuestionario, conformado por dos apartados: el primero sobre datos descriptivos y el segundo sobre el nivel de aceptación o rechazo de 36 afirmaciones con escala Likert con 4 opciones de respuesta. Esta disposición es la que se seguirá en este apartado.

##### **9.4.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS**

El análisis estadístico descriptivo de los perfiles de la muestra, relativo a las **variables de clasificación o identificación personal** es la siguiente:

##### **1. AGENTES:**

En este estudio se ha contado con la colaboración de 1674 participantes (N=1674). Correspondientes a dos grupos: docentes o profesorado en ejercicio (N= 1098) y estudiantes o futuros agentes educativos (N= 576).

Los docentes suponen el 65,6% de la muestra, y los estudiantes, representan el 34,4% del total.

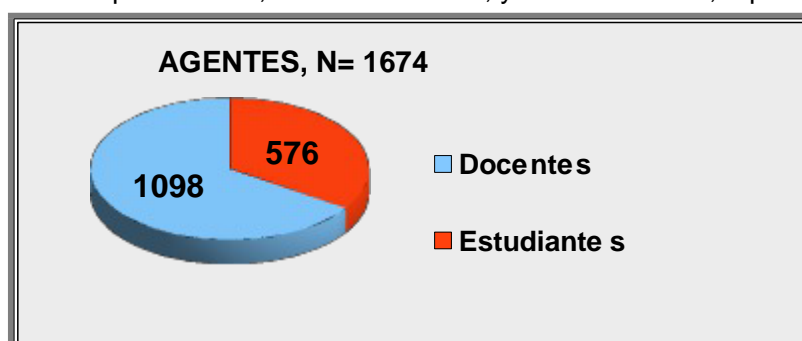


Gráfico 9.1: Distribución de participantes por AGENTE

##### **2. DISTRIBUCIÓN POR PROVINCIAS**

Los participantes de esta muestra presentan una distribución por provincias, con los siguientes valores: Araba: con 218 sujetos, representa el 13% de la muestra. Bizkaia: son 718 personas, el 42,9% del total. Gipuzkoa: el grupo más numeroso, con 738 participantes, y el 44,1%.



Gráfico 9.2: Distribución de los participantes por provincias (I).

Tabla 9.3: Distribución de los participantes por provincias (II).

Grupo	PROVINCIAS				ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA	
	N	Media	Des.Tí	Varianz	Frec.	Porc. Válido%	Frec.	Porc. Válido%	Frec.	Porc. Válido%
<b>Total</b>	1674	2,31	0,689	0,475	218	13,0	718	42,9	738	44,1
<b>DOCENTES</b>	1098	2,26	0,677	0,458	145	13,2	519	47,3	434	39,5
<b>ESTUDIANTES</b>	576	2,40	0,703	0,495	73	12,7	199	34,5	304	52,8

En el análisis de las frecuencias por territorio (provincia), la muestra poblacional total de este estudio presenta la siguiente distribución:

De los participantes de Araba, 145 son docentes (13,2%), y 73 (12,7%) son estudiantes (Magisterio). En Bizkaia colaboran 519 los docentes (47,3%), y 199 (34,5%) estudiantes (Magisterio). En Gipuzkoa contamos con 434 docentes (39,5%) y 304 (52,8%) estudiantes (Magisterio, Pedagogía y Máster).

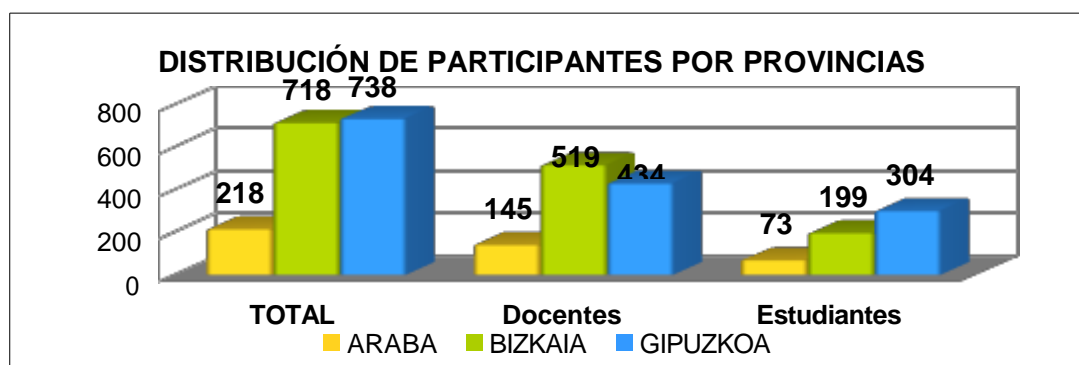


Gráfico 9.3: Distribución de los participantes por provincias (II)

## 2.1. Distribución de participantes por: agente, red / estudios y provincias

### 1. Docentes:

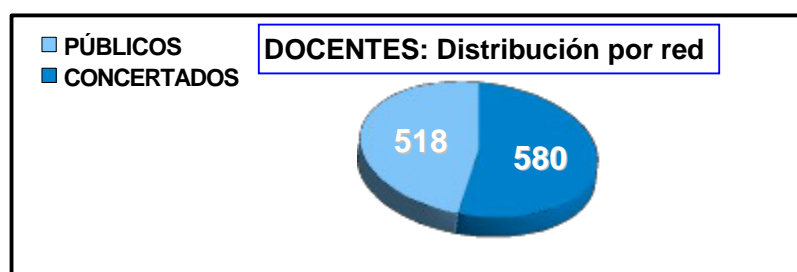


Gráfico 9.4: Distribución de docentes por titularidad del centro (red)



El profesorado participante, en su distribución por red o titularidad de centro, presenta las siguientes frecuencias: 580 están adscritos a la red privada-concertada, el 52,83%; 518 docentes corresponden a la red pública, el 47,17% de la muestra de educadores.

Respecto a la distribución de docentes, atendiendo a la red y las provincias, obtenemos los siguientes datos:

Tabla 9.4: Distribución de los docentes por titularidad del centro y provincia

AGENTE	DOCENTES (N =1098)					
RED	PÚBLICA (N= 518)		CONCERTADA (N= 580)		Total Provincias	
Provincias	N	Porc.%	N	Porc.%	N	Porc.%
<b>ARABA</b>	72	13,90	73	12,59	<b>145</b>	13,20
<b>BIZKAIA</b>	263	50,77	286	49,31	<b>549</b>	50
<b>GIPUZKOA</b>	183	35,33	221	38,10	<b>404</b>	37,80
Total Red	<b>518</b>	100	<b>580</b>	100		
<b>Total Docentes</b>	518	47,17%	580	52,83%	<b>1098</b>	<b>100%</b>

La distribución de la muestra de docentes (N= 1098), con relación a la red de los centros (públicos y concertados) y las provincias (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa), revela estas frecuencias: los/las participantes de colegios concertados son 580 (52,83%), y 518 (47,17%) ejercen en centros de la red pública; de éstos, 72 docentes (13,90%) corresponden a Araba; 263 (50,77%) a Bizkaia, y en Gipuzkoa contamos con 183 educadores (35,33%).

El profesorado de centros concertados de Araba es 73 (12,59%); en Bizkaia desempeñan 286 (49,31%), y en Gipuzkoa son 221 docentes (38,10%).

## 2. Estudiantes:

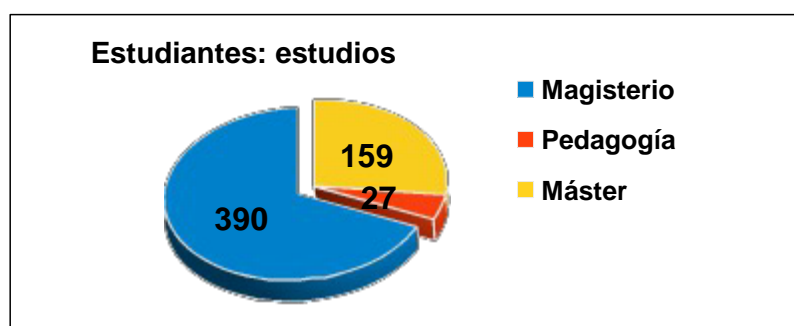


Gráfico 9.5: Distribución de participantes estudiantes por estudios

La composición del grupo de estudiantes participantes, desde una primera distribución por los estudios que cursan en la aplicación del cuestionario, ofrece las siguientes frecuencias: Los estudiantes de Magisterio, N= 390, suponen el 67,71% del grupo de estudiantes; los de Pedagogía, N= 27, es el sub-grupo menos frecuente con el 4,68%. Los estudiantes de Máster, N= 159, aglutinan el 27,61%.

Atendiendo a la doble distribución de los estudiantes, con relación a los estudios y la provincia donde se cursan, se aprecian los siguientes valores:

En la ordenación por estudiantes (N= 576), provincia (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa) y tipo de estudios (Magisterio, Pedagogía y Máster), se ha contado con la siguiente participación:

El Grado de Magisterio, con facultades en los tres territorios, supone un total de 390 personas, que representa el 67,71% de la muestra de estudiantes; de los cuales, 73 son de Araba y el 18,72% de la muestra por provincias; 199 se forman en Bizkaia (51,02%), y 118 (30,26%) lo cursan en Gipuzkoa.

El Grado de Pedagogía se imparte únicamente en Gipuzkoa, y aporta 27 estudiantes, que representan el 4,68% de la muestra. El Máster incluye los 159 estudiantes en el Campus de Gipuzkoa, el 27,61% de los estudiantes que han colaborado en esta investigación.

En la ordenación por provincias, la participación de estudiantes en Araba es de 73 personas, que representan el 12,67% de la muestra de futuros agentes educativos; 199 son de Bizkaia (34,55%), y 304 de Gipuzkoa (52,78%). Comprobamos, por tanto, que hay una mayor contribución de estudiantes de Gipuzkoa porque en su campus, además de la facultad de Magisterio provincial, también se ubican la carrera de Pedagogía y los estudios de Máster.

### 3. Tabla de contingencia: agente, nivel docente / estudios, y provincia

En la siguiente tabla de contingencia se han incluido los dos grupos de participantes, en una distribución por provincias y atendiendo a los intra-grupos en que están ordenados: los docentes con relación al nivel que imparten de docencia, y los estudiantes a la carrera o estudios que cursan.

Tabla 9.4.1: de Contingencia: Agente (docentes y estudiantes) \* Nivel de docencia / Estudios \* Provincia

AGENTE	Nivel docente/ Estudio	Referencia de valores	Provincia			Total
			ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	
PROFESORES/ AS	Ed. Infantil	N	24	93	53	170
		% Nivel doc.	14,1%	54,7%	31,2%	100,0%
		% Prov.	16,6%	17,9%	12,2%	15,5%
		% Total	2,2%	8,5%	4,8%	15,5%
	Ed. Primaria	N	73	241	184	498
		% Nivel doc.	14,7%	48,4%	36,9%	100,0%
		% Prov.	50,3%	46,4%	42,4%	45,4%
		% Total	6,6%	21,9%	16,8%	45,4%
	ESO	N	43	151	152	346
		% Nivel doc.	12,4%	43,6%	43,9%	100,0%
		% Prov.	29,7%	29,1%	35,0%	31,5%
		% Total	3,9%	13,8%	13,8%	31,5%
	Bachiller	N	5	34	45	84
		% Nivel doc.	6,0%	40,5%	53,6%	100,0%
		% Prov.	3,4%	6,6%	10,4%	7,7%
		% Total	0,5%	3,1%	4,1%	7,7%
Total	N	145	519	434	1098	
	% Nivel doc.	13,2%	47,3%	39,5%	100,0%	
	% Prov.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	13,2%	47,3%	39,5%	100,0%	
ESTUDIANTES	Magisterio	N	73	199	118	390
		% Estudio	18,7%	51,0%	30,3%	100,0%
		% Prov.	100,0%	100,0%	38,8%	67,7%
		% Total	12,7%	34,5%	20,5%	67,7%
	Pedagogía	N	0	0	27	27
		% Estudio	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% Prov.	0,0%	0,0%	8,9%	4,7%
		% Total	0,0%	0,0%	4,7%	4,7%
	Máster	N	0	0	159	159
		% Total	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

	% Estudio	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% Prov.	0,0%	0,0%	52,3%	27,6%
	% Total	0,0%	0,0%	27,6%	27,6%
<b>Total</b>	N	73	199	304	576
	% Estudio	12,7%	34,5%	52,8%	100,0%
	% Prov.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	12,7%	34,5%	52,8%	100,0%

De este modo, podemos comprobar el porcentaje de representación de cada segmento respecto al grupo de docencia/ estudios, a la provincia y el total de la muestra.

### 1. Docentes:

Araba, con N=145 participantes, supone el 13,2% de la muestra de docentes. Bizkaia, con N=519, representa el 47,3%; y Gipuzkoa, con N=434, es el 39,5% de los educadores.

Valores de interés muestral de los docentes:

**a) Por nivel de docencia**, el orden creciente de participación, en cada nivel, es el siguiente:

- Ed. Infantil: Araba (N= 24, 14,1%), Gipuzkoa (N= 53, 31,2%) y Bizkaia (N= 93, 54,7%).

El mayor porcentaje de representación del nivel de Infantil corresponde a Bizkaia, que supera la suma de las otras dos provincias; el menor índice es el de Araba.

- Ed. Primaria: Araba (N= 73, 14,7%), Gipuzkoa (N= 184, 36,9%) y Bizkaia (N= 241, 48,4%).

En Primaria, también es Bizkaia la provincia con mayor índice de representación, próximo a la mitad total del grupo de este nivel, y Araba es el menos representado.

- ESO: Araba (N= 43, 14,7%), Bizkaia (N= 151, 43,6%), y Gipuzkoa (N= 152, 43,9%).

Los índices de participación de profesorado de ESO de Bizkaia y Gipuzkoa son muy similares, superando en tres décimas el de Gipuzkoa. Araba se mantiene, como en los dos niveles anteriores, en torno al 14%.

- Bachiller: Araba (N= 5, 6%), Bizkaia (N= 34, 40,5%) y Gipuzkoa (N= 45, 53,6%).

La provincia de Gipuzkoa destaca del resto con un porcentaje superior a la suma de las otras dos.

**b) Por provincia** en los 4 niveles de docencia, apreciamos los siguientes datos:

- Araba: su mayor contribución es en el nivel de Primaria (50,3%), que supone la mitad de la participación provincial, seguido de ESO (29,7%), Infantil (16,6%), y Bachiller (3,4%).

- Gipuzkoa: su mayor índice es de Primaria (46,4%), en ESO, con un valor muy similar al de Araba, (29,1%), así como en Infantil (17,69%), y el más bajo corresponde a Bachiller (6,6%).

- Bizkaia: presenta el perfil más equilibrado entre Infantil-Primaria y ESO-Bachiller; el índice más alto corresponde nuevamente a Primaria (42,4%), seguido de ESO (35%), Infantil (12,2%), y Bachiller (10,4%).

Por tanto, atendiendo al grado de participación de cada nivel en el conjunto de cada provincia:

- los niveles mínimos están en Bachiller: Araba 3,4%, Bizkaia 6,6%, y Gipuzkoa 10,4%

- los niveles máximos están en Primaria: Araba 50,3%, Bizkaia 46,4%, y Gipuzkoa 42,4%

## **2. Estudiantes:**

Valores de interés muestral de los estudiantes:

Araba, con N=73, implica al 12,7% de los estudiantes que han participado; Bizkaia, con N=199, representa al 34,5%; y Gipuzkoa, con N=304, supera la mitad del total con el 52,8% de los estudiantes.

### **a) Por estudios en curso:**

- Magisterio: con 390 sujetos, supone el 67,7% de la muestra de estudiantes, y es la carrera que tiene representación en las tres provincias, con los siguientes valores:

Araba con 73 participantes aporta el 18,7% de este grado, y el 12,7% del total de estudiantes.

Bizkaia cuenta con 199 integrantes, que suponen el 51% de Magisterio, y el 34,5% del total de futuros agentes educadores.

Gipuzkoa está representada por 118 personas, el 30,3% del grado, el 38,8% de los estudiantes de Gipuzkoa, y el 20,5% del total de los estudiantes.

- Pedagogía: esta carrera se imparte en el campus de Gipuzkoa; tomaron parte 27 estudiantes, que representan el 8,9% de los estudiantes de la provincia, y el 4,7% del total de estudiantes.

- Máster: ubicado también en el campus de Gipuzkoa; participaron 159 personas, con un valor del 52,3% de los estudiantes del territorio, y el 27,6% de los futuros docentes.

### **b) Por provincia:**

Como se ha visto, Gipuzkoa es la provincia con un mayor volumen de participación, debido a que en su campus se imparten las carreras de Grado en Magisterio y Pedagogía, así como el Máster.

## **3. DISTRIBUCIÓN POR SEXO**

Los participantes de esta investigación, con relación al sexo, son: 1247 mujeres, el 75,4% de la muestra, y 407 hombres, el 24,6%.

### **3.1. Distribución por sexo y grupos de participantes (docentes y estudiantes)**

En el análisis de las frecuencias con relación al sexo de los participantes y los grupos de docentes y estudiantes, se contemplan estos valores:

La organización de la población, atendiendo a la variable sexo, corrobora las cifras de feminización de la profesión docente en España y en el entorno europeo<sup>65</sup>. El análisis comparativo por sexo, de los dos grupos participantes en esta investigación arroja cifras muy similares: el índice de profesoras es de 75,2%, y las mujeres estudiantes suponen el 75,7%. Por su parte, los profesores son el 24,8%, y los hombres estudiantes implican al 24,3%. Por lo que se aprecia un incremento de 0,5 puntos en la tendencia feminizante de la docencia.

---

65 Informe del Sistema Educativo del MECD (2015).

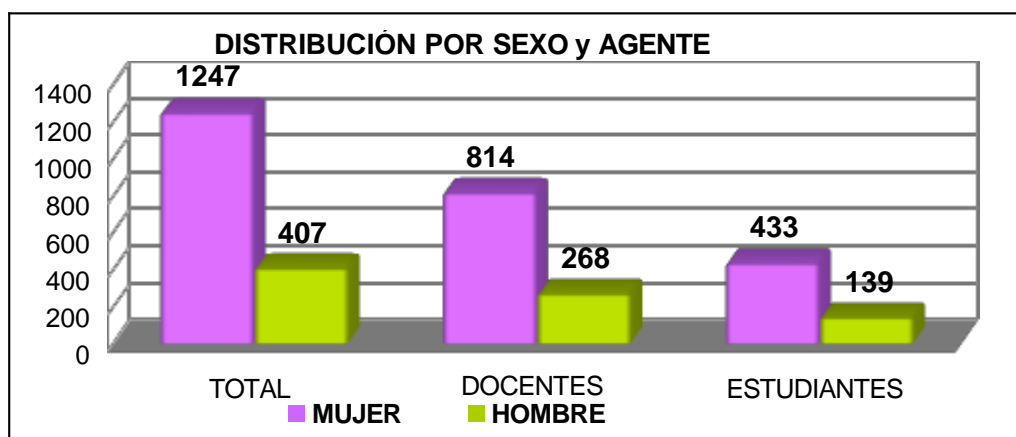


Gráfico 9.6: Distribución de participantes (docentes y estudiantes) por sexo.

### 3.2. Distribución por sexo, agente, y nivel docente o de estudios

En la siguiente tabla de contingencia se analiza la variable sexo de forma específica, atendiendo a los niveles de docencia y el tipo de estudios de los dos grupos de agentes de la investigación.

Tabla 9.5: Tabla de contingencia: sexo, agentes, nivel docente / estudios en curso

AGENTE N= 1654	NIVEL DOCENTE / ESTUDIO	Referencia de valores	SEXO		Total
			MUJER	HOMBRE	
DOCENTES	EDUCACIÓN INFANTIL	N	149	16	165
		%Nivel	90,3%	9,7%	100,0%
		% Sexo	18,3%	6,0%	15,2%
		%Total	13,8%	1,5%	15,2%
	EDUCACIÓN PRIMARIA	N	386	105	491
		%Nivel	78,6%	21,4%	100,0%
		% Sexo	47,4%	39,2%	45,4%
		%Total	35,7%	9,7%	45,4%
	ESO	N	231	112	343
		%Nivel	67,3%	32,7%	100,0%
		% Sexo	28,4%	41,8%	31,7%
		%Total	21,3%	10,4%	31,7%
	BACHILLER	N	48	35	83
		%Nivel	57,8%	42,2%	100,0%
		% Sexo	5,9%	13,1%	7,7%
		%Total	4,4%	3,2%	7,7%
Total Docentes	N	814	268	1082	
	%Nivel	75,2%	24,8%	100,0%	
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	%Total	75,2%	24,8%	100,0%	
MAGISTERIO	N	318	69	387	
	%Nivel	82,2%	17,8%	100,0%	
	% Sexo	73,4%	49,6%	67,7%	
	%Total	55,6%	12,1%	67,7%	
	PEDAGOGÍA	N	22	5	27

<b>ESTUDIANTES</b>		%Nivel	81,5%	18,5%	100,0%
		% Sexo	5,1%	3,6%	4,7%
		%Total	3,8%	0,9%	4,7%
	<b>MÁSTER</b>	N	93	65	158
		%Nivel	58,9%	41,1%	100,0%
		% Sexo	21,5%	46,8%	27,6%
		%Total	16,3%	11,4%	27,6%
	<b>Total Estudiantes</b>	N	433	139	572
		%Nivel	75,7%	24,3%	100,0%
		% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		%Total	75,7%	24,3%	100,0%

## 1. Docentes:

**a) Por nivel educativo:** comparando la distribución de mujeres y hombres, obtenemos estos datos:

- Educación Infantil (N= 165, el 15,2% del grupo de docentes): hay 149 profesoras, que representan el 90,3% del nivel educativo. Los hombres son 16 hombres, y suponen el 9,7% de Infantil. Las mujeres, que multiplican por 9,3 la cantidad de hombres, tienen una abrumadora presencia en el nivel.

- Educación Primaria (N= 491, el 45,4% de los docentes): contamos con 386 mujeres, el 78,6% del nivel. Hay 105 hombres, que suponen el 21,4% de Primaria. La cantidad de mujeres sigue siendo ingente, superior al triple de los hombres.

- ESO (N= 343, el 31,7% del profesorado): son 231 mujeres, el 67,3% de Secundaria. Los 105 hombres ascienden al 32,7% de este nivel. En ESO, las mujeres superan el doble de hombres.

- Bachiller (N= 83, 7,7% del profesorado): las mujeres son 48, el 57,8% del nivel. Los hombres son 35 y alcanzan el 42,2% de Bachiller. En este nivel, aun siendo mayoría las mujeres, la presencia de hombres es más significativa que en los niveles obligatorios, y la diferencia de porcentajes se reduce, se acorta la distancia, y se ubica en 15,6 puntos inferior a la presencia de mujeres.

Como se ha expuesto, **la presencia de mujeres** es mayoritaria en todos los niveles educativos considerados en esta investigación; así como que a mayor nivel educativo, el porcentaje de mujeres va decreciendo en favor del incremento, y mayor presencia, de los hombres. La docencia femenina comienza en Infantil con el 90,3%, en Primaria es el 78,6%, en ESO el 67,3%, y concluye en Bachiller con el 57,8%.

### b) Por sexo:

El mayor índice de profesoras se sitúa en Primaria (47,4%), seguido de ESO (28,4%), Infantil (18,3%) y concluye en Bachiller (5,9%)

El porcentaje más numeroso de profesores está en Primaria (41,8%), tiene una similar presencia en ESO (39,2%), al que sigue Bachiller (13,1%), y el índice más bajo corresponde a Infantil (6%).

**2. Estudiantes:** de los 576 participantes, han cumplimentado esta variable identificativa 572 futuros agentes, que representan el 99,30% del grupo. De ellos, el 75,7% son mujeres, y el 24,3% hombres.

### a) Por carrera o estudios en curso:

- Magisterio: N= 387, el 67% del porcentaje de los estudiantes de la muestra. Este grupo podría constituir el relevo profesional del profesorado actual de Educación Infantil y Primaria. Las mujeres (N= 318) representan el 82,2% de los estudiantes de este grado. Por su parte, los hombres (N=69) representan el 17,8% de Magisterio.

- Pedagogía: N= 27, son el 4,7% de estudiantes participantes. Su capacitación académica le permite

ejerer en Pedagogía Terapéutica, como Consultor (Primaria) y Orientador (Secundaria). Por este motivo es ubicable en ambos tramos educativos. Las mujeres de la muestra (N= 22) son el 81% del grado. Los hombres (N=5), implican al 18,5% de Pedagogía.

- **Máster:** N=158, el 2,6% de los estudiantes. Este Máster de profesionalización faculta para impartir docencia en los niveles superiores<sup>66</sup>. Serán, por tanto, el relevo profesional del profesorado de Secundaria y Bachiller. La presencia de mujeres y hombres en el Máster es como sigue: Mujeres: N= 93, el 58,9%. Hombres: N= 65, el 41,1%; entre los estudiantes.

#### b) Por sexo:

El 73,4% de las estudiantes participantes cursa el Grado de Magisterio, el 5,1% Pedagogía, y el 21,5% el Máster.

Los estudiantes que cursan Magisterio son el 49,6%, y los de Máster el 46,8%, se decide por Pedagogía el 3,6% de los hombres estudiantes.

De las referencias analizadas, podemos extraer lo siguiente:

En el relevo profesional de Infantil-Primaria, la gran desproporción entre ambos sexos se podría reducir en unos 3 puntos respecto de los índices actuales del DEPLC. En Secundaria, también se espera una variación, pero apenas llega al 0,8% en el descenso de tasa de mujeres y el ascenso de los hombres.

### 3.4 Distribución por sexo, nivel docente y red

En la tabla contigua, se exponen los datos de distribución, a partir de la variable identificadora e independiente sexo. En el caso de los docentes, en relación con la red de titularidad del colegio (pública o concertada), y el nivel de impartición docente (Infantil, Primaria, ESO, Bachiller).

Tabla 9.6: Tabla de contingencia de variables sexo \* red \* nivel educativo.

SEXO	RED		Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	TOTAL	
MUJER	PÚBLICA	N	85	209	80	21	395	
		% de Red	21,5%	52,9%	20,3%	5,3%	100,0%	
		% de Nivel docente	57,0%	54,1%	34,6%	43,8%	48,5%	
		% del total	10,4%	25,7%	9,8%	2,6%	48,5%	
	CONCERTADA	N	64	177	151	27	419	
		% de Red	15,3%	42,2%	36,0%	6,4%	100,0%	
		% de Nivel docente	43,0%	45,9%	65,4%	56,3%	51,5%	
		% del total	7,9%	21,7%	18,6%	3,3%	51,5%	
			N	149	386	231	48	814

66 “Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachiller, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas”. ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Y deberá hacer constar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilita.

Sus planes de estudios tendrán una duración de 60 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Estas enseñanzas se estructurarán teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas. Con carácter general, han de ser presenciales, al menos, en el 80% de los créditos totales del Máster, incluido necesariamente el Practicum.

El plan de estudios deberá incluir como mínimo, los siguientes módulos:

- Genérico (12 créditos europeos): Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación.
- Específico (24 créditos europeos): Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.
- Practicum (16 créditos europeos): Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster.

HOMBRE	TOTAL	% de Red	18,3%	47,4%	28,4%	5,9%	100,0%
		% de Nivel docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	18,3%	47,4%	28,4%	5,9%	100,0%
	PÚBLICA	N	11	51	42	11	115
		% de Red	9,6%	44,3%	36,5%	9,6%	100,0%
		% de Nivel docente	68,8%	48,6%	37,5%	31,4%	42,9%
	CONCERTADA	N	5	54	70	24	153
		% de Red	3,3%	35,3%	45,8%	15,7%	100,0%
		% de Nivel docente	31,3%	51,4%	62,5%	68,6%	57,1%
	TOTAL	N	16	105	112	35	268
		% de Red	6,0%	39,2%	41,8%	13,1%	100,0%
		% de Nivel docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total		6,0%	39,2%	41,8%	13,1%	100,0%	

### a) Por nivel educativo:

- En Infantil: la presencia de maestras en la red pública (57%) es superior a la concertada (43%). De los maestros en este nivel, el 68,8% corresponde a la pública y el 31,3% a la red concertada.

- En Primaria: las mujeres en la red pública (54,1%) siguen superando a sus colegas de la concertada (45,9%). Sin embargo, en el caso de los hombres se invierten las proporciones, en la pública está el 48,6%, y en la concertada asciende al 51,4%.

- En ESO: con relación a las mujeres, sus porcentajes en las dos redes experimenta un brusco cambio, las profesoras de la pública descienden al 34,6%, y las de la concertada ascienden al 65,4%. Con valores paralelos se presentan los índices de profesores, en la pública el 37,5%, y en la concertada el 62,5%.

- En Bachiller: la distribución de las profesoras por redes, y a pesar del ascenso respecto a ESO de las profesoras de la pública (43,8%), se vuelve a registrar mayoría en la concertada (56,3%). Los profesores de Bachiller de la pública (31,4%) suponen menos de la mitad de los que trabajan en la concertada (68,6%).

De la tabla precedente, captamos el siguiente extracto de frecuencias sobre la distribución de mujeres y hombres docentes, en relación a la red o titularidad y los niveles educativos:

Tabla 9.7: Extracto de tabla de contingencia sexo \* red \* nivel educativo.

Nivel de Docencia	Infantil		Primaria		ESO		Bachiller		Total	
	Pública	Concertad	Pública	Concertad	Pública	Concertad	Pública	Concertad	Pública	Concertad
MUJER	21,5%	15,3%	52,9%	42,2%	20,3%	36,0%	5,3%	6,5%	100%	100%
HOMBRE	9,6%	3,3%	44,3%	35,3%	36,5%	45,8%	9,6%	15,6%	100%	100%

### b) Por sexo:

- Mujeres: de las mujeres que trabajan en la red pública, el 21,5% lo hace en Infantil, el 52,9% en Primaria, el 20,3% en ESO, y el 5,3% en Bachiller.

De las profesoras que ejercen en la concertada, el 15,3% está en Infantil, en Primaria el 42,2%, en ESO el 36%, y el 6,5% en Bachiller.



Los porcentajes de las mujeres que trabajan en la red concertada presentan una distribución diferenciada respecto de las profesoras de la pública: son menos en Infantil (-6,2%) y Primaria (-9%), y más en ESO (+9,3%) y Bachiller (+1,2%).

De las profesoras, los mayores porcentajes corresponden a Primaria: en la pública el 25,7%, y en la concertada el 21,7%. De las que ejercen en ESO, las profesoras de la concertada (18,6%) casi duplican a las de la pública (9,8%).

- Hombres: de los hombres que desempeñan en la pública, el 9,6% está en Infantil, el 44,3% en Primaria, el 36,5% en ESO, y el 9,6% en Bachiller (registrando el mismo valor que en Infantil).

De los profesores de la red concertada, el 3,3% ejerce en Infantil, el 35,3% en Primaria, el 45,8% en ESO, y el 15,7% en Bachiller.

Hay más docentes hombres en la red concertada que en la pública, y con una mayor, y significativa, presencia en los niveles superiores de ESO y Bachiller.

De los profesores, los mayores porcentajes corresponden a los de la red concertada en los niveles de ESO (26,1%) y Primaria (20,1%).

De los profesores que ejercen en Infantil, los de la red pública (4,1%) superan el doble que los de la concertada (1,9%), y los de la concertada de Bachiller (9%) superan el doble a los de la pública (4,1%).

### **c) Otros valores comparativos:**

El mayor porcentaje de participación corresponde al grupo de profesores de ESO en la red concertada (45,8%). El menor nivel porcentual es el de las profesoras de la red pública en Bachiller (5,3%).

Los datos más similares corresponden a los profesores de Primaria de ambas redes: en la red pública (19%) y en la concertada (20,1%).

Con relación a las redes educativas, las mujeres tienen una distribución de 51,5% en concertada y 48,5% en pública. Y los hombres de 57,1% en concertada, y 42,9% en pública.

### **El Informe del Sistema Educativo del MECD (2015) y los valores en esta tesis: datos comparativos**

El Informe (2015) constata que, en España, el nivel formativo de las mujeres es superior al de los hombres: en 2013, el 48,8 % de mujeres jóvenes, con edades entre 25 y 34 años, contaba con un nivel de formación de educación superior, mientras en los hombres era del 35,7 % (p.43).

En este informe también se refiere la evidente feminización de la profesión docente en las enseñanzas de régimen general, con índices superiores al 82 % en Infantil y Primaria, y al 57% en Secundaria. Los porcentajes son similares en las distintas comunidades autónomas, por lo que se puede considerar un fenómeno relativamente homogéneo en todo el territorio nacional.

En relación al contexto de la Unión Europea, con datos de 2013, en España, aun siendo alto el grado de feminización de la profesión docente, éste se encuentra en un nivel bajo en relación con la media europea. En la tabla adjunta, incluimos los porcentajes de presencia de mujeres y hombres en la CAPV<sup>67</sup>, España y la Unión Europea(UE):

<sup>67</sup> Informe del DEPLC del Gobierno Vasco 2013-14, con datos de 2013, <[www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/.../folleto\\_estadistica\\_2013\\_14\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/.../folleto_estadistica_2013_14_c.pdf)>

Tabla 9.8: Presencia de mujeres y hombres en la docencia: valores porcentuales medios en la C.A. del País Vasco, España y Unión Europea.

	Infantil-Primaria		Posición de España en U.E.:	Secundaria Inferior / Superior		Posición de España en U.E.:
	MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES	
<b>España</b>	75,9 %	24,1%	último	57,8% / 52,4 %	42,2% / 47,6%	penúltimo
<b>Unión Europea</b>	85,2 %	14,8%		68% / 60%	32% / 40%	
<b>Euskadi</b>	85,50%	14,50%		59,23%	40,76%	

A partir de los datos estadísticos expuestos, observamos que la media de la CAPV, con relación a la presencia femenina en ambos tramos educativos (Infantil-Primaria y ESO-Bachiller), es ligeramente superior a la media de la U.E., y a la media de los valores de España.

Referido a Infantil-Primaria, la presencia femenina de la CAPV, respecto de la UE, es sólo 0,3% superior, y con relación a España es casi el 10% más elevada. El registro de Secundaria, tanto a nivel de España como de la UE, se desglosa en Secundaria Inferior (ESO) y superior (Bachiller). El porcentaje de profesoras de la CAPV supera al de España y se acerca al de Secundaria superior de la UE. Al contrastar los índices del profesorado de la muestra de esta tesis con los publicados por el DEPLC relativos al curso 2014/2015, y correspondientes a los mismos niveles educativos<sup>68</sup>, se observa que la presencia femenina entre los participantes en esta tesis es 3,79 puntos inferior en Infantil-Primaria, y 5,8 puntos superior en Secundaria-Bachiller, situando nuestra media total en 1,69 puntos superior a la del DEPLC.

Tabla 9.9: Comparación de estadísticos del DEPLC y Tesis: distribución de mujeres y hombres docentes por niveles educativos.

Referencia	Nivel educat.	Mujeres		Hombres		Nivel educat.	Mujeres		Hombres		Mujeres ambas etapas %
		N	%	N	%		N	%	N	%	
<b>DEPLC 2015</b>	Infantil-Primaria	16.090	85,34	2.764	14,66	<b>ESO-Bachiller</b>	9.592	59,69	6.477	40,30	<b>73,54</b>
<b>Tesis: Muestra</b>		535	81,55	121	18,44		279	65,49	147	34,50	<b>75,23</b>

#### 4. DISTRIBUCIÓN POR EDAD

Para el análisis de la variable edad, se establecieron 4 periodos de 10 años y un último tramo de 5 años, correspondiente a los años de posible jubilación, actual, en la docencia.

La distribución gráfica por edad de los participantes es la siguiente:

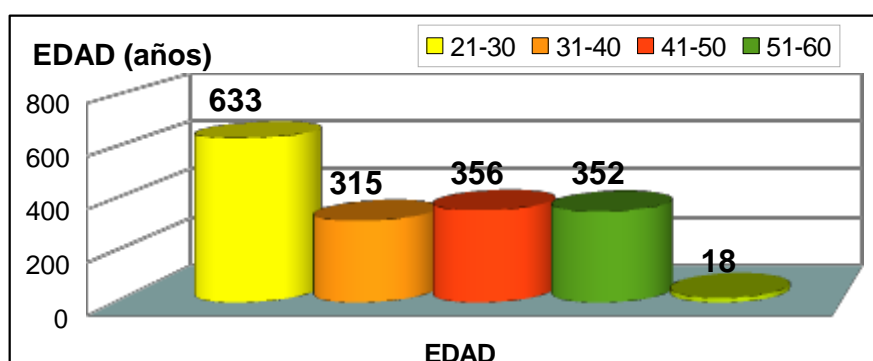


Gráfico 9.7: Distribución de los participantes por variable edad, en periodos cronológicos.

68 En Secundaria se incluye el profesorado de PCPIs. Datos de la enseñanza no universitaria en la CAPV. Curso 2014/2015. Fuente Estadística de Actividad Escolar. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicacion\\_dae/es\\_def/adjuntos/folleto\\_estadistica\\_2014\\_2015\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicacion_dae/es_def/adjuntos/folleto_estadistica_2014_2015_c.pdf).

Las frecuencias de los participantes, por intervalos de edad, son las siguientes:

- 21-30 años: N=633, el 37,8% del total, representando el grupo más numeroso.

- 31-40 años: N= 315 sujetos, y el 18,8%.

- 41-50 años: se contabilizan N=356, el 21,3%.

- 51-60 años: hay N=352, el 21%.

- 61-65 años: contamos con N=18 personas, el 1,1% de la muestra resultante, y el grupo más pequeño.

En el análisis de las frecuencias totales (N= 1674), el conjunto correspondiente a la primera década (21-30 años) es significativamente el más numeroso (37,8%) con una representación de 633 sujetos, del total de la muestra. Las décadas de 41-50 (N= 356) y 51-60 (N= 352), con valores relativos en torno al 21% ocuparían el segundo nivel. La fracción de 31-40 (N= 315) se sitúa en el tercer puesto en nivel de participación (18,8%). El quinquenio pre-jubilación, 61-65 años (N=18), está formado por el 1,1% de los participantes.

Los valores correspondientes a los tres grupos de edad que median entre los 31-60 años presentan un perfil similar entre sí, con valores relativos del 18,8%-21,3%. La mayor similitud se encuentra en los dos grupos que comprenden de 41-60 años, sus valores absolutos apenas difieren en 4 sujetos y los relativos en 3 décimas.

#### 4.1. Distribución por edad y grupos de participantes (docentes y estudiantes)

En la tabla inferior se ha registrado la distribución por edad en los grupos de docentes y estudiantes:

Tabla 9.10: Distribución de los participantes (docentes y estudiantes) por variable edad (I).

Años de edad		21-30		31-40		41-50		51-60		61-65				
Participantes	N	Frec	Por. Vál.	Frec.	Por. Vál.	Frec.	Por. Vál.	Frec.	Por. Vál.	Frec.	Por. Vál.	Media	Des. Típ.	Vari.
Total	1674	633	37,8	315	18,8	356	21,3	352	21,0	18	1,1	2,29	1,203	1,447
Docentes	1098	98	8,9	276	25,1	354	32,2	352	32,1	18	1,6	2,92	0,995	0,990
Estudiantes	576	535	92,9	39	6,8	2	0,3	-	-	-	-	1,07	0,276	0,076

De los datos recogidos en la tabla superior, extraemos las siguientes observaciones por grupos :

**1. Docentes:** los más jóvenes, 21-30 años (N=98), implican al 8,9% de los agentes educativos en activo. Los/as profesores/as de 31-40 años (N=276) suponen el 25,1%. Se evidencia una presencia significativamente mayoritaria en las edades de 41-50 años (32,2%) con 354 sujetos, y de 51-60 años (32,1%) con 352 participantes. Con ello, la banda de edades 41-60 años aglutina al 64,3% de la muestra de docentes, con unas proporciones respectivas muy similares. El conjunto de 61-65 años (n=18) representa el 1,6 % de esta población.

Se considera que la edad "óptima" del profesorado se logra al existir un equilibrio entre profesorado más joven y profesorado mayor. El índice de distribución de edad se calcula dividiendo la proporción de docentes más jóvenes (<30 años) entre la proporción de docentes mayores (>50 años). Dadas las edades medias de graduación y de jubilación, un índice de distribución de edad óptimo estaría en torno al 0,50 (OECD, 2014b).

Según los datos de nuestra muestra, calculamos el cociente entre 8,9 y 33,7 que arroja un índice de 0,26, considerablemente alejado del óptimo 0,5 propuesto. Para lograr ese nivel de bondad, se debería contar con un 16,85 % de docentes menores de 31 años, equivalente a casi el doble de la realidad.

**2. Estudiantes:** los datos indican que la muestra de futuros agentes educativos se ubica en las tres primeras décadas establecidas para el estudio, es decir, entre 21 y 50 años de edad.

Su distribución es la siguiente: de los 576 participantes, 535 corresponden al grupo de 21-30 años (el 92,9%). Entre los 31-40 años se ubican 39 sujetos (el 6,8%). Y en el decenio 41-50 contamos con 2 sujetos, que representan el 0,3% de los estudiantes. Los grupos menos numerosos, correspondientes a las edades 31-40 (6,8%) y 41-50 años (0,3%), revelan, por una parte, una importante prolongación en la edad de formación o capacitación y, por otra, un comienzo tardano en el inicio del ejercicio de la profesión docente. Aun no siendo motivo de análisis en esta investigación, sí podemos plantear posibles razones por las que el 7,1% de la muestra de estudiantes, entre los 31-50 años (de los que el 0,3% corresponden a 41-50 años), esté cursando una capacitación profesional para la docencia:

- Internas al sujeto: derivadas de un cambio personal respecto a la motivación profesional inicial, bien por propia evolución y/o por priorización de intereses, capacidades y preferencias, por lo que se optaría por un campo de desarrollo diferente, más acorde con las nuevas inclinaciones y/o el mayor conocimiento de uno mismo. Bien por haber constatado que la praxis laboral correspondiente a los estudios previos o bien porque los campos laborales más directamente vinculados no respondían a la motivación inicial, se percibiría la docencia como una alternativa afín y compatible con la cualificación inicial.

- Externas al sujeto: corresponderían, en su mayor parte, a las derivadas de la situación de crisis económica y su indefectible relación con la crisis laboral. A esta causa se relacionaría el estar en posesión de una titulación que no ha permitido acceder al mercado laboral con mínimas garantías de desarrollo: por significativa falta de demanda, por no ofrecer estabilidad temporal, por abocar a la precariedad salarial, por exigencia de movilidad, por corresponder a sectores en regresión con supresión de puestos de trabajo previos, etc. Con todo ello, estas personas pueden contemplar la docencia como una alternativa de refugio laboral.

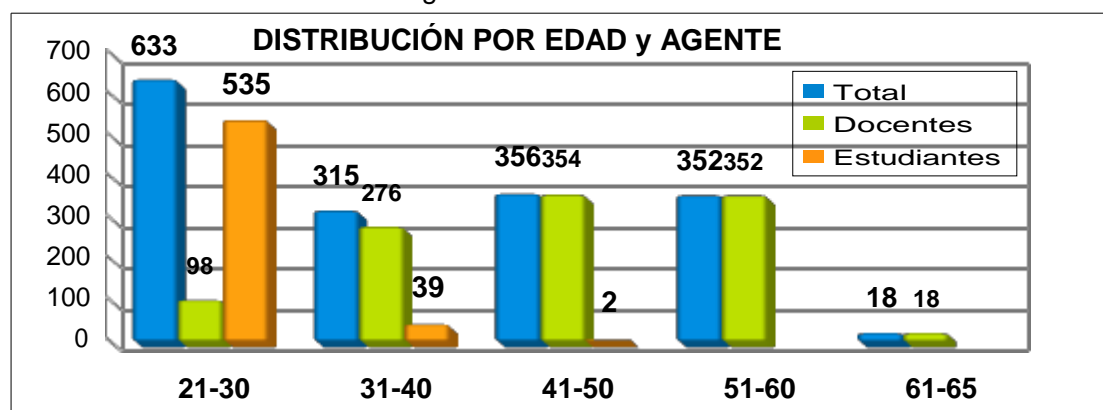


Gráfico 9.7.1.: Distribución de los participantes (docentes y estudiantes) por variable edad

## 5. DISTRIBUCIÓN POR TÍTULO

Tabla 9.11: Distribución por título académico y agentes (docentes y estudiantes)

Grupos	Total (N= 1674)		Docentes (N= 1098)		Estudiantes (N=576 )	
	N	%	N	%	N	%
<b>Diplomado</b>	537	37,1	527	48,0	10	2,9
<b>Licenciado</b>	519	35,8	461	42,0	58	16,6
<b>Graduado</b>	218	15,1	25	2,3	193	55,1
<b>Diplom.y Ldo.</b>	80	5,5	79	7,2	1	0,3
<b>Otros</b>	31	2,1	6	0,5	25	7,1
<b>F.P. Grado Superior</b>	58	4,0	-	-	58	16,6
<b>Ingen./ Arquít.</b>	5	0,3	-	-	5	1,4
<b>Total respuestas</b>	<b>1448</b>	<b>86,49</b>	1098	65,59	350	20,90

Esta variable identificativa ha sido respondida por un total de 1448 participantes; de ellos, el 65,59% son docentes (N= 1098), y el 20,90% estudiantes (N= 350). La capacitación académica de los **docentes** ofrece los siguientes datos:

El grupo más numeroso (48%) lo conforman los diplomados, con una frecuencia de 527 participantes; estos titulados pueden impartir docencia en los niveles de Ed. Infantil y Primaria, así como en los dos primeros cursos de ESO.

Los licenciados suponen el 42% del grupo, con 461 componentes; esta capacitación faculta para enseñar en ESO y Bachiller, aunque también pueden impartir en los niveles iniciales.

También se ha contemplado la combinación de ambas titulaciones (ser diplomado y licenciado), los doblemente titulados (79 sujetos) suponen el 7,2% del profesorado.

Los graduados (2,3%) son 25 participantes; éstos pueden poseer el Grado en Magisterio, que les faculta para la enseñanza en los niveles de Infantil y Primaria, o bien el grado en otra disciplina universitaria, que junto con el título de Máster, capacita para impartir docencia en los niveles de ESO y Bachiller.

El 0,5% de la muestra ha señalado estar en posesión de otras capacitaciones, y corresponde a 6 profesores/as de la muestra.

En el análisis de los títulos, entre el grupo de **estudiantes**, observamos que se han cubierto todas las opciones ofrecidas y se han especificado dos nuevos niveles:

- los que han cursado Formación Profesional de Grado Superior (58 sujetos) son el 16,6% de la muestra; estos estudios, de dos cursos de duración, cualifican con nivel de Técnico Superior, y se realizan a partir del Bachillerato o desde el Grado Medio de Formación Profesional.

- los que están en posesión de estudios de Ingeniería/ Arquitectura, 5 sujetos (1,4%).

Hay 10 diplomados (2,9%). Son licenciados 58 sujetos (16,6%). Y uno (0,3%) posee ambas titulaciones.

Los graduados suponen el grupo más numeroso de los estudiantes, con 193 participantes (55,1%).

En el grupo identificado como "otros" se incluyen 25 personas (7,1%) que así se han clasificado.

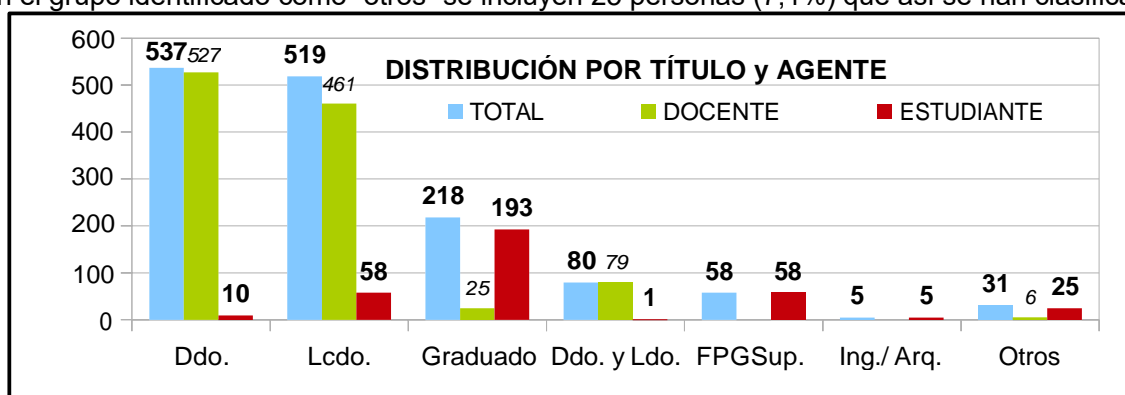


Gráfico 9.8: Distribución por título académico y agente

## 6. DISTRIBUCIÓN POR FUENTES CONSULTADAS

En el cuestionario se solicita (docentes: ítem 1; estudiantes: ítem 7):

**Marque su respuesta con una X en la(s) casilla(s) correspondiente(s):**

¿Otras fuentes que haya consultado sobre el tema?			
Telebista, Irratia TV, Radio	<input type="checkbox"/>	Internet Internet	<input type="checkbox"/>
Argitalpenak Publicaciones	<input type="checkbox"/>	Ikastaroak, Hitzaldiak Cursos, Conferencias	<input type="checkbox"/>

Los participantes podían responder señalando una o más de una de las opciones propuestas. Los resultados obtenidos se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 9.12: Distribución por fuentes consultadas sobre AACC y agentes

FUENTES CONSULTADAS	Docentes (N=1098)		Estudiantes (N=576)	
	N	Porcent. %	N	Porcent.
<b>Total respuestas</b>	<b>932</b>	<b>84,9</b>	<b>482</b>	<b>83,7</b>
<b>UNA OPCIÓN</b>	459	49,25	303	62,86
TV, radio	80	8,6	94	19,5
Internet	222	23,8	186	38,6
Publicaciones	90	9,7	7	1,5
Cursos, conferencias	67	7,2	16	3,3
<b>DOS OPCIONES</b>	341	36,58	137	28,42
TV, radio. Internet	60	6,4	75	15,6
TV, radio. Publicaciones	29	3,1	3	0,6
TV, radio. Cursos, conferencias	40	4,3	4	0,8
Internet. Publicaciones	147	15,8	38	7,9
Internet. Cursos, conferencias	13	1,4	15	3,1
Publicaciones. Cursos, conferencias	52	5,6	2	0,4
<b>TRES O CUATRO OPCIONES</b>	132	14,16	42	8,71
TV, radio. Internet. Publicaciones	42	4,5	19	3,9
TV, radio. Internet. Cursos, conferencias	9	1,0	6	1,2
TV, radio. Internet. Publicaciones. Cursos, conferencias	81	8,7	17	3,5

Se han obtenido similares porcentajes de cumplimentación entre los dos grupos de participantes; entre los docentes (N= 1098), han respondido 932 sujetos (84,9%). De los estudiantes (N= 576), han contestado este ítem 482 sujetos (83,7%).

#### 1. Participantes que han señalado **una única opción**:

En el grupo de docentes, 459 sujetos (49,25%) han realizado una elección; de ellos, 222 participantes (23,8%) han seleccionado “internet” como la fuente más consultada; “publicaciones” es la alternativa de 90 profesores/as (9,7%); “tv, radio” es nominada por 80 (8,6%); “cursos y conferencias” es la respuesta de 67 docentes (7,2%).

En el grupo de estudiantes, 303 personas (62,86%) han optado por una sola elección. En este caso, 186 sujetos (38,6%) hacen que “internet” sea también la fuente más seleccionada; en segundo lugar está “tv, radio”, elegida por 94 estudiantes (19,5%); la tercera opción, nominada por 16 personas (3,3%), recae en “cursos y conferencias”; “publicaciones” es la última alternativa con 7 sujetos (1,5%).

#### 2. Participantes que han señalado **dos opciones**:

En el grupo de docentes, son 341 personas (36,58%); de ellos, 147 profesores/as (15,8%) consultan “internet + publicaciones”; 60 (6,4%), “internet + tv, radio”; 52 (5,6%) eligen “publicaciones + cursos y conferencias”; 40 (4,3%) “tv, radio + cursos y conferencias”; 29 (3,1%), “tv, radio + publicaciones”; 13 (1,4%) optan por “internet + cursos y conferencias”.

En el grupo de estudiantes, 137 personas (28,42%) han elegido dos opciones; de ellos, 75 (15,6%) escogen “internet + tv, radio”; 38 (7,9%) seleccionan “internet + publicaciones”; 15 (3,1%), “internet + cursos y conferencias”.

Con una representación inferior al 1% tenemos: “publicaciones + cursos y conferencias” (0,4%), “tv, radio + publicaciones” (0,6%), y “tv, radio + cursos y conferencias” (0,8%).

### 3. Participantes que han señalado **tres o más opciones**:

En el grupo de docentes, son 132 personas (14,16%); de ellos, 81 profesores/as (8,7%) han consultado todas las fuentes propuestas: televisión y radio, internet, publicaciones, y cursos, conferencias. Son 42 los docentes (4,5%) que han elegido “tv, radio + internet + publicaciones”. Y 9 sujetos (1%) consultan “televisión, radio + internet + cursos, conferencias”.

En el grupo de estudiantes, sólo 42 personas (8,71%) han consultado tres o más fuentes. De ellos, 19 (3,9%) optan por “tv, radio + Internet + Publicaciones”; 6 (1,2%) escogen “televisión, radio + internet + cursos y conferencias”. Y 17 (3,5%) consultaron todas las fuentes propuestas.

**En síntesis**, vemos que las fuentes más consultadas por los docentes son “internet” y “publicaciones”, tanto en elección individual como combinada. Entre los estudiantes, las fuentes más elegidas son “internet” y “tv, radio”, también en elección individual y combinada.

De todas las opciones y combinaciones resultantes, la fuente por antonomasia para ambos grupos es “internet”, elegida por el 23,8% de los docentes, y el 38,6% de los estudiantes.

## 7. DISTRIBUCIÓN POR FORMACIÓN SOBRE AACC:

### a) Docentes: Formación Inicial y Continua

- Formación inicial (Ítem 9): *En su formación como Profesor/a, ¿recibió formación sobre AA.CC.?*

- Formación continua (Ítem 10): *A lo largo de su experiencia profesional, ¿ha recibido formación sobre este tema?*

Tabla 9.13: Distribución de frecuencias de docentes: formación inicial y continua sobre AACC.

DOCENTES:	Formación Inicial y Continua		SÍ		NO	
	N	Porcent.	N	Porcent. Válido	N	Porcent. Válido
Inicial	1085	98,8%	206	<b>19,0</b>	879	<b>81,0</b>
Continua	1083	98,6%	276	<b>25,5</b>	807	<b>74,5</b>

La **formación inicial**, formal y reglada, depende de los programas y contenidos universitarios establecidos en cada disciplina, en las diferentes modalidades de asignaturas y cursos académicos; ante ello, el estudiante es un sujeto pasivo-receptor, a pesar de la posibilidad de elección de ciertas materias, dado que también éstas están determinadas por el programa y los itinerarios pre-establecidos.

Con relación a la formación inicial de los docentes de la muestra (N= 1098), se han obtenido los siguientes resultados: han respondido 1085 sujetos (98,8%); de ellos, 206 profesores/as (19%) afirman haber recibido formación sobre las AACC. Sin embargo, 879 (81%) reconocen no haber contado con esta preparación.

La **formación continua** depende, de una parte, de la oferta de cursos (desde entidades públicas o privadas, o en el propio centro educativo) que, de común, responden a las líneas de planificación determinadas por los diferentes organismos, de acuerdo con las necesidades que se vayan planteando en el ámbito educativo<sup>69</sup> y, de otra, de la iniciativa y deseo de formación y cualificación de

<sup>69</sup> Uso y manejo de nuevas tecnologías (pizarra digital, plataformas, competencia informática, etc.); atención a sectores del alumnado (gitano, acogida de migrantes, menores no acompañados, autismo, dislexia, hipoacusia con lenguaje de signos, transexualidad, etc.); metodología y didáctica (aprendizajes cooperativos, tutoría entre iguales, aprendizaje integrado de lenguas, etc.); convivencia (resolución de conflictos, sexting, bullying, golden five, etc).

los propios docentes, que puede ser absolutamente voluntaria o bien determinada por el centro educativo dentro de los planes de formación en centro. En la modalidad de formación continua, el papel del docente como aprendiz es considerablemente más activo, consciente, voluntario y busca responder a las diversas necesidades que se pueden ir planteando en el ejercicio de su labor educativa.

Respecto a la formación continua, se ha contado con la respuesta de 1083 sujetos (98,6%); 276 (25,5%) responden afirmativamente, y 807 (74,5%) contestan que no han recibido formación sobre AACC en el ejercicio de la docencia.

**En síntesis**, respecto a la *Formación inicial y continua de los docentes*, comparando los valores de ambas formaciones (pre y postitulados) y, a tenor de las respuestas aportadas, se aprecia una positiva evolución en la formación del profesorado en activo en el tema de las AACC porque, si bien afirman que la formación inicial apenas llegó al 19%, hay un leve incremento del 6,5% en la formación continua, al superar ésta el 25%; lo que refleja que, hasta la fecha de este estudio, un cuarto del contingente de educadores, ha sentido la necesidad y el interés de formación en este tema.

Con los datos obtenidos, tan sólo el 19% de los docentes declara contar con formación inicial por lo que podemos confirmar la **Sub-hipótesis 3.1.**: Los docentes en activo carecen de suficiente formación inicial sobre SI/AACC.

## b) Estudiantes: Formación Inicial

Tabla 9.13.1: Distribución de frecuencias de estudiantes: formación inicial sobre AACC.

<b>ESTUDIANTES: Formación Inicial</b>			<b>SÍ</b>		<b>NO</b>	
<b>Estudiantes (N= 576 )</b>	N	Porcent.	N	Porcent. Válido	N	Porcent. Válido
<b>Inicial</b>	574	99, 75%	192	<b>33,4</b>	382	<b>66,6</b>

A los estudiantes (N= 576) sólo se solicita información sobre su formación inicial:

### ***En su formación para la Educación, ¿ha recibido formación sobre AA.CC.? (ítem 6)***

Los datos revelan que han respondido 574 participantes (99,75%). De ellos, han recibido formación 192 (33,4%), mientras que 382 (66,6%) han carecido de ella.

Si comparamos la formación inicial del profesorado en activo con la de los estudiantes, comprobamos que hay una importante diferencia, percibida y declarada, entre ambos colectivos. Mientras los docentes exponen que sólo el 19% recibió preparación sobre las AACC durante la carrera, en el caso de los estudiantes asciende hasta el 33,4%, lo que supone un incremento del 14,4%.

## 8. DOCENTES

Analizaremos los años de experiencia y el nivel de docencia en el imparten.

### 8.1. Años de experiencia docente (ítem 4)

En la investigación para esta tesis, la distribución de los periodos de docencia se ha estructurado a partir de las etapas y fases de la profesión docente de Huberman,1990; Sikes, 1985 y Woodward, 2000.

La experiencia docente de los/as profesores/as de la muestra (N= 1098) se distribuye de la siguiente manera:

- De 1-5 años: corresponde al inicio en la carrera docente, con entusiasmo por el comienzo en la profesión pero con miedo y titubeo por la falta de experiencia; con rápido aprendizaje de ciertas



habilidades por ensayo-error; transición del rol de estudiante al de maestro/a, cambio profesional y vital con el ingreso en el mundo adulto. Del 3º al 5º año, el docente se plantea cuestiones más profundas y abstractas, tiene un mayor interés por la formación y que ésta tenga modalidades más participativas (seminarios, grupos de reflexión, formación en centros, etc.).

En este grupo hay 102 docentes, que representan el 9,3% de los educadores de la muestra.

- De 6-10 años: fase de estabilización y de consolidación del repertorio pedagógico, lo que aporta una progresiva identidad, autonomía y compromiso profesional, una creciente maestría, y un aumento de la confianza y el sentido de independencia; ésto favorece un mayor centraje en la práctica docente y la ampliación de las estrategias pedagógicas. En la muestra contamos con 151 educadores (13,8%).

- De 11-20 años: en el plano personal, inicia esta etapa con la crisis de los 30 años, pero con gran energía física y habilidad intelectual, compromiso con la institución educativa, implicación en los procesos del centro, y desempeño de responsabilidades; este perfil puede derivar, en el futuro, en el “síndrome del quemado” (*burn out*).

Contamos con 316 educadores (28,8%). Este grupo es el más numeroso de la muestra.

- De 21-30 años: etapa que inicia con la crisis de los 40; en la carrera profesional es una fase de meseta: con la máxima cota de desarrollo, de tranquilidad, serenidad y equilibrio, así como de cierto distanciamiento afectivo; de conservadurismo derivado del estancamiento de la maestría, y la desconfianza o impermeabilidad hacia los cambios propuestos desde la política educativa; con alta moral y compromiso con la enseñanza.

Son 289 participantes (26,3%). Junto con el colectivo anterior, constituyen un contingente (55,1%) que supera la mitad de la muestra. Corresponderían, aproximadamente, con las décadas cronológicas de 31-40 y 41-50 años (57,3%).

- De 31-40 años: en sus inicios coincide con la crisis personal de los 50, comienzo del declive físico; etapa de progresiva disolución del compromiso profesional, con un desencanto proporcional al activismo de las etapas anteriores; encuentran, progresivamente, mayores dificultades para acometer cambios e implicarse en procesos de innovación y reforma de la enseñanza, ante los que desarrollan actitudes de auto-defensa; hacia el final de la etapa, comienza la fase de ruptura serena o amarga (en función del balance global), con una “preparación” para la jubilación y el abandono de responsabilidades profesionales.

Hallamos un importante grupo en esta banda de experiencia docente: 232 sujetos, que suponen el 21,1% de la muestra de docentes.

- Más de 40 años: en la actualidad, corresponde a un periodo de dilatación o latencia en el cierre profesional, a la espera de cumplir con la edad requerida para la jubilación. En este grupo se ubican 8 profesores/as (0,7%).

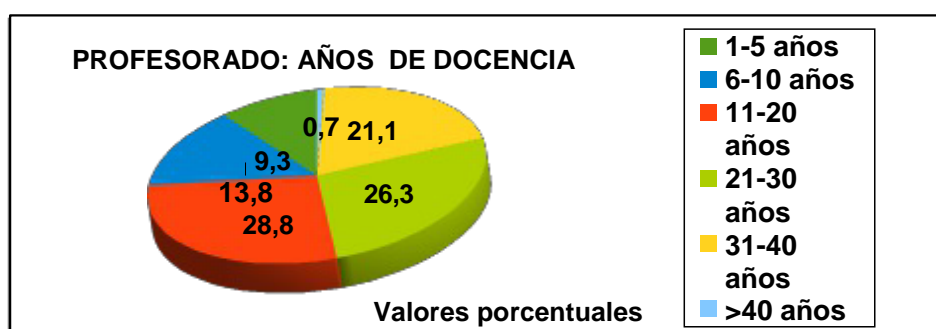


Gráfico 9.9: Frecuencias de años de experiencia docente.

## 8.2. Nivel educativo de docencia (ítem 5)

Tabla 9.14: Extracto de frecuencias de nivel educativo de docencia

Docentes: Nivel Educativo			Ed. Infantil		Ed. Primaria		ESO		Bachiller	
N	Varian.	Des. Típ.	N	Por. Vál.	N	Por. Vál.	N	Por. Vál.	N	Por. Vál.
1098	0,678	0,824	170	15,5%	498	45,4%	346	31,5%	84	7,7%

Los docentes (N=1098) que ejercen en Ed. Infantil son 170 (15,5%); en Ed. Primaria se ubica el contingente más numeroso con 498 profesores/as (45,4%). En Ed. Secundaria Obligatoria hay 346 (31,5%), y en Bachiller 84 (7,7%).

### 8.2.1 Distribución por edad, sexo y nivel de impartición docente:

Tabla 9.15: Tabla de contingencia de distribución de docentes por variables edad, sexo y nivel docente

Nivel docente	Sexo		Edad					Total
			21-30	31-40	41-50	51-60	61-65	
Infantil	Mujer	Recuento	15	58	41	34	1	149
		Frec. esperada	14,4	57,8	41,5	34,3	0,9	149,0
		% de Sexo	10,1%	38,9%	27,5%	22,8%	0,7%	100,0%
		% de Edad	93,8%	90,6%	89,1%	89,5%	100,0%	90,3%
		% del total	9,1%	35,2%	24,8%	20,6%	0,6%	90,3%
	Hombre	Recuento	1	6	5	4	0	16
		Frec. esperada	1,6	6,2	4,5	3,7	0,1	16,0
		% de Sexo	6,3%	37,5%	31,3%	25,0%	0,0%	100,0%
		% de Edad	6,3%	9,4%	10,9%	10,5%	0,0%	9,7%
		% del total	0,6%	3,6%	3,0%	2,4%	0,0%	9,7%
	Total	Recuento	16	64	46	38	1	165
		Frec. esperada	16,0	64,0	46,0	38,0	1,0	165,0
		% de Sexo	9,7%	38,8%	27,9%	23,0%	0,6%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,7%	38,8%	27,9%	23,0%	0,6%	100,0%
Primaria	Mujer	Recuento	42	87	113	140	4	386
		Frec. esperada	42,5	95,9	114,8	128,1	4,7	386,0
		% de Sexo	10,9%	22,5%	29,3%	36,3%	1,0%	100,0%
		% de Edad	77,8%	71,3%	77,4%	85,9%	66,7%	78,6%
		% del total	8,6%	17,7%	23,0%	28,5%	,8%	78,6%
	Hombre	Recuento	12	35	33	23	2	105
		Frec. esperada	11,5	26,1	31,2	34,9	1,3	105,0
		% de Sexo	11,4%	33,3%	31,4%	21,9%	1,9%	100,0%
		% de Edad	22,2%	28,7%	22,6%	14,1%	33,3%	21,4%
		% del total	2,4%	7,1%	6,7%	4,7%	,4%	21,4%
	Total	Recuento	54	122	146	163	6	491
		Frec. esperada	54,0	122,0	146,0	163,0	6,0	491,0
		% de Sexo	11,0%	24,8%	29,7%	33,2%	1,2%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	11,0%	24,8%	29,7%	33,2%	1,2%	100,0%

<b>ESO</b>	<b>Mujer</b>	Recuento	17	50	85	75	4	231
		Frec. esperada	16,8	45,8	85,5	76,8	6,1	231,0
		% de Sexo	7,4%	21,6%	36,8%	32,5%	1,7%	100,0%
		% de Edad	68,0%	73,5%	66,9%	65,8%	44,4%	67,3%
		% del total	5,0%	14,6%	24,8%	21,9%	1,2%	67,3%
	<b>Hombre</b>	Recuento	8	18	42	39	5	112
		Frec. esperada	8,2	22,2	41,5	37,2	2,9	112,0
		% de Sexo	7,1%	16,1%	37,5%	34,8%	4,5%	100,0%
		% de Edad	32,0%	26,5%	33,1%	34,2%	55,6%	32,7%
		% del total	2,3%	5,2%	12,2%	11,4%	1,5%	32,7%
	<b>Total</b>	Recuento	25	68	127	114	9	343
		Frec. esperada	25,0	68,0	127,0	114,0	9,0	343,0
		% de Sexo	7,3%	19,8%	37,0%	33,2%	2,6%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,3%	19,8%	37,0%	33,2%	2,6%	100,0%
<b>Bachiller</b>	<b>Mujer</b>	Recuento	2	9	22	15	0	48
		Frec. esperada	1,2	11,0	16,8	17,9	1,2	48,0
		% de Sexo	4,2%	18,8%	45,8%	31,3%	,0%	100,0%
		% de Edad	100,0%	47,4%	75,9%	48,4%	,0%	57,8%
		% del total	2,4%	10,8%	26,5%	18,1%	,0%	57,8%
	<b>Hombre</b>	Recuento	0	10	7	16	2	35
		Frec. esperada	,8	8,0	12,2	13,1	,8	35,0
		% de Sexo	0,0%	28,6%	20,0%	45,7%	5,7%	100,0%
		% de Edad	0,0%	52,6%	24,1%	51,6%	100,0%	42,2%
		% del total	0,0%	12,0%	8,4%	19,3%	2,4%	42,2%
	<b>Total</b>	Recuento	2	19	29	31	2	83
		Frec. esperada	2,0	19,0	29,0	31,0	2,0	83,0
		% de Sexo	2,4%	22,9%	34,9%	37,3%	2,4%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,4%	22,9%	34,9%	37,3%	2,4%	100,0%

La comparación entre las frecuencias esperadas y las observadas revela la significación (diferencia menor que 5) en los siguientes sub-grupos:

- Primaria /mujeres / grupos de edad: 31-40 y 51-60
- Primaria /hombres/ grupos de edad: 31-40 y 51-60
- Bachiller /mujeres / grupos de edad: 41-50
- Bachiller /hombres/ grupos de edad: 41-50

**a) Por nivel de docencia:**

**1. Infantil:** en este nivel educativo se ubica la mayor diferencia entre maestras y maestros; mientras que las mujeres son 149 (90,3%), los hombres tienen una representación de 16 maestros (9,7%).

- Mujeres: en la década de 21-30 años, contamos con 15 maestras (10,1% de las mujeres de Infantil); con 58 maestras de 31-40 años (38,9%) suponen el grupo más numeroso de mujeres en este nivel educativo; de 41-50 hay 41 (27,5%), de 51-60 son 34 (22,8%), y el grupo de 60-65 años tan solo cuenta con una maestra (0,7%).

- **Hombres:** en la década de los más jóvenes sólo contamos con 1 maestro (6,3% de los hombres de Infantil); de 31-40, con 6 ( 37,5%), que al igual que en las maestras, también esta franja de edad supone el grupo más numeroso; de 41-50 hay 5 maestros (31,3%); de 51-60 son 4 (25%); del tramo 60-65 no contamos con representación masculina.

**2. Primaria:** etapa en la que la proporción de mujeres y hombres se reduce a la proporción 3:1.

- **Mujeres:** en la década de 21-30 años, contamos con 42 maestras (10,9% de las mujeres de Primaria); de 31-40, con 87 maestras (22,5%); de 41-50 hay 113 (29,3%), de 51-60 son 140 (36,3%), representan el grupo más numeroso de mujeres en este nivel educativo de Primaria; el grupo de 60-65 años cuenta con 4 maestras (1%).

- **Hombres:** en la década de los más jóvenes contamos con 12 maestros (11,4% de los hombres de Primaria); de 31-40, con 35 ( 33,3%), esta franja de edad supone el grupo más numeroso de los maestros de Primaria; de 41-50 hay 33 maestros (31,4%); de 51-60 son 23 (21,9%); del tramo 60-65 contamos con 2 maestros (1,9%).

**3. ESO:** nivel en el que la presencia de profesores aumenta al 32,7%, y el de profesoras decrece al 67,3%.

- **Mujeres:** en la década de 21-30 años, contamos con 17 profesoras (7,4% de las mujeres de ESO); de 31-40, con 50 profesoras (21,6%); de 41-50 hay 85 (36,8%), suponen el grupo más numeroso de mujeres en ESO; de 51-60 son 75 (32,5%), y el grupo de 60-65 años tan solo cuenta con 4 profesoras (1,7%).

- **Hombres:** en la década de los más jóvenes contamos con 8 profesores (7,1% de los hombres de ESO); de 31-40, con 18 ( 16,1%); de 41-50 hay 42 profesores (37,5%), que al igual que en las profesoras, también esta franja de edad supone el grupo más numeroso de ESO; de 51-60 son 39 (34,8%); del tramo 60-65 hay 5 profesores (4,5%).

**4. Bachiller:** aun conservando mayoría de profesoras, los porcentajes de mujeres y hombres son los menos discrepantes de los cuatro niveles educativos contemplados, las docentes representan el 57,8%, y los profesores el 42,2%.

- **Mujeres:** en la década de 21-30 años, tan solo contamos con 2 profesoras (4,2% de las mujeres de Bachiller); de 31-40, con 9 (18,8%); de 41-50 hay 22 (45,8%), suponen el grupo más numeroso de mujeres en Bachiller; de 51-60 son 15 (31,3%), y el grupo de 60-65 años no tiene representación femenina.

- **Hombres:** en la década de los más jóvenes no contamos con ningún profesor; de 31-40, con 10 ( 28,6%); de 41-50 hay 7 profesores (20%); de 51-60 son 16 (45,7%), esta franja de edad supone el grupo más numeroso de Bachiller; del tramo 60-65 hay 2 profesores (5,7%).

**Por lo tanto,** atendiendo al **nivel de docencia y el sexo** de los participantes, en su vinculación con los tramos de **edad**:

1. los sub-grupos más numerosos se dan en:

- Infantil, mujeres (38,9%) y hombres (37,5%), de 31-40 años
- Primaria, mujeres, de 51-60 (36,3%), y hombres de 31-40 (33,3%) años
- ESO, mujeres (36,8%) y hombres (37,5%), de 41-50 años
- Bachiller, mujeres, de 41-50 (45,8%) y hombres de 51-60 (45,7%)

2. los sub-grupos con menores representaciones están en la banda de edad de los más mayores, así como en la de los más jóvenes (los porcentajes recogidos corresponden a cada nivel educativo y sexo).

- **Infantil,** mujeres (0,7%) y hombres (0,0%) de 60-65 años; mujeres (10,1%) y hombres (6,3%) de 21-30 años; lo que revela que en Infantil no hay, o es nula, la presencia de maestros ni maestras mayores de 60 años.

- **Primaria,** mujeres (1,0%) y hombres (1,9%) de 60-65 años; de 21-30 años, mujeres (10,9%) y

hombres (11,4%); en Primaria, la representación de maestras y maestros de 60-65 años es anecdótica.

- ESO, de 60-65 años, mujeres (1,7%) y hombres (4,5%), la presencia de mujeres es irrelevante; de 21-30 años, mujeres (7,4%) y hombres (7,1%)

- Bachiller, de 60-65 años, mujeres (0%) y hombres (5,7%); de 21-30 años, mujeres (4,2%) y hombres (0%); en este nivel, no hay presencia de mujeres de más de 60 años ni de hombres de 21-30 años.

#### **b) Por edad:**

Refiriéndonos a los grupos de edad, y considerando el total de la muestra de docentes, los resultados son los siguientes:

- El conjunto de profesorado de 21-30 años, representado por el 8,9% del total, presenta unos porcentajes muy bajos en todos los sub-grupos; de los que los más numerosos (sin llegar, en ningún caso, al 4%) son, por orden decreciente: las maestras de Primaria (3,88%), ESO (1,57%) e Infantil (1,38%) . Los hombres, de este tramo de edad, oscilan entre el 0% de Bachiller, y el 1,11% en Primaria.

- En la banda 31-40 años, con una presencia del 25,23% del total de docentes, las presencias más notorias, y en orden decreciente, son las de mujeres de Primaria (8,04%), Infantil (5,36%), y ESO (4,62%), aunque el orden o el porcentaje varían, se repiten los niveles del tramo de edad anterior. Los varones alcanzan su mayor representación en Primaria (3,23%), y los menores en Infantil (0,55%) y Bachiller (0,92%).

- De 41-50 años, contamos con el 32,16% del profesorado. Los grupos más numerosos corresponden a las profesoras de Primaria (10,44%), y ESO (7,85%), seguido de los profesores de ESO (3,88%),

- De 51-60 años, con una representación del 31,97%, se repite la secuencia de la franja cronológica anterior, las presencias más importantes son: maestras de Primaria (12,93%), profesoras de ESO (6,93%), y profesores de ESO (3,60%).

- En la etapa de 60-65 años, con una representación total del 1,66%, son nulas las presencias de hombres en Infantil, y mujeres en Bachiller, e irrelevante también en Infantil. El sub-grupo más numeroso corresponde a profesores en ESO (0,46%), seguido de mujeres en ESO y Primaria, en ambos tramos con idénticos porcentajes (0,37%).

**Así también**, con relación a los/as *participantes* en esta tesis, observamos bajas presencias en los siguientes segmentos, que también son proporcionales a las medias de la CAPV:

- por género: hombres (24,8%);

- por edad: de docentes (hombres y mujeres) con más 60 años (7,6%);

- por niveles educativos: de hombres en Infantil, y de mujeres en los extremos de edad en Bachiller;

De forma gráfica, aparece como un cierto despoblamiento de ambos sexos en las periferias de edad (de 21-30, y mayores de 60 años), y en el nivel de Bachiller; y de maestros en Infantil.

Mientras que la mayor concurrencia se localiza en Primaria, mujeres, y en las edades de 51-60 (12,93%), de 41-50 (10,44%) y las maestras de 31-40 (8,04%).

En la tabla 9.15.1 se recogen los datos utilizados sobre las frecuencias absolutas y relativas de los docentes, con relación a la edad, el sexo y los niveles docentes.

Tabla 9.15.1: Tabla de contingencia de frecuencias (absolutas y relativas) con las variables edad, sexo y nivel educativo.

Nivel docente	Sexo		EDAD					Total
			21-30	31-40	41-50	51-60	61-65	
Infantil	Mujer	N	15	58	41	34	1	149
		%	1,38%	5,36%	3,79%	3,14%	0,09%	13,77%
	Hombre	N	1	6	5	4	0	16
		%	0,09%	0,55%	0,46%	0,37%	0%	1,47%
	Total	N	16	64	46	38	1	165
		%	1,47%	5,91%	4,25%	3,51%	0,09%	15,25%
Primaria	Mujer	N	42	87	113	140	4	386
		%	3,88%	8,04%	10,44%	12,93%	0,37%	35,67%
	Hombre	N	12	35	33	23	2	105
		%	1,11%	3,23%	3,05%	2,12%	0,18%	9,7%
	Total	N	54	122	146	163	6	491
		%	4,99%	11,27%	13,5%	15,06%	0,55%	45,38%
ESO	Mujer	N	17	50	85	75	4	231
		%	1,57%	4,62%	7,85%	6,93%	0,37%	21,35%
	Hombre	N	8	18	42	39	5	112
		%	0,74%	1,66%	3,88%	3,60%	0,46%	10,35%
	Total	N	25	68	127	114	9	343
		%	2,31%	6,28%	11,73%	10,53%	0,83%	31,70%
Bachiller	Mujer	N	2	9	22	15	0	48
		%	0,18%	0,83%	2,03%	1,38%	0%	%
	Hombre	N	0	10	7	16	2	35
		%	0%	0,92%	0,64%	1,48%	0,18%	%
	Total	N	2	19	29	31	2	83
		%	0,18%	1,75%	2,68%	2,86%	0,18%	7,6%
<b>Total, edades</b>	N	97	273	348	346	18	1082	
	%	8,96%	25,23%	32,16%	31,97%	1,66%	100%	

### 8.2.2. Distribución por edad, red y nivel de impartición docente:

Tabla 9.16: Tabla de contingencia distribución por edad, red y nivel de impartición docente.

Nivel docente	RED		Edad					Total
			21-30	31-40	41-50	51-60	61-65	
Infantil	Público	Recuento	6	29	33	31	0	99
		Frec. esperada	9,9	37,9	27,4	23,3	,6	99,0
		% de Red	6,1%	29,3%	33,3%	31,3%	,0%	100,0%
		% de Edad	35,3%	44,6%	70,2%	77,5%	,0%	58,2%
		% del total	3,5%	17,1%	19,4%	18,2%	,0%	58,2%
	Privado	Recuento	11	36	14	9	1	71
		Frec. esperada	7,1	27,1	19,6	16,7	,4	71,0
		% de Red	15,5%	50,7%	19,7%	12,7%	1,4%	100,0%

		% de Edad	64,7%	55,4%	29,8%	22,5%	100,0%	41,8%
		% del total	6,5%	21,2%	8,2%	5,3%	,6%	41,8%
	<b>Total</b>	Recuento	17	65	47	40	1	170
		Frec. esperada	17,0	65,0	47,0	40,0	1,0	170,0
		% de Red	10,0%	38,2%	27,6%	23,5%	,6%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	10,0%	38,2%	27,6%	23,5%	0,6%	100,0%
<b>Primaria</b>	<b>Público</b>	Recuento	14	50	83	112	3	262
		Frec. esperada	28,4	65,2	78,4	86,8	3,2	262,0
		% de Red	5,3%	19,1%	31,7%	42,7%	1,1%	100,0%
		% de Edad	25,9%	40,3%	55,7%	67,9%	50,0%	52,6%
		% del total	2,8%	10,0%	16,7%	22,5%	,6%	52,6%
	<b>RED</b>		<b>21-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>	<b>51-60</b>	<b>61-65</b>	<b>Total</b>
	<b>Privado</b>	Recuento	40	74	66	53	3	236
		Frec. esperada	25,6	58,8	70,6	78,2	2,8	236,0
		% de Red	16,9%	31,4%	28,0%	22,5%	1,3%	100,0%
		% de Edad	74,1%	59,7%	44,3%	32,1%	50,0%	47,4%
		% del total	8,0%	14,9%	13,3%	10,6%	,6%	47,4%
	<b>Total</b>	Recuento	54	124	149	165	6	498
		Frec. esperada	54,0	124,0	149,0	165,0	6,0	498,0
		% de Red	10,8%	24,9%	29,9%	33,1%	1,2%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	10,8%	24,9%	29,9%	33,1%	1,2%	100,0%	
<b>ESO</b>	<b>Público</b>	Recuento	4	13	40	63	4	124
		Frec. esperada	9,0	24,4	45,9	41,6	3,2	124,0
		% de Red	3,2%	10,5%	32,3%	50,8%	3,2%	100,0%
		% de Edad	16,0%	19,1%	31,3%	54,3%	44,4%	35,8%
		% del total	1,2%	3,8%	11,6%	18,2%	1,2%	35,8%
	<b>Privado</b>	Recuento	21	55	88	53	5	222
		Frec. esperada	16,0	43,6	82,1	74,4	5,8	222,0
		% de Red	9,5%	24,8%	39,6%	23,9%	2,3%	100,0%
		% de Edad	84,0%	80,9%	68,8%	45,7%	55,6%	64,2%
		% del total	6,1%	15,9%	25,4%	15,3%	1,4%	64,2%
	<b>Total</b>	Recuento	25	68	128	116	9	346
		Frec. esperada	25,0	68,0	128,0	116,0	9,0	346,0
		% de Red	7,2%	19,7%	37,0%	33,5%	2,6%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,2%	19,7%	37,0%	33,5%	2,6%	100,0%
<b>Bachiller</b>	<b>Público</b>	Recuento	0	9	9	15	0	33
		Frec. esperada	0,8	7,5	11,8	12,2	0,8	33,0
		% de Red	,0%	27,3%	27,3%	45,5%	,0%	100,0%
		% de Edad	,0%	47,4%	30,0%	48,4%	,0%	39,3%
		% del total	,0%	10,7%	10,7%	17,9%	,0%	39,3%
	<b>Privado</b>	Recuento	2	10	21	16	2	51
		Frec. esperada	1,2	11,5	18,2	18,8	1,2	51,0
		% de Red	3,9%	19,6%	41,2%	31,4%	3,9%	100,0%

		% de Edad	100,0%	52,6%	70,0%	51,6%	100,0%	60,7%
		% del total	2,4%	11,9%	25,0%	19,0%	2,4%	60,7%
	<b>Total</b>	Recuento	2	19	30	31	2	84
		Frec.esperada	2,0	19,0	30,0	31,0	2,0	84,0
		% de Red	2,4%	22,6%	35,7%	36,9%	2,4%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,4%	22,6%	35,7%	36,9%	2,4%	100,0%

En la confluencia de la edad con el nivel educativo y la red escolar, se aprecian diferencias, que podrían ser significativas, entre las frecuencias observadas y las esperadas con relación a:

- Educación Infantil, tramos de edad de 31-40, 41-50, y 51-60 años, en las redes pública y concertada.
- Educación Primaria, tramos de edad de 21-30, 31-40, y 51-60 años, en las redes pública y concertada.
- ESO, en las edades de 21-30, 31-40, 41-50, y 51-60 años, en redes pública y concertada.

Seguidamente procedemos a presentar los datos observados referentes a: nivel educativo y red educativa:

#### a) Por nivel educativo

- Infantil: los docentes de 21-30 años son el 10%; entre 31-40 está el 38,2%; de 41-50, el 27,6%; de 51-60 años, el 23,5%; y los mayores de 60 años, tan sólo representados por 1 docente que representa el 0,6%.

En este nivel, la mayor frecuencia está en el el tramo de edad de 31-40 años, y las más bajas en el sector >60 años y en el tramo más joven, de 21-30 años.

- Primaria: los docentes de 21-30 años están representados por el 10,8%, cifra muy similar a la que señalamos en Infantil; entre 31-40 años se encuentra el 24,9%; en 41-50 años, está el 29,9%; esta tendencia creciente, alcanza el máximo en la edad de 51-60 años con el 33,1% del profesorado de Primaria; los docentes con más de 60 años se representan en el 6% restante.

- ESO: respecto de los niveles precedentes, el profesorado de 21-30 años experimenta un retroceso (7,2%), así como el de 31-40 años (19,7%) que presenta el porcentaje más bajo de los 4 niveles; en 41-50 años hay un importante incremento respecto de los niveles anteriores y alcanza en ESO el porcentaje máximo de todo el recorrido educativo. Los docentes de 51-60 años (33,5%) mantienen los porcentajes de Primaria. Los mayores de 60 años alcanzan en ESO su frecuencia más alta (2,6%).

- Bachiller: el profesorado de 21-30 años se encuentra en su cota más baja (2,4%) de representación, la misma que los mayores de 60 años. Sin embargo, las frecuencias más altas están en 51-60 años (36,9%) y 41-50 (35,7%); la presencia de los docentes de 31-40 años está en el 22,6% del total de este nivel.

#### b) Por red educativa:

Ejerce en la red concertada el 64,7% del profesorado de Infantil, con 21-30 años, y el 35,3% en la pública. En el tramo 31-40 años se reproduce el mismo esquema, el 55,4% enseña en la concertada, y el 44,6% a la pública. Sin embargo, en los dos tramos de edad siguientes, se invierten los porcentajes, con una superior presencia en la pública: el 70,2% de 41-50 años, y el 77,5% de 51-60. La única persona >60 años ejerce en la concertada.

El patrón de superioridad, de los más jóvenes (en los dos primeros tramos de edad) de la red concertada, se repite en Primaria y ESO; en este nivel, la superior presencia de la concertada se extiende a todas las edades salvo en la década 51-60 años. Y en Bachiller todas las bandas de edad presentan mayoría en la red concertada.



**En síntesis**, a la vista de los datos, parece que el relevo generacional se esté produciendo con mayor rapidez e intensidad en la red concertada, en todos los niveles educativos:

En Infantil y Primaria, en los dos primeros tramos de edad (21-40 años), los porcentajes más elevados de docentes corresponden a la enseñanza concertada. En la red pública, los porcentajes son inversos: las dos décadas más jóvenes son las menos representadas, y los de 41-60 años alcanzan el 64,6%.

En ESO, vemos que se repite el esquema de la concertada por grupos de edad, son mayoría y aumenta en las tres primeras décadas (21-50 años); la pública sólo presenta mayoría el grupo de 51-60 años. En Bachiller, se da una alternancia por cada grupo de edad y red educativa.

Tabla 9.17: Extracto de frecuencias relativas, por red, nivel educativo y grupo de edad.

DOCENTES		21-30	31-40	41-50	51-60
Infantil	Público	6,1%	29,3%	33,3%	31,3%
	Privado	15,5%	50,7%	19,7%	12,7%
Primaria	Público	5,3%	19,1%	31,7%	42,7%
	Privado	16,9%	31,4%	28,0%	22,5%
ESO	Público	3,2%	10,5%	32,3%	50,8%
	Privado	9,5%	24,8%	39,6%	23,9%
Bachiller	Público	,0%	27,3%	27,3%	45,5%
	Privado	3,9%	19,6%	41,2%	31,4%

### 8.3. Docencia a alumnado con AACC (ítems 6 y 7)

1. Ítem 6: *En su experiencia docente, Vd. ¿ha identificado algún/a alumno/a (propio) como AA.CC?*
2. Ítem 7: *En su experiencia laboral, Vd. ¿ha tenido algún/a alumno/a con diagnóstico de AA.CC?*

Los ítems 6, 7 y 8, en su sencillez, se consideran el colofón del conocimiento y, especialmente, de la actitud del profesorado en relación a la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.

El ítem 6, en el que el docente es agente activo de la identificación, permite atribuir:

- Con relación al conocimiento: el saber sobre características intrínsecas a las AACC, de los rasgos diferenciadores observables e inferibles, etc.

- Con relación a la actitud: refieren una auténtica disposición a contemplar la amplitud de la diversidad en el conjunto del alumnado; y, en tanto la identificación es el paso previo a la intervención, podríamos sospechar que implicaría (al menos potencialmente) una actitud actuarial en la praxis docente, por cuanto se ofrecería una respuesta educativa acorde con las características del estudiante.

El ítem 7 responde a una situación en la que la existencia de un diagnóstico visibiliza al estudiante, avala y orienta la respuesta educativa más acorde con el perfil del aprendiz.

Implica la constatación de la "sospecha observacional", y añade orientaciones o pautas de intervención del experto/a

Ítem 6: A tenor de las respuestas obtenidas (N= 1079), 350 docentes (32,4%) responde afirmativamente, mientras que 729 (67,6%) no ha identificado a ningún alumno propio como superdotado.

Ítem 7: Han respondido 1081 profesores/as, de los que 390 (36,1%) sí ha tenido algún estudiante con diagnóstico de AACC, y 691 (63,9%) no ha tenido ninguno/a.

Los valores de alumnado identificado y diagnosticado son muy similares, siendo ligeramente superior la frecuencia de éstos, lo que podría revelar que la estimación del profesorado es menos

frecuente, o menos certera; bien por identificar a quienes no lo son o por obviar a quienes lo son, sin detectarlos.

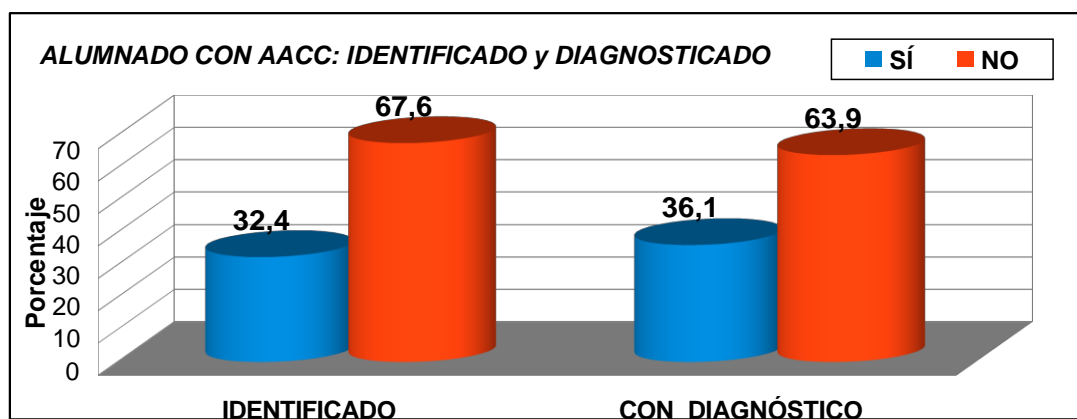


Gráfico 9.10: Frecuencias sobre experiencia con alumnado con AACC.

### 3. Ítem 8: De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?

Tabla 9.18: Frecuencias elegir alumnado con AACC (Docentes)

De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?			SÍ		NO	
Docentes (N=1098)	N	Porcent.	N	Porcent. Válido	N	Porcent. Válido
Ítem 8	894	81,4%	350	32,4%	729	67,6%

Este ítem 8 podría representar el punto de inflexión de la investigación. A lo largo del cuestionario se solicita una información variada, rica en contenido analítico, sobre conocimientos, creencias, valores y actitudes, diversidad, praxis educativa, etc. Pero, “tú, docente, si pudieras elegir, ¿te gustaría tener, en tu aula, un estudiante con AACC?”.

En la pregunta tan sólo nos referimos a “tener” (contar con, estar), no se cuestiona por una posible (y deseable) intervención educativa ni qué características habría de tener ésta. Tan sólo “tener”.

Recordamos que habíamos definido la actitud como una disposición de ánimo manifestada de algún modo; es un valioso predictor de conductas y regulador del comportamiento; es producto del aprendizaje y la experiencia; las actitudes se forman y desarrollan a lo largo de la vida del individuo, y se ven condicionadas por el contexto social. Por ese motivo, consideramos relevante este ítem, en el conjunto del cuestionario.

Ha sido respondido por 894 educadores, el 81,4% de los docentes; 204 han preferido no dar su parecer, éstos suponen el 18,6% de los docentes. Entre los que han dado su opinión, a 350 (32,4%) sí les gustaría tener alumnado con AACC, y 729 (67,6%) preferirían no tenerlo. Las cifras son bastante elocuentes: un tercio de las opiniones emitidas sí elegiría de forma voluntaria y activa a alumnado con AACC. Dos tercios no lo harían.

En la siguiente tabla, se recogen las respuestas de los docentes con relación a: la identificación de algún alumno propio, si han tenido alguno con diagnóstico, y si elegirían a un alumno con AACC; todo ello en relación a las dos modalidades de formación que analizamos: inicial y continua.

Tabla 9.19: Extracto de Tablas de Contingencia: Implicación de Formación Inicial y Continua en Identificación, con diagnóstico y Elección de alumnado con AACC

DOCENTES	VARIABLES		1. Identificación		2. Con diagnóstico		3. Elección	
			si	no	si	no	si	no
<b>Formación Inicial</b>	<b>si</b>	recuento	67	134	77	125	116	59
		%	33,3%	66,7%	38,1%	61,9%	66,3%	33,7%
		%total	6,3%	12,6%	7,2%	11,7%	13,1%	6,7%
	<b>no</b>	recuento	281	584	308	559	372	339
		%	32,5%	67,5%	35,5%	64,5%	52,3%	47,7%
		%total	26,4%	54,8%	28,8%	52,3%	42,0%	38,3%
<b>Formación Continua</b>	<b>si</b>	recuento	120	150	143	127	148	78
		%	44,4%	55,6%	53,0%	47,0%	65,5%	34,5%
		%total	11,3%	14,1%	13,4%	11,9%	16,8%	8,8%
	<b>no</b>	recuento	226	568	240	556	334	323
		%	28,5%	71,5%	30,2%	69,8%	50,8%	49,2%
		%total	21,2%	53,4%	22,5%	52,2%	37,8%	36,6%

Del profesorado que ha respondido estos ítems, extraemos la siguiente información:

- Del profesorado que sí ha recibido formación inicial: el 33,3% declara haber identificado algún alumno con AACC, mientras que el 66,7% reconoce no haber identificado ninguno. El 38,1% declara haber tenido algún alumno diagnosticado con AACC, y el 61,9% no lo ha tenido. El 66,3% elegiría a un alumno con AACC, pero el 33,7% no lo tendría.

- Del profesorado que no ha recibido formación inicial: afirma haber identificado algún alumno con AACC el 32,5%, y no ha identificado ninguno el 67,5% de los docentes sin formación. El 35,5% ha contado con alumnado con diagnóstico, y el 64,5% no lo ha tenido. El 52,3% sí elegiría un alumno con AACC, y el 47,7% no lo elegiría.

Los que han recibido formación inicial y han identificado algún alumno son el 6,3%, y los que no han identificado suponen el doble (12,6%). Los que no habiendo recibido formación, y sí han identificado ascienden al 26,4%. Los que no han tenido esa cualificación y tampoco han identificado, suponen el 54,8%.

Con relación a contar con algún alumno diagnosticado, los valores con relación a la formación inicial, son muy similares a los correspondientes a identificación; con un leve incremento de los que sí han tenido alumnado diagnosticado, independientemente de haber contado con formación inicial o no.

En respuesta a si elegirían un alumno con AACC, de los que han recibido formación inicial, lo afirman el 66,3%, y no lo tendrían el 33,7%. De los que no tuvieron esa formación, sí lo elegiría el 52,3%, pero no lo haría el 47,7%.

El 13,1% contó con formación y elegiría un alumno con AACC; el 6,7% está formado pero no lo tendría. El 42,0% aun no contando con formación inicial (es el porcentaje más alto), sí le elegiría; y el 38,3% no cuenta con formación y preferiría no tener este alumnado.

Respecto a la formación continua, contamos con la siguiente información:

El 11,3% ha contado con formación y ha identificado; el 14,1%, habiendo contado con formación, no ha identificado; el 21,2%, sin formación, sí ha identificado; y el 53,4% no ha tenido información y tampoco ha identificado. Respecto a haber contado con alumnado diagnosticado con AACC, los porcentajes son similares, pero se aprecia un mayor porcentaje de los que sí han identificado.

El elegir un alumno con AACC se distribuye como sigue: el 16,8% tiene formación y elige; el 8,8%

tiene formación pero no elige; el 37,8% sin formación sí elige; y el 36,6% sin formación no elige.

De focalizar en **la identificación y la elección**:

1. Por provincias: hay más docentes de Gipuzkoa que identifican y eligen, y menos de Araba que identifican y eligen. Hay más profesores de Bizkaia que rechazan la elección.

2. Por red: identifican el 14,3% de la pública y el 18,2% de la concertada; elige el 25,6% de la pública y el 29,5% de la concertada; aunque el rechazo de éstos es el 22,9% y el de la pública el 21,9%.

3. Por sexo: el índice más alto es el de las mujeres que no identifican (50,1%), seguido de las que sí lo han hecho (25,0%); los hombres que no identificaron son el 17,2%, y los que sí lo hicieron el 7,6%.

4. Por edad: los que más declaran haber identificado son los de 51-60 años (13,6%), y los que menos los de 21-30 (1,8%). Respecto a la elección, los de mejor actitud son los de 41-50 años (17,3%) y los de 51-60 (17,7%), con valores muy similares.

5. Por titulación: los diplomados son los que más declaran la identificación (15,6%), y los graduados los que menos (0,4%). Los que más eligen son los licenciados (26,7%), y los que más rechazan los diplomados (25,2%).

6. Por años de experiencia: el grupo que más declara haber identificado tiene 21-30 años de experiencia (10,4%), y el que menos los más noveles (1,7%). Los que más eligen son los de 11-20 (16,6%), y también los que más rechazan (12,8%).

7. Por nivel de docencia: los de Primaria son los que más identifican (16,6%), y los de Bachiller los que menos (1,9%), seguido de los de Infantil (3,2%). Los de Primaria son los que más elecciones (25,2%) y rechazos (21,4%) declaran, seguido de los de ESO: el 19,0% elige y el 11,9% no lo elegiría.

## 9. ESTUDIANTES

De las tres cuestiones señaladas, los estudiantes únicamente opinaban sobre el deseo de elegir.

### 1. Estudiantes Ítem 5: De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?

Tabla 9.20: Frecuencias elegir alumnado con AACC (Estudiantes)

Estudiantes (N=576)	De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?		SÍ		NO	
	N	Porcent.	N	Porcent. Válido	N	Porcent. Válido
Ítem 5	546	94,8%	411	75,3%	135	24,7%

De los 576 estudiantes participantes, los que han emitido su opinión son 546 (94,8%) y, de ellos, 411 (75,3%) elegirían alumnado con AACC, mientras que tan sólo 135 (24,7%) no lo haría.

Comparando ambos grupos (docentes y estudiantes), se aprecia una importante divergencia, mientras entre los docentes las elecciones positivas apenas representan un tercio, entre los estudiantes supera los tres cuartos de las opiniones.

En sus tablas de contingencia se aprecian los siguientes valores con relación a la elección:

1. Por formación inicial: elegirían el 77,5% de los que afirman contar con formación sobre AACC, y el 73,9% de los que no la tienen. No elegirían el 22,5% de quienes cuentan con formación y tampoco el 26,1% de los que no la tienen.

2. Por sexo: las mujeres eligen en el 76,6%, y rechazan el 17,5%; de los hombres, el 72,1% elige y el 27,9% rechaza.

3. Por Titulación: el porcentaje de elección más alto es el de graduados (41,0%), y el más bajo el de licenciados (10,2%).

4. Por estudios en curso: el grupo que más elige es el de Pedagogía (96,3%), y el que menos el de Máster (66,4%).

### 10. GÉNERO, AACC e INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IIMM) de Gardner

El objetivo de este ítem es conocer la actitud y las creencias personales de los participantes con relación a la superdotación y las AACC intelectuales en función del género del estudiante: si se otorga una atribución indiferenciada, a partir de obviar o ignorar la condición de ser chico o chica, o bien diferenciada, en función del género y, en tal caso, a quién es adjudicada cada una de las propuestas. El dato permitiría bocetar si los docentes cuentan con un perfil pre-establecido o esperado, a partir de la variable género del alumnado con AACC, o incluso del alumnado promedio.

Para la elaboración del ítem, compuesto por 12 características, se han planteado cuatro conductas introductorias sobre el comportamiento del alumnado con y sin AACC en medio escolar, y vinculadas con el éxito o fracaso escolar, y las 8 inteligencias desarrolladas por Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples.

Este asunto se presenta en el cuestionario del siguiente modo:

**Atendiendo a las siguientes características, desde su experiencia, ¿señalaría alguna diferencia entre un chico y una chica con AA.CC.?:** (Docentes: ítem 13; Estudiantes: ítem 10)

Tabla 9.21: Género e Inteligencias Múltiples. Relación de características

CARACTERÍSTICAS
1. Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación.
2. Calificaciones académicas en general.
3. Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales
4. Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as...
5. Inteligencia Lingüística
6. Inteligencia lógico-matemática
7. Inteligencia musical
8. Inteligencia corporal-cinestésica
9. Inteligencia espacial
10. Inteligencia interpersonal
11. Inteligencia intrapersonal
12. Inteligencia naturalista

Cada opción o característica puede cumplimentarse seleccionando una de estas tres alternativas de respuesta:

Más el chico	Ambos igual	Más la chica
--------------	-------------	--------------

El planteamiento de este apartado de afirmaciones ha suscitado controversia entre los participantes de ambos grupos (docentes y estudiantes); este ítem se ha llegado a tildar de sexista. Recogemos algunos comentarios<sup>70</sup>:

- “Las diferencias estarán en función de las personas, no del sexo” (esta afirmación se ha señalado en varios cuestionarios de grupos diferentes).
- “Así como no diferencio a las personas por su sexo, no he hecho esa observación”.
- “Cada persona es un mundo, separarlos por género me parece un error”.

<sup>70</sup> Los comentarios originales están escritos en euskera o castellano. Se transcriben todos en castellano.

- “Prefiero que no haya diferencias”
- “Estamos educados en una sociedad patriarcal”.

En numerosos casos, los participantes han escrito que carecen de experiencia, o que las respuestas se basaban en el conocimiento de la población promedio, aspecto que también nos indica cuáles son las conductas, capacidades y habilidades esperadas en función del género de “la población media”.

A continuación, y antes de proceder a analizar los datos relativos a las valoraciones de los participantes, transcribimos algunos de los apuntes o anotaciones que han aportado adicionalmente algunos participantes al respecto del ítem, que conexionan de manera significativa con los ítems precedentes sobre identificación y diagnóstico, y que suponen una valiosa contribución para esta investigación:

Tabla 9.22: Extracto de opiniones de participantes docentes sobre experiencia con alumnado con superdotación y altas capacidades.

Cita	Aportaciones y comentarios de participantes docentes	Alumnado		Años de experiencia docente					
		chicO	chicA	1-5	6-10	11-20	21-30	31-40	>40
1	<i>Nunca he tenido un alumno de AA.CC.</i>				x				
2	<i>Tengo diagnosticadas dos chicas por primera vez</i>		2					x	
3	<i>No tengo ninguna experiencia</i>					x			
4	<i>No he tenido ninguna chica</i>	x						x	
5	<i>Ninguno del género femenino para comparar</i>	x			x				
6	<i>No sé, no tengo experiencia</i>						x		
7	<i>Sólo conozco chicos con AA.CC</i>	x				x			
8	<i>No he tenido una alumna (chica) de AACC</i>	x			x				
9	<i>No he tenido experiencia con chicas, sólo con chicos, lo cual me parece significativo</i>					x			
10	<i>No tengo experiencia</i>							x	
11	<i>No lo puedo completar, no tengo experiencia</i>							x	
12	<i>No he tenido experiencia</i>						x		
13	<i>No tengo experiencia</i>						x		
14	<i>Solo he conocido a un alumno, por lo tanto no puedo contestar</i>	x						x	
15	<i>No me siento capaz de responder esta pregunta. Mi experiencia está muy limitada para tanto. Nota: las que están sin responder es porque no me siento capaz.</i>								
16	<i>Nunca he tenido niños de este tipo</i>							x	
17	<i>No tengo experiencia con alumnado de AA.CC</i>							x	
18	<i>No he tenido alumnos de AACC (para comparar chicos-chicas)</i>						x		
19	<i>Tomaré como referencia los alumnos que han sido muy inteligentes. * En algunos ítems no lo he tenido muy claro, he respondido desde los prejuicios y lo que he oído. No tengo mucha información...</i>							x	
20	<i>No tengo experiencia</i>						x		
21	<i>Nunca he tenido un alumno así</i>					x			
22	<i>No tengo experiencia con alumnos de AACC</i>		x						

23	Esto es una opinión, porque en la práctica no he tenido ningún caso						x		
24	No he conocido un alumno de esos						x		
25	El alumno que tengo identificado es chico	x			x				
26	He tenido uno solo, no puedo comparar	x			x				
27	No sabría responder					x			
28	No he tenido ningún alumno				x				
29	No he tenido chicas	x						x	
30	No he tenido chicas	x						x	
31	No lo sé responder. No tengo suficiente experiencia						x		
32	En mi experiencia docente no he tenido relación con niños de AACC							x	
33	No tengo conocimientos al respecto				x				
34	En mi experiencia han sido chicos, no puedo completar este cuadro	x						x	
35	Siempre he tenido chicos	x						x	
36	No puedo responder porque todos los que conozco son chicos	x							
37	No tengo experiencia						x		
38	No tengo experiencia						x		
39	Los casos conocidos han sido chicos	x						x	
40	Llamativo, sólo he tenido un chico	x						x	
41	Ezin dut hau erantzun, ez dakit (no puedo responder esto, no sé)						x		
42	No tengo experiencia						x		
43	desconozco, nunca he tenido un alumno con estas características								
44	Ez dut esperientzarik (no tengo experiencia)							x	
45	Ez dut esperientzarik izan (no he tenido experiencia)					x			
46	Ez daukat esperientzarik (no tengo experiencia)							x	
47	Ez dut ezagutzen (no conozco)						x		
48	Ikasle bakarra izan dut eta mutila (sólo he tenido un alumno y chico)	x					x		
49	Experiencia con 1 alumno	x				x			
50	Ez dut esperientzarik (no tengo experiencia)							x	
51	Ez dut inoiz izan horrelako umerik (no he tenido nunca un niño de esos)							x	

Se han recogido 51 opiniones, de las que en 33 se explicita la *carencia absoluta* de experiencia con alumnado con AACC. En otras 18, sí se recoge un cierto conocimiento, que parece ser cuasi anecdótico, así como muy reciente en el tiempo de docencia. En esta pequeña muestra, los que escriben no haber tenido ningún estudiante con AACC son el 64,7%. Recordamos que en el Ítem 7: *En su experiencia laboral, Vd. ¿ha tenido algún/a alumno/a con diagnóstico de AA.CC?*, el 63,9% había respondido no haber tenido ninguno/a.

De los 18 docentes que cuentan con cierto contacto directo con este alumnado, 16 señalan que los únicos casos de alumnado con AACC que conocen son chicos; tan sólo dos educadores/as afirman

que su única experiencia son chicas, y uno/a de ellos/as añade: “tengo identificadas (diagnosticadas?) dos chicas por primera vez” (tras 31-40 años de experiencia docente), esta anotación, hace sospechar que las iniciativas de la Administración, desde 2009<sup>71</sup> y 2012<sup>72</sup>, están dando sus frutos en el diagnóstico y reconocimiento avalado del alumnado con AACC.

Estas anotaciones también redundarían en el valor de la 3ª afirmación que se plantea en este apartado: *quién demuestra, exterioriza más sus capacidades intelectuales, un chico o una chica*: según las afirmaciones anteriores, el chico. Ese dilema se analizará en breve.

A continuación, procedemos al **análisis de frecuencias** correspondientes al conjunto de 12 afirmaciones **sobre Género, AACC e IIMM**.

### **Característica 1.- Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación.**

Tabla 9.23: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 1/12

Tabla de contingencia						
Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación.		Característica 1/12	Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	4	448	325	777
		Frecuencia esperada	6,5	489,2	281,3	777,0
		Residuo	-2,5	-41,2	43,7	
	Estudiante	Recuento	7	380	151	538
		Frecuencia esperada	4,5	338,8	194,7	538,0
		Residuo	2,5	41,2	-43,7	
Total		Recuento	11	828	476	1315
		Frecuencia esperada	11,0	828,0	476,0	1315,0

Coeficiente de Contingencia=.143 (Sig.=.000)

Esta primera característica ha sido respondida por el 70,8% del profesorado (N= 777) y el 93,4% de los estudiantes (N= 538). Se registra una mayoritaria respuesta de igualdad en la atribución a chicos y chicas ante el estudio, responsabilidad en la tarea, motivación; los docentes con el 57,7% y los estudiantes con un porcentaje sensiblemente mayor, del 70,6%.

Sin embargo, los docentes, con 325 nominaciones (41,8%), valoran que la chica supera frente a las 4 (0,5%) a favor de los chicos. Los estudiantes, aun en menor medida, coinciden con esta valoración con 151 apoyos (28,1%) a favor de las chicas y 7 (1,3%) a los chicos. Así, las puntuaciones que establecen diferencia entre los sexos, atribuyen a la chica un mayor estudio, responsabilidad en la tarea y motivación.

En este caso, existe un nivel de asociación importante y significativo entre las opiniones de los agentes y la característica (Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación) en cuestión. El profesorado considera en mayor proporción que los estudiantes que las chicas tienen una mayor tendencia que los chicos en la responsabilización del estudio y la tarea. Por el contrario, los estudiantes en comparación con el profesorado consideran que no hay diferencias entre los chicos y las chicas.

71 Primeros cursos de formación continua en el Plan Garatu.

72 Plan de Atención al alumnado con AACC



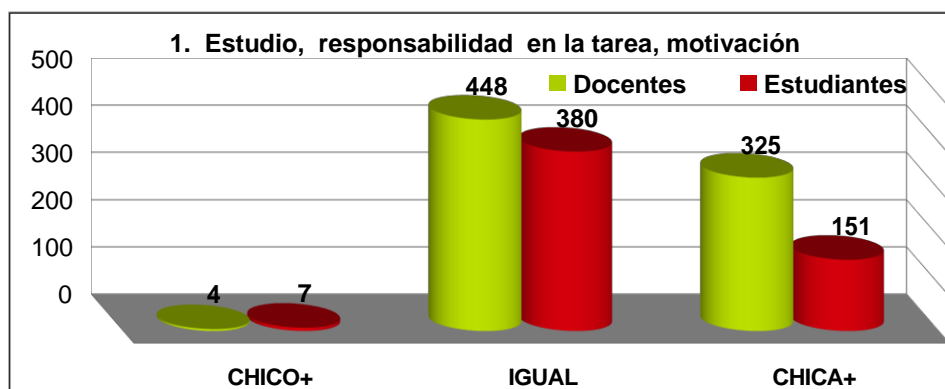


Gráfico 9.11: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 1/12

**Característica 2.- Calificaciones académicas en general**

Tabla 9.24: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 2/12

Tabla de contingencia						
Calificaciones académicas en general. Característica 2/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	17	533	221	771
		Frecuencia esperada	17,7	547,0	206,3	771,0
		Residuo	-,7	-14,0	14,7	
	Estudiante	Recuento	13	395	129	537
		Frecuencia esperada	12,3	381,0	143,7	537,0
		Residuo	,7	14,0	-14,7	
Total	Recuento	30	928	350	1308	
	Frecuencia esperada	30,0	928,0	350,0	1308,0	

Coeficiente de Contingencia=.052 (Sig.=.175)

Las respuestas respaldan la opción de igualdad: los docentes con 533 apoyos (69,1%), y los estudiantes, en un porcentaje superior, con 395 (73,56%). Ambos grupos, en una proporción similar, valoran menos a los chicos: profesores/as con 17 respuestas (2,2%) y estudiantes con 13 (2,42%). Las chicas reciben del profesorado 221 menciones (28,7%), y de los estudiantes 129(24%).

Por tanto, con los votos residuales de las diferencias, se atribuye a la chica el lograr mejores calificaciones. No hay diferencias significativas.

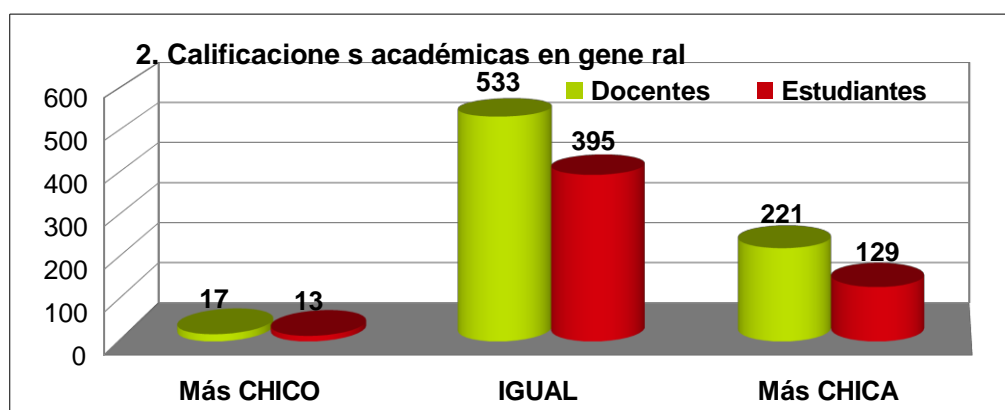


Gráfico 9.12: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 2/12

**Característica 3.- Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales**

Tabla 9.25: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 3/12

Tabla de contingencia						
Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales Característica 3/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	201	454	112	767
		Frecuencia esperada	180,0	471,7	115,3	767,0
		Residuo	21,0	-17,7	-3,3	
	Estudiante	Recuento	105	348	84	537
		Frecuencia esperada	126,0	330,3	80,7	537,0
		Residuo	-21,0	17,7	3,3	
Total		Recuento	306	802	196	1304
		Frecuencia esperada	306,0	802,0	196,0	1304,0

Coeficiente de Contingencia=.077 (Sig.=.020)

El apoyo a la opción indiferenciada es mayoritario: los docentes con 454 contestaciones, el 59,2%; los estudiantes con 348, el 64,8%.

Atendiendo a las opciones diferenciadas, ambos grupos coinciden al considerar que los chicos demuestran y exteriorizan sus capacidades intelectuales más que las chicas: el profesorado con 201 respuestas, el 26,2%; los estudiantes, en un grado menor, con 105, el 19,6%). Se aprecia coincidencia en los niveles de valoración de las chicas, el profesorado con 112 apoyos (14,6%) y los estudiantes con 84 (15,6%).

En este caso, existe un nivel de asociación significativo entre las opiniones de los agentes y la característica (Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales) en cuestión. El profesorado considera en mayor proporción que los estudiantes que los chicos tienen una mayor tendencia que las chicas en la exteriorizar sus capacidades intelectuales. Por el contrario, los estudiantes en comparación con los profesores consideran que no hay diferencias entre los chicos y las chicas.

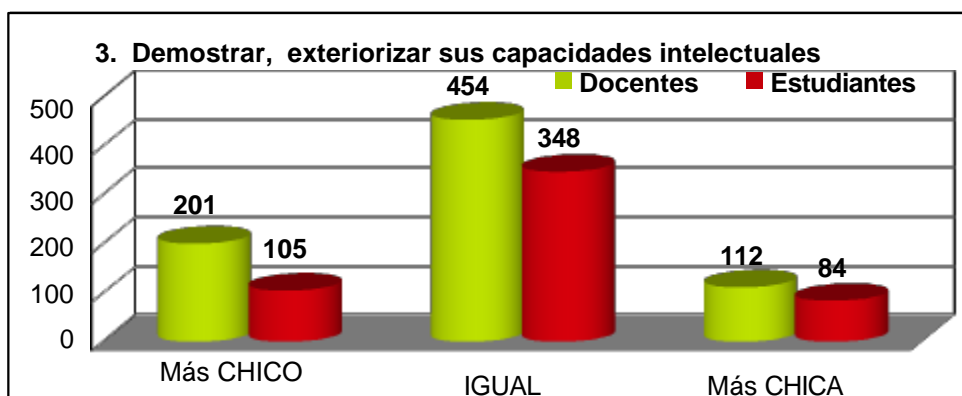


Gráfico 9.13: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 3/12

**Característica 4.- Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as**

Tabla 9.26: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 4/12

Tabla de contingencia						
Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as... Característica 4/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	4	458	309	771
		Frecuencia esperada	4,7	473,9	292,4	771,0
		Residuo	-,7	-15,9	16,6	
	Estudiante	Recuento	4	346	187	537
		Frecuencia esperada	3,3	330,1	203,6	537,0
		Residuo	,7	15,9	-16,6	
Total		Recuento	8	804	496	1308
		Frecuencia esperada	8,0	804,0	496,0	1308,0

Coeficiente de Contingencia=.054 (Sig.=.144)

Se responde, con mayoría de ambos grupos, que el respeto a las normas escolares, al profesorado y a los/as compañeros/as es igual en chicos y chicas, en un grado muy similar a la característica anterior, (los docentes con 458 apoyos, el 59,4%; los estudiantes con 346, el 64,4%).

Se registra un nimio respaldo a la opción de los chicos (los docentes con 4, el 0,5%; los estudiantes también con 4 respuestas, el 0,7%). Y se otorga un apoyo significativo a la opción de las chicas como “más respetuosas con normas y personas”, por 309 educadores (40,1%), y 187 futuros agentes (34,8%). No hay diferencias significativas.

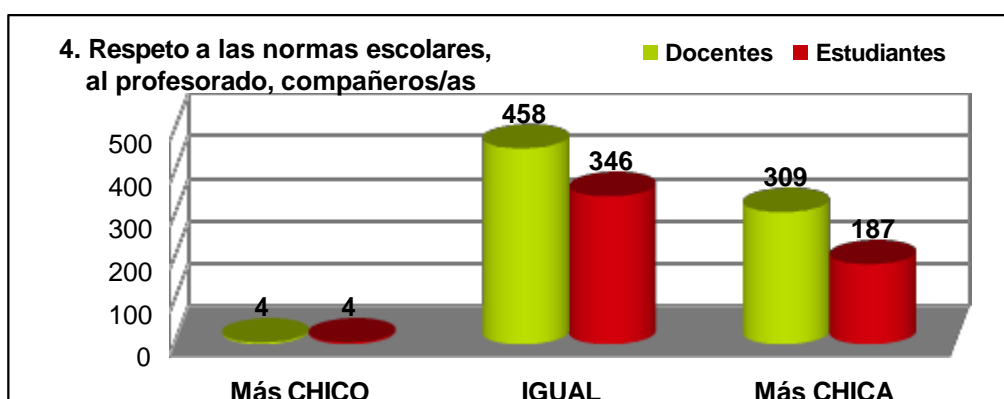


Gráfico 9.14: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 4/12

**Característica 5.- Inteligencia Lingüística**

Tabla 9.27: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 5/12

Tabla de contingencia						
Inteligencia Lingüística Característica 5/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	11	530	225	766
		Frecuencia esperada	15,9	572,0	178,1	766,0
		Residuo	-4,9	-42,0	46,9	
	Estudiante	Recuento	16	443	78	537
		Frecuencia esperada	11,1	401,0	124,9	537,0
		Residuo	4,9	42,0	-46,9	
Total		Recuento	27	973	303	1303
		Frecuencia esperada	27,0	973,0	303,0	1303,0

Coeficiente de Contingencia=.175 (Sig.=.000)

El grado de igualdad hacia ambos sexos, en inteligencia lingüística, es respaldada por 530 educadores (69,2%) y 443 estudiantes (82,5%). El voto que favorece a los chicos es muy bajo: 11 profesores (1,4%) y 16 estudiantes (3,0%).

Hay un mayor apoyo a las chicas: 225 educadores (29,4%) y 78 estudiantes (14,5%).

En caso de establecer diferencia por sexos en inteligencia lingüística, ésta sería favorable a las chicas. En este caso, existe un nivel de asociación importante y significativo entre las opiniones de los agentes y la característica (Inteligencia lingüística) en cuestión. El profesorado considera en mayor proporción que los estudiantes que las chicas tienen una mayor tendencia que los chicos en la Inteligencia lingüística. Por el contrario, los estudiantes en comparación con los profesores consideran que no hay diferencias entre los chicos y las chicas.

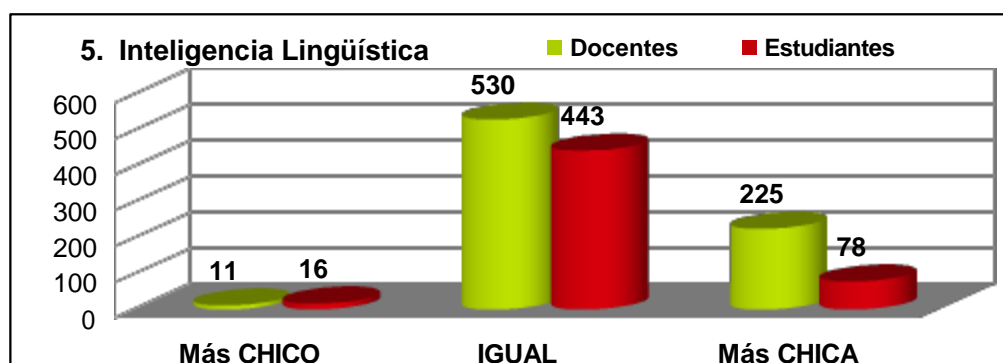


Gráfico 9.15: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 5/12

**Característica 6.- Inteligencia lógico-matemática**

Tabla 9.28: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 6/12

Tabla de contingencia						
Inteligencia lógico-matemática Característica 6/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	190	561	16	767
		Frecuencia esperada	190,6	560,0	16,5	767,0
		Residuo	-,6	1,0	-,5	
	Estudiante	Recuento	134	391	12	537
		Frecuencia esperada	133,4	392,0	11,5	537,0
		Residuo	,6	-1,0	,5	
Total		Recuento	324	952	28	1304
		Frecuencia esperada	324,0	952,0	28,0	1304,0
Coeficiente de Contingencia=.006 (Sig.=.980)						

La valoración de la inteligencia lógico-matemática es la característica con mayor concordancia de respuestas entre ambos grupos de participantes.

En ambos casos superan el 70% de puntuación indiferenciada (los docentes con 561 apoyos, el 73,1%; los estudiantes con 391, el 72,8%).

Apoyan la mayor capacidad de los chicos con valores en torno al 25%: los docentes con 190 adhesiones, el 24,8%; los estudiantes con 134, el 25%.

Infra-sustentan la capacidad lógico-matemática de las chicas: los docentes con 16 adhesiones, el 2,1%; los estudiantes con 12, el 2,2%. No hay diferencias significativas.

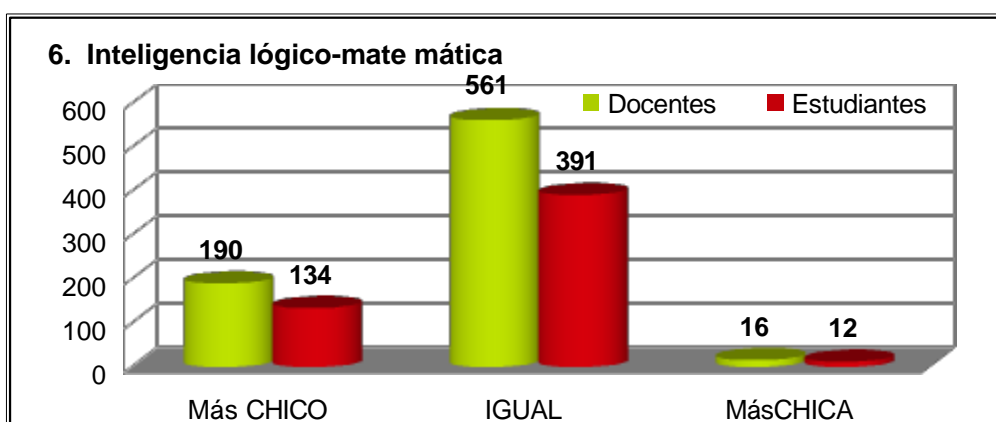


Gráfico 9.16: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 6/12

**Característica 7.- Inteligencia musical**

Tabla 9.29: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 7/12.

Tabla de contingencia						
Inteligencia musical Característica 7/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	18	616	98	732
		Frecuencia esperada	18,5	610,2	103,3	732,0
		Residuo	-,5	5,8	-5,3	
	Estudiante	Recuento	14	441	81	536
		Frecuencia esperada	13,5	446,8	75,7	536,0
		Residuo	,5	-5,8	5,3	
Total		Recuento	32	1057	179	1268
		Frecuencia esperada	32,0	1057,0	179,0	1268,0

Coeficiente de Contingencia=.025 (Sig.=.667)

Con relación a la inteligencia musical, las valoraciones de ambos grupos presentan un perfil muy similar. En este caso, el apoyo de ambos a la opción de igualdad supera el 80%: los docentes adjudican 616 votos (84,2%), y los estudiantes 441 (82,3%).

El respaldo a la inteligencia musical de los chicos por los educadores es del 2,5% (n= 18), y el de los estudiantes 2,6% (n= 14). Las chicas reciben un mayor soporte: docentes el 13,4% (n= 98), estudiantes el 15,1% (n= 81). No hay diferencias significativas.

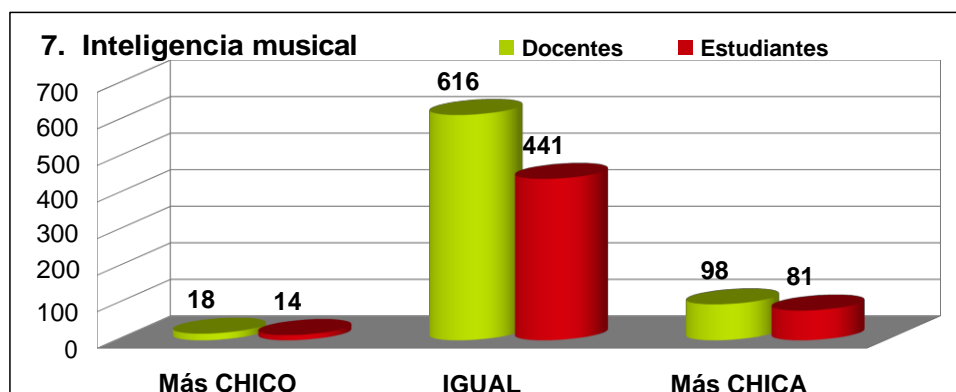


Gráfico 9.17: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 7/12

**Característica 8.- Inteligencia corporal-cinestésica**

Tabla 9.30: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 8/12

Tabla de contingencia						
Inteligencia corporal-cinestésica		Característica	Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	126	526	85	737
		Frecuencia esperada	131,3	524,7	81,0	737,0
		Residuo	-5,3	1,3	4,0	
	Estudiante	Recuento	101	381	55	537
		Frecuencia esperada	95,7	382,3	59,0	537,0
		Residuo	5,3	-1,3	-4,0	
Total		Recuento	227	907	140	1274
		Frecuencia esperada	227,0	907,0	140,0	1274,0

Coeficiente de Contingencia=.028 (Sig.=.610)

La valoración atributiva de la inteligencia corporal-cinestésica ofrece un perfil muy similar entre ambos grupos: apoyo mayoritario a la opción de igualdad: docentes con 71,4% (n= 526), y estudiantes con 70,9% (n= 381).

Las chicas reciben un apoyo levemente superior al 10% por cada grupo: docentes 11,5% (n= 85), estudiantes 10,2% (n= 55). Se otorga a los chicos una leve superioridad: los docentes con el 17,1% (n= 126), y los estudiantes el 18,8% (n= 101). No hay diferencias significativas.

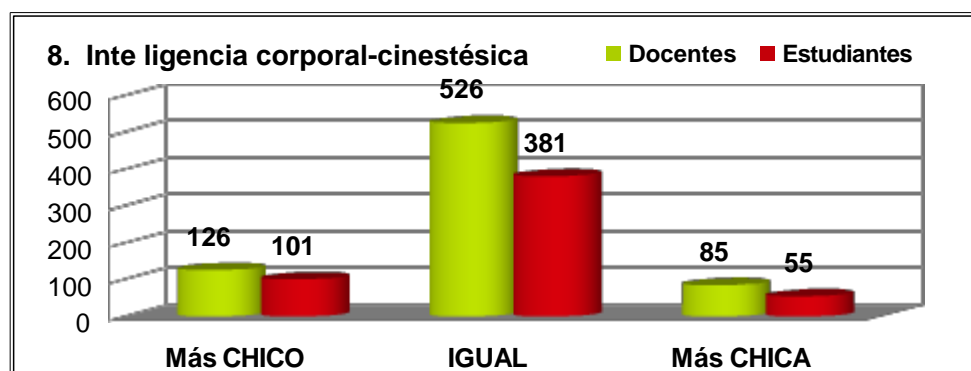


Gráfico 9.18: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 8/12

**Característica 9.- Inteligencia espacial**

Tabla 9.31: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 9/12

Tabla de contingencia						
Inteligencia espacial Característica 9/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	205	531	19	755
		Frecuencia esperada	188,9	540,4	25,7	755,0
		Residuo	16,1	-9,4	-6,7	
	Estudiante	Recuento	118	393	25	536
		Frecuencia esperada	134,1	383,6	18,3	536,0
		Residuo	-16,1	9,4	6,7	
Total	Recuento	323	924	44	1291	
	Frecuencia esperada	323,0	924,0	44,0	1291,0	

Coeficiente de Contingencia=.078 (Sig.=.019)

Respecto a la inteligencia espacial, la opción de igualdad recibe el mayor apoyo: los docentes (n=531) el 70,3%, y los estudiantes (n=393) el 73,3%.

Las opciones diferenciadas aportan un menor respaldo a la inteligencia espacial a las chicas: el profesorado (n=19) con 2,5%, y los estudiantes (n=25) el 4,7%.

Los chicos han tenido más nominaciones de los educadores (n=205) con el 27,2%, y de los estudiantes (n=118) con el 22%.

En este caso, existe un nivel de asociación significativo entre las opiniones de los agentes y la característica (Inteligencia espacial) en cuestión. El profesorado considera en mayor proporción que los estudiantes que los chicos tienen una mayor tendencia que las chicas en inteligencia espacial. Por el contrario, los estudiantes en comparación con los profesores consideran que no hay diferencias entre los chicos y las chicas.

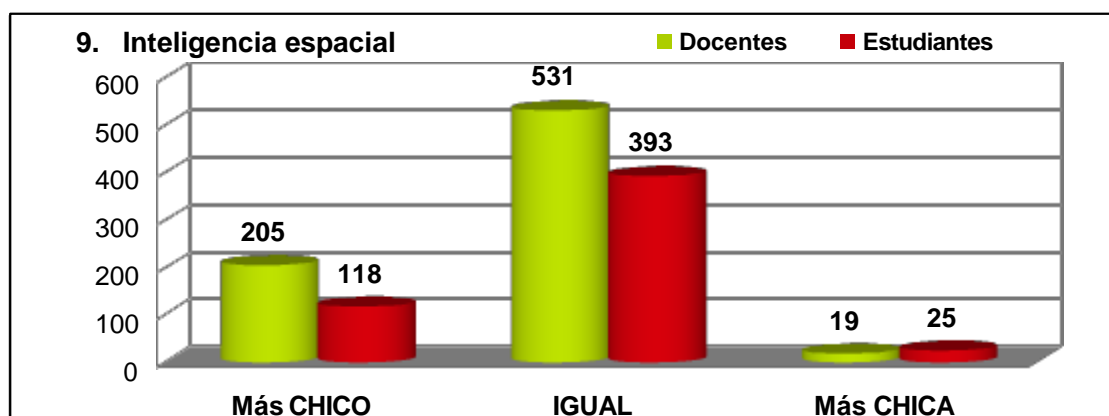


Gráfico 9.19: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 9/12



**Característica 10.- Inteligencia interpersonal**

Tabla 9.32: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 10/12

Tabla de contingencia						
Inteligencia interpersonal Característica 10/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	21	531	205	757
		Frecuencia esperada	24,0	547,4	185,6	757,0
		Residuo	-3,0	-16,4	19,4	
	Estudiante	Recuento	20	404	112	536
		Frecuencia esperada	17,0	387,6	131,4	536,0
		Residuo	3,0	16,4	-19,4	
Total		Recuento	41	935	317	1293
		Frecuencia esperada	41,0	935,0	317,0	1293,0

Coeficiente de Contingencia=.073 (Sig.=.019)

Hay concordancia y aceptación mayoritaria de la opción de igualdad en Inteligencia Interpersonal, la opinión de los estudiantes otorga un valor superior (n=404) el 75,4%, y los educadores (n=531) el 70,1%.

Los respaldos a las opciones diferenciadas conceden un muy bajo apoyo a los chicos: los docentes (n=21) con el 2,8%, y los estudiantes (n=20) con el 3,7%. Se secunda más la opción de las chicas, que reciben de los docentes (n=205) el 27,1% de los apoyos, y de los estudiantes (n=112) que otorgan un respaldo algo menor, el 20,9%.

En este caso, existe un nivel de asociación significativo entre las opiniones de los agentes y la característica (Inteligencia interpersonal) en cuestión. El profesorado considera en mayor proporción que los estudiantes que las chicas tienen una mayor tendencia que las chicos en inteligencia interpersonal. Por el contrario, los estudiantes en comparación con los profesores consideran que no hay diferencias entre los chicos y las chicas.

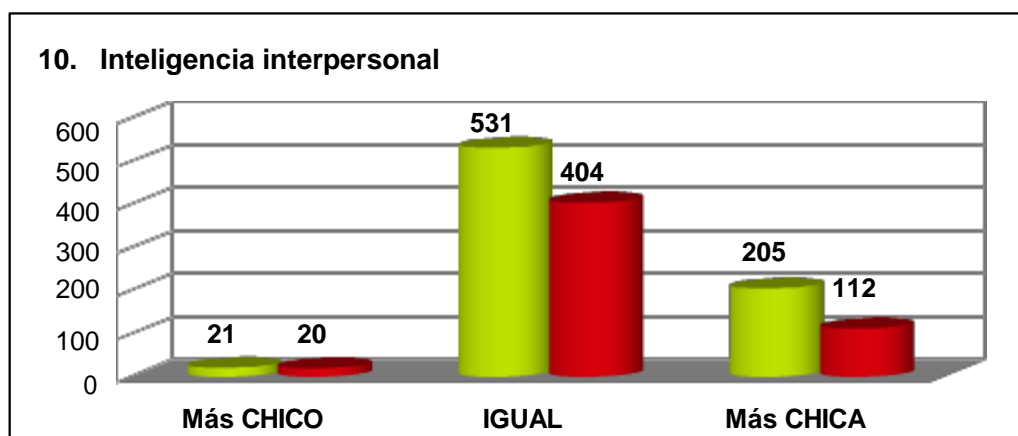


Gráfico 9.20: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 10/12

**Característica 11.- Inteligencia intrapersonal**

Tabla 9.33: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 11/12

Tabla de contingencia						
Inteligencia intrapersonal Característica 11/12			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	Total
Agente	Profesor/a	Recuento	21	579	151	751
		Frecuencia esperada	21,6	581,3	148,1	751,0
		Residuo	-,6	-2,3	2,9	
	Estudiante	Recuento	16	418	103	537
		Frecuencia esperada	15,4	415,7	105,9	537,0
		Residuo	,6	2,3	-2,9	
Total		Recuento	37	997	254	1288
		Frecuencia esperada	37,0	997,0	254,0	1288,0

Coeficiente de Contingencia=.012 (Sig.=.907)

Ambos grupos han otorgado, y coincidido, con unos valores muy similares en las tres opciones.

La opción de igualdad en Inteligencia Intrapersonal recibe un respaldo por los dos grupos algo superior al 77%: los educadores (n=579) el 77,1%, y los estudiantes (n=418) el 77,8%.

En las votaciones disyuntivas, los chicos apenas alcanzan el 3% de apoyo: el profesorado otorga el 2,8% (n=21) y los estudiantes el 3% (n=16). Las chicas reciben un respaldo superior de docentes (n=151) el 20,1%, y de estudiantes (n=103) el 19,2%.

En la prueba t de Student, las medias (0,659) no son estadísticamente significativas entre los grupos, en su valoración de la inteligencia intrapersonal. No hay diferencias significativas.

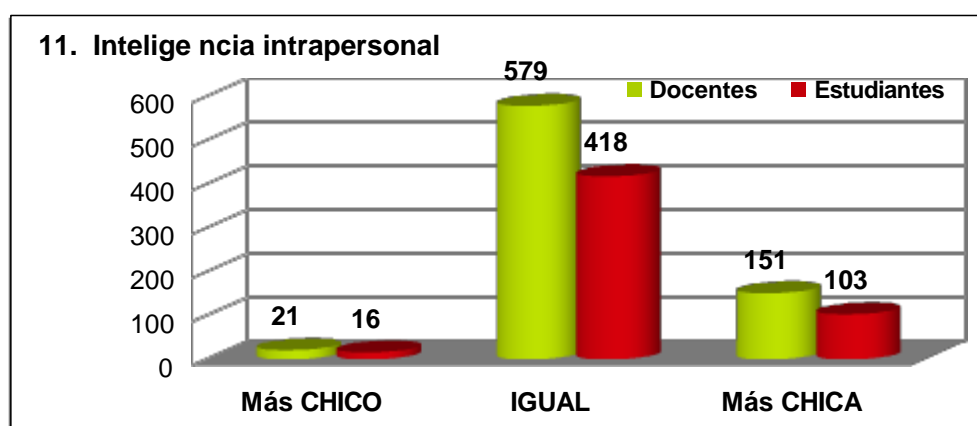


Gráfico 9.21: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 11/12

**Característica 12.- Inteligencia naturalista**

Tabla 9.34: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 12/12

Tabla de contingencia						
Característica 12/12			Inteligencia naturalista			Total
			Más el chico	Ambos igual	Más la chica	
Agente	Profesor/a	Recuento	43	653	45	741
		Frecuencia esperada	34,8	661,0	45,2	741,0
		Residuo	8,2	-8,0	-,2	
	Estudiante	Recuento	17	487	33	537
		Frecuencia esperada	25,2	479,0	32,8	537,0
		Residuo	-8,2	8,0	,2	
Total		Recuento	60	1140	78	1278
		Frecuencia esperada	60,0	1140,0	78,0	1278,0
Coeficiente de Contingencia=.061 (Sig.=.089)						

La Inteligencia Naturalista es la característica que más apoyo ha recibido a la opción indeferenciada: docentes (n=653) con el 88,1%, y estudiantes (n=487) con el 90,7%, el porcentaje más alto de esta serie de 12 características.

Los valores diferenciados de los docentes aportan puntuaciones muy similares a chicos (n=43, el 5,8%) y chicas (n=45, el 6,1%) con una muy ligera superioridad a éstas. Las puntuaciones de los estudiantes aportan una mayor diferencia por sexos, concediendo a los chicos (n=17) el 3,2%, y a las chicas (n=33) un valor cercano al doble, con el 6,1%. No hay diferencias significativas.

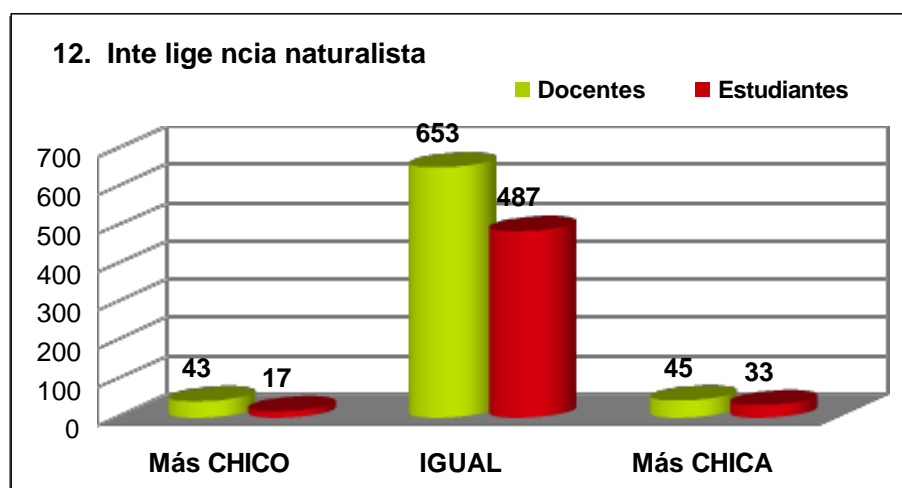


Gráfico 9.22: Género e Inteligencias Múltiples (docentes y estudiantes). Característica 12/12

**11. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL CENTRO** (docentes, ítem 14)

Las estrategias de intervención en el centro, en el cuestionario para esta tesis, hacen referencia a 5 medidas de implementación vinculadas y extraídas de las recomendaciones del DEPLC del Gobierno Vasco (2013). Este apartado se ha destinado, en exclusiva, al profesorado; en su cuestionario, figura como ítem nº14.

**Participantes: docentes** (N= 1098)

<b>14. Atendiendo a las siguientes características, señale en qué medida se realizan en su centro.</b>
<p>1. <i>Crear y evaluar materiales diversos de ampliación para quienes tienen una capacidad superior.</i></p> <p>2. <i>En las sesiones de evaluación dedicar un tiempo similar a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal".</i></p> <p>3. <i>Hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben.</i></p> <p>4. <i>Establecer grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades.</i></p> <p>5. <i>Impulsar medidas de promoción del talento y la excelencia.</i></p>

El análisis de las frecuencias de las cinco estrategias que componen este ítem nos aporta los siguientes datos:

Tabla 9.35: Estrategias de intervención en el centro. Frecuencias

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN						Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
Sub-Ítems	N	%	Media	De Típ	Varian.	N	% Vál.	N	% Vál.	N	% Vál.	N	% Vál.
1.	973	88,6	2,17	0,766	0,587	164	16,9	537	55,2	218	22,4	54	5,5
2.	1010	92,0	2,46	0,858	0,736	109	10,8	466	46,1	298	29,5	137	13,6
3.	977	89,0	2,51	0,713	0,508	74	7,6	383	39,2	468	47,9	52	5,3
4.	1007	91,7	2,94	0,677	0,459	20	2,0	202	20,1	602	59,8	183	18,2
5.	968	88,2	2,12	0,794	0,631	212	21,9	466	48,1	249	25,7	41	4,2

**1.- Crear y evaluar materiales diversos de ampliación para quienes tienen una capacidad superior.**

El nivel de respuesta de esta estrategia ha sido del 88,6% de los docentes (N= 973). El 55,2% (N= 537) contesta que lo hacen pocas veces, y el 16,9% (N= 164) que nunca. Con ello, el 72,1% de los educadores parece no considerar este tipo de intervención en la práctica habitual.

De otra parte, el 22,4% (N= 973) afirma que adoptan esta medida muchas veces, y el 5,5% (N= 54) que lo hacen siempre. Ambos grupos suponen el 27,9%.

**2.- En las sesiones de evaluación dedicar un tiempo similar a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal".**

Ha respondido el 92% (N= 1010). De ellos valoran que nunca destinan un tiempo similar en las sesiones de evaluación el 10,8% (N= 109). Los que lo hacen pocas veces son el 46,1% (N= 466). Ambos grupos representan el 56,9%.

Los que siempre consideran a todo el alumnado son el 13,6% (N= 137). Y los que lo ponen en práctica muchas veces son el 29,5% (N= 298). Estos dos grupos significan el 43,1%.

Por tanto, hay una mayor representación de los que valoran que se destina un tiempo desigual al alumnado en las sesiones de evaluación, con una diferencia de 13% respecto de los que atienden a todos/as de modo similar.

**3.- Hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben.**

Se ha cumplimentado por el 89% (N= 977) del profesorado. Los que nunca lo hacen son el 7,6% (N= 74), pocas veces el 39,2% (N= 383), muchas veces el 47,9 (N= 468), y siempre el 5,3% (N= 52). Estos datos aportan un saldo favorable a la visibilización del estudiante aventajado del 53,2%, frente al 46,8% que no lo haría.

**4.- Establecer grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades.**

Con una participación del 91,7% (N= 1007). No establece nunca este tipo de agrupamientos el 2% (N= 20), y lo hace pocas veces el 20,1% (N= 202). Sin embargo, los que siempre recurren a esta estrategia son el 18,2% (N= 183), y muchas veces el 59,8% (N= 602).

De establecer dos grupos: los que nunca o pocas veces agrupan al alumnado de modo que los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades serían el 22%, y los que lo hacen muchas veces o siempre son el 78%.

**5.- Impulsar medidas de promoción del talento y la excelencia.**

En esta cuestión, algunos docentes han hecho mención, y considerado como medida de promoción a las olimpiadas, por ejemplo, de matemáticas.

Se han obtenido 968 respuestas, el 88,2%. De ellos, afirman no impulsar nunca estas medidas el 21,9% (N= 212), y pocas veces el 48,1% (N= 466). Ambos representan el 70%.

En la opción de impulsar siempre medidas de promoción del talento y la excelencia se ubica el 4,2% (N= 41), y los que lo hacen muchas veces son el 25,7% (N= 249). Los dos grupos que favorecen estas medidas suponen el 29,9% de las respuestas.

**En síntesis**, con relación a las de *Estrategias de Intervención*, el nivel de cumplimentación del ítem por el profesorado, en la estrategia 1 ha recibido el 55,2% de respuestas, en las estrategias 2 a 5, se presentan en un margen del 88,2%- 92% de respuesta.

1.- *Crear y evaluar materiales diversos de ampliación para quienes tienen una capacidad superior*: el 72,1% de los educadores no lo aplica nunca o pocas veces.

2.- En las sesiones de evaluación dedicar un tiempo similar a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal": el 56,9% no lo hace nunca o pocas veces.

3.- Hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben: el 53,2% sí lo realiza muchas veces o siempre.

4.- Establecer grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades: el 78% de los docentes lo aplica muchas veces o siempre, siendo que una mayor frecuencia indica peor actitud.

5.- Impulsar medidas de promoción del talento y la excelencia: el 70% no lo lleva a cabo nunca o pocas veces.

## **12. RASGOS ASOCIADOS CONAA.CC.**

Por su especial diseño, proceso de tratamiento de las respuestas emitidas, y resultados derivados, hemos reservado para el final, el análisis correspondiente a las respuestas de docentes y estudiantes sobre los rasgos que atribuyen a una persona con AACC. En la presentación del ítem se solicita de los participantes: *Indique 2 rasgos que, en su opinión, definan a una persona con AACC* (cuestionario para docentes: ítem 12; para estudiantes: ítem 8).

Es un ítem abierto, en el que no se ofrece ninguna alternativa de respuesta, sino que es el

participante quien selecciona, prioriza y escribe las características que en su opinión son más relevantes.

Se utiliza la fórmula “una persona” de modo intencional. Aunque el tema central del cuestionario está referido a las AACC asociadas al estudiante en el ámbito educativo, en este ítem se pretende ofrecer

la opción de ampliar el espectro de sujetos potenciales, sin que éste se vea limitado ni circunscrito a una etapa de la vida (niño/a, joven), a un entorno (escolar, académico), o a una ocupación (alumno/a).

Tras la aparente simplicidad de su redacción, en base al uso que el participante haga del lenguaje (significantes y significados), puede informar de las actitudes subyacentes: de aspectos no planteados a lo largo del cuestionario, aportando un valor complementario al mismo; de la vigencia de posibles estereotipos; de la imagen prevalente de la persona de AACC con la personificación de uno de sus rasgos o cualidades (en una sinécdoque conceptual); de la frecuencia de ciertos tópicos asociados; de la influencia, y posible coexistencia, de formación recibida y persistencia de ciertas creencias, etc.

La petición de indicar dos rasgos implica, en términos numéricos de respuesta potencial, el que se podría contar con un máximo de 2196 características, provenientes de los 1098 cuestionarios de los/as docentes, y de otros 906 rasgos de los 576 cuestionarios de los/as estudiantes. Señalamos que además de los cuestionarios en que no se ha cumplimentado este ítem, en otros se ha aportado un único atributo.

Los/as docentes han escrito 1394 términos, que corresponden al 63,46% del profesorado, y los estudiantes han colaborado con 906 rasgos, el 78,65% de los mismos. Por tanto, ha habido una mayor contribución porcentual de los estudiantes que de los educadores.

#### **Proceso del tratamiento de las respuestas:**

- lectura detallada de las palabras o descripciones;
- selección de una muestra del 20% (N= 90) del máximo de respuestas obtenidas, y registro escrito de los términos empleados;
- análisis conceptual y semántico de significados;
- a fin de operativizar las respuestas, se inicia un proceso de categorización de los términos que, finalmente, queda establecida en 4 categorías o campos, que contienen un conjunto finito de componentes;
- considerando que se pueden aportar dos atributos diferentes de la misma categoría o campo, se resuelve contemplar las 4 categorías con repetición (ej.: CI-1, CI-2, etc.).
- cada una de las 4 categorías contiene de 5-7 rasgos.
- algunos de ellos se incluyeron posteriormente, a tenor de su mención en los cuestionarios, aunque finalmente su frecuencia no fuera muy relevante.

#### **12.1. Categorías de rasgos asociados a las AACC**

En primer lugar, es preciso y relevante señalar que, en las respuestas de ambos grupos de participantes, el constructo “persona” se han circunscrito a niño/a, joven, en el entorno escolar, académico, y de ocupación alumno/a.

Las categorías o campos resultantes, tras el análisis conceptual de las respuestas emitidas, son las siguientes:

1. Características Intrínsecas (CI): referida a rasgos esenciales, cualidades sustanciales atribuidas a las AACC, y que se infieren a partir de determinadas conductas, procesos o logros.

Ejemplos: motivación intrínseca por el aprendizaje; inteligencia superior, CI (>130); creatividad, originalidad e imaginación; altas capacidades de/para el aprendizaje (con cualidades como comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información, memoria); precocidad en el aprendizaje; diferentes, especiales, complejos.

2. Características Externalizadas (CE): aluden a las conductas manifestadas, por lo general en el ámbito educativo y en el proceso de aprendizaje.

Ejemplos: especial interés /destacar en alguna(s) inteligencia(s); interés o curiosidad por temas diferentes, no habituales; lenguaje rico, alto nivel de expresión; amplio caudal de conocimientos; ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y con estrategias propias; constante, perseverante, tenaz, perfeccionista, etc.

3. Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR): características estrictamente asociadas al ámbito académico y relacionadas con el comportamiento y el nivel de logro.

Ejemplos: fracaso académico, bajo rendimiento, no responder a las expectativas; destacar en algún ámbito académico; nivel atencional irregular (impulsividad, inquietud, despiste); en clase: aburrimiento, frustración, desmotivación; colaborar, ayudar a los compañeros; necesidad de atención específica...

4. Nivel Relacional (NR): vinculado a peculiaridades entre/intra-personales, la interacción, las habilidades comunicativas, relacionales y sociales.

Ejemplos: dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro; sentido del humor agudo, especial; sensibilidad; encantador, adorable; sentirse diferente, incomprendido, con dificultades, etc.

Tabla 9.36: Categorías de rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes.

RASGOS RELACIONADOS CON AACC CATEGORÍAS CONTEMPLADAS	Docentes (N=1098)		Estudiantes (N=576)	
	N	Porc. Vál.%	N	Porc. Vál. %
<b>1. Características Intrínsecas (CI)</b>	566	51,55%	424	73,61%
<b>2. Características Externalizadas (CE)</b>	414	37,70%	216	37,50%
<b>3. Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR)</b>	260	23,68%	166	28,82%
<b>4. Nivel Relacional (NR)</b>	154	14,05%	100	17,36%
<b>Total</b>	<b>1394</b>	<b>126,98%</b>	<b>906</b>	<b>157,2%</b>
<b>Total * 2</b>	<b>2196</b>	<b>63,46%</b>	<b>1152</b>	<b>78,65%</b>

En la tabla superior, se han registrado las frecuencias de cada una de las características o campos categorizados, y su distribución entre los dos grupos de participantes.

Observamos que en este ítem se ha contado con un total del 63,46% del profesorado, y el 78,65% de los estudiantes, que revela una mayor contribución de éstos. Las aportaciones de ambos grupos establecen el orden de los campos categorizados; así la característica más recogida es la Intrínseca, con unos valores de 51,55% y 73,61% para profesorado y estudiantes respectivamente, siendo éstos los que más la mencionan.

Las Características Externalizadas (CE) se señalan con valores muy próximos por ambos grupos: los docentes en el 37,70% de los casos, y los estudiantes en el 37,50%.

La Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR) es registrada por el 23,68% de los educadores y el 28,82% de los estudiantes.

El Nivel Relacional (NR) es referido por el 14,05% de docentes, y el 17,36% de los estudiantes.

Se puede apreciar que los valores, en cada característica, son muy similares en los dos grupos, salvo en CI que los estudiantes lo registran con una mayor e importante frecuencia.

## 1. Características intrínsecas (CI)

En la siguiente tabla se recoge la primera característica categorizada: *Características Intrínsecas* (CI). Así mismo, y como se ha explicado, su duplicación (CI-1 y CI-2) con el registro de sus valores en las filas. Las columnas presentan los datos de los dos grupos de participantes: docentes y estudiantes.

Tabla 9.37: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 1 (CI) y análisis de componentes

1. Características Intrínsecas (CI)	Docentes (N=1098)					Estudiantes (N=576)				
	Media	Desv.	Varian.	N	%	Media	Desv.	Varian.	N	%
1. Características Intrínsecas (CI-1)	2,82	1,181	1,395	454	41,3	2,27	1,023	1,046	345	59,9
1. Características Intrínsecas (CI-2)	3,05	1,089	1,186	112	10,2	3,20	1,497	2,241	79	13,7
<b>Total</b>				<b>566</b>	<b>51,5</b>				<b>424</b>	<b>73,6</b>
	<b>(CI-1)</b>		<b>(CI-2)</b>			<b>(CI-1)</b>		<b>(CI-2)</b>		
<b>Componentes</b>	N	%	N	%		N	%	N	%	
1. Motivación intrínseca por el aprendizaje	70	6,4	17	1,5		57	9,9	16	2,8	
2. Inteligencia superior, CI (>130)	138	12,6	7	0,6		208	36,1	8	1,4	
3. Creatividad, originalidad e imaginación	63	5,7	46	4,2		23	4,0	17	3,0	
4. Altas capacidades de aprendizaje (comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información y/o memoria)	168	15,3	37	3,4		50	8,7	27	4,7	
5. Precocidad en el aprendizaje	15	1,4	5	0,5		1	0,2	4	0,7	
6. Mentes diferentes, especiales, complejas	-	-	-	-		6	1,0	7	1,2	

Observamos que CI-1 recoge la mayor parte de rasgos de esta categoría, en ambos grupos:

- Docentes: cumplimentado por un total de 566 educadores (51,5% de la muestra). En CI-1 el 41,3% y en CI-2, el 10,2%.

- Estudiantes: respondido por 424 sujetos (37,5%). En CI-1 el 33,3%, y en CI-2 el 4,2%.

El análisis de la frecuencia de los seis componentes, referidos a esta primera característica, aunando los valores de CI-1 y CI-2, se presenta simplificada en la segunda tabla. En ella observamos lo siguiente:

1. *Motivación intrínseca por el aprendizaje*: los dos grupos lo mencionan con valores similares, el profesorado lo ha registrado en el 15,37%, de los 5 rasgos que han citado ocupa el último lugar; y los estudiantes lo nombran en el 17,22%, de sus 6 rasgos se sitúa en tercer lugar.

2. *Inteligencia superior, CI alto (>130)*: mencionado por el 25,62% de los docentes y el 50,94% de los estudiantes. Este dato nos informa del valor concedido al estatus métrico, que las citas de los docentes lo ubican en segundo lugar. Los estudiantes lo mencionan con una frecuencia superior a la suma del resto de los rasgos del campo, posicionándolo en un destacado primer puesto.

3. *Creatividad, originalidad e imaginación*: entre las menciones aportadas por el profesorado ocupa un tercer puesto, con una frecuencia de 19,26%; mientras que para los estudiantes ocupa el cuarto



lugar y sólo representa el 9,43%. Si el referente fuera *el alumnado*, podría estar relacionado con el conocimiento derivado del contacto y la experiencia en las aulas. Si se hubiera ampliado el espectro a “persona adulta”, la creatividad es un rasgo evidenciable entre las personas del entorno, salvo que no se asocie creatividad con AACC.

4. *Altas capacidades de aprendizaje* (también de comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información y/o memoria): este rasgo se ha denominado genéricamente “altas capacidades de aprendizaje” y agrupa las 5 capacidades que los participantes han señalado en los cuestionarios. Las respuestas pueden haber hecho referencia al rasgo genérico y/o a uno o dos de los componentes señalados en el paréntesis.

Ha sido mencionado por el 36,22% de los docentes, para quienes representa el rasgo principal; los estudiantes lo citan en el 18,16%, colocándolo en segundo lugar con un valor 2,7 veces menor a la “inteligencia superior”. Es evidente que el profesorado ha focalizado sus respuestas, en mayor medida, en este rasgo y/o sus componentes, desde un punto de vista escolar y de aprendizajes académicos.

5. *Precocidad en el aprendizaje*: es el quinto y muy residual rasgo indicado por el profesorado, con el 3,53% de los docentes; los estudiantes lo citan en sexto lugar, con el 1,18%.

6. *Mentes diferentes, especiales, complejas*: solamente recogido en cuestionarios de estudiantes, el 3,07% de los rasgos aportados a la primera característica.

Tabla 9.38: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 1 (CI) y análisis de componentes (resumen)

1. Características Intrínsecas (CI)	Docentes (N= 566)			Estudiantes (N=424)		
	COMPONENTES	N	%	Porcentaje Válido %	N	%
1. Motivación intrínseca por el aprendizaje	87	7,9	15,37	73	12,7	17,22
2. Inteligencia superior, CI (>130)	145	13,2	25,62	216	37,5	50,94
3. Creatividad, originalidad e imaginación	109	9,9	19,26	40	7,0	9,43
4. Altas capacidades de aprendizaje (comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información y/o memoria)	205	18,7	36,22	77	13,4	18,16
5. Precocidad en el aprendizaje.	20	1,9	3,53	5	0,9%	1,18
6. Mentes diferentes, especiales, complejas.	-	-	-	13	2,2%	3,07
<b>Total</b>	<b>566</b>	<b>51,6</b>	<b>100%</b>	<b>424</b>	<b>73,7</b>	<b>100%</b>
	<b>Significatividad (t de Student)</b>					<b>***0,000</b>

Las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

Atendiendo a la frecuencia de cada uno de los componentes de esta característica, escritos en los cuestionarios, se puede **sintetizar** los siguiente:

- Los docentes, de sus aportaciones, las más numerosas corresponden a *Características Intrínsecas*, y han configurado un *perfil de persona con AACC* que define a un sujeto alumno/a, en el medio educativo, cuyos dos principales rasgos vienen determinados, principalmente, por poseer unas altas capacidades de/para el aprendizaje, de las que destacan los altos niveles de comprensión y memoria, así como superiores niveles de abstracción, razonamiento y procesamiento de la información. Dotado con una inteligencia superior, y con un alto CI, superior a 130. En un grado sensiblemente menor, se le atribuye creatividad, originalidad e imaginación. El último rasgo significativo sería la motivación por aprender. La precocidad en el aprendizaje, con un valor diez veces

menor que las capacidades de aprendizaje, es una mención inferior.

- El perfil que componen los estudiantes con las Características Intrínsecas estaría organizado o estructurado en tres niveles: rotunda y significativamente protagonizado por “poseer una inteligencia superior, con un alto CI”; en un segundo nivel, y con un valor tres veces menor, se señalan las superiores capacidades para el aprendizaje (en especial comprensión y memoria), junto con la motivación intrínseca; en el tercer nivel citan la creatividad, el tener mentes diferentes, especiales y complejas, y con un valor baladí refieren la precocidad en el aprendizaje.

## 2. Características externalizadas (CE)

Tabla 9.39: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 2 (CE) y análisis de componentes

2. Características Externalizadas (CE)	Docentes (N=1098)					Estudiantes (N=576)						
	Media	Desv.	Varian	N	%	Media	Desv.	Varian.	N	%		
2. Características Externalizadas (CE-1)	3,49	1,695	2,875	360	32,8	3,33	1,823	3,323	192	33,3		
2. Características Externalizadas (CE-2)	3,37	1,674	2,804	54	4,9	4,00	1,694	2,870	24	4,2		
<b>Total</b>					<b>414</b>	<b>37,7</b>					<b>216</b>	<b>37,5</b>
	<b>(CE-1)</b>		<b>(CE-2)</b>			<b>(CE-1)</b>		<b>(CE-2)</b>				
<b>Componentes</b>	N	%	N	%		N	%	N	%			
1. Especial interés /destacar en alguna(s) inteligencia(s);	61	5,6	10	0,9		58	10,1	4	0,7			
2. Interés o curiosidad por temas diferentes, no habituales;	77	7,0	10	0,9		20	3,5	1	0,2			
3. Lenguaje rico, alto nivel de expresión;	35	3,2	9	0,8		3	0,5	3	0,5			
4. Amplio caudal de conocimientos;	22	2,0	3	0,3		35	6,1	2	0,3			
5. Ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y/o con estrategias propias;	142	12,9	19	1,7		63	10,9	11	1,9			
6. Constante, perseverante, tenaz, perfeccionista...	23	2,1	3	0,3		13	2,3	3	0,5			

Las Características Externalizadas (CE), y los seis rasgos que incluyen, se han citado en segundo grado. En ambos grupos, los valores son muy similares: CE-1 representa el 32,8% de los docentes (N=360), y el 33,3% de los estudiantes (N=192). CE-2, con un valor complementario, entre el profesorado supone el 4,9% (N=54), y entre los estudiantes el 4,2% (N=24); por tanto, los valores totales de CE son de 37,7% para la muestra de educadores (N=414) y 37,5 para la de estudiantes (N=216).

El análisis de los rasgos o componentes totales de esta segunda característica (ver 2ª tabla) aporta la siguiente información:

1. *Especial interés y/o destacar en alguna(s) inteligencia(s)*: los educadores lo citan en el 17,14% de los casos, mientras que para los estudiantes es sensiblemente más relevante, con el 28,70%, de las respuestas de CE.

2. *Interés o curiosidad por temas diferentes, no habituales*: el profesorado lo registra en el 21,01% de los casos; y los estudiantes en el 9,72%.

3. *Lenguaje rico, alto nivel de expresión*: los futuros agentes tan sólo lo mencionan en el 2,78% de los rasgos de CE, y otorgándole el menor valor entre los atributos de la característica; mientras que para los docentes es un rasgo en el 10,62% de las respuestas.

4. *Amplio caudal de conocimientos*: los educadores lo aluden en el 6,03%, quedando como el rasgo menos mencionado por estos participantes en CE; sin embargo, los estudiantes casi triplican ese porcentaje con el 17,013% de citaciones.

5. *Ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y/o con estrategias propias*: las indicaciones de ambos grupos son similares, y para ambos es el rasgo más relevante en CE; citado por los docentes en el 38,88%, y por los estudiantes con el 34,26%.

6. *Constante, perseverante, tenaz, perfeccionista...*: con unas citaciones próximas, este rasgo es el segundo menos citado para los docentes, con un 6,28%, y también para los estudiantes con el 7,41%.

Tabla 9.40: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 2 (CE) y análisis de componentes (resumen)

2. Características Externalizadas (CE)	Docentes (N= 414)			Estudiantes (N=216)		
	Componentes	N	Porcentaje %	Porcentaje Válido %	N	Porcentaje %
1. Especial interés /destacar en alguna(s) inteligencia(s).	71	6,5	17,14	62	10,8	28,70
2. Interés o curiosidad por temas diferentes, no habituales.	87	7,9	21,01	21	3,7	9,72
3. Lenguaje rico, alto nivel de expresión.	44	4	10,62	6	1,0	2,78
4. Amplio caudal de conocimientos.	25	2,3	6,03	37	6,4	17,13
5. Ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y/o con estrategias propias.	161	14,6	38,88	74	12,8	34,26
6. Constante, perseverante, tenaz, perfeccionista...	26	2,4	6,28	16	2,8	7,41
<b>Total</b>	<b>414</b>	<b>37,7%</b>	<b>100%</b>	<b>216</b>	<b>37,5%</b>	<b>100%</b>
	<b>Significatividad (t de Student)</b>					<b>0,329</b>

Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,329). Según la frecuencia de cada uno de los componentes de esta característica citados por los participantes, se configuran los siguientes patrones de **síntesis** sobre C.E.:

- Para el profesorado, la persona con AACC presenta unos atributos de CE presididos por la rapidez, agilidad y/o facilidad en la ejecución de las tareas escolares y académicas, así como poseer la capacidad para poner en práctica estrategias propias. En un segundo y distante nivel le atribuyen un interés o curiosidad por temas diferentes, no habituales en el curso académico o entre sus coetáneos; así como manifestar especial interés y/o destacar en alguna(s) inteligencia (s) (entre las más citadas: matemáticas). Y en tercer lugar, y con leve relevancia, otorgan el poseer un lenguaje rico con alto nivel de expresión; ante la tarea, ser constante, perseverante, tenaz y/o perfeccionista; por último, poseer un amplio caudal de conocimientos.

- Los futuros agentes, en relación con CE, también destacan de modo relevante la capacidad superior en la realización de tareas (rapidez, agilidad, facilidad, e incluso de disponer de estrategias propias), así como un especial interés y/o destacar en alguna(s) inteligencia(s). En segundo plano citan el amplio caudal de conocimientos. Y en un tercer y distante nivel, señalan el interés y curiosidad por temas inusuales, la constancia y perseverancia en el trabajo y, como valor residual, el lenguaje rico y alto nivel expresivo.

### 3. Actitud, conducta y rendimiento (ACR)

Tabla 9.41: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 3 (ACR) y análisis de componentes

3. Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR)	Docentes (N=1098)					Estudiantes (N=576)				
	Media	Desv.	Varian.	N	%	Media	Desv.	Varian.	N.	%
3. Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR-1)	2,34	1,968	3,874	241	21,9	2,60	2,334	5,447	147	25,5
3. Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR-2)	4,16	1,537	2,363	19	1,7	4,05	2,121	4,497	19	3,3
<b>Total</b>				<b>260</b>	<b>23,6%</b>				<b>166</b>	<b>28,8%</b>
	<b>(ACR-1)</b>		<b>(ACR-2)</b>			<b>(ACR-1)</b>		<b>(ACR-2)</b>		
<b>Componentes</b>	N	Porc.%	N	Porc.%		N	Porc.%	N	Porc.%	
1. Fracaso académico, bajo rendimiento, no responder a las expectativas;	9	0,8	6	0,5		6	1,0	4	0,5	
2. Destacar en algún ámbito académico;	25	2,3	2	0,2		9	1,6	1	0,2	
3. Nivel atencional irregular (impulsividad, inquietud, despiste);	43	3,9	11	1,0		13	2,3	7	1,2	
4. En clase: aburrimiento, frustración, desmotivación;	157	14,3	-	-		93	16,1	3	0,5	
5. Necesidad de atención específica...	-	-	-	-		19	3,3	3	0,5	
6. Colaborar, ayudar a los compañeros;	2	0,2	-	-		4	0,7	1	0,2	
7. Preferencia por el trabajo individual, individualista	5	0,5	-	-		3	0,5	-	-	

De las cuatro categorías, la característica ACR, ha sido asignada en tercer lugar. ACR-1 para los docentes (N=241) en el 21,9%, y para los futuros agentes (N=141) en el 25,5%. ACR-2, con su valor complementario, en los docentes (N=19) significa el 1,7%, y en los estudiantes (N=19) el 3,3%. Por tanto, la ACR total es citado por los educadores (N=260) el 23,6%, y por los estudiantes (N=166) el 28,8%. En el desglose de los siete componentes, las atribuciones son las siguientes:

1. *Fracaso académico, bajo rendimiento, no responder a las expectativas*: las citaciones de ambos grupos son similares, los docentes con el 5,77% de las ACR, y los estudiantes con el 6,02%.

2. *Destacar en algún ámbito académico*: lo concede el 10,39% del profesorado, y el 6,02% de los estudiantes.

3. *Nivel atencional irregular (impulsividad, inquietud, despiste)*: es citado por el 20,76% de los docentes, y el 12,05% de los futuros agentes.

4. *En clase: aburrimiento, frustración, desmotivación*: es el componente por antonomasia de ACR, tanto para docentes (60,39%) como para estudiantes (57,83%).

5. *Necesidad de atención específica*: este rasgo solamente se ha otorgado por los estudiantes, y en un 13,25%.

6. *Colaborar, ayudar a los compañeros*: los docentes apenas lo atribuyen (0,77%), y los estudiantes lo hacen en el 3,01%.

7. *Preferencia por el trabajo individual y/o individualista*: se menciona con bajos y similares porcentajes, los docentes el 1,92%, y los estudiantes el 1,801%.

Tabla 9.42: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 3 (ACR) y análisis de componentes (resumen)

3. Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR)	Docentes (N= 260)			Estudiantes (N=166)		
	N	Porcentaje %	Porcentaje Válido %	N	Porcentaje %	Porcentaje Válido %
1. Fracaso académico, bajo rendimiento, no responder a las expectativas.	15	1,3	5,77	10	1,7	6,02
2. Destacar en algún ámbito académico.	27	2,5	10,39	10	1,7	6,02
3. Nivel atencional irregular (impulsividad, inquietud, despiste).	54	4,9	20,76	20	3,5	12,05
4. En clase: aburrimiento, frustración, desmotivación.	157	14,3	60,39	96	16,6	57,83
5. Necesidad de atención específica...	-	-	-	22	3,8	13,25
6. Colaborar, ayudar a los compañeros.	2	0,2	0,77	5	0,9	3,01
7. Preferencia por el trabajo individual, individualista.	5	0,5	1,92	3	0,5	1,80
<b>Total</b>	<b>260</b>	<b>23,7%</b>	<b>100%</b>	<b>166</b>	<b>28,7%</b>	<b>100%</b>
<b>Significatividad (t de Student)</b>						<b>0,256</b>

Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,256).

La ponderación de los valores nos aporta, en **síntesis**, el siguiente perfil respecto de ACR:

Para los educadores, es significativo y notorio que se trata de un educando que fundamentalmente se aburre en clase, el aburrimiento puede ir acompañado de desmotivación, frustración, etc. En un segundo y alejado nivel de atribución, este educando acusa un nivel atencional irregular que se asocia con despiste y, en algunos casos, con inquietud o impulsividad. En tercer lugar, destacaría en algún ámbito académico pero, en algunos casos, presentaría fracaso académico, bajo rendimiento o bien no responderían sus resultados escolares a las expectativas. Con preferencia por el trabajo individual y/o ser individualista, por lo que prácticamente no colabora ni ayuda a sus compañeros/as.

Para los futuros agentes, se trataría básicamente de un educando que se aburre en clase, que podría tener necesidad de atención específica y con un irregular nivel atencional. Tal vez destacaría en algún ámbito académico pero, en la misma medida, presentaría fracaso académico...; acaso colaboraría con sus compañeros pero tendría preferencia por el trabajo individual.

#### 4. Nivel relacional (NR)

El NR está compuesto por cinco rasgos, ocupa el cuarto y último campo derivado de las características escritas por los participantes. El profesorado (N=151) ha citado rasgos de NR-1, en el 13,8% de los casos, y de NR-2 (N=3) en el 0,3%. Los estudiantes (N=96) con el 16,7% para NR-1, y con el 0,7% (N=4) para NR-2. Los valores totales de este campo son: docentes (N=153) el 14,1%, y estudiantes (N=100) el 17,4%.

El análisis de las frecuencias de citación de cada componente de este campo es el siguiente:

1. *Dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro*: este rasgo monopoliza los atributos otorgados por los futuros agentes (65%) como, y especialmente, por el profesorado (77,92%).

En comparación con el rasgo anterior, con unos valores residuales, se suceden los siguientes:

2. *Sentirse diferente, incomprendido, con dificultades...*: sólo lo escriben los estudiantes, en el 8%.

3. *Alto nivel de capacidad relacional/ social*: se menciona por el 5,19% de los docentes y el 8% de los estudiantes.

4. *Sensibilidad; encantador, adorable*: han reparado en ello el 14,93% de docentes, y el 18% de estudiantes.

5. *Sentido del humor agudo, especial*: apenas el 1,94% del profesorado y el 1% de los futuros agentes educativos lo recoge.

Tabla 9.43: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 4 (NR) y análisis de componentes

4. Nivel Relacional (NR)	Docentes (N=1098)					Estudiantes (N=576)				
	Media	Desv.	Varian	N	%	Media	Desv.	Varian.	N	%
4. Nivel Relacional (NR-1)	1,44	,914	,835	151	13,8	1,99	1,566	2,453	96	16,7
4. Nivel Relacional (NR-2)	3,00	0,000	0,000	3	0,3	4,00	2,449	6,000	4	0,7
<b>Total</b>				<b>154</b>	<b>14,1%</b>				<b>100</b>	<b>17,4%</b>
	<b>(NR-1)</b>		<b>(NR-2)</b>			<b>(NR-1)</b>		<b>(NR-2)</b>		
<b>Componentes</b>	Frecu	%	Frecu	%		Frecu	%	Frecu	%	
1. Dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro;	120	10,9	-	-		64	11,1	1	0,2	
2. Sentirse diferente, incomprendido, con dificultades..;	-	-	-	-		6	1,0	2	0,3	
3. Alto nivel de capacidad relacional/ social;	8	0,7	-	-		8	1,4	-	-	
4. Sensibilidad; encantador, adorable;	20	1,8	3	0,3		17	3,4	1	0,2	
5. Sentido del humor agudo, especial.	3	0,3	-	-		1	0,2	-	-	

Tabla 9.44: Rasgos asociados a las AACC: frecuencias de docentes y estudiantes. Característica 4 (NR) y análisis de componentes (resumen).

4. Nivel Relacional (NR)	Docentes (N= 154)			Estudiantes (N=100)		
	N	Porc.%	P.Válido	N	Porc.%	P.Válido
1. Dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro.	120	10,9	77,92	65	11,3	65
2. Sentirse diferente, incomprendido, con dificultades...	-	-	-	8	1,3	8
3. Alto nivel de capacidad relacional/ social.	8	0,7	5,19	8	1,4	8
4. Sensibilidad; encantador, adorable.	23	2,1	14,93	18	3,6	18
5. Sentido del humor agudo, especial.	3	0,3	1,94	1	0,2	1
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>14%</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>17,8%</b>	<b>100%</b>
	<b>Significatividad (t de Student)</b>					<b>*0,002</b>

Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,002).

Las atribuciones, otorgadas por los participantes, en **síntesis** ofrecen los siguientes perfiles de las personas con AACC y considerando el Nivel Relacional (NR):

Para los educadores se trata de una persona que fundamental y básicamente tiene dificultad en las relaciones interpersonales, en especial, con sus compañeros, es alguien raro y solitario. En un grado muy bajo, esta persona acusaría una gran sensibilidad, y podría ser encantador; en un plano residual podría presentar un buen o alto nivel de capacidad relacional y sociabilidad. Apenas alguno tendría un sentido del humor agudo.

Los estudiantes describirían también a una persona que fundamental y básicamente tiene dificultad en las relaciones interpersonales, en especial, con sus compañeros, alguien raro y solitario. En un plano muy inferior, esta persona tendría una alta sensibilidad. En un nivel residual, estaría el sentirse diferente, incomprendido y con dificultad, así como el que podría tener una buena capacidad relacional. El sentido de humor sería un valor nimio.

**La síntesis del ítem: “Atribución de rasgos definitorios de las AACC”,** en el que se solicitaba aportar dos características descriptivas de las personas con AACC, ha recibido un importante mayor índice de respuestas de estudiantes que de docentes, con una diferencia superior al 30,7%.

En relación con las características categorizadas, aun con porcentajes diferentes, ambos grupos coinciden en el orden de las mismas: en primer lugar, las características Intrínsecas (CI); el segundo son las Externalizadas (CE) con unos porcentajes casi idénticos (37,7% y 37,5%); el tercero corresponde a la Actitud, Conducta y Rendimiento (ACR), con el 23,7% de las menciones del profesorado y el 28,7% de los estudiantes. El cuarto y último grupo de características es el Nivel Relacional (NR), con el 14% de apoyos docentes y el 17,8% de estudiantes.

Los rasgos más señeros, por su frecuencia, en las atribuciones de los participantes, y en su posible correlación con los ítems del cuestionario, son los siguientes:

Tabla 9.45: Rasgos asociados a las AACC: selección en docentes y estudiantes. Posible correlación con ítems del cuestionario.

DOCENTES			FACTOR, ítem, % apoyo	ESTUDIANTES			FACTOR ítem, % apoyo
Carac	RASGO	%		Carac	RASGO	%	
CI	4. Altas capacidades de aprendizaje (comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información y/o memoria)	18,7%	F2: N°21 87,7%	CI	2. Inteligencia superior, CI (>130)	37,5%	F9: N° 30 90,6%
CE	5. Ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y/o con estrategias propias.	14,6%		ACR	4. En clase: aburrimiento, frustración, desmotivación.	16,6%	
ACR	4. En clase: aburrimiento, frustración, desmotivación.	14,3%		CI	4. Altas capacidades de aprendizaje (comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información y/o memoria)	13,4%	F2: N° 21 83%
CI	2. Inteligencia superior, CI (>130)	13,2%	F9: N° 30 87,85%	CI	1. Motivación intrínseca por el aprendizaje	12,8%	F2: N°6 36,8%
NR	1. Dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro.	10,9%	F4: N° 29 72,2%	CE	5. Ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y/o con estrategias propias.	12,8%	
CI	3. Creatividad, originalidad e imaginación	9,9%	F2: N° 11 56,7%	NR	1. Dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro.	11,3%	F2: N° 11 77,3%

Aunque con diferentes porcentajes, y por tanto orden, los dos grupos de la muestra han coincidido en 5 de los 6 rasgos más citados. La única diferencia estriba en que los docentes mencionan, en 6º lugar, la “creatividad, originalidad e imaginación”, y los estudiantes la “motivación intrínseca por el aprendizaje” en 3er lugar. Las características que se aportan tanto por docentes como por futuros agentes educativos están circunscritas a un perfil de: niño/a o joven, en el ámbito educativo y alumno/a. En ambos casos, se han mencionado mayoritariamente rasgos de los mismos campos y en idéntica proporción: Características Intrínsecas con 3 rasgos es la más relevante; Características Externalizadas, Actitud Conducta y Rendimiento, y nivel Relacional con un rasgo en cada caso.

También hay coincidencia en citar básicamente 4 características positivas y sólo 2 negativas:

Las positivas estarían vinculadas a altos niveles de: inteligencia, capacidad de aprendizaje y trabajo, así como creatividad (docentes) o motivación (estudiantes).

Las negativas se refieren al aburrimiento, frustración y desmotivación en clase, y a la dificultad en las relaciones interpersonales con los coetáneos, ser raro y solitario.

Para los docentes, *el aburrimiento, la frustración y desmotivación en clase* está en 3ª posición, y las dificultades relacionales en 5º. Para los estudiantes, esa actitud en clase asciende al 2º lugar, y la dificultad relacional desciende al 6º.

Para los estudiantes, con una significativa mayor puntuación (37,5%), la característica más notoria de las personas con AACC, sería el poseer una inteligencia superior, con un CI elevado, algo semejante a un don “de serie”, inherente al sujeto con AACC. Con algo menos de la mitad de valor (16,6%), se le asocia la actitud desmotivada en el medio escolar; a pesar de disponer de altas capacidades de aprendizaje (13,4%). La motivación por el aprendizaje y la facilidad y rapidez en la ejecución de las tareas, comparten la misma puntuación (12,8%). La dificultad relacional con los iguales (11,3%) cierra la selección de los 6 rasgos más mencionados por los estudiantes.

Algunas de las características citadas por los participantes se podrían vincular al enunciado o al contenido de ciertos ítems del cuestionario. En la tabla anterior de síntesis, se ha creado una columna en la que se indica: el factor de análisis, el nº de ítem de posible referencia y el índice de apoyo que cada grupo de participantes otorgó en el cuestionario. En las columnas de los docentes, comprobamos que hay correlación en las menciones y en el porcentaje de apoyos. En las de los estudiantes, se observa el mismo paralelismo salvo con la mención de “motivación por el aprendizaje” que en el cuestionario no recibió tanto apoyo, pero para quienes han cumplimentado el ítem de los rasgos definitorios sí es un rasgo importante.

La prueba t de Student para la igualdad de medias determina que las diferencias son estadísticamente significativas con relación a Características Intrínsecas y Nivel Relacional.



## 9.4.2. CUESTIONARIO: SEGUNDA SECCIÓN

### 1. COEFICIENTE DE FIABILIDAD

Para establecer la fiabilidad del cuestionario, se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente Alfa de Cronbach (1951), como el coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna; su valor es el promedio de todos los coeficientes de correlación. Por tanto, el coeficiente de consistencia interna de Cronbach expresa el grado en que los ítems miden la misma variable, si el grado en el que están relacionados recíprocamente los reactivos o ítems en una escala son unifactoriales, es decir, su homogeneidad. De tal manera que su utilidad se orienta a calcular la confiabilidad del instrumento cuyos ítems o reactivos conformen un único dominio, esto es, una variable o rasgo único.

La confiabilidad en una escala consiste en la proporción de varianza que puede atribuirse a la puntuación verdadera de la variable o constructo latente, atribuyendo la otra proporción, al error.

La fiabilidad hace referencia a la consistencia de las respuestas que ofrecen los sujetos en un instrumento (Wallen y Fraenkel, 2001). Este análisis determina el grado en que las medidas están libres de error, que los ítems del instrumento miden la misma variable de estudio, su consistencia (Cohen y Swerdlik, 2001), o bien si covarían entre sí.

La consistencia interna está vinculada con la homogeneidad de los ítems que se integran el instrumento de medición o escala. Si los ítems reflejan una fuerte relación con la variable latente, implica que estarán fuertemente correlacionados, que su homogeneidad es mayor y son capaces de medir lo mismo, lo que aportará un mayor valor de consistencia interna al factor o la escala (Magnusson, 1978).

En este estudio el **Alfa de Cronbach** ha obtenido un valor del instrumento de  $\alpha = ,650$ .

Tabla 9.46: Alfa de Cronbach del instrumento

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	1398	83,5
	Excluidos	276	16,5
	Total	1674	100,0
Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	<b>0,650</b>	N de elementos	<b>36</b>

Kerlinger y Lee (2002) consideran que para las medidas de actitud, un índice entre 0,60 y 0,85 se consideraría aceptable, y que un valor alfa superior a 0,60 es una muestra de confiabilidad. Nunnally (1970) sostiene que valores de 0,50 o 0,60 son suficientemente fiabilidades, 0,60; y en torno al 0,70 es adecuado (Nunnally, 1978).

### 2. ANÁLISIS FACTORIAL DEL INSTRUMENTO

Aplicamos esta técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos, para encontrar un número mínimo de dimensiones o grupos independientes y homogéneos de variables que correlacionan entre sí, capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos (De la Fuente Fernández, 2011). En el análisis factorial se ha recurrido al método de extracción de componentes principales mediante la estimación de las puntuaciones factoriales, en función de las correlaciones de las variables originales con dichas componentes. Así como al método de rotación ortogonal Varimax con la normalización de Kaiser.

## a) Análisis de componentes principales

Tabla 9.47: Matriz de componentes.

Matriz de componentes									
	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Acti1_1	,227	,124	,026	-,044	-,087	,335	,327	,012	-,549
Acti2_1	,041	,274	-,053	-,067	-,171	,486	,263	-,429	-,059
Acti3_1	,440	,172	-,225	-,146	,067	,216	,003	,128	-,015
Acti4_1	-,265	,244	-,079	,049	-,267	,289	,196	-,106	,219
Acti5_1	,413	,051	,062	,049	,148	,225	-,424	-,268	-,028
Acti6_1	,312	,290	-,372	,102	-,175	,043	,139	,231	,005
Acti7_1	,497	,027	-,251	-,294	-,144	,018	,167	,047	,250
Acti8_1	,559	,009	-,041	-,186	,095	,072	-,043	-,055	,172
Acti9_1	-,038	,366	-,074	-,504	,373	-,143	,171	-,105	-,047
Acti10_1	-,104	,186	,233	,303	,278	-,167	,414	-,213	-,014
Acti11_1	,055	,457	-,304	,384	-,011	-,121	-,063	,003	-,064
Acti12_1	,432	-,103	-,040	,094	,043	,061	,015	,217	,297
Acti13_1	,570	-,209	,049	,144	,025	,091	,122	,113	,061
Acti14_1	,309	,031	,396	,381	-,290	,167	,010	,046	,146
Acti15_1	,320	,089	,170	,297	,255	,123	-,100	-,033	,194
Acti16_1	,544	-,185	,075	,055	,172	-,063	,133	,051	-,068
Acti17_1	,455	-,083	-,135	-,101	,072	,036	-,052	,234	-,168
Acti18_1	,410	,119	,074	,046	,195	,100	-,369	-,234	,104
Acti19_1	,331	,158	,079	-,258	,213	-,065	-,027	,012	-,094
Acti20_1	,291	,356	,473	-,202	-,381	-,208	,021	,053	,074
Acti21_1	,094	,547	-,253	,131	-,147	,033	-,045	-,070	,110
Acti22_1	,414	,133	-,250	-,134	-,024	-,083	,202	,081	,313
Acti23_1	-,184	,300	,180	,402	,307	,034	,171	,019	,172
Acti24_1	,180	,116	,304	-,060	,279	,260	-,008	,383	-,196
Acti25_1	,270	,185	-,335	,222	,083	-,171	-,143	-,190	-,121
Acti26_1	-,078	,421	-,026	-,311	,405	-,112	,083	-,160	,180
Acti27_1	,538	-,154	,201	,218	,054	-,019	,173	-,053	-,072
Acti28_1	,201	,445	-,325	,281	-,080	-,193	-,022	,061	-,152
Acti29_1	,282	,271	,471	-,230	-,321	-,301	-,009	,003	,037
Acti30_1	,076	,423	-,020	-,126	-,090	,265	-,187	-,078	-,114
Acti31_1	-,275	,440	,154	-,075	,071	,282	-,212	,300	-,037
Acti32_1	,472	-,134	,185	-,020	,042	,010	,117	-,229	-,067
Acti33_1	-,391	,454	,117	-,092	-,085	,193	-,044	,109	,180
Acti34_1	,180	,304	,525	-,021	-,143	-,158	-,095	-,128	-,108
Acti35_1	-,250	,378	,265	,129	,320	,052	,116	,236	,072
Acti36_1	,169	,500	-,100	,106	-,070	-,387	-,053	,081	-,226

**b) Análisis de componentes rotados. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser:**

Esto hace que haya factores con correlaciones altas con un número pequeño de variables y correlaciones nulas en el resto, quedando así redistribuida la varianza de los factores.

Tabla 9.48: Matriz de componentes rotados. **Nota:** el sombreado: factor de asignación de cada ítem.

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS									
	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Acti1_1	,248	,116	-,049	,043	-,009	-,086	-,131	<b>,478</b>	,515
Acti2_1	-,065	,015	,039	,006	,052	,032	,105	-,050	<b>,764</b>
Acti3_1	,050	,172	<b>,417</b>	-,049	,099	-,136	,181	,273	,138
Acti4_1	-,372	,007	,074	-,023	-,112	,131	-,140	-,188	<b>,402</b>
Acti5_1	,122	,055	,027	,031	-,028	-,104	<b>,678</b>	,083	,075
Acti6_1	-,026	<b>,458</b>	,414	-,033	-,085	-,062	-,106	,125	,121
Acti7_1	,132	,044	<b>,638</b>	,088	,112	-,225	,010	-,052	,110
Acti8_1	,218	-,018	<b>,451</b>	,100	,116	-,103	,329	,059	,030
Acti9_1	-,076	,031	,065	,070	<b>,751</b>	,058	-,042	,087	,074
Acti10_1	,219	,077	-,182	,069	,139	<b>,606</b>	-,119	-,091	,115
Acti11_1	-,106	<b>,652</b>	,005	-,060	-,041	,167	,061	-,038	,025
Acti12_1	,142	-,018	<b>,491</b>	-,014	-,184	,065	,149	,069	-,149
Acti13_1	<b>,418</b>	-,030	,389	,027	-,234	,032	,146	,165	-,013
Acti14_1	,093	-,015	,135	,345	<b>-,542</b>	,223	,173	,050	,109
Acti15_1	,118	,042	,164	,020	-,129	,340	<b>,413</b>	,080	-,055
Acti16_1	<b>,513</b>	-,006	,264	,054	-,023	,039	,130	,189	-,078
Acti17_1	,250	,107	,279	-,033	,006	-,228	,097	<b>,334</b>	-,093
Acti18_1	,097	,080	,111	,086	,043	,005	<b>,635</b>	,010	-,018
Acti19_1	,150	,039	,151	,181	<b>,316</b>	-,043	,180	,227	-,032
Acti20_1	-,046	,040	,158	<b>,800</b>	-,012	-,014	-,007	,042	,038
Acti21_1	-,268	<b>,498</b>	,181	,082	,032	,073	,113	-,097	,207
Acti22_1	,094	,153	<b>,601</b>	,053	,132	-,008	-,016	-,089	,012
Acti23_1	-,129	,107	-,079	-,048	-,018	<b>,658</b>	,032	,016	-,001
Acti24_1	-,011	-,117	,056	,086	,019	,159	,107	<b>,639</b>	-,047
Acti25_1	,191	<b>,506</b>	,026	-,108	,072	-,047	,232	-,102	-,011
Acti26_1	-,186	,041	,091	,052	<b>,630</b>	,248	,107	-,057	,025
Acti27_1	<b>,541</b>	,011	,181	,152	-,183	,138	,153	,125	,040
Acti28_1	,001	<b>,694</b>	,087	,032	-,005	,037	-,001	,033	,016
Acti29_1	,037	,011	,092	<b>,779</b>	,049	-,051	,003	,000	-,038
Acti30_1	-,275	,198	,000	,141	,093	-,109	,248	,176	<b>,293</b>
Acti31_1	<b>-,578</b>	,041	-,110	,079	,048	,125	,073	,376	,025
Acti32_1	<b>,470</b>	-,090	,133	,184	,005	-,003	,214	,032	,143
Acti33_1	<b>-,622</b>	,000	-,054	,135	,069	,186	-,059	,036	,140
Acti34_1	,048	,050	-,163	<b>,634</b>	,011	,106	,176	,074	,045
Acti35_1	-,291	,019	-,087	,062	,128	<b>,534</b>	-,057	,255	-,072
Acti36_1	,008	<b>,621</b>	-,030	,293	,150	,017	-,048	,080	-,102

### 3. FACTORES RESULTANTES Y SU DEFINICIÓN

Se han identificado 9 factores resultantes, que se presentan del siguiente modo:

#### 1. Factor 1: “Necesidades educativas y diversidad”

Este factor evalúa las creencias, valores y actitudes del entrevistado acerca de las necesidades educativas de los estudiantes con AACC en el marco de la diversidad, entendida como un derecho de todo el alumnado y respetuosa con la heterogeneidad del alumnado, o privativa de los que presentan dificultades y partidaria de una homogeneidad igualitaria.

Está compuesto por 6 ítems, de los que el 31 y el 33 corresponden al factor *necesidades educativas y soporte / apoyo* de Gagné y Nadeau (1991).

Tabla 9.49: Factor 1: Necesidades educativas y diversidad (descriptivo)

Nº ítems: 6		FACTOR 1: NECESIDADES EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD
13		<i>Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC. es un error, porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad.</i>
16		<i>La identificación y el diagnóstico de AA.CC. carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad.</i>
27		<i>La atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y produce mayores diferencias entre el alumnado.</i>
31		<i>Nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC.</i>
32		<i>Es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase.</i>
33		<i>Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.</i>

Tabla 9.50: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor1

Resumen del procesamiento de los casos					
FACTOR 1		N	%	Estadísticos Factor 2	
Casos	Válidos	1674	98,1	Media	1,9469
	Excluidos	32	1,9	Desv. típ.	0,40824
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	<b>0,665</b>	N de elementos	6		

Tabla 9.51: Coeficiente de fiabilidad del Factor 1, y de los ítems que lo conforman

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti13_1	11,8031	4,864	0,413	0,579
Acti16_1	11,9887	4,975	0,392	0,587
Acti27_1	11,7740	4,745	0,428	0,574
Acti31_1	11,7834	5,108	0,347	0,601
Acti32_1	11,7317	5,044	0,342	0,603
Acti33_1	11,7790	5,046	0,402	0,585
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 1</b>				<b>0,665</b>

En la tabla precedente, puede comprobarse el índice de homogeneidad de cada ítem con el factor, así como el coeficiente de fiabilidad que se obtendría si se eliminara el ítem en cuestión. El coeficiente de fiabilidad del factor 1 *Necesidades educativas y diversidad* es de 0,665.

## 2. Factor 2: “Características de las AACC. Rasgos identificativos”

Este factor valora los conocimientos del participante con relación a 6 de los rasgos identificativos, y más característicos, de los sujetos con SI/AACC, consensuados y recogidos en la literatura especializada. Una puntuación alta indica un conocimiento mayor sobre rasgos significativos de SI/AACC. Está compuesto por 5 ítems. El coeficiente de fiabilidad del factor 2 *Características de AACC. Rasgos de Identificación* es de 0,640.

Tabla 9.52.: Factor 2: Características de AACC. Rasgos de identificación (descriptivo)

Nº ítems: 6	FACTOR 2: Características de AACC. Rasgos de identificación
6	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC. tiene una gran motivación intrínseca por el aprendizaje.</i>
11	<i>Un rasgo de AA.CC. es la alta capacidad creativa.</i>
21	<i>El/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información.</i>
25	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen gran capacidad de liderazgo.</i>
28	<i>El/la alumno/a con AA.CC. es precoz en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad.</i>
36	<i>Los /as estudiantes con AA.CC. tienen un sentido del humor agudo y sofisticado.</i>

Tabla 9.52.1: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 2

Resumen del procesamiento de los casos					
FACTOR 2		N	%	Estadísticos Factor 2	
Casos	Válidos	1674	100,0	Media	2,4721
	Excluidos	0	,0	Desv. típ.	0,39731
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,640	N de elementos	6		

Tabla 9.53: Coeficiente de fiabilidad del Factor 2, y de los ítems que lo conforman

Estadísticos total-elemento				
Nº ítems: 6	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti6_1	12,52	4,097	0,322	0,619
Acti11_1	12,18	3,951	0,407	0,582
Acti21_1	11,81	4,395	0,376	0,595
Acti25_1	12,80	4,731	0,285	0,625
Acti28_1	12,35	3,984	0,466	0,559
Acti36_1	12,50	4,226	0,376	0,594
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 2</b>				<b>0,640</b>

## 3. Factor 3: “Identificación y Aprendizaje”

Factor que evalúa creencias, valores y actitudes sobre la pericia identificadora de los agentes inmediatos (familia y docentes), y sobre capacidades de aprendizaje atribuidas y estereotipadas; en éstas, una alta puntuación es indicativo de actitud negativa. Formado por 5 ítems. Y un coeficiente de fiabilidad de 0,621.

Tabla 9.54: Factor 3: Identificación y aprendizaje (descriptivo)

Nº ítems: 5		FACTOR 3: IDENTIFICACIÓN Y APRENDIZAJE
3	<i>El/la estudiante con AA.CC. posee una capacidad intelectual superior que le permite sobresalir en todas las áreas académicas.</i>	
7	<i>Los profesores son capaces de identificar las AA.CC. sin dificultad.</i>	
8	<i>Si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario.</i>	
12	<i>El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades.</i>	
22	<i>Los padres identifican fácilmente las AA.CC. de los hijos/as.</i>	

Tabla 9.55: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 3

Resumen del procesamiento de los casos					
FACTOR 3		N	%	Estadísticos Factor 3	
Casos	Válidos	1674	100,0	Media	2,0505
	Excluidos	0	0,0	Desv. típ.	0,39975
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,621	N de elementos	5		

Tabla 9.56: Coeficiente de fiabilidad del Factor 3, y de los ítems que lo conforman

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti3_1	12,163	5,365	0,363	0,589
Acti7_1	12,369	5,611	0,438	0,568
Acti8_1	12,320	5,447	0,388	0,580
Acti12_1	12,165	5,879	0,289	0,612
Acti22_1	12,266	6,004	0,344	0,597
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 3</b>				<b>0,621</b>

#### 4. Factor 4: “Apoyo vs. Rechazo social”

Al igual que en la sub-escala Apoyo vs. Rechazo de Gagné y Nadeau (1991), de la que se ha tomado el ítem 20, este factor mide las actitudes y creencias de los participantes, y su percepción sobre el aislamiento de los estudiantes dotados por el resto de las personas del entorno.

Incluye aspectos como la rareza, soledad, etiquetado, incluso problemas psicológicos. Una alta puntuación es indicativo de una actitud negativa. El factor está formado por 3 ítems. El coeficiente de fiabilidad del factor 4 (Apoyo vs. Rechazo social) es de 0,663.

Tabla 9.57: Factor 4: Apoyo vs. Rechazo social (descriptivo)

Nº ítems: 3		FACTOR 4: APOYO vs. RECHAZO SOCIAL
20	<i>Un/a alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos.</i>	
29	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC son niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso.</i>	
34	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC. padecen más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.</i>	

Tabla 9.58: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 4.

Resumen del procesamiento de los casos					
FACTOR 4		N	%	Estadísticos Factor 4	
Casos	Válidos	1674	100,0	Media	2,2338
	Excluidos	0	,0	Desv. típ.	0,52317
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,663	N de elementos	3		

Tabla 9.59: Coeficiente de fiabilidad del Factor 4, y de los ítems que lo conforman

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti20_1	4,421	1,142	0,537	0,477
Acti29_1	4,602	1,199	0,527	0,494
Acti34_1	4,379	1,497	0,369	0,695
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 4</b>				<b>0,663</b>

### 5. Factor 5: “Aceleración y Agrupación”

Los cuatro ítems de este factor resultante replican, 2 a 2, las sub-escalas *Aceleración y Agrupación por capacidad* de Gagné y Nadeau (1991).

Los ítems referidos a la aceleración (9 y 14) miden las actitudes de los encuestados hacia la aceleración para estudiantes talentosos/as. Los concernientes a la agrupación (19, 26) miden las actitudes hacia los grupos “especiales” homogéneos, o las agrupaciones por capacidad. Formado por 4 ítems, con un coeficiente de fiabilidad del factor de 0,432.

Tabla 9.60: Factor 5: Aceleración y agrupación (descriptivo)

Nº ítems: 4	FACTOR 5 : ACELERACIÓN Y AGRUPACIÓN
9	<i>Se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.</i>
14	<i>La mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.</i>
19	<i>Una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.</i>
26	<i>Para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso.</i>

Tabla 9.61: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 5

Resumen del procesamiento de los casos					
FACTOR 5		N	%	Estadísticos Factor 5	
Casos	Válidos	1610	96,2	Media	2,3968
	Excluidos	64	3,8	Desv. típ.	0,35596
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,423	N de elementos	4		

Tabla 9.62: Coeficiente de fiabilidad del Factor 5, y de los ítems que lo conforman

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti9_1	7,2273	1,619	0,381	0,198
Acti19_1	7,8283	1,972	0,106	0,490
Acti26_1	7,2972	1,704	0,298	0,286
Acti14_1	7,2224	1,951	0,180	0,408
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 5</b>				<b>0,423</b>

## 6. Factor 6: “Apoyo vs. Rechazo académico”

Los tres ítems de este factor proceden de la escala de Gagné y Nadeau (1991): el nº 10 de la sub-escala *rechazo*, y los nº 23 y 35 de *necesidades educativas y apoyo*.

Definimos el factor como la consideración del entrevistado hacia las necesidades educativas especiales del alumnado más capaz y la praxis habitual en la enseñanza. Una alta puntuación es indicativo de negativa actitud o rechazo a prestar el apoyo educativo específico del que son acreedores. El coeficiente de fiabilidad del factor 6 ( Apoyo vs. Rechazo académico) es 0,457.

Tabla 9.63: Factor 6: Apoyo vs. Rechazo académico (descriptivo)

Nº ítems: 3	<b>FACTOR 6: APOYO vs. RECHAZO ACADÉMICO</b>
<b>10</b>	<i>Algunos profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.</i>
<b>23</b>	<i>Las NN.EE. del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas.</i>
<b>35</b>	<i>El programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.</i>

Tabla 9.64: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 6

<b>Resumen del procesamiento de los casos</b>					
<b>FACTOR 6</b>		N	%	Estadísticos Factor 6	
Casos	Válidos	1674	100,0	Media	2,6681
	Excluidos	0	0,0	Desv. típ.	0,50240
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,457	N de elementos	3		

Tabla 9.65: Coeficiente de fiabilidad del Factor 6, y de los ítems que lo conforman

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti10_1	5,625	1,249	0,251	0,417
Acti23_1	5,206	1,269	0,312	0,305
Acti35_1	5,177	1,333	0,283	0,357
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 6</b>				<b>0,457</b>

## 7. Factor 7: “Resistencia, objeción”

El factor mide las objeciones de los entrevistados hacia la educación del alumnado con AACC basada en ideologías y otras prioridades. Los 3 ítems provienen de la sub-escala resistencia a objeciones de Gagné y Nadeau (1991).

La alta puntuación en el factor desvela una peor actitud, y redundante en la delimitación del concepto de diversidad hacia quienes presentan dificultades o discapacidad. El coeficiente de fiabilidad del factor 7 es 0,457.



Tabla 9.66: Factor 7: Resistencia, Objeciones (descriptivo)

Nº ítems: 3	FACTOR 7: RESISTENCIA, OBJECIONES
5	<i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las NN.EE. asociadas a discapacidad.</i>
18	<i>Tenemos una mayor responsabilidad moral de dar ayuda especial al alumnado con dificultades que al alumnado con AA.CC.</i>
15	<i>Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos.</i>

Tabla 9.67: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 7

Resumen del procesamiento de los casos					
FACTOR 7		N	%	Estadísticos Factor 7	
Casos	Válidos	1674	100,0	Media	2,2257
	Excluidos	0	0,0	Desv. típ.	0,51249
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,426	N de elementos	3		

Tabla 9.68: Coeficiente de fiabilidad del Factor 7, y de los ítems que lo conforman

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti5_1	4,400	1,245	0,281	0,282
Acti15_1	4,524	1,608	0,205	0,416
Acti18_1	4,431	1,203	0,288	0,268
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 7</b>				<b>0,426</b>

### 8. Factor 8: "Determinismo"

El factor *determinismo* mide las actitudes del encuestado hacia la atribución biológica y causal de la capacidad superior, como rasgo inherente al sujeto que le aporta una capacidad desarrollo autónomo e indiferente al entorno escolar. Así como su exclusión de la agrupación normalizada. Una alta puntuación en el factor se asocia con una actitud negativa. Está formado por 3 ítems. El coeficiente de fiabilidad del factor 8 (Determinismo) es 0,219

Tabla 9.69: Factor 8: Determinismo (descriptivo)

Nº ítems: 3	FACTOR 8: DETERMINISMO
1	<i>La Alta Capacidad Intelectual (AA.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida.</i>
24	<i>La atención al alumnado con AA.CC. debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.</i>
17	<i>Un/a estudiante con AA.CC. puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc.</i>

Nota: El ítem 1, pre-integrado en los factores 8 y 9, se ha asociado al factor 8 por su mayor lógica de contenido.

Tabla 9.70: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 8

<b>Resumen del procesamiento de los casos</b>					
<b>FACTOR 8</b>		N	%	Estadísticos Factor 8	
Casos	Válidos	1674	100,0	Media	2,2781
	Excluidos	0	,0	Desv. típ.	0,44329
	Total	1674	100,0		
Alfa de Cronbach	0,219	N de elementos	3		

Tabla 9.71: Coeficiente de fiabilidad del Factor 8 , y de los ítems que lo conforman

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti1_1	4,241	1,049	,146	0,087
Acti17_1	4,780	1,076	,107	0,181
Acti24_1	4,647	1,153	,097	0,201
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 8</b>				<b>0,219</b>

### 9. Factor 9: “Diagnóstico”

Este factor valora el conocimiento del encuestado/a sobre aspectos del diagnóstico de las AACC, considerados en la literatura especializada y en la mayor parte de los países del entorno europeo. Una mayor puntuación se asocia con mayor conocimiento. Constituido por 3 ítems, y con un coeficiente de fiabilidad del factor de 0,291.

Tabla 9.72: Factor 9: Determinismo (descriptivo)

<b>Nº ítems: 3</b>	<b>FACTOR 9: DIAGNÓSTICO</b>
<b>2</b>	<i>Para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan test estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas..</i>
<b>4</b>	<i>Las AA.CC. se enmarcan en las Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas.</i>
<b>30</b>	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen una gran capacidad intelectual, con un Cociente Intelectual (CI) superior a 130.</i>

Tabla 9.73: Resumen del procesamiento de los casos y frecuencia del factor 9

<b>Resumen del procesamiento de los casos</b>					
<b>FACTOR 9</b>		N	%	Estadísticos Factor 9	
Casos	Válidos	1674	99,9	Media	2,9068
	Excluidos	1	,0	Desv. típ.	0,36024
	Total	1673	100,0		
Alfa de Cronbach	0,291	N de elementos	3		

Tabla 9.74: Coeficiente de fiabilidad del Factor 9 , y de los ítems que lo conforman

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acti2_1	8,594	1,418	,251	0,125
Acti4_1	8,557	1,403	,103	0,303
Acti30_1	8,695	1,570	,158	0,231
<b>Coeficiente de Fiabilidad del Factor 9</b>				<b>0,291</b>

## PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE LAS HIPÓTESIS: CONTENIDOS DE ANÁLISIS

En la siguiente tabla se expone, de forma sintética, el objeto de estudio de cada hipótesis con relación a los contenidos del cuestionario.

Tabla 9.75: Objeto de estudio de las Hipótesis con relación a los contenidos del cuestionario

Hip./ Fact.	CUESTIONARIO (2ª sección): FACTORES									CUESTIONARIO (1ª sección)		
	Fac.1	Fac.2	Fac.3	Fac.4	Fac.5	Fac.6	Fac.7	Fac.8	Fac.9	ÍTEMS	Nº ítem	
											Prof.	Estud.
H4		✓							✓			
H5.1			✓	✓						Rasgos AACC	12	8
										Identificación propio	6	
H5.2								✓		Género, AACC e Inteligencias Múltiples	13	10
H5.3	✓				✓							
H5.4						✓	✓			Elección AACC	8	5
										Estrategias	14	
H6 (ítems)	13,16, 27,32		3, 8, 12	20, 29, 34	14		5,15,	1,17, 24				

Tabla 9.76: Fundamento de las dimensiones

FUNDAMENTO de las DIMENSIONES		
1	<b>Conceptualización:</b>	<b>1. FACTOR 2: Características de las AACC. Rasgos de identificación</b> <b>2. FACTOR 9: Diagnóstico</b>
2	<b>Identificación y Diagnóstico:</b>	<b>1. FACTOR 3: Identificación y Aprendizaje</b> <b>2. FACTOR 4: Apoyo vs. Rechazo social</b> <b>3. Rasgos AACC (RAC)</b> <b>4. Identificación como propio (IP)</b>
3	<b>Desarrollo escolar:</b>	<b>1. FACTOR 8: Determinismo</b> <b>2. Género y AACC e IIMM (GAC)</b>
4	<b>Necesidades Educativas:</b>	<b>1. FACTOR 1: Necesidades educativas y diversidad</b> <b>2. FACTOR 5: Aceleración y Agrupación</b>
5	<b>Apoyo vs. Rechazo a la intervención:</b>	<b>1. FACTOR 6: Apoyo vs. Rechazo Académico</b> <b>2. FACTOR 7: Resistencia. Objeciones</b> <b>3. Estrategias Intervención* (EI)</b> <b>4. Elección Voluntaria (EV)</b>

## 9.5. ANÁLISIS DE HIPÓTESIS: ANÁLISIS DE LAS FRECUENCIAS Y SIGNIFICATIVIDAD DE LOS ÍTEMS DE LOS FACTORES

El análisis de las frecuencias de los factores se realiza atendiendo a la correspondencia de los mismos con cada Hipótesis planteada.

### 1. HIPÓTESIS 4: EL PROFESORADO Y FUTUROS AGENTES EDUCATIVOS TIENEN UN MAL CONOCIMIENTO DE INDICADORES DESCRIPTIVOS Y DIAGNÓSTICOS DE LA SI/AACC.

**Sub-Hipótesis 4.1.** *Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con el conocimiento de indicadores descriptivos y diagnósticos de la SI/AACC.*

Para investigar la Hipótesis 4, analizamos los valores correspondientes a:

- Cuestionario 2ª sección:     1. Factor 2: Características de las AACC. Rasgos de identificación  
  2. Factor 9: Diagnóstico

#### 1.1. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 2

“**Características de las AACC. Rasgos de identificación**”: este factor analiza los conocimientos de los encuestados acerca de algunas de las características más significativas asociadas a las AACC por expertos y literatura especializada.

Está compuesto por 6 ítems, de los que 3 se refieren a características más vinculadas con el medio y el desarrollo académico (ítems 6, 11, 21), y 3 aluden a rasgos relacionados con la interacción social (ítems 25, 28, 36).

Tabla 9.77: Factor 2: Necesidades educativas y diversidad (descriptivo)

Nº ítems: 6	FACTOR 2: CARACTERÍSTICAS DE LAS AACC. RASGOS IDENTIFICATIVOS
6	Los/as alumnos/as con AA.CC. tiene una gran motivación intrínseca por el aprendizaje.
11	Un rasgo de AA.CC. es la alta capacidad creativa.
21	El/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información.
25	Los/as estudiantes con AA.CC. tienen gran capacidad de liderazgo.
28	El/la alumno/a con AA.CC. es precoz en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad.
36	Los /as estudiantes con AA.CC. tienen un sentido del humor agudo y sofisticado.

**ÍTEM 6:** *Los/as alumnos/as con AA.CC. tienen una gran motivación intrínseca por el aprendizaje.*

Tabla 9.78: Frecuencias ítem 6, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1598	13,5	47,9	32,6	6,0	2,31	0,777
Docentes	1028	10,7	49,7	34,6	5,0	2,34	0,733
Estudiantes	570	18,4	44,7	28,9	7,9	2,26	0,849
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,075</b>

Tanto docentes (60,4%) como estudiantes (63,1%) manifiestan un mal-conocimiento al rechazar que los/as alumnos/as con AA.CC. tengan una gran motivación intrínseca por el aprendizaje. Sin embargo, cerca del 40% de cada muestra conviene con la afirmación. Las diferencias de medias entre los grupos no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,075).

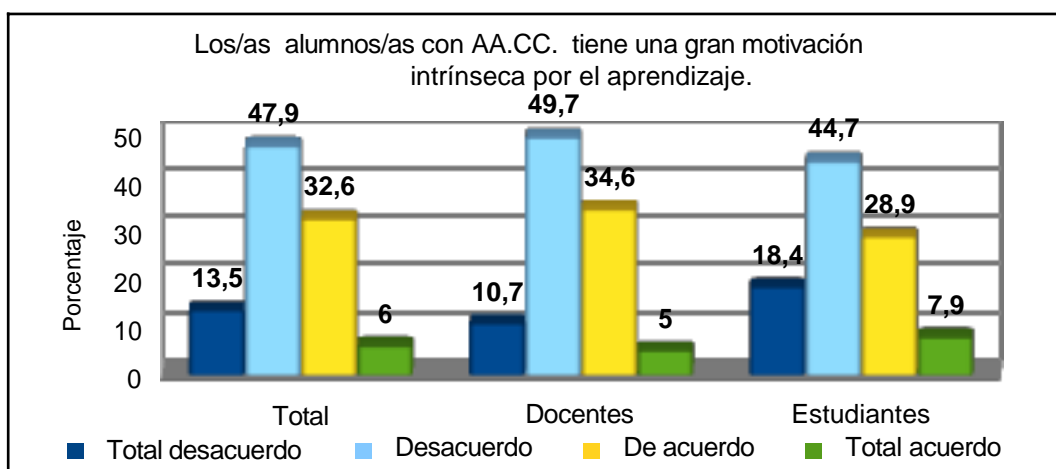


Gráfico 9.23: Frecuencias ítem 6, docentes y estudiantes

**ÍTEM 11:** *Un rasgo de AA.CC. es la alta capacidad creativa.*

Tabla 9.79: Frecuencias ítem 11, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1570	4,6	37,3	46,0	12,1	2,66	,749
Docentes	1014	5,1	38,2	44,7	12,0	2,64	,758
Estudiantes	556	3,8	35,6	48,4	12,2	2,69	,731
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,168</b>

En este ítem, ambos grupos revelan un muy leve buen conocimiento; con algo más de la mitad de los encuestados, se valora positivamente que la alta capacidad creativa es un rasgo de AACC.: el 56,7% de los docentes y el 60,6% de los estudiantes. Pero, en particular, es de destacar el 43,3% de los docentes y el 39,4% de los estudiantes que lo rechaza. Las valoraciones negativas son erróneas según la literatura científica. Las diferencias de medias entre los grupos no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,168).

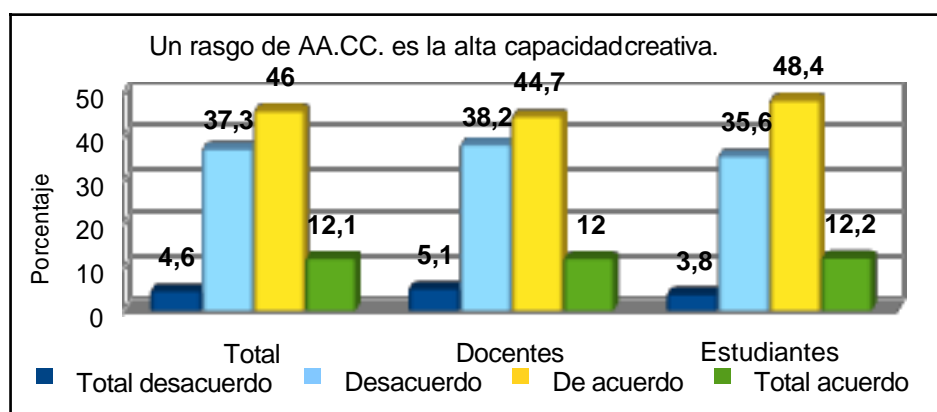


Gráfico 9.24: Frecuencias ítem 11, docentes y estudiantes

**ÍTEM 21:** El/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información.

Tabla 9.80: Frecuencias ítem 21, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1581	1,6	12,3	68,4	17,6	3,02	,604	
Docentes	1021	1,4	11,0	68,0	19,7	3,06	,598	
Estudiantes	560	2,1	14,8	69,1	13,9	2,95	,609	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

El 83% de los estudiantes y el 87,7% de los docentes conviene en que el/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información. Esto apoya un buen conocimiento de la característica o rasgo. Pero, cerca del 17% de los estudiantes, y más del 12% de los docentes, lo rechaza. Las diferencias de medias entre los grupos son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

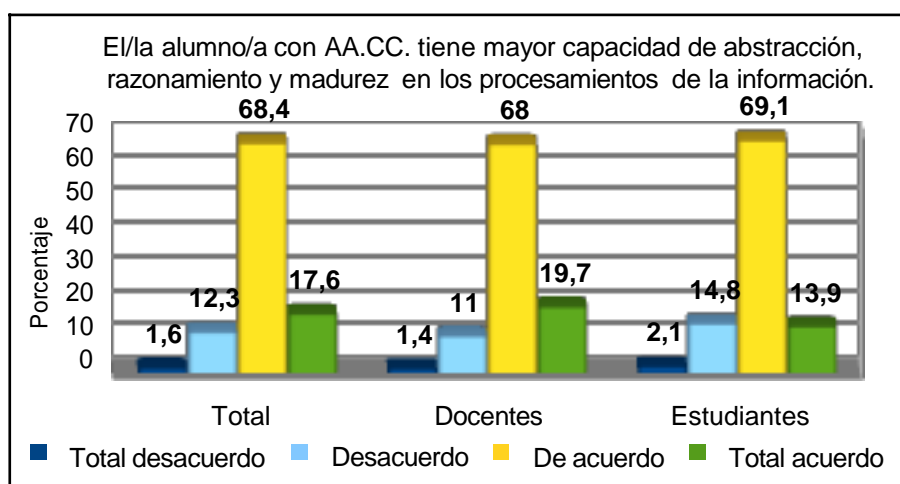


Gráfico 9.25: Frecuencias ítem 21, docentes y estudiantes

**ÍTEM 25:** Los/as estudiantes con AA.CC. tienen gran capacidad de liderazgo.

Tabla 9.81: Frecuencias ítem 25, docentes y estudiantes

	N	1 Total desacuerdo	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuerdo	Media	Desv. Típica	
Total	1572	12,4	72,7	14,0	,9	2,03	0,547	
Docentes	1017	11,5	73,7	13,8	1,0	2,04	0,539	
Estudiantes	555	14,1	70,8	14,4	,7	2,02	0,560	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,400</b>	

Los resultados de este ítem revelan un muy significativo desacuerdo con la capacidad de liderazgo de los/as estudiantes con AA.CC. Los estudiantes lo rechazan con el 84,9% de su grupo, cifra que se eleva al 96,7% entre los docentes. Lo que refleja un muy mal conocimiento al respecto. Las diferencias de medias entre los grupos no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,400).

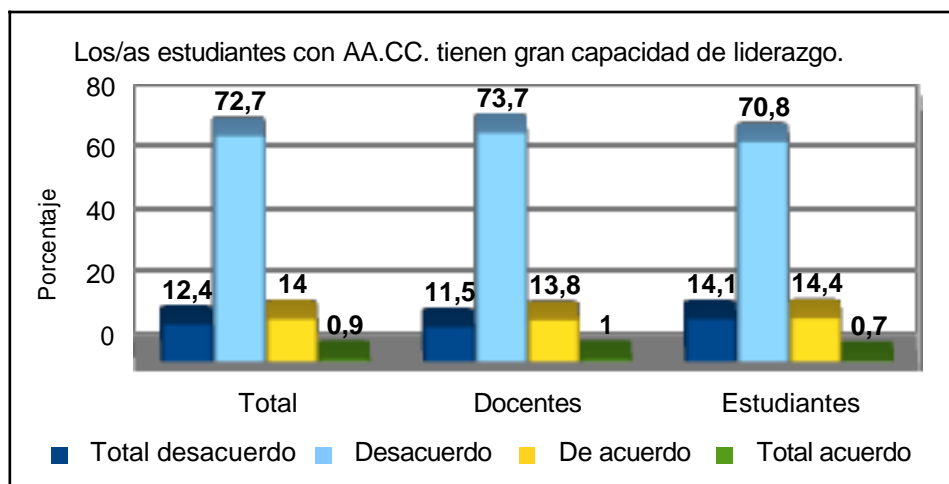


Gráfico 9.26: Frecuencias ítem 25, docentes y estudiantes

**ÍTEM 28:** *El/la alumno/a con AA.CC. es precoz en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad.*

Tabla 9.82: Frecuencias ítem 28, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1508	5,5	46,5	42,1	5,9	2,48	,692
Docentes	955	5,8	48,5	40,1	5,7	2,46	,691
Estudiantes	553	5,1	43,0	45,6	6,3	2,53	,691
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>*0,042</b>

Los resultados de este ítem reflejan una significativa polarización respecto al conocimiento y, a su vez, en la contraria opinión de cada grupo.

Entre los docentes, el 54,3% no apoya la mencionada precocidad, y el 45,8% sí opina que este alumnado sea avanzado en la conducta prosocial, etc. Entre los estudiantes, el 51,9% la acepta la afirmación, y el 48,1% la rechaza.

La distribución de las opiniones, aun siendo muy ligeramente positiva la de los estudiantes, revela una dualidad importante en el conocimiento del ítem. Las valoraciones negativas respaldan el mal conocimiento. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Studet, 0,042).

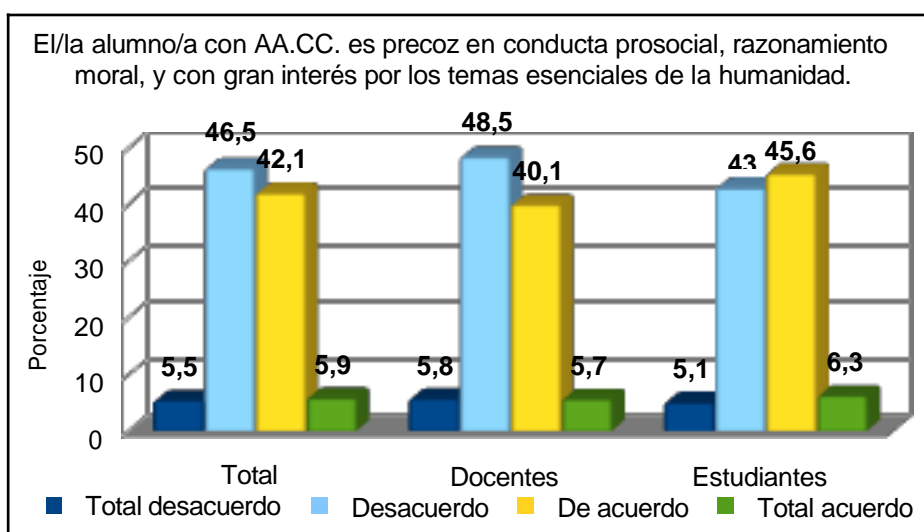


Gráfico 9.27: Frecuencias ítem 28, docentes y estudiantes

**ÍTEM 36:** Los /as estudiantes con AA.CC. tienen un sentido del humor agudo y sofisticado.

Tabla 9.83: Frecuencias ítem 36, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerdo	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1435	8,9	52,7	34,6	3,9	2,34	,692	
Docentes	900	6,9	51,2	37,7	4,2	2,39	,679	
Estudiantes	535	12,1	55,1	29,3	3,4	2,24	,702	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

En este ítem, el 41,9% de los docentes, y el 33,2% de los estudiantes coinciden con la afirmación. Sin embargo, el 58,1% de los docentes, y el 67,2% de los estudiantes rechaza que el alumnado con AACC tenga un sentido del humor agudo y sofisticado, lo que refleja el mal-conocimiento sobre el asunto planteado. Las diferencias son estadísticamente significativas.

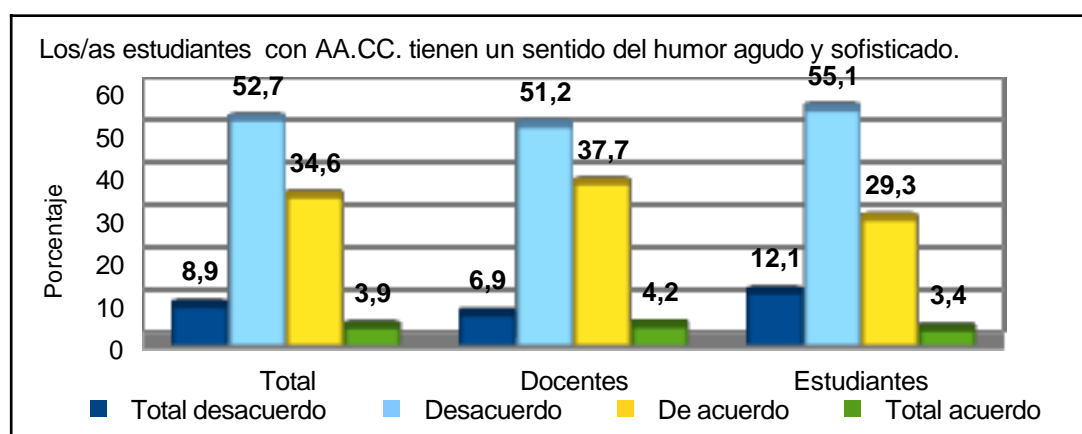


Gráfico 9.28: Frecuencias ítem 36, docentes y estudiantes

**1.1.1. Conclusión del factor 2: “Características de las AACC. Rasgos identificativos”**

El análisis de las respuestas del Factor 2 se presta a realizar diferentes lecturas:

Con relación al porcentaje de las opiniones: en los ítems 21 (capacidades intelectuales) y 25 (liderazgo), ambos grupos de agentes se posicionan con rotundidad (del 83% al 96,7%); sin embargo, el resto de las afirmaciones propuestas (4) recoge porcentajes menos tajantes, de modo que el posicionamiento, positivo o negativo, siendo valioso, es menos incondicional.

Con relación al conocimiento de características o rasgos identificativos de las AACC: de las 6 afirmaciones propuestas, el único rasgo que refleja un buen conocimiento es el relativo a las capacidades intelectuales (ítem 21), y en él un porcentaje de docentes (17%), superior al de estudiantes (12,3%), rechaza que este alumnado posea las citadas capacidades.

En el resto de las características: motivación intrínseca, creatividad, liderazgo, precocidad en la conducta prosocial..., y sentido del humor, los porcentajes de mal conocimiento son muy significativos, tanto aquellos que rozan la media como, especialmente, el que supera el 96,7% (ítem 25, docentes).

Con relación al perfil de alumnado con AACC, a partir de las valoraciones aportadas:

1. estudiantes: refieren de un educando en el que destaca su alta capacidad de *abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información* (83%); a lo que acompaña una ligera motivación intrínseca (60%) y creatividad 8 (60,6%). Un anti-líder (85%), carente de sentido de humor (67,2%), y muy leve precocidad en la conducta prosocial (51,9%), etc.

2. docentes: su boceto de estudiante con AACC destaca (87,7%) por su capacidad de *abstracción,*



razonamiento..., con leve motivación (60,4%), y menor creatividad (56,7%). Un anti-líder por antonomasia (96,7%), carente de sentido de humor (58,1%) y de precocidad en la conducta prosocial, etc. (54,3%).

Aunque las valoraciones de los atributos aporten un perfil similar, es interesante comparar el índice de valoración de cada grupo, más allá de pasar la frontera del 50% a favor o en contra de un rasgo.

Por eso, se comprueba que los docentes, respecto de los estudiantes, puntúan más alto las capacidades asociadas con el aprendizaje, menos a la motivación, y aún menos la creatividad del alumnado con AACC. Y en los rasgos sociales, los docentes valoran mucho peor el liderazgo, y mal la conducta prosocial; en el humor atribuido, los docentes son menos negativos que los estudiantes.

En **síntesis**, ambos grupos, desde el identificado mal-conocimiento, sí valoran las capacidades de *abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información*, pero no la motivación ni la creatividad, lo que redundaría en el aburrimiento, la desatención, y la falta de logro académico. En los rasgos sociales es importante la valoración negativa de los atributos *prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad*, que le resta capacidad empática; la mayor o menor carencia del *sentido del humor agudo y sofisticado*, y la rotunda falta de liderazgo, correspondería a un sujeto solitario.

La significatividad estadística del Factor 2, a partir de la Prueba t de Student para la igualdad de medias, indica que no hay significatividad estadística en el factor (0,057). Sin embargo, de los 5 ítems del factor 2, las diferencias son estadísticamente significativas en el ítem 28 (0,042), 21 y 36 (0,000).

## 1.2. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 9

“**Diagnóstico**”: Este factor mide el conocimiento del encuestado/a sobre el diagnóstico de las AACC, considerado en la literatura especializada y en la mayor parte de los países del entorno europeo. Una mayor puntuación se asocia con mayor conocimiento.

Constituido por 3 ítems, y con un coeficiente de fiabilidad del factor de 0,291.

Tabla 9.84: Factor 9: Diagnóstico (descriptivo)

Nº ítems: 3		FACTOR 9: DIAGNÓSTICO
2	<i>Para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan test estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas, ...</i>	
4	<i>Las AA.CC. se enmarcan en las Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas.</i>	
30	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen una gran capacidad intelectual, con un Cociente Intelectual (CI) superior a 130.</i>	

**ÍTEM 2:** *Para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan test estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas, ...*

Tabla 9.85: Frecuencias ítem 2, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1556	2,1	9,1	72,2	16,7	3,04	,582
Docentes	990	2,3	9,8	73,5	14,3	3,00	,579
Estudiantes	566	1,6	7,8	69,8	20,8	3,10	,584
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,001</b>

Tan sólo el 12,1% del profesorado y el 9,4% de estudiantes está en desacuerdo con la afirmación.

Una muy significativa mayoría de los participantes está de acuerdo con que *para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan tests estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas, ...*; entre los docentes el 87,8%, y entre los estudiantes el 90,6%. Por lo que ambos grupos manifiestan un buen nivel de conocimiento. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,001).

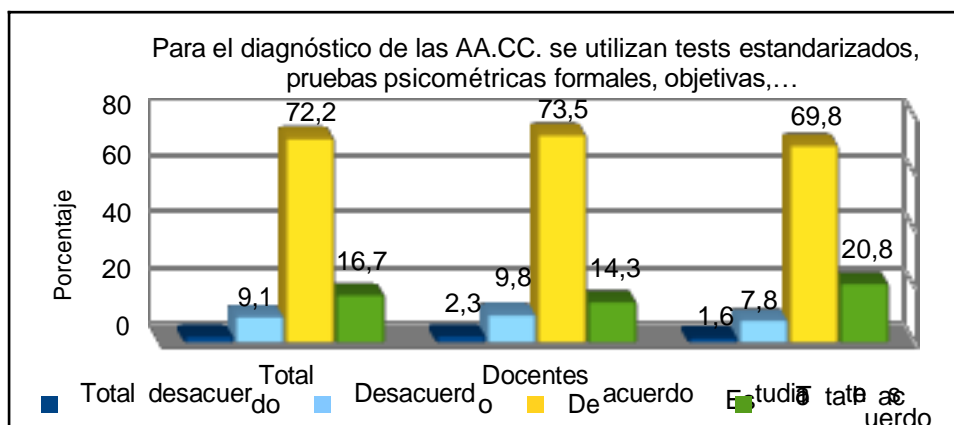


Gráfico 9.29: Frecuencias ítem 2, docentes y estudiantes

**ÍTEM 4:** *Las AA.CC. se enmarcan en las Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas.*

Tabla 9.86: Frecuencias ítem 4, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1577	2,9	13,8	56,2	27,1	3,08	,720
Docentes	1019	2,8	12,6	56,9	27,7	3,09	,713
Estudiantes	558	2,9	16,1	55,0	26,0	3,04	,732
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,162</b>

Se ha incluido este ítem por ser una cuestión fundamental en la atención a la diversidad: qué sujetos son acreedores ella. Con unos valores superiores al 80%, ambos grupos reflejan un buen nivel de conocimiento: el 84,6% del profesorado y el 81% de los estudiantes. Señalamos que el 15,4% de docentes y el 19% de estudiantes no está de acuerdo con que *las AACC se enmarcan en las Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas*. Las diferencias no son estadísticamente significativas.

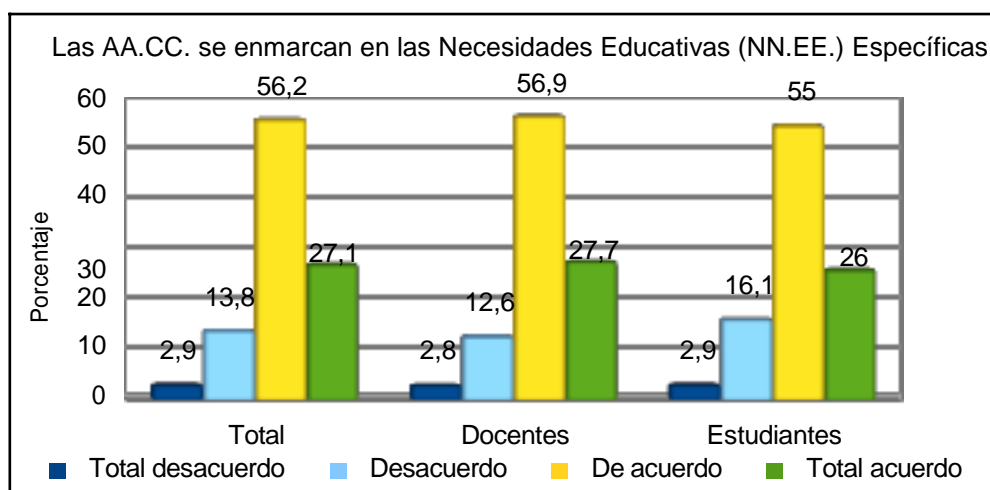


Gráfico 9.30: Frecuencias ítem 4, docentes y estudiantes

ÍTEM 30: Los/as estudiantes con AA.CC. tienen una gran capacidad intelectual, con un Cociente Intelectual (CI) superior a 130.

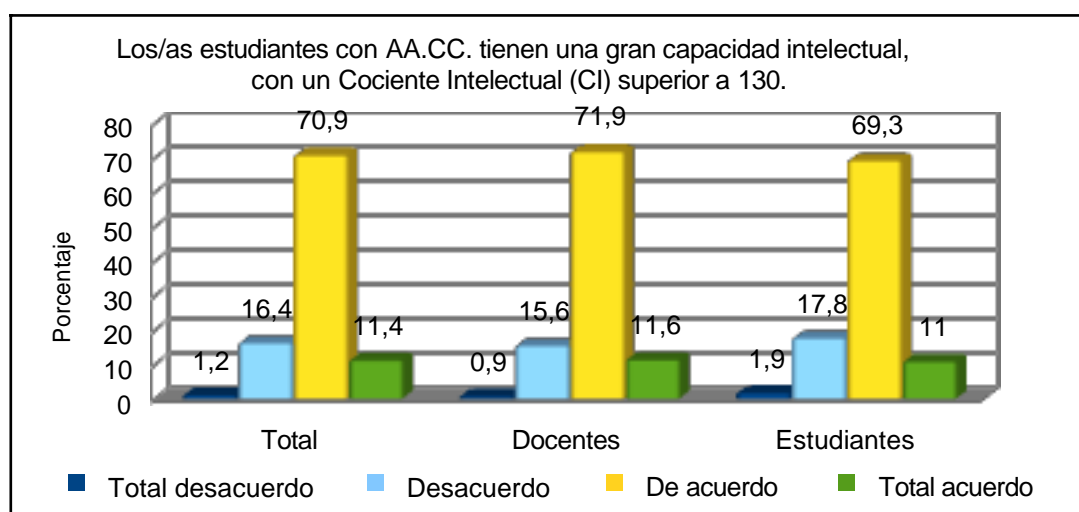


Gráfico 9.31: Frecuencias ítem 30, docentes y estudiantes

### 1.2.1. Conclusión del factor 9: "Diagnóstico".

Tabla 9.87: Frecuencias ítem 30, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1445	1,2	16,4	70,9	11,4	2,93	0,568
Docentes	911	0,9	15,6	71,9	11,6	2,94	0,552
Estudiantes	534	1,9	17,8	69,3	11,0	2,90	0,594
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>*0,048</b>

Tanto profesorado como estudiantes (83,5% y 80,3%, respectivamente) demuestran un buen conocimiento sobre el CI de nivel intelectual superior. El 16,5 de docentes y el 19,7% de estudiantes no está de acuerdo con ello. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,048).

En los ítems que conforman el factor 9, tanto docentes como estudiantes revelan un muy buen conocimiento de los criterios básicos de diagnóstico. La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 9 no es estadísticamente significativo, con un valor de 0,997. En el análisis por ítems, los nº 2 y 30 han resultado estadísticamente significativos con la prueba t de Student.

### 1.3. Conclusión de la Hipótesis 4: *El profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal conocimiento de indicadores descriptivos y diagnósticos de la SI/AACC.*

Atendiendo al análisis de los factores correspondientes al conocimiento sobre las características o rasgos identificativos (factor 2), y sobre el diagnóstico de las AACC (factor 9), podemos afirmar lo siguiente:

Se acepta que el profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal-conocimiento de indicadores descriptivos de la personalidad, un parcial y leve conocimiento de los rasgos descriptivos intelectivos, y un conocimiento de indicadores diagnósticos de la SI/AACC bueno.

**Conclusión de la Sub-Hipótesis 4.1. *Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con el conocimiento de indicadores descriptivos y diagnósticos de la SI/AACC.***

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con relación a:

- indicadores descriptivos: en tres de los seis ítems, que son: capacidades de aprendizaje (ítem 21), conducta prosocial (ítem 28), y sentido de humor (ítem 36);
- indicadores diagnósticos: en los tres ítems del factor, utilización de test,...(ítem 2), necesidades educativas específicas (ítem 4), capacidad intelectual (ítem 30).

Se acepta que existen diferencias parciales entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con el conocimiento de indicadores descriptivos y diagnósticos de la SI/AACC.

Tabla 9.88: Factor 2: Características de las AACC. Rasgos identificativos

FACTORES e ÍTEMS que los conforman			Significatividad (t de Student)
<b>4. CONOCIMIENTOS SOBRE CONCEPTUALIZACIÓN DE SI/ AACC</b>	<b>Nº ítems: 6</b>	<b>FACTOR 2: CARACTERÍSTICAS DE LAS AACC. RASGOS IDENTIFICATIVOS</b>	
	<b>6</b>	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC. tiene una gran motivación intrínseca por el aprendizaje.</i>	<b>0,075</b>
	<b>11</b>	<i>Un rasgo de AA.CC. es la alta capacidad creativa.</i>	<b>0,168</b>
	<b>21</b>	<i>El/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información.</i>	<b>***0,000</b>
	<b>25</b>	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen gran capacidad de liderazgo.</i>	<b>0,400</b>
	<b>28</b>	<i>El/la alumno/a con AA.CC. es precoz en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad.</i>	<b>*0,042</b>
	<b>36</b>	<i>Los /as estudiantes con AA.CC. tienen un sentido del humor agudo y sofisticado.</i>	<b>***0,000</b>
	<b>Nº ítems: 3</b>	<b>FACTOR 9: DIAGNÓSTICO</b>	
	<b>2</b>	<i>Para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan test estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas,...</i>	<b>***0,001</b>
	<b>4</b>	<i>Las AA.CC. se enmarcan en las Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas.</i>	<b>0,162</b>
	<b>30</b>	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen una gran capacidad intelectual, con un Cociente Intelectual (CI) superior a 130.</i>	<b>*0,048</b>

## **2. HIPÓTESIS 5: EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES MUESTRAN CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES DESFAVORABLES SOBRE ASPECTOS ASOCIADOS A LA SI/AACC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.**

La Hipótesis 5 basa su enunciado en cuatro apartados que miden las creencias, valores y actitudes relativas a la SI/AACC sobre: identificación y diagnóstico, desarrollo escolar, necesidades educativas, y apoyo a la intervención educativa específica.

**2.1.SUB-HIPÓTESIS 5.1.** *El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.*

**Sub-Hipótesis 5.1.1.** *Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.*

Para su análisis nos basaremos en los datos correspondientes a:

Cuestionario 2ª sección: 1. Factor 3: Identificación y Aprendizaje.

2. Factor 4: Apoyo vs. Resistencia social.

Cuestionario 1ª sección: 3. Rasgos definitorios de una persona con AACC.

### 2.1.1. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 3

“**Identificación y Aprendizaje**”: Factor que evalúa creencias, valores y actitudes sobre la pericia identificadora de los agentes inmediatos (familia y docentes), y sobre capacidades de aprendizaje atribuidas y estereotipadas; en éstas, una alta puntuación es indicativo de actitud negativa. Formado por 5 ítems. Y un coeficiente de fiabilidad de 0,621.

Tabla 9.89: Factor 3: Identificación y Diagnóstico (descriptivo)

Nº ítems: 5	FACTOR 3: IDENTIFICACIÓN Y APRENDIZAJE
3	<i>El/la estudiante con AA.CC. posee una capacidad intelectual superior que le permite sobresalir en todas las áreas académicas.</i>
7	<i>Los profesores son capaces de identificar las AA.CC. sin dificultad.</i>
8	<i>Si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario.</i>
12	<i>El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades.</i>
22	<i>Los padres identifican fácilmente las AA.CC. de los hijos/as.</i>

**ÍTEM 3:** *El/la estudiante con AA.CC. posee una capacidad intelectual superior que le permite sobresalir en todas las áreas académicas.*

Tabla 9.90: Frecuencias ítem 3, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1639	21,7	52,3	21,0	5,0	2,09	,787
Docentes	1068	18,5	53,4	23,0	5,1	2,15	,773
Estudiantes	571	27,5	50,3	17,3	4,9	2,00	,803
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

Ambos grupos de agentes manifiestan una positiva actitud. Las frecuencias de las opiniones entre los grupos de participantes presentan una baja discrepancia.

Si bien, el 28,1% de los docentes y el 22,2% de los estudiantes estaría conforme con la propuesta, y manifestarían una actitud peor, en especial los docentes. Sin embargo, reflejan que es positiva en el 71,9% de los docentes y 77,8% de los estudiantes, que rechazan la afirmación, siendo los estudiantes los más acertados, y con un índice extremo de total desacuerdo del 27,5%. Las diferencias son estadísticamente significativas (T de Student, 0,000).

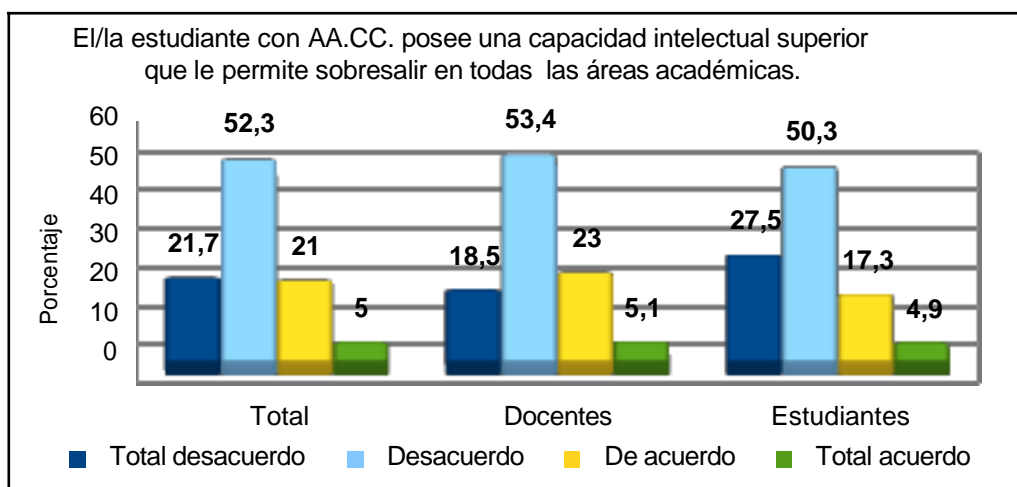


Gráfico 9.32: Frecuencias ítem 3, docentes y estudiantes

**ÍTEM 7:** *Los profesores son capaces de identificar las AA.CC. sin dificultad.*

La opinión de ambos grupos de agentes alcanza un nivel de coincidencia muy elevado, que tan sólo varía en una décima. Ambos rechazan, con valores muy altos (87,9% docentes, y 87,8% estudiantes), que el profesorado sea capaz de identificar las AACC sin dificultad. Los estudiantes se posicionan en el valor extremo de total desacuerdo con el 34,7%, frente al 19,4% de los docentes.

Tan sólo el 12,1% de docentes y el 12,2% de estudiantes opinan que que el profesorado tenga esta capacidad. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,000).

Tabla 9.91: Frecuencias ítem 7, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1635	24,8	63,1	10,9	1,2	1,89	,627
Docentes	1062	19,4	68,5	10,8	1,3	1,94	,593
Estudiantes	573	34,7	53,1	11,2	1,0	1,79	,675
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

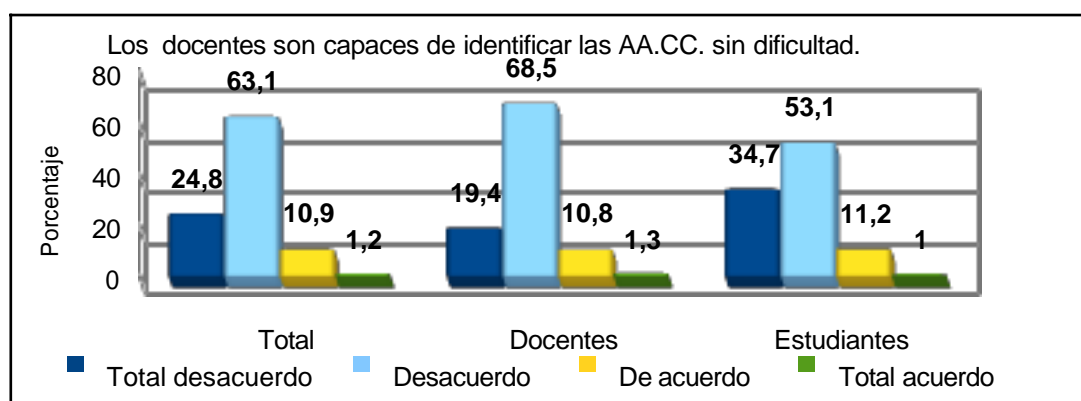


Gráfico 9.33: Frecuencias ítem 7, docentes y estudiantes

**ÍTEM 8:** Si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario.

Tabla 9.92: Frecuencias ítem 8, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1631	27,7	53,6	16,3	2,5	1,94	,731
Docentes	1060	22,2	59,2	16,6	2,0	1,98	,683
Estudiantes	571	37,8	43,1	15,8	3,3	1,85	,804
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>**0,001</b>

La actitud general es muy positiva, y las frecuencias de los dos grupos de participantes muestran, de nuevo, una próxima coincidencia. Con valores superiores al 81%, docentes y estudiantes no atribuyen al fracaso académico a que el alumnado de AACC, confiado en su capacidad, no se esfuerce lo necesario. Entre los estudiantes, el 37,8% se posiciona en el total desacuerdo, demostrando una mejor actitud. El 18,6% de los docentes y el 19,1% de los estudiantes sí acepta la afirmación. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,001).

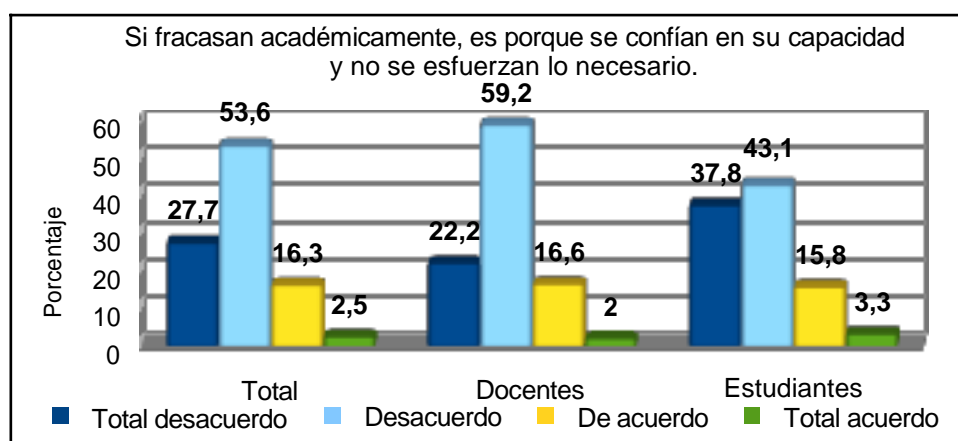


Gráfico 9.34: Frecuencias ítem 8, docentes y estudiantes

**ÍTEM 12:** El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades.

Tabla 9.92.1: Frecuencias ítem 12, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1596	16,7	59,8	20,9	2,6	2,10	,687
Docentes	1034	13,8	61,7	22,1	2,3	2,13	,660
Estudiantes	562	21,9	56,2	18,7	3,2	2,03	,731
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>*0,007</b>

Ambos grupos revelan una buena actitud, siendo ligeramente más positiva la de los estudiantes.

El 75,5% de los docentes y el 78,1% de los estudiantes rechaza que el diagnóstico de AA.CC. sólo tenga sentido si el/la alumno/a presenta necesidades. Por contra, un porcentaje, no desdeñable, del 21,9% de los estudiantes y, especialmente, del 24,5% de los docentes, considera que es condición que el alumnado presente necesidades para realizar el diagnóstico de AACC. Las diferencias son estadísticamente significativas.

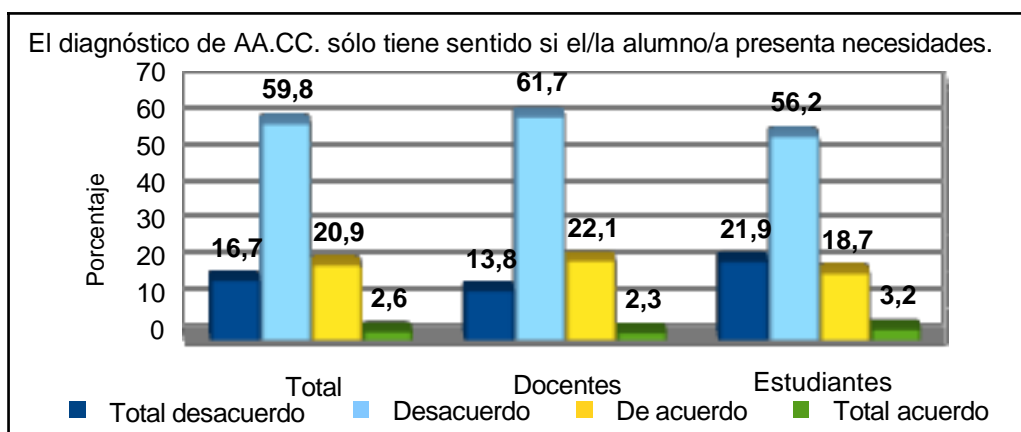


Gráfico 9.35: Frecuencias ítem 12, docentes y estudiantes

**ÍTEM 22:** Los padres identifican fácilmente las AA.CC. de los hijos/as.

Tabla 9.93: Frecuencias ítem 22, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuere	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1611	16,4	69,1	13,7	,8	1,99	,577
Docentes	1037	14,4	70,7	14,3	,7	2,01	,560
Estudiantes	574	20,2	66,2	12,5	1,0	1,94	,606
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>*0,026</b>

En este último ítem del factor 3, se produce una nueva aproximación en las frecuencias, a favor y contra, emitidas por ambos grupos.

El 85,1% de los docentes, y el 86,4% de estudiantes rechaza que los padres sean buenos identificadores de las AACC de sus hijos/as. Tan sólo el 14,9% de los educadores, y el 13,5% de los estudiantes aceptan la afirmación. Estos porcentajes, aun siendo muy altos, revelan que hay una ligera mayor confianza en la identificación de los padres que en la de los profesores. Las diferencias son estadísticamente significativas.

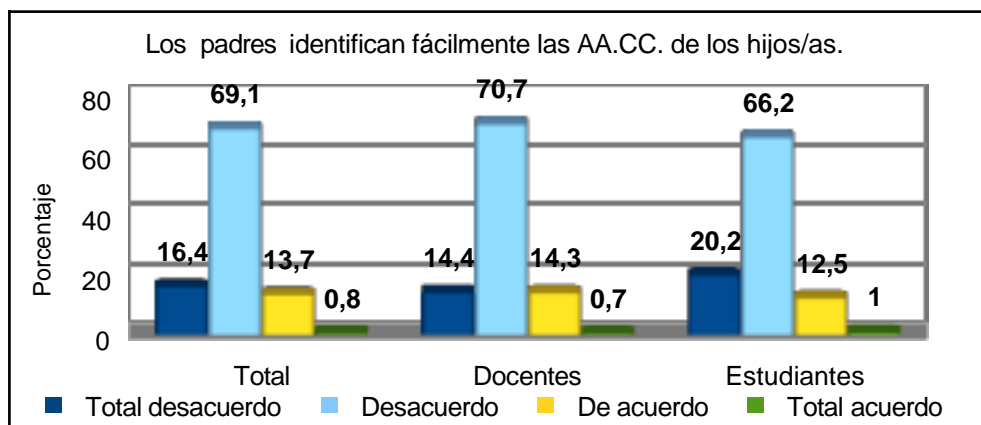


Gráfico 9.36: Frecuencias ítem 22, docentes y estudiantes

**Conclusión del factor 3: "Identificación y Aprendizaje"**

La primera conclusión destacada es la actitud general positiva con relación a todos los ítems de este factor, y en ambos grupos de participantes. La única salvedad se encontraría en el ítem 12, que refiere la condición de *necesidad* para el diagnóstico de la AACC, y que recoge un porcentaje de



aceptación superior al 22%. La segunda es la conformidad en las frecuencias de ambos grupos de participantes. Y, la tercera se apoya en que las diferencias son estadísticamente significativas en los 5 ítems del factor, siendo muy significativas ( $t$  de Student, 0,000), en los ítems 3 y 7.

### 2.1.2. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 4

“**Apoyo vs. Rechazo social**”: Al igual que en la sub-escala Apoyo vs. Rechazo de Gagné y Nadeau (1991), de la que se ha tomado el ítem 20, este factor mide las actitudes y creencias de los participantes, y desde su percepción, sobre el aislamiento de los estudiantes dotados por el resto de las personas del entorno. Incluye aspectos como la rareza, soledad, etiquetado, incluso problemas psicológicos. Una alta puntuación es indicativo de una actitud negativa. El factor está formado por 3 ítems. El coeficiente de fiabilidad del factor 4 (Apoyo vs. Rechazo social) es de 0,663.

Tabla 9.94: Factor 4: Apoyo vs. Rechazo social (descriptivo)

Nº ítems: 3	FACTOR 4: APOYO vs. RECHAZO SOCIAL
20	<i>Un/a alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos.</i>
29	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC son niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso.</i>
34	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC. padecen más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.</i>

**ÍTEM 20:** *Un/a alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos.*

Tabla 9.95: Frecuencias ítem 20, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1578	12,0	51,6	32,3	4,0	2,28	0,724
Docentes	1015	8,3	53,7	34,2	3,8	2,34	0,683
Estudiantes	563	18,8	48,0	29,0	4,3	2,19	0,784
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

El 62% del profesorado y el 66,8% de los estudiantes manifestaría una positiva actitud, con su desacuerdo con la afirmación; en el caso de los estudiantes, la posición extrema de total desacuerdo supera en más de 10 puntos a los docentes.

Ahora bien, el 33,2% de los estudiantes y, en especial, el 38% de los docentes comparte la idea de que *un/a alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos*. Lo que podría estar vinculado con el rechazo *per se* de la identificación, o a la atribución de un implícito valor de “etiquetado asociado al estigma”.

Esta opción estaría en sintonía con las valoraciones de apoyo al ítem 12: *El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades*. Las diferencias son estadísticamente significativas.

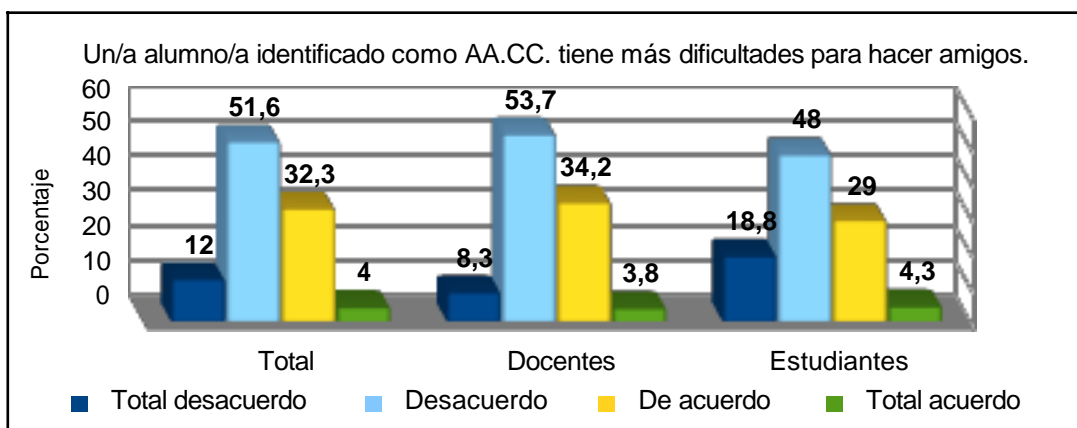


Gráfico 9.37: Frecuencias ítem 20, docentes y estudiantes

**ÍTEM 29:** Los/as alumnos/as con AA.CC son niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso.

Tabla 9.96: Frecuencias ítem 29, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1574	18,3	55,8	24,0	1,9	2,10	0,700
Docentes	1013	11,7	60,5	25,8	2,0	2,18	0,650
Estudiantes	561	30,1	47,2	20,9	1,8	1,94	0,761
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

La actitud general es positiva, 5 puntos superior la de los estudiantes (77,3%), respecto de los docentes (72,2%) ambos grupos rechazan que el alumnado con AA.CC sean *niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso*. Entre los docentes, el total desacuerdo alcanza el 30,1%, frente al 11,7% de los docentes. Hay un 22,7% de estudiantes y, en especial, un 27,8% de profesorado que estaría de acuerdo con la afirmación, revelando una peor actitud. Las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

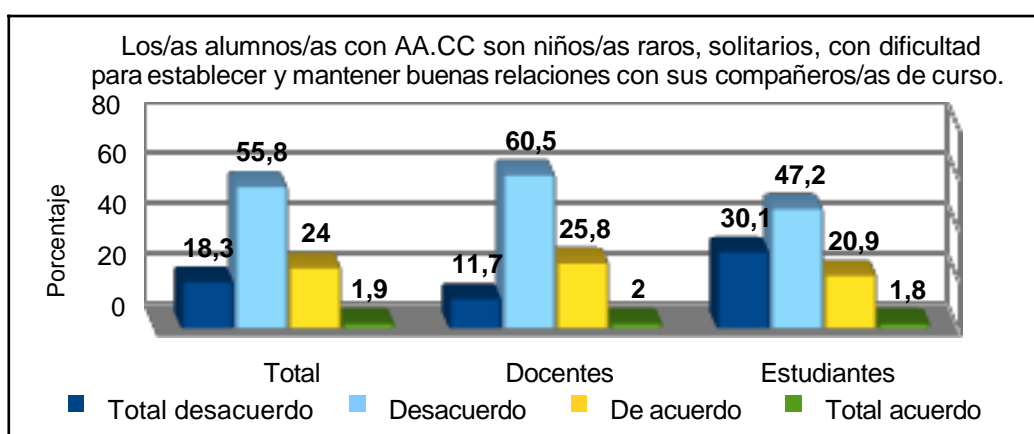


Gráfico 9.38: Frecuencias ítem 29, docentes y estudiantes

**ÍTEM 34:** *Los/as alumnos/as con AA.CC. padecen más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.*

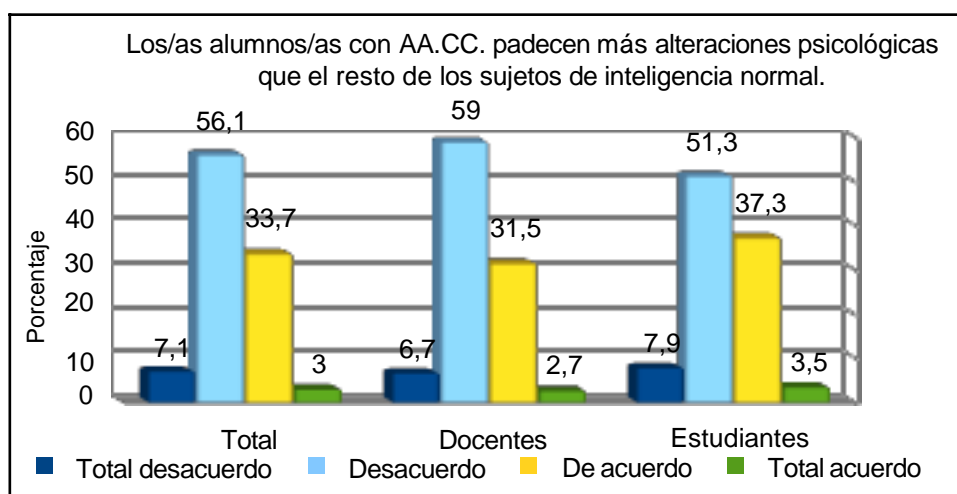
Tabla 9.97: Frecuencias ítem 34, docentes y estudiantes

	N	1 Total desacuerdo	2 Desacuerdo	3 De acuerdo	4 Total acuerdo	Media	Desv. Típica
Total	1457	7,1	56,1	33,7	3,0	2,33	,651
Docentes	913	6,7	59,0	31,5	2,7	2,30	,633
Estudiantes	544	7,9	51,3	37,3	3,5	2,36	,678
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,091</b>

El profesorado rechaza la afirmación con el 65,7%, pero el 34,3% opina que el alumnado con AACC padece *más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal*.

La valoración de los estudiantes es aún menos halagüeña: si el bien el 59,2% rechaza la aseveración, el 40,8% sí estaría de acuerdo.

Con ello, apreciamos que una mayoría de los participantes, superior entre los docentes, no relaciona las AACC con padecer más alteraciones psicológicas; pero también reparamos en que el porcentaje de quienes sí lo vinculan es muy elevado. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,091).



#### Conclusión del factor 4: “Apoyo vs. Rechazo Social”

En los tres ítems de este factor 4, una mayor puntuación se asocia con una peor actitud. Los resultados generales indican que los participantes tienen buena actitud, por lo que hablaríamos de “apoyo social”, en tanto se supera el 50%. Sin embargo, ese respaldo positivo es menos consistente de lo deseable. Y esto se debe a que el porcentaje del rechazo no es nimio: especialmente en los ítems 20 y 34, por la asociación o vinculación que se establece entre ser identificado de AACC y la dificultad para hacer amigos, y de padecer más alteraciones psicológicas. La dificultad para hacer o tener amistades es más señalada por los docentes (38%). La de padecimientos psicológicos, por los estudiantes (40,8%).

La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 4 es estadísticamente significativo, con un valor de 0,000. En el análisis por ítems, las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000) en los ítems 20 y 29.

### 2.1.3. RASGOS DEFINITORIOS DE UNA PERSONA CON AA.CC.

Recordamos que este ítem se analizó en el apartado 12. Rasgos asociados con AA.CC., junto con el resto de los ítems correspondientes a la primera sección del cuestionario.

Esta propuesta abierta se plantea en el cuestionario para docentes: ítem 12, y para estudiantes: ítem 8.

Las características y rasgos resultantes, a partir de la atribución de los participantes a las personas con AACC, correspondieron a las siguientes categorías:

1. *Características Intrínsecas (CI)*,
2. *Características Externalizadas (CE)*,
3. *Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR)*
4. *Nivel Relacional (NR)*.

Extraemos algunas de las **conclusiones** generales del ítem: "Atribución de rasgos definitorios de las AACC":

- Un importante mayor índice de respuestas de estudiantes que de docentes, superior al 30,7%.
- Docentes y estudiantes presentaron niveles coincidentes en: el orden de atribución de las características categorizadas: en primer lugar, las características Intrínsecas (CI); en segundo las Externalizadas (CE); tercero la Actitud, Conducta y Rendimiento (ACR); y cuarto el Nivel Relacional (NR).

Los rasgos más señeros, por su frecuencia, en las atribuciones de los participantes:

Tabla 9.97.1: Rasgos asociados a las AACC: Selección en docentes y estudiantes

RASGOS ASOCIADOS A LAS AACC	Docentes		Estudiantes	
	orden	%	orden	%
CI 4. Altas capacidades de aprendizaje (comprensión, abstracción, razonamiento, procesar información y/o memoria).	1º	18,7%	3º	13,4%
CE 5. Ejecución de tareas con rapidez, agilidad, facilidad, y/o con estrategias propias.	2º	14,6%	5º	12,8%
ACR 4. En clase: aburrimiento, frustración, desmotivación.	3º	14,3%	2º	16,6%
CI 2. Inteligencia superior, CI (>130).	4º	13,2%	1º	37,5%
NR 1. Dificultad en las relaciones interpersonales con sus compañeros, solitario, raro.	5º	10,9%	6º	11,3%
CI 3. Creatividad, originalidad e imaginación.	6º	9,9%	-	-
CI 1. Motivación intrínseca por el aprendizaje.	-	-	4º	12,8%

Las características están circunscritas a un perfil de niño/a o joven, en el ámbito educativo y alumno/a.

Se han mencionado mayoritariamente rasgos de los mismos campos y en idéntica cantidad: Características Intrínsecas, con 3 rasgos es la más relevante; Características Externalizadas, Actitud Conducta y Rendimiento, y Nivel Relacional con un rasgo en cada caso.

Se citan 4 características positivas y sólo 2 negativas: las positivas están vinculadas a altos niveles de: inteligencia, capacidad de aprendizaje y trabajo, creatividad (docentes) y motivación (estudiantes). Las negativas refieren el aburrimiento, la frustración y la desmotivación en clase, así como la dificultad en las relaciones interpersonales con los coetáneos, el ser raro y solitario.

#### **2.1.4. Conclusión de la sub-hipótesis 5.1.: El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.**

##### Con relación al factor 3: "Identificación y Aprendizaje"

De los 5 ítems del factor, en tres de ellos, referidos al aprendizaje, ambos grupos de participantes muestran una consistente buena actitud hacia la SI/AACC.

La actitud es muy negativa con relación a los dos ítems de identificación: los agentes más próximos: progenitores y, especialmente, profesorado.

##### Con relación al factor 9: "Diagnóstico"

La actitud es levemente positiva en los tres ítems. Por lo que se respalda la opción de "Apoyo social" (en su vs. Rechazo). Sin embargo, los índices de "rechazo" son muy sustanciales.

Con relación a los rasgos definitorios de una persona con AACC (docentes, ítem 12; estudiantes, ítem 8):

Las respuestas de ambos grupos de participantes, el constructo "persona" inicialmente solicitado se han circunscrito a niño/a, joven, en el entorno escolar, académico, y de ocupación alumno/a; al que, en síntesis, de las 6 características más atribuidas, cuatro son rasgos positivos asociados al aprendizaje, y dos son negativos: aburrimiento y desmotivación en clase, y dificultades relacionales particularmente con sus iguales.

Podemos **concluir** que los participantes, de manera global, revelan una moderada buena actitud, valor y creencia hacia el aprendizaje y el diagnóstico de la SI/AACC, no así en relación con la capacidad identificadora de docentes y progenitores. Es elocuente el porcentaje de rechazo en actitudes, valores y creencia que hace peligrar la balanza porcentual.

**Conclusión de la Sub-Hipótesis 5.1.1.: Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC**

- Factor 3: las diferencias son estadísticamente significativas en los 5 ítems del factor.
- Factor 9: las diferencias son estadísticamente significativas en los 3 ítems del factor.
- Características descriptivas asociadas: las diferencias son estadísticamente significativas en 2 de los 4 aspectos del factor.

Por lo que **queda probada** la **Hipótesis 5.1.1.:** existen diferencias entre el profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre *la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC*.

#### **2.2. SUB-HIPÓTESIS 5.2. EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES MUESTRAN CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES DESFAVORABLES SOBRE EL DESARROLLO ESCOLAR DE LA SI/AACC.**

**Sub-Hipótesis 5.2.1.** *Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC.*

Para su análisis nos basaremos en los resultados de:

Cuestionario 2ª sección: 1. Factor 8: "Determinismo"

Cuestionario 1ª sección: 2. Género, AACC e Inteligencias Múltiples

### 2.2.1. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 8

“**Determinismo**”: El factor *determinismo* mide las actitudes del encuestado hacia la atribución causal de la capacidad superior como un rasgo inherente al sujeto, y cuyo desarrollo es autónomo e indiferente al entorno escolar. La atención exclusiva por expertos posiciona su educación diferenciada de forma ajena a la educación y agrupación normalizada. Una alta puntuación en el factor se asocia con una actitud negativa. Está formado por 3 ítems. El coeficiente de fiabilidad del factor 8 (Determinismo) es 0,219.

Tabla 9.98: Factor 8: Determinismo (descriptivo)

Nº ítems: 3		FACTOR 8: DETERMINISMO
1	La Alta Capacidad Intelectual (AA.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida.	
17	Un/a estudiante con AA.CC. puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc.	
24	La atención al alumnado con AA.CC. debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.	

**ÍTEM 1:** *La Alta Capacidad Intelectual (AA.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida.*

Tabla 9.99: Frecuencias ítem 1, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1566	6,1	36,8	48,9	8,2	2,59	,726
Docentes	1007	7,0	39,6	46,3	7,1	2,54	,729
Estudiantes	559	4,5	31,7	53,7	10,2	2,70	,711
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

Este ítem aúna conocimiento, estereotipo y actitud, por lo que un alto nivel de acuerdo indica una peor actitud, mayor grado de estereotipo y peor conocimiento.

Tanto los docentes con un 53,4%, como los estudiantes con el 63,8% de acuerdo, revelan una moderada negativa actitud. Por otra parte, el 46,6% del profesorado y el 36,2% de futuros agentes está en desacuerdo con que *la alta capacidad intelectual (AA.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida*. Las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

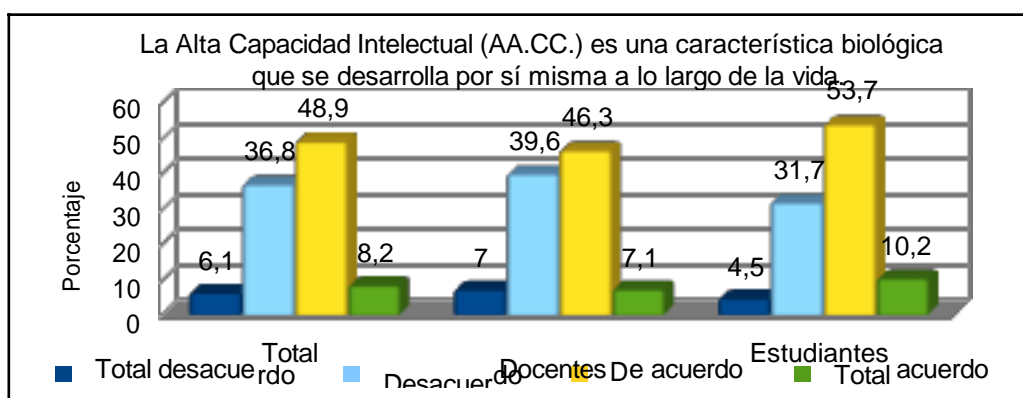


Gráfico 9.40: Frecuencias ítem 1, docentes y estudiantes

**ÍTEM 17:** *Un/a estudiante con AA.CC. puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc.*

Tabla 9.100: Frecuencias ítem 17, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1621	21,5	54,1	21,7	2,7	2,06	0,733	
Docentes	1051	17,9	56,5	23,0	2,6	2,10	0,708	
Estudiantes	570	28,2	49,6	19,1	3,0	1,97	0,770	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

El elocuente nivel de desacuerdo con la afirmación expresa una mayor actitud positiva: entre el profesorado el 74,4%, entre los estudiantes el 77,8% rechaza que *un/a estudiante con AA.CC. puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc.* Pero el 25,6% de docentes y 22,1% de estudiantes sí están de acuerdo con la capacidad del estudiante con AACC de progresar independientemente de las características del centro educativo. Aunque estos porcentajes no superan el 30% de otros anteriores, no es desdeñable que más de la cuarta parte de los docentes albergue esa opinión. Las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

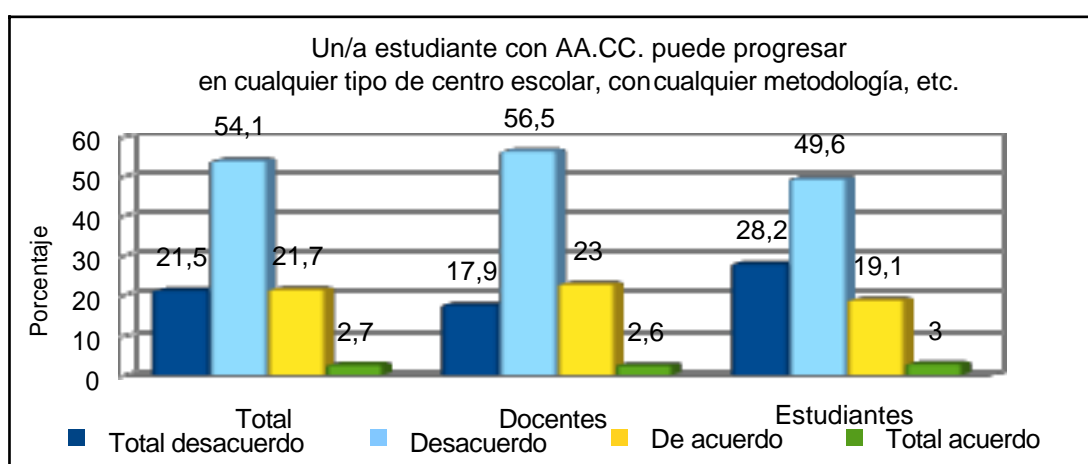


Gráfico 9.41: Frecuencias ítem 17, docentes y estudiantes

**ÍTEM 24:** *La atención al alumnado con AA.CC. debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.*

Tabla 9.101: Frecuencias ítem 24, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1607	12,4	60,0	23,5	4,0	2,19	,696	
Docentes	1040	11,3	66,1	19,4	3,2	2,14	,644	
Estudiantes	567	14,5	49,0	30,9	5,6	2,28	,777	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>**0,001</b>	

Un mayor nivel de desacuerdo revela una mejor actitud. Un expresivo 77% de docentes y un moderado 63,5 de estudiantes apoyan la positiva actitud de los participantes al no considerar que *la atención al alumnado con AA.CC. debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.* Los que sí están de acuerdo con el enunciado son el 22,6% del profesorado y un, nada inane, 35,6% de los estudiantes. Las diferencias son estadísticamente significativas.

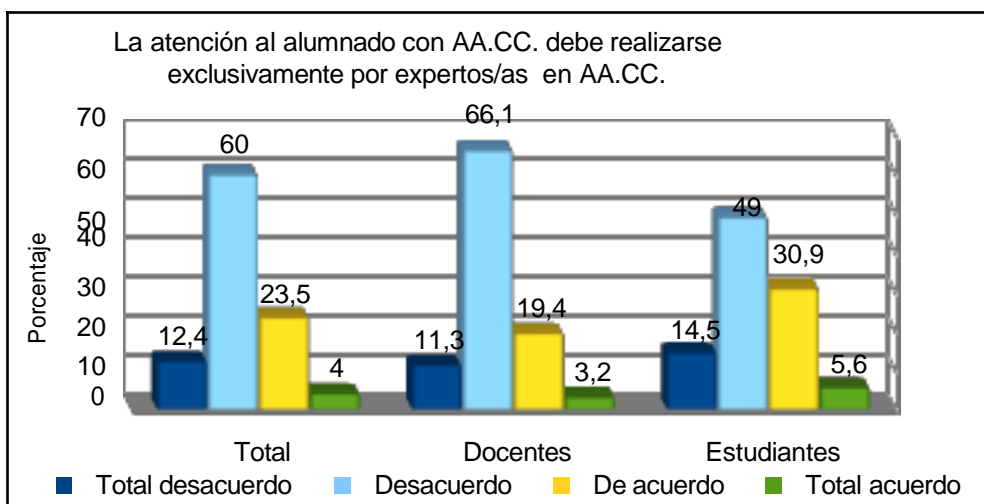


Gráfico 9.42: Frecuencias ítem 24, docentes y estudiantes

### Conclusión del factor 8: “Determinismo”

En el ítem nº 1, ambos grupos de participantes, y en especial los estudiantes, manifiestan una negativa actitud al secundar que la AACC es una *característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida*.

La actitud es positiva al no considerar que *el estudiante con AACC pueda progresar en cualquier entorno escolar*, ni que *sean exclusivamente expertos quienes deban encargarse de la atención a este alumnado*.

A pesar de las mayorías indicadas, se considera sintomático el alto porcentaje de posturas que se traducen en mala actitud hacia las AACC, éstas son más significativas en los futuros agentes educativos.

La Prueba t de Student para la igualdad de medias, otorga al factor 8 un valor estadísticamente significativo de 0,002. En el análisis por ítems, los tres ítems de este factor han revelado que las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

### 2.2.2. GÉNERO, AACC e INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El análisis de Género, AACC e IIMM se expuso en en el apartado Análisis de Resultados (1), junto con los ítems de la primera sección del cuestionario.

A modo de recordatorio, extraemos algunas de las conclusiones:

Una mayor participación porcentual de estudiantes que de docentes.

Un nivel de significación estadística: respecto de las medias (t de Student) en 6 de las 12.

En todas las características planteadas, ambos grupos de participantes apoyan mayoritariamente la opción indiferenciada (chicos y chicas igual).

A partir de los valores subyacentes, se analizan las diferencias entre los apoyos a chicos y chicas:

- Los chicos reciben más respaldo en: demostrar y exteriorizar sus capacidades intelectuales, y en las inteligencias lógico-matemática, corporal-cinestésica y espacial.

- Las chicas destacan en: estudio, responsabilidad en la tarea y motivación; calificaciones académicas en general; respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as...; así como en las inteligencias lingüística, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Con ello, se considera que se reproducen patrones tradicionales de conducta escolar y capacidades intelectuales.



**Conclusión de la Sub-hipótesis 5.2.: El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC.**

Con relación al Factor 8, ambos grupos de participantes muestran creencias, valores y actitudes positivas en los ítems 17 y 24; sin embargo, el ítem 1 revela un marcado determinismo biologicista.

En el ítem de género e IIMM, ambos grupos de participantes han manifestado mayoritariamente una indiferenciación debida al género en todas las características planteadas. Pero, las puntuaciones subyacentes que establecen diferencias por género, reproducen los esquemas y roles de capacidades tradicionalmente atribuidos a niñas y niños. Con todo, la sub-hipótesis 5.2 queda anulada, con las salvedades indicadas.

**Conclusión de la Sub-Hipótesis 5.2.1.: Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC.**

Atendiendo al valor de la Prueba t de Student, se acepta que hay diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC., tanto en el factor 8 como en el ítem de género, en 6 de sus 12 apartados (1, 3, 4, 5, 9, 10).

**2.3. SUB-HIPÓTESIS 5.3.: EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES MUESTRAN CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES DESFAVORABLES SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA SI/AACC.**

**Sub-Hipótesis 5.3.1.** *Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre las necesidades educativas de la SI/AACC.*

Para su análisis nos basaremos en los resultados de:

- Cuestionario 2ª sección:
1. Factor 1: “Necesidades educativas y diversidad”
  2. Factor 5: “Aceleración y Agrupación”

**2.3.1. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 1 “Necesidades educativas y diversidad”**

“Necesidades educativas y diversidad”: este factor evalúa las creencias y actitudes del entrevistado acerca de las NNEE de los estudiantes con AACC en el marco de la diversidad; si es entendida como un derecho de todo el alumnado o privativa de los que presentan dificultades, y así mismo, si es respetuosa con la heterogeneidad del alumnado o es partidaria de una homogeneidad igualitaria.

Tabla 9.102: Factor 1: Necesidades educativas y diversidad (descriptivo)

Nº ítems: 6	FACTOR 1: NECESIDADES EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD
13	<i>Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC. es un error, porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad.</i>
16	<i>La identificación y el diagnóstico de AA.CC. carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad.</i>
27	<i>La atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y produce mayores diferencias entre el alumnado.</i>
31	<i>Nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC.</i>
32	<i>Es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase.</i>
33	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.</i>

**ÍTEM 13:** *Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC. es un error, porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad.*

Tabla 9.103: Frecuencias ítem 13, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1609	23,3	60,1	14,4	2,2	1,96	0,681
<b>Docentes</b>	1042	21,4	64,6	12,1	1,9	1,95	0,640
<b>Estudiantes</b>	567	26,8	51,9	18,5	2,8	1,97	0,753
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,449</b>

Los encuestados reflejan, con el 83,4%, una muy buena actitud al valorar que el trabajar de manera distinta con estudiantes de AACC no es un error. Los docentes muestran una mejor actitud que los estudiantes: 86% y 78,7 respectivamente. Se debe considerar que el 21,3% de los estudiantes y el 14% de los docentes lo han apoyado, por lo que revelan una actitud negativa al estimar que es un error el trabajar de manera distinta con este alumnado; especialmente cuando las legislaciones vigentes, existentes desde 1990. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student 0,449).

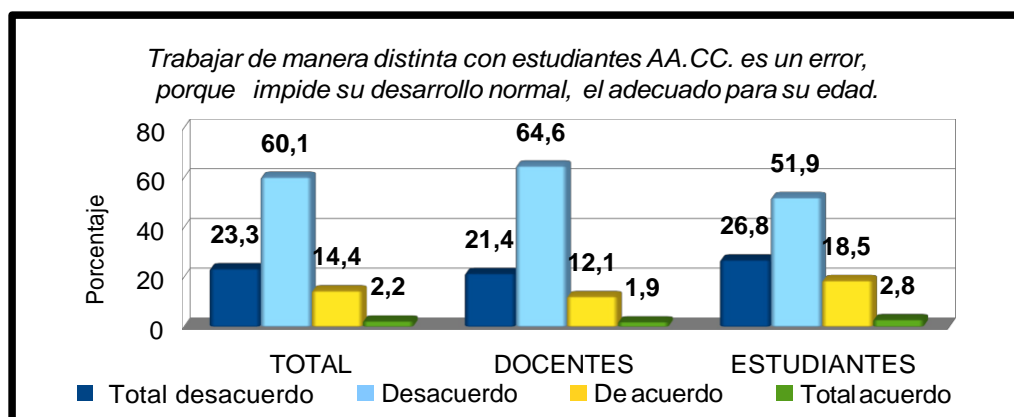


Gráfico 9.43: Frecuencias ítem 13, docentes y estudiantes

**ÍTEM 16:** *La identificación y el diagnóstico de AA.CC. carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad.*

Tabla 9.104: Frecuencias ítem 16, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1610	35,4	54,1	9,4	1,1	1,76	0,659
<b>Docentes</b>	1051	34,4	58,0	6,7	0,9	1,74	0,615
<b>Estudiantes</b>	559	37,2	46,7	14,7	1,4	1,80	0,734
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,079</b>

El 89,5% de la muestra manifiesta una muy buena actitud: la identificación y el diagnóstico de AACC tiene cabida en el marco de la educación para la diversidad. Los docentes revelan una posición aún más positiva (92,4%) que los estudiantes (83,9%). Se constata que el 16,1% de éstos valora que la identificación y el diagnóstico de AACC carece de sentido en el marco de la diversidad, frente al 7,6% de los docentes. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student 0,079).

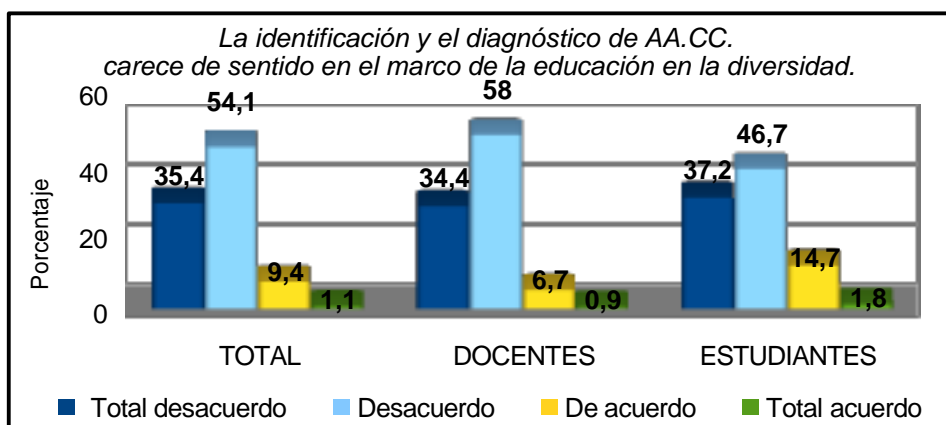


Gráfico 9.44: Frecuencias ítem 16, docentes y estudiantes

**ÍTEM 27:** *La atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y produce mayores diferencias entre el alumnado.*

Tabla 9.105: Frecuencias ítem 27, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1615	23,2	57,8	16,3	2,7	1,99	0,710
<b>Docentes</b>	1049	23,0	65,9	9,8	1,3	1,90	0,609
<b>Estudiantes</b>	566	23,7	42,8	28,3	5,3	2,15	0,842
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

Los docentes (88,9%) opinan que la atención diferenciada a las AACC no atenta contra el principio de igualdad de oportunidades ni produce mayores diferencias entre el alumnado; el 11,1% sí considera que esta atención especial sea desigualitaria. La opinión de los estudiantes refleja una peor actitud, el 33,6% se posiciona contraria a la atención diferenciada a las AACC. Estas diferencias han resultado estadísticamente significativas (t de Student 0,000).

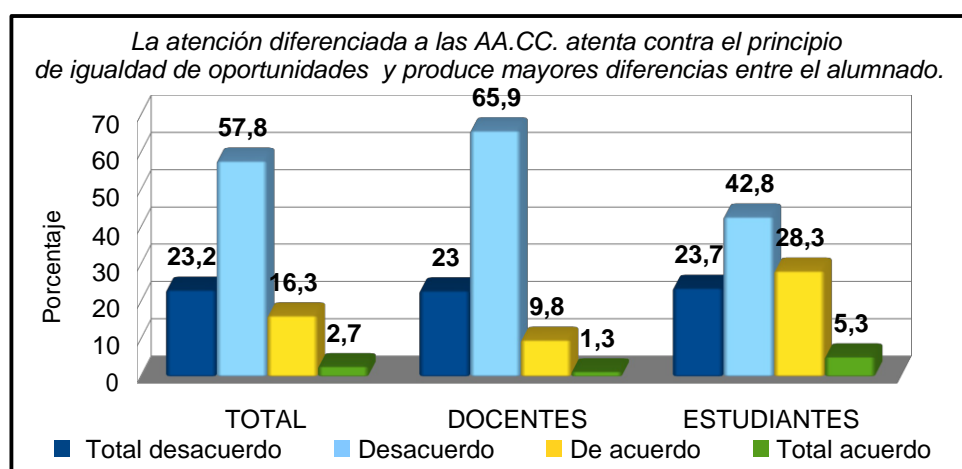


Gráfico 9.45: Frecuencias ítem 27, docentes y estudiantes

**ÍTEM 31:** *Nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC.*

Tabla 9.106: Frecuencias ítem 31, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1607	1,9	14,6	62,5	21,0	3,03	0,658	
<b>Docentes</b>	1036	1,4	14,1	65,3	19,2	3,02	0,625	
<b>Estudiantes</b>	571	2,8	15,4	57,4	24,3	3,03	0,714	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,756</b>	

Tanto docentes (84,5%) como estudiantes (81,7%) valoran positivamente el considerar que nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC. Las opiniones contrarias no alcanzan el 4% en ninguno de los casos. Las diferencias no son estadísticamente significativas. (t de Student 0,756).

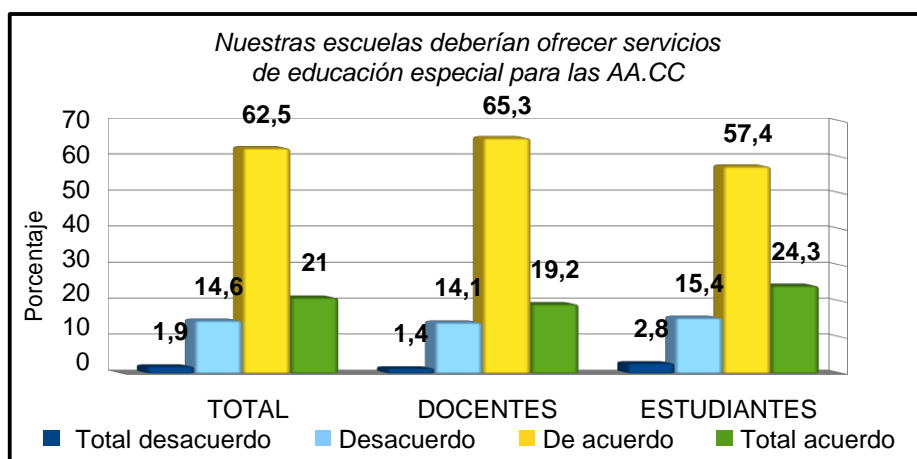


Gráfico 9.46: Frecuencias ítem 31, docentes y estudiantes

**ÍTEM 32:** *Es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase.*

Tabla 9.107: Frecuencias ítem 32, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1581	20,9	57,0	20,1	2,0	2,03	0,700	
<b>Docentes</b>	1017	19,3	61,8	17,5	1,5	2,01	0,653	
<b>Estudiantes</b>	564	23,9	48,4	24,6	3,0	2,07	0,776	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,150</b>	

La actitud mayoritaria es positiva, al no considerar perjudicial que los padres sobre-estimulen a los educandos con AACC; los docentes lo rechazan con el 81,1%, y los estudiantes con el 72,3%. Sin embargo, el 19 % de los docentes y, en especial, el 27,6% de los estudiantes sí manifiestan su oposición a que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvincularían del ritmo de la clase. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student 0,150).

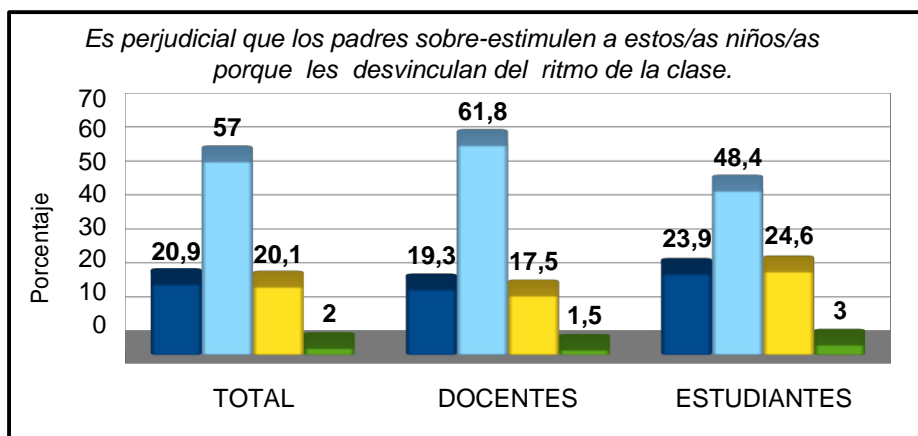


Gráfico 9.47: Frecuencias ítem 32, docentes y estudiantes

**ÍTEM 33:** Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.

Tabla 9.108: Frecuencias ítem 33, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerdo	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1615	2,0	12,6	66,4	19,0	3,02	0,629
<b>Docentes</b>	1046	1,7	12,2	67,3	18,7	3,03	0,615
<b>Estudiantes</b>	569	2,5	13,4	64,7	19,5	3,01	0,654
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,558</b>

Los dos grupos de encuestados, el 86% de docentes y el 84,2% de estudiantes, muestran una positiva actitud al valorar que los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente. Los que niegan la necesidad de la atención especial son el 13,9 de los docentes, y el 15,9 de los estudiantes. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student 0,558).

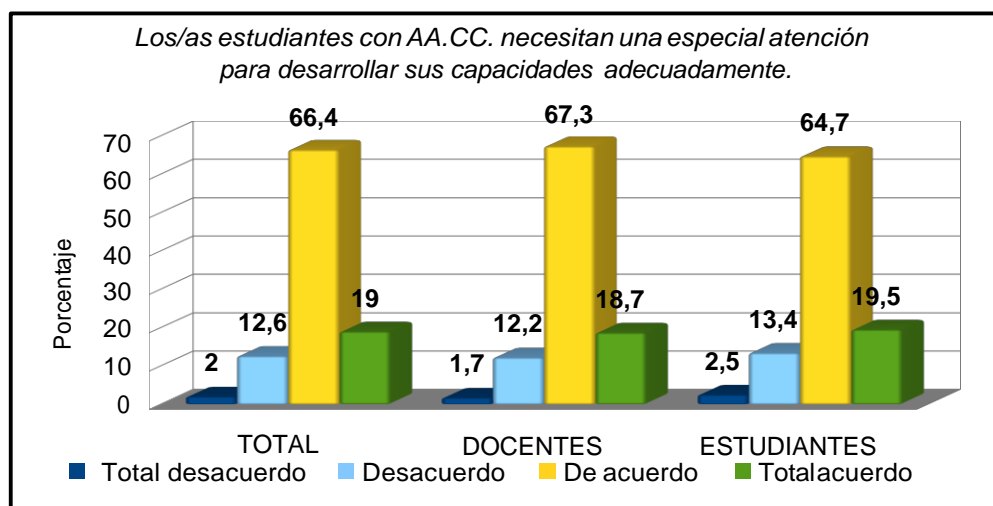


Gráfico 9.48: Frecuencias ítem 33, docentes y estudiantes

### Conclusión del Factor 1: “Necesidades educativas y diversidad”

El análisis de los ítems que configuran este factor nos desvela que los dos grupos de este estudio (docentes y estudiantes) reflejan una actitud general positiva hacia las necesidades educativas de las altas capacidades, en el marco educativo de la diversidad, como son:

*No es un error el trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC., porque no impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad. La identificación y el diagnóstico de AA.CC. TIENEN sentido en el marco de la educación en la diversidad. La atención diferenciada a las AA.CC. No atenta contra el principio de igualdad de oportunidades NI produce mayores diferencias entre el alumnado. Nuestras escuelas DEBERÍAN ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC. No es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as aunque les desvinculen del ritmo de la clase. Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.*

Todos los ítems obtienen un índice de apoyo general superior al 80%. Sin embargo, merece considerar que las opiniones de los estudiantes recogen un mayor porcentaje de actitud negativa que el colectivo de docentes: desde un mínimo del 15,9% referido a la necesidad de especial atención para el desarrollo de las capacidades; el 27,6% que valora que *es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase*; y, especialmente, al 33,6% que considera que *la atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades porque produce mayores diferencias entre el alumnado*.

Estos datos en actitud negativa son particularmente significativos, dado que estos estudiantes son un producto educativo de la LOGSE (1990), ley en la que, a nivel teórico, se reconocía la consideración del alumnado con superdotación y AACC como acreedor de una atención educativa especial; así como que, desde 1995- a nivel de estado- y 1998 - a nivel de CAPV-, está regulada la praxis educativa diferenciada que acoge al colectivo de este alumnado.

Por otra parte, cabe la reflexión de cuál es el principio rector del concepto “igualdad de oportunidades” que, a tenor del resto de las afirmaciones, parece vinculado a la homogeneidad o igualitarismo del grupo-clase.

La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 1 es estadísticamente significativo, con un valor de 0,002. En el análisis por ítems, el ítem 27 ha resultado estadísticamente significativo con la prueba t de Student (0,000).

### 2.3.2. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 5

“**Aceleración y Agrupación**”: Los cuatro ítems de este factor resultante replican, 2 a 2, las sub-escalas *Aceleración* y *Agrupación por capacidad* de Gagné y Nadeau (1991).

Los ítems referidos a la aceleración (9 y 14) miden las actitudes de los encuestados hacia la aceleración para estudiantes talentosos/as. Los concernientes a la agrupación (19, 26) mide las actitudes hacia los grupos “especiales” homogéneos, o las agrupaciones por capacidad. Formado por 4 ítems, con un coeficiente de fiabilidad del factor de 0,432.

Tabla 9.109: Factor 5: Aceleración y Agrupación por capacidad (descriptivo)

Nº ítems: 4	FACTOR 5: ACELERACIÓN y AGRUPACIÓN POR CAPACIDAD
9	<i>Se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.</i>
14	<i>La mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.</i>
19	<i>Una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.</i>
26	<i>Para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso.</i>

**ÍTEM 9:** Se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.

Tabla 9.110: Frecuencias ítem 9, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1549	4,1	35,3	53,5	7,1	2,64	0,675	
<b>Docentes</b>	996	3,2	31,8	57,5	7,4	2,69	0,653	
<b>Estudiantes</b>	553	5,6	41,6	46,3	6,5	2,54	0,701	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

El 65% del profesorado está de acuerdo con que se *debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.*, pero el 35% no lo secunda. El nivel de apoyo de los estudiantes decrece al 52,8% que, siendo mayoría, es muy leve y, por contra, el valor de la oposición a la aceleración resulta notorio (47,2%). Las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

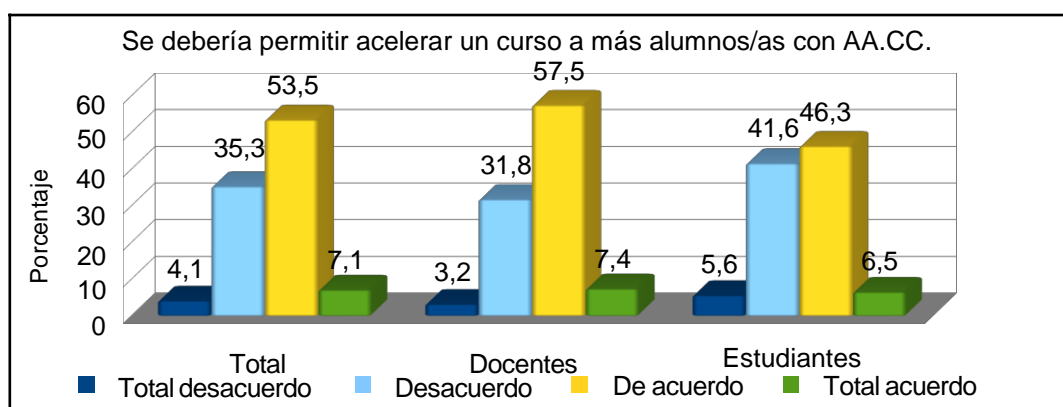


Gráfico 9.49: Frecuencias ítem 9, docentes y estudiantes

**ÍTEM 14:** La mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.

Tabla 9.111: Frecuencias ítem 14, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1475	6,2	53,2	36,5	4,1	2,38	,666	
<b>Docentes</b>	925	6,8	58,7	32,0	2,5	2,30	,630	
<b>Estudiantes</b>	550	5,3	43,8	44,2	6,7	2,52	,700	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

El profesorado apoya la afirmación con el 34,5%, y el 65,5 está en desacuerdo con que la *mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad*. Este superior rechazo sitúa a los docentes con una actitud positiva de grupo.

Los datos de los estudiantes son aún menos alentadores, con un reparto muy similar entre el acuerdo (50,9%) y el desacuerdo (49,1%) con la afirmación, la irrelevante mayoría les posiciona en una actitud negativa. Ambos apuntes: la mayoría negativa y, especialmente, la notoria dualidad, son dignos de consideración porque este colectivo constituye el relevo docente.

Las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

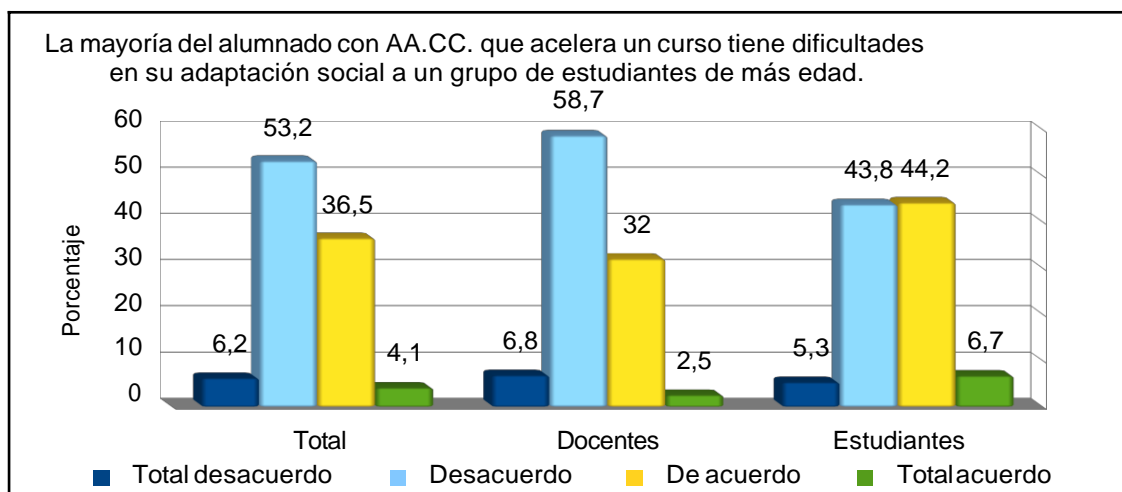


Gráfico 9.50: Frecuencias ítem 14, docentes y estudiantes

**ÍTEM 19:** Una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.

Tabla 9.112: Frecuencias ítem 19, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1590	22,5	54,5	20,4	2,6	2,03	,729
<b>Docentes</b>	1024	17,4	61,8	18,8	2,1	2,05	,664
<b>Estudiantes</b>	566	31,8	41,3	23,3	3,5	1,99	,833
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,069</b>

En este ítem, los participantes se posicionan en contra de que una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos; los docentes con el 79,2%, y los estudiantes con el 73,1%; por lo que, según la literatura especializada y los criterios de este cuestionario, la actitud mayoritaria es negativa.

Estaría en un nivel de positividad, al agrupamiento por capacidad, el 20,8% del profesorado, y el 26,8% de los estudiantes. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,069).

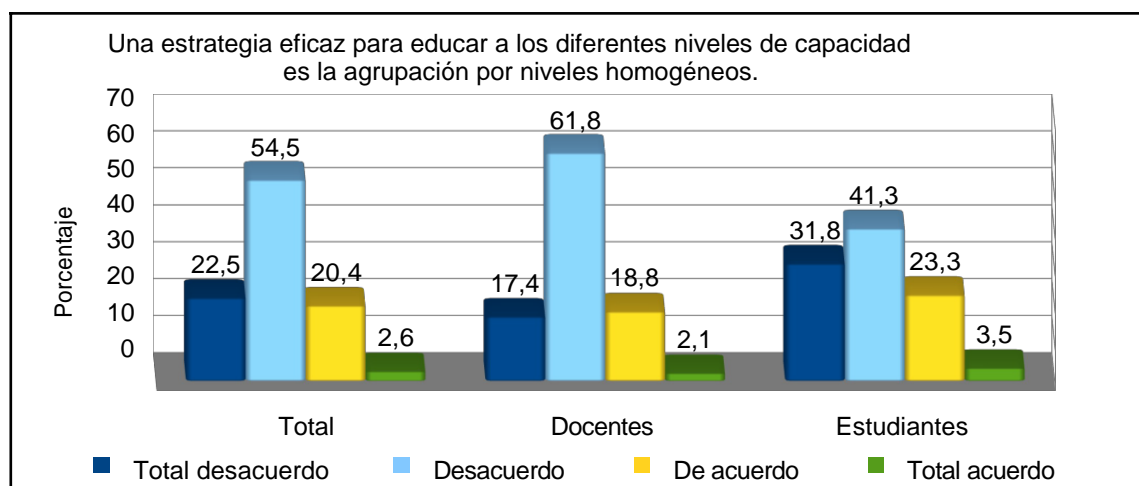


Gráfico 9.51: Frecuencias ítem 19, docentes y estudiantes



**ÍTEM 26:** *Para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso.*

Tabla 9.113: Frecuencias ítem 26, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1504	5,3	40,2	48,1	6,4	2,56	,695	
<b>Docentes</b>	958	4,4	40,3	48,7	6,6	2,58	,681	
<b>Estudiantes</b>	546	7,0	39,9	46,9	6,2	2,52	,717	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,168</b>	

Las opiniones de los participantes, una vez más, están polarizadas; si bien la mayoría refleja una actitud positiva, ésta es nimia, los docentes con el 55,3%, y los estudiantes con el 53,1%.

Los que no apoyan el que *para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso* son el 44,7% del profesorado y el 46,9% de los estudiantes. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,168).

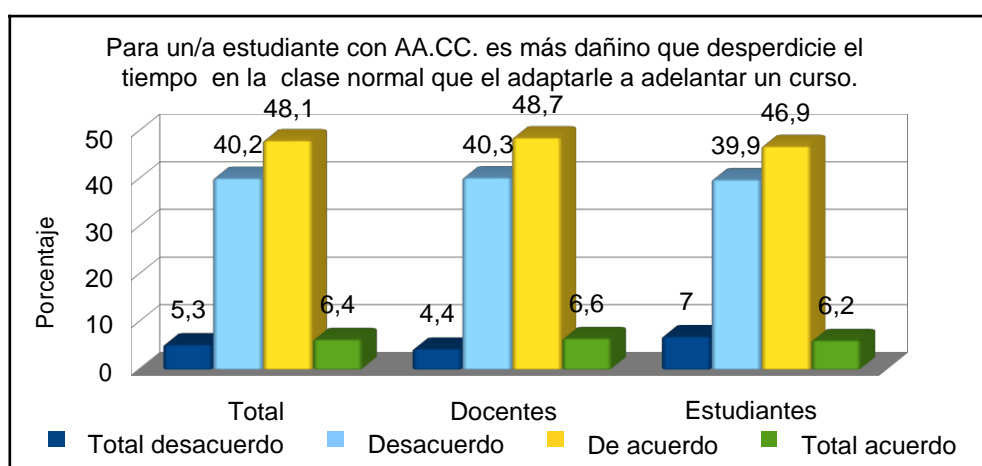


Gráfico 9.52: Frecuencias ítem 26, docentes y estudiantes

### Conclusión del factor 5: "Aceleración y Agrupación por capacidad".

De los cuatro ítems de factor 5, en 3 de ellos (ítems 9, 19 y 26) los índices sobre *acuerdo* y *desacuerdo* están muy próximos, y no suelen ser homogéneos entre los dos grupos de participantes. Las peculiaridades se han expresado en el análisis particular de cada ítem.

En general, la actitud sobre aceleración y agrupación es levemente positiva porque:

- se acepta que *se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.*, así como que *para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso*, y que *una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.*

- se rechaza que *la mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.*

La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 5 no es estadísticamente significativo, con un valor de 0,385. En el análisis por ítems, en los ítems 9 y 14, las diferencias de medias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

### **2.3.3. CONCLUSIÓN DE LA SUB-HIPÓTESIS 5.3. El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre las necesidades educativas de la SI/AACC.**

El análisis de los ítems que configuran el factor 1 nos desvela que los dos grupos de este estudio (docentes y estudiantes) reflejan una actitud general positiva hacia las necesidades educativas de las altas capacidades, en el marco educativo de la diversidad.

Respecto al factor 5, también podemos considerar que hay actitud (general) sobre aceleración y agrupación levemente positiva. Por tanto, **se acepta** que el profesorado y los estudiantes no muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre las necesidades educativas de la SI/AACC. Y queda anulada la sub-hipótesis 5.3

#### **Conclusión de la Sub-Hipótesis 5.3.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre las necesidades educativas de la SI/AACC.**

La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 1 es estadísticamente significativo, con un valor de 0,002. En el análisis por ítems, el ítem 27 ha resultado estadísticamente significativo con la prueba t de Student (0,000). Y respecto al Factor 5 no es estadísticamente significativo, con un valor de 0,385. En el análisis por ítems, en los ítems 9 y 14, las diferencias de medias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000).

Por tanto, se acepta que existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre las necesidades educativas de la SI/AACC.

### **2.4. SUB-HIPÓTESIS 5.4. EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES MUESTRAN CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES DESFAVORABLES SOBRE EL APOYO A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA ESPECÍFICA PARA LASI/AACC.**

Para su análisis nos basaremos en los resultados de:

#### Cuestionario 2ª sección:

1. Factor 6: “Apoyo vs. Rechazo académico”
2. Factor 7: “Resistencia, objeción”

#### Cuestionario 1ª sección:

3. Elección voluntaria de alumnado con SI/AACC (docentes, ítem 8; estudiantes, ítem5)
4. Estrategias de intervención en el centro (docentes, ítem 14)

#### **Sub-Hipótesis 5.4.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC.**

##### **2.4.1. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMES DEL FACTOR 6 “Apoyo vs. Rechazo académico”**

“**Apoyo vs. Rechazo académico**”: Los tres ítems de este factor proceden de la escala de Gagné y Nadeau (1991): el nº 10 a la sub-escala *rechazo*, y los nº 23 y 35 a *necesidades educativas y apoyo*.

Definimos el factor como la actitud del entrevistado hacia las necesidades educativas especiales al alumnado más capaz. Una alta puntuación indica una negativa actitud o rechazo a prestar el apoyo educativo específico.

El coeficiente de fiabilidad del factor 6 ( Apoyo vs. Rechazo académico) es 0,457.

Tabla 9.114: Factor 6: Apoyo vs. Rechazo académico (descriptivo)

Nº ítems: 3	FACTOR 6: APOYO vs. RECHAZO ACADÉMICO
10	Algunos profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.
23	Las NN.EE. del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas.
35	El programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.

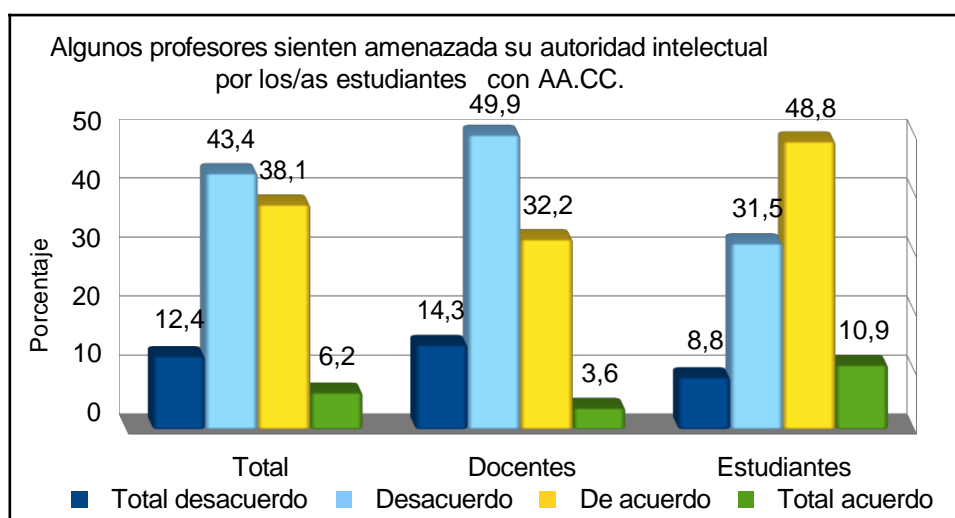
**ÍTEM 10:** Algunos profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.

Tabla 9.115: Frecuencias ítem 10, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerdo	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1611	12,4	43,4	38,1	6,2	2,38	,779
<b>Docentes</b>	1043	14,3	49,9	32,2	3,6	2,25	,740
<b>Estudiantes</b>	568	8,8	31,5	48,8	10,9	2,62	,795
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

La actitud mayoritaria de los docentes (64%) rechaza que *algunos profesores sientan amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.*, pero un significativo 38,8% sí estaría de acuerdo con esta amenaza de autoridad intelectual. Los estudiantes apoyan el enunciado con el 59,7% que sí considera esta amenaza; el 40,3% no lo respaldaría.

Así pues, la opinión mayoritaria de los grupos es contraria: mientras los docentes lo rechazan, los estudiantes lo aceptan, en ninguno de los casos con amplios porcentajes; incluso, los valores opuestos de cada grupo son muy significativos: tanto la aceptación de los docentes (38,8%) como el rechazo de los estudiantes (40,3%). Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,000).



**ÍTEM 23:** *Las NN.EE. del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas.*

Tabla 9.116: Frecuencias ítem 23, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1616	3,3	28,2	54,0	14,5	2,80	,720	
<b>Docentes</b>	1049	4,3	34,5	51,9	9,3	2,66	,705	
<b>Estudiantes</b>	567	1,4	16,6	57,8	24,2	3,05	,680	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

El 61,2% del profesorado y, especialmente, el 82% de los estudiantes están de acuerdo con que *las NN.EE. del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas*. El 38,8 de los docentes y el 18% de estudiantes no apoyan la aseveración del ítem.

Desafortunadamente, la mayoría de cada grupo coincide con la aseveración, siendo la opinión de los estudiantes es más rotunda que la de docentes. Es el reconocimiento de que la realidad escolar no sólo no llega a satisfacer las necesidades de este sector de alumnado, sino que esas necesidades suelen ser ignoradas. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,000).

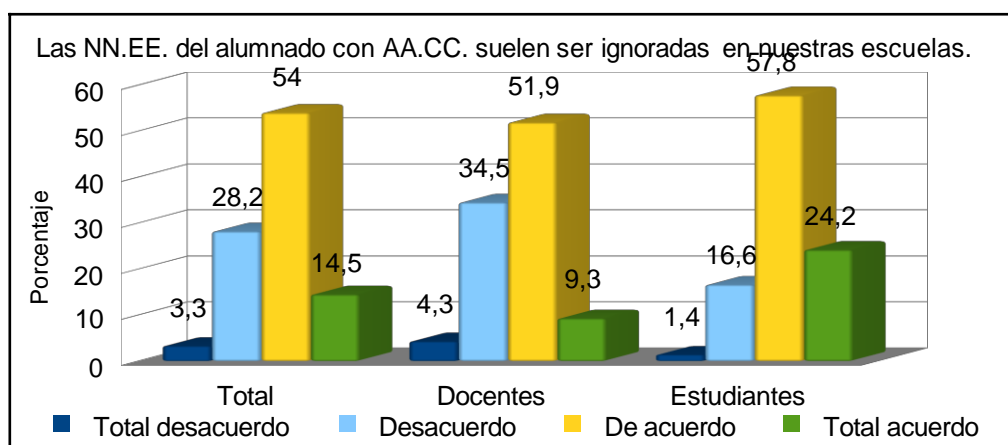


Gráfico 9.54: Frecuencias ítem 23, docentes y estudiantes

**ÍTEM 35:** *El programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.*

Tabla 9.117: Frecuencias ítem 35, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica	
Total	1561	2,8	27,4	54,6	15,2	2,82	,711	
<b>Docentes</b>	1000	2,9	29,8	54,8	12,5	2,77	,697	
<b>Estudiantes</b>	561	2,5	23,2	54,2	20,1	2,92	,726	
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>	

El 67,3% del profesorado y el 74,3% de los estudiantes acepta que *el programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.*; el 25,7% de los estudiantes y el 32,7% de los docentes no están de acuerdo con el enunciado.

Tampoco en este caso, la opinión mayoritaria de ambos grupos de participantes ofrece una realidad halagüeña para el alumnado con AACC, ya que no sólo apoyan el que no se satisfagan sus necesidades sino que el programa escolar es un obstáculo que merma las capacidades. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,000).

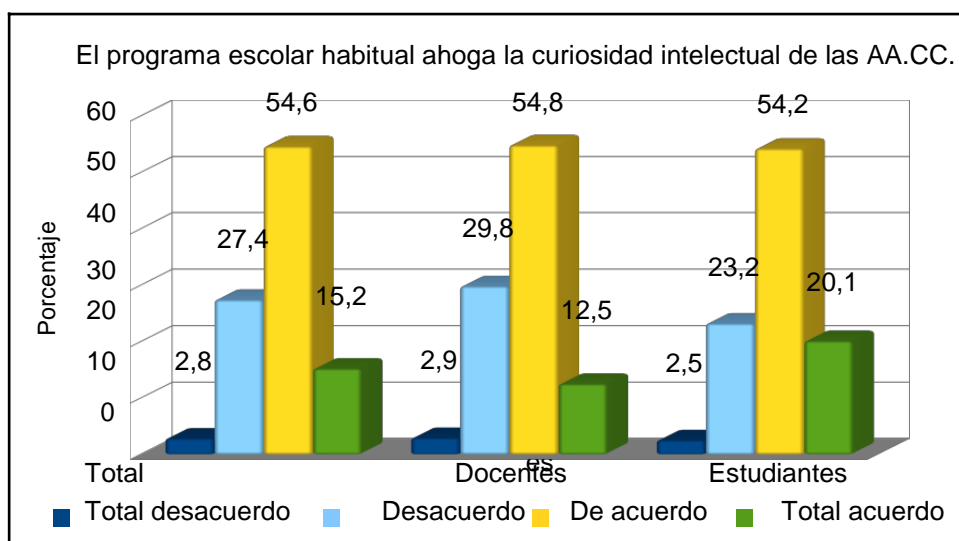


Gráfico 9.55: Frecuencias ítem 35, docentes y estudiantes

### Conclusión del factor 6: “Apoyo vs. Rechazo académico”

Se aprecia que ambos colectivos consideran que el medio escolar actual no sólo no cubre las necesidades del alumnado con AACC sino que ahoga su capacidad. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes y un importante grupo de docentes consideran que la presencia de este alumnado suscita disconformidad por la amenaza potencial a la autoridad intelectual del educador.

La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 6 es estadísticamente significativo, con un valor de 0,000. En el análisis por ítems, las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000) en los tres ítems del factor.

### 2.4.2. FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS DEL FACTOR 7 “Resistencia, objeciones”

“Resistencia, objeciones”: El factor mide las objeciones de los entrevistados hacia la educación del alumnado con AACC basada en ideologías y otras prioridades. Los 3 ítems provienen de la sub-escala resistencia a objeciones de Gagné y Nadeau (1991).

El coeficiente de fiabilidad del factor 7 es 0,457.

Tabla 9.118: Factor 7: Resistencia, objeción (descriptivo)

Nº ítems: 3	FACTOR 7: RESISTENCIA, OBJECIÓN
5	<i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las NN.EE. asociadas a discapacidad.</i>
15	<i>Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos.</i>
18	<i>Tenemos una mayor responsabilidad moral de dar ayuda especial al alumnado con dificultades que al alumnado con AA.CC.</i>

**ÍTEM 5:** *En la atención a la diversidad, deben priorizarse las NN.EE. asociadas a discapacidad.*

Tabla 9.119: Frecuencias ítem 5, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1600	15,4	47,8	30,3	6,6	2,28	,802
Docentes	1035	14,4	48,9	30,8	5,9	2,28	,780
Estudiantes	565	17,2	45,7	29,2	8,0	2,28	,840
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,954</b>

Los participantes, con una moderada mayoría (63%), opinan que *en la atención a la diversidad, no deben priorizarse las NN.EE. asociadas a discapacidad*. El nivel de total desacuerdo del profesorado es 14,4%, y el de los estudiantes el 17,2.

La actitud general sería moderadamente positiva. Sin embargo, reparamos en que el 36,7% de los docentes y el 37,1% de los estudiantes sí está de acuerdo con la priorización de la discapacidad; por lo que un tercio del profesorado en activo y de los futuros agentes educativos apoyan la estratificación en la diversidad y la atención subsiguiente. Las diferencias no son estadísticamente significativas (t de Student, 0,954).

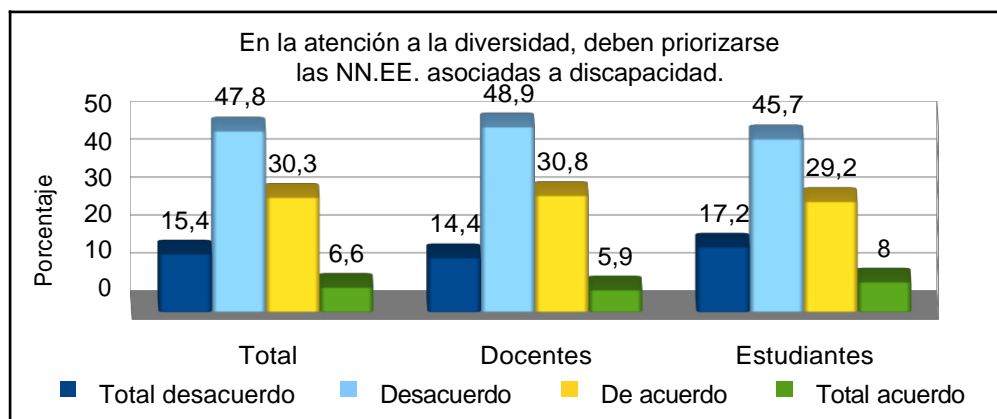


Gráfico 9.56: Frecuencias ítem 5, docentes y estudiantes

**ÍTEM 15:** *Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos.*

Tabla 9.120: Frecuencias ítem 15, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1618	12,6	61,6	23,5	2,3	2,16	,655
Docentes	1051	14,0	64,3	20,4	1,3	2,09	,624
Estudiantes	567	10,1	56,4	29,5	4,1	2,28	,695
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>***0,000</b>

El nivel de desacuerdo de docentes es alto (78,3%), el de estudiantes leve (66,5%). Por tanto, la actitud de los participantes es positiva al opinar que *no son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos*.

Por contra, el nivel de acuerdo de docentes es del 21,7%; el de estudiantes, más significativo, el 33,5%; ambos responsabilizan a los progenitores de proporcionar ese plus de garantía educativa que precisa este alumnado y que el centro educativo parece no proveer. Las diferencias son estadísticamente significativas (t de Student, 0,000).

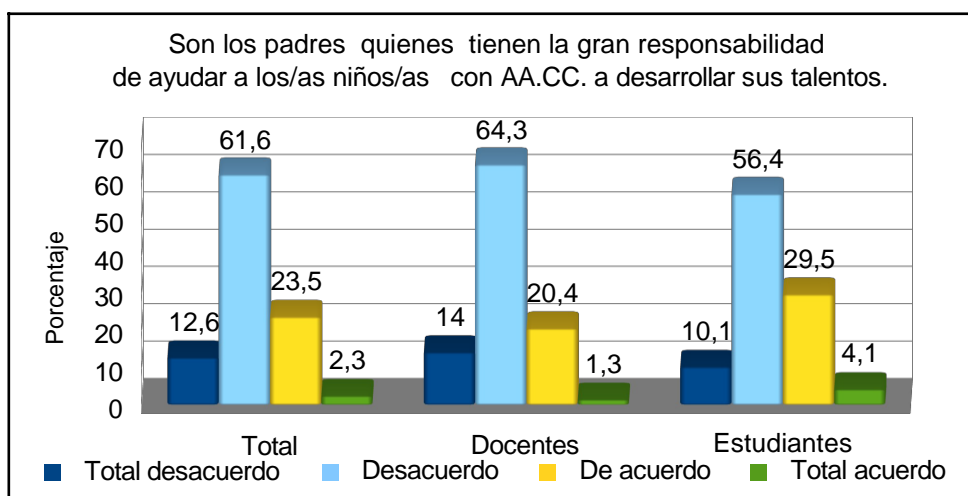


Gráfico 9.57: Frecuencias ítem 15, docentes y estudiantes

**ÍTEM 18:** *Tenemos una mayor responsabilidad moral de dar ayuda especial al alumnado con dificultades que al alumnado con AA.CC.*

Tabla 9.121: Frecuencias ítem 18, docentes y estudiantes

	N	1 Total desac	2 Desacuerd	3 De acuerdo	4 Total acuer	Media	Desv. Típica
Total	1637	17,1	47,2	29,2	6,5	2,25	,812
Docentes	1065	15,0	50,8	29,1	5,1	2,24	,766
Estudiantes	572	21,0	40,6	29,4	9,1	2,27	,893
<b>Significatividad (t de Student)</b>							<b>0,595</b>

El ítem 18 refuerza al anterior ítem 5 de este mismo factor. También en este caso, hay una mayoritaria opinión contraria, aunque leve; el nivel medio de desacuerdo con el enunciado es del 64,3%: el de docentes un 65,8%, y los estudiantes con un moderado 61,6%. Se rechaza que *tenemos una mayor responsabilidad moral de dar ayuda especial al alumnado con dificultades que al alumnado con AA.CC.*; lo que indica una parca actitud positiva. El nivel de acuerdo con la *responsabilidad moral de ayudar a quien tiene más dificultades* frente al alumnado con AACC es revelador: en los docentes el 34,2%, y en los estudiantes asciende al 38,5%.

Tanto en este ítem como en el nº 5 de este mismo factor, los niveles de acuerdo y desacuerdo, aun no idénticos, son similares, y la priorización a quienes presentan más dificultades es superior entre los estudiantes, tanto en el marco de la atención a la diversidad como desde la responsabilidad moral. Las diferencias no son estadísticamente significativas.

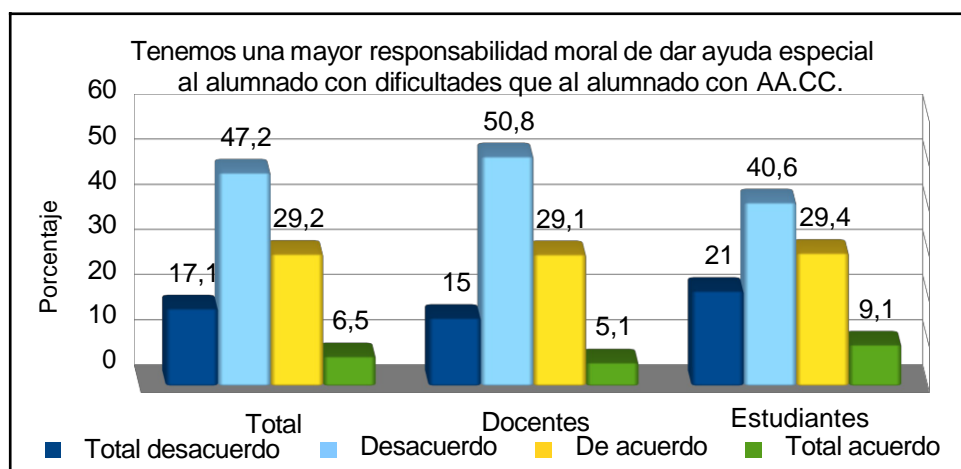


Gráfico 9.58: Frecuencias ítem 18, docentes y estudiantes

### Conclusión del factor 7: “Resistencia. Objeciones”

Los resultados de este factor revelan una moderada actitud positiva de los participantes, por lo que no **se considera** que se presenten Resistencia ni Objeciones a la educación del alumnado con AACC. Sin embargo, es preciso considerar que el nivel de resistencia y objeciones de ambos grupos es relevante, y aún más elocuente en los estudiantes, ya que supera el 30% el grado de apoyo a priorizar al alumnado con dificultades o discapacidad, en el marco de la diversidad y desde la responsabilidad moral; así como en depositar en los progenitores la mayor responsabilidad de apoyar a sus hijos/as.

La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 7 es estadísticamente significativo, con un valor de 0,005. En el análisis por ítems, las diferencias son estadísticamente muy significativas en el ítem 18 (t de Student, 0,000) que apela a la responsabilidad moral en la priorización.

### 2.4.3. ELECCIÓN VOLUNTARIA DE ALUMNADO CON SI/AACC

El ítem fue analizado junto con los correspondientes a la primera sección del cuestionario. En el que se plantea el siguiente supuesto: **De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?** (docentes, ítem 8; estudiantes, ítem 5).

La prueba t de Student es estadísticamente significativa.

Tabla 9.122: Frecuencias elegir alumnado con AACC (docentes y estudiantes)

<i>De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?</i>			SÍ		NO	
Participantes	N	Porcent.	N	Porc Válido	N	Porc Válido
<b>Docentes</b> (N=1098)	894	81,4%	350	32,4%	729	67,6%
<b>Estudiantes</b> (N=576)	546	94,8%	411	75,3%	135	24,7%

Como se aprecia, el porcentaje de respuesta del ítem es sensiblemente superior en los estudiantes, dato que, por sí mismo, aporta un valor cualitativo importante, al que se suma una actitud más positiva que la del profesorado, cercana al 43% superior.

De hecho, los grupos de participantes han otorgado respuestas opuestas:

Los docentes, con un porcentaje de respuesta del 81,4%, opinan mayoritariamente de forma negativa (67,6%); aunque el 32,4% del profesorado sí elegiría un/a alumno/a de AA.CC.

Los estudiantes han colaborado con el 94,8%. El 75,3% de ellos sí elegiría un/a alumno/a de AA.CC.; mientras que el 24,7% preferiría no tenerlo.



#### 2.4.4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL CENTRO

Como ítem de la primera sección, se analizó en el apartado Análisis de Resultados (1).

Se retoma que el ítem, dirigido en exclusiva al profesorado (ítem 14), plantea 5 estrategias de intervención recomendadas por el DEPLC para afrontar la educación del alumnado con AACC.

##### Entre las conclusiones se citaba:

El nivel de cumplimentación del ítem por el profesorado, fue bajo para la estrategia 1 (el 55,2%), y alto para el resto (88,2%- 92%) . Y las 5 propuestas de intervención recibieron los siguientes apoyos:

1. *Crear y evaluar materiales diversos de ampliación para quienes tienen una capacidad superior:* no aplicado en el 72,1% de los casos
2. *En las sesiones de evaluación dedicar un tiempo similar a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal":* el 56,9% no lo hace nunca o casi nunca.
3. *Hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben:* el 53,2% sí lo realiza.
4. *Establecer grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades:* el 78% de los docentes lo aplica, por lo que la actitud es peor.
5. *Impulsar medidas de promoción del talento y la excelencia:* el 70% no lo lleva a cabo.

#### 2.4.5. CONCLUSIÓN DE LA SUB-HIPÓTESIS 5.4: *El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC.*

1. "Apoyo vs. Rechazo académico": moderado apoyo académico.
2. "Resistencia. Objeciones": no se presentan resistencia ni objeciones relevantes a la educación específica de las AACC.
3. Elección alumnado con AACC: los resultados de este ítem revelan una dualidad con relación a los grupos de participantes: los estudiantes revelan una actitud claramente favorable, y los docentes muestran actitud netamente desfavorable.
4. Estrategias de intervención (docentes): de las 5 estrategias planteadas, los docentes aplican positivamente sólo una de ellas (visibilizar), con una muy escasa mayoría (53,2%).

**Por tanto**, los resultados revelan que los participantes muestran creencias, valores y actitudes moderadamente favorables sobre el apoyo académico, y que no evidencian resistencia a la intervención educativa específica para la SI/AACC, en el plano teórico (factores 6 y 7).

En el plano práctico (elección), los estudiantes manifiestan un muy favorable apoyo, mientras que los docentes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC tanto en la elección voluntaria de este alumnado como en la implementación de estrategias de intervención.

#### **Conclusión Sub-Hipótesis 5.4.1.: *Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC.***

Para establecer la comparación entre los grupos de participantes, valoramos en primer lugar los factores e ítems que se han considerado para ambos colectivos:

1. Factor 6: La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 6 es estadísticamente muy significativo, con un valor de 0,000.

En el análisis por ítems, las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000) en los tres ítems del factor.

2. Factor 7: La Prueba t de Student para la igualdad de medias determina que el Factor 7 es estadísticamente significativo, con un valor de 0,005.

En el análisis por ítems, las diferencias son estadísticamente muy significativas (t de Student, 0,000) en el ítem 18 que se acoge a la responsabilidad moral en la priorización de la atención educativa.

3. Elección voluntaria de alumnado con AACC: Los datos evidencian una actitud más positiva en los estudiantes que en el profesorado; con el 75,3%, y el 32,4% respectivamente.

Por tanto, **se acepta** que existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con las creencias, valores y actitudes sobre el apoyo a la intervención educativa específica para la SI/AACC.

**2.5. CONCLUSIONES DE LA HIPÓTESIS 5:** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre aspectos asociados a la SI/AACC en el ámbito educativo.

Tabla 9.123: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Identificación y Diagnóstico

IDENTIFICACION Y DIAGNÓSTICO			Significatividad (t de Student)		
ACTITUDES, CREENCIAS, VALORES	5.1. IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO	<b>Nº ítems: 5</b>	<b>FACTOR 3: IDENTIFICACIÓN Y APRENDIZAJE</b>		
		3	<i>El/la estudiante con AA.CC. posee una capacidad intelectual superior que le permite sobresalir en todas las áreas académicas.</i>	***0,000	
		7	<i>Los profesores son capaces de identificar las AA.CC. sin dificultad.</i>	***0,000	
		8	<i>Si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario.</i>	**0,001	
		12	<i>El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades.</i>	*0,007	
		22	<i>Los padres identifican fácilmente las AA.CC. de los hijos/as.</i>	*0,026	
		<b>Nº ítems: 3</b>	<b>FACTOR 4: APOYO vs. RECHAZO SOCIAL</b>		
		20	<i>Un/a alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos.</i>	***0,000	
		29	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC son niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso.</i>	***0,000	
		34	<i>Los/as alumnos/as con AA.CC. padecen más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.</i>	0,091	
		<b>CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE AACC</b>			
		1.	Características Intrínsecas (CI)	***0,000	
		2.	Características Externalizadas (CE)	0,329	
		3.	Actitud, Conducta, Rendimiento (ACR)	0,256	
		4.	Nivel Relacional (NR)	*0,002	

Tabla 9.124: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Desarrollo Escolar

DESARROLLO ESCOLAR			Significatividad (t de Student)
CREENCIAS, VALORES 5.2 DESARROLLO ESCOLAR	Nº ítems: 3		<b>FACTOR 8: DETERMINISMO</b>
	1	<i>La Alta Capacidad Intelectual (AA.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida.</i>	***0,000
	17	<i>Un/a estudiante con AA.CC. puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc.</i>	***0,000
	24	<i>La atención al alumnado con AA.CC. debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.</i>	**0,001
	<b>GÉNERO, AACC e IIMM</b>		
	1.	<i>Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación</i>	***0,000
	2.	<i>Calificaciones académicas en general.</i>	0,070
	3.	<i>Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales</i>	*0,025
	4.	<i>Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as</i>	*0,049
	5.	<i>Inteligencia Lingüística</i>	***0,000
	6.	<i>Inteligencia lógico-matemática</i>	0,990
	7.	<i>Inteligencia musical</i>	0,480
	8.	<i>Inteligencia corporal-cinestésica</i>	0,320
	9.	<i>Inteligencia espacial</i>	*0,008
10.	<i>Inteligencia interpersonal</i>	*0,008	
11.	<i>Inteligencia <b>intrapersonal</b></i>	0,659	
12.	<i>Inteligencia naturalista</i>	0,146	

Tabla 9.125: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Necesidades Educativas

NECESIDADES EDUCATIVAS			Significatividad (t de Student)
CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES 5.3. NECESIDADES EDUCATIVAS	Nº ítems: 6		<b>FACTOR 1: NECESIDADES EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD</b>
	13	<i>Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC. es un error, porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad.</i>	0,449
	16	<i>La identificación y el diagnóstico de AA.CC. carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad.</i>	0,079
	27	<i>La atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y produce mayores diferencias entre el alumnado.</i>	***0,000
	31	<i>Nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC.</i>	0,756
	32	<i>Es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase.</i>	0,150
	33	<i>Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.</i>	0,558
	Nº ítems: 4		<b>FACTOR 5: ACELERACIÓN y AGRUPACIÓN POR CAPACIDAD</b>
	9	<i>Se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.</i>	***0,000
		<i>La mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de</i>	***0,000

		<i>más edad.</i>	
	<b>19</b>	<i>Una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.</i>	<b>0,069</b>
	<b>26</b>	<i>Para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso.</i>	<b>0,168</b>

Tabla 9.126: Síntesis de Significatividad (t de Student) de Apoyo vs. Rechazo

APOYO vs. RECHAZO			Significatividad (t de Student)		
	<b>Nº ítems: 3</b>	<b>FACTOR 6: APOYO vs. RECHAZO ACADÉMICO</b>			
<b>CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES</b>	<b>5.4 APOYO vs. RECHAZO</b>	<b>10</b>	<i>Algunos profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.</i>	<b>***0,000</b>	
		<b>23</b>	<i>Las NN.EE. del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas.</i>	<b>***0,000</b>	
		<b>35</b>	<i>El programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.</i>	<b>***0,000</b>	
		<b>Nº ítems: 3</b>	<b>FACTOR 7: RESISTENCIA, OBJECCIÓN</b>		
		<b>5</b>	<i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las NN.EE. asociadas a discapacidad.</i>	<b>0,954</b>	
		<b>15</b>	<i>Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos.</i>	<b>***0,000</b>	
		<b>18</b>	<i>Tenemos una mayor responsabilidad moral de dar ayuda especial al alumnado con dificultades que al alumnado con AA.CC.</i>	<b>0,595</b>	
		<b>Nº ítems: 5</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN (Docentes)</b>		
			<b>ELECCIÓN VOLUNTARIA DE ALUMNADO CON SI/AACC</b>		<b>***0,000</b>

### 3. HIPÓTESIS 6. EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES EVIDENCIAN CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES QUE REVELAN EL ARRAIGO DE ESTEREOTIPOS SOBRE LA SI/AACC Y SU DESARROLLO EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

**Sub-Hipótesis 6.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con la vigencia de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.**

La Hipótesis 6 pretende analizar el arraigo de estereotipos en la concepción y la educación de la SI/AACC.

Someramente, conceptualizamos los estereotipos como la vigencia de esquemas mentales o de fórmulas fijas (frases, ideas, sentimientos), que radican en un “concepto de grupo” con alto nivel de uniformidad sobre su contenido; con un enfoque reductor y visión deformada o esquemática, en este caso de la SI/AACC; están vinculados a los conocimientos y, especialmente, a las creencias, valores y actitudes sobre SI/AACC.

Los 16 estereotipos, recogidos en el cuestionario común a ambos grupos de participantes, están diseminados en los diferentes factores, con la siguiente distribución:

Tabla 9.127: Resumen de Factores e ítems del cuestionario

Hip./ Fact.	CUESTIONARIO (2ª sección)								
	Fac.1	Fac.2	Fac.3	Fac.4	Fac.5	Fac.6	Fac.7	Fac.8	Fac.9
<b>H.6</b>	13, 16, 27, 32		3, 8, 12	20, 29, 34	14		5, 15,	1, 17, 24	

La argumentación analítica de la Hipótesis se realiza a través de la tabla siguiente, en la que se recogen las respuestas de los grupos de participantes, y corresponden con la frecuencia relativa de las actitudes positivas. Un mayor índice en la actitud positiva indicará un mayor grado de superación del estereotipo.

Siendo el estereotipo parte del componente cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes, al referirnos a su vigencia no podemos estimarlo desde la simple mayoría aritmética (50%), porque valores inferiores al 80% determinan un contra-valor, en la población, del 20-49%.

Se estima que respuestas con valores positivos entre 60-70% revelan una vigencia moderada del estereotipo; de 71-80% la vigencia es débil; los valores superiores al 80% indicarán un mayor grado de superación del estereotipo. Una única entrada indica un mismo valor para ambos grupos de participantes; las dos entradas se refieren a la consideración diferenciada: la primera corresponde a los docentes y la segunda a los estudiantes. En la última columna de la tabla se recogen los valores de significación estadística de medias, a partir de la Prueba t de Student.

Tabla 9.128: Análisis de estereotipos asociados a las AACC. Síntesis.

ÍTEM	ESTEREOTIPOS	(% de actitudes positivas)		Vigencia actitud	t de Student
		Docentes	Estudiantes		
<b>FACTOR 1: NECESIDADES EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD</b>					
13	<i>Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC.</i>	86%	78,7%	No/ Débil	<b>0,449</b>
16	<i>Identificación y diagnóstico de AA.CC. carecen</i>	92,4%	83,9%	No	<b>0,079</b>
27	<i>La atención diferenciada a los/as estudiantes</i>	88,9%	66,5%	No/ Moderada	<b>***0,000</b>
32	<i>Es perjudicial que los padres sobre-estimulen</i>	81,1%	72,3%	No/ Débil	<b>0,150</b>
<b>FACTOR 3: IDENTIFICACIÓN Y APRENDIZAJE</b>					
3	<i>Capacidad superior sobresalir en todas las áreas</i>	71,9%	77,8%	Débil	<b>***0,000</b>
8	<i>Si fracasan académicamente, es porque se confían</i>	81,4%	80,9%	No	<b>**0,001</b>
12	<i>El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el</i>	75,5%	78,1	Débil	<b>*0,007</b>
<b>FACTOR 4: APOYO VS. RECHAZO SOCIAL</b>					
20	<i>Un alumno/a identificado como AA.CC. tiene más</i>	62%	66,8%	Moderada	<b>***0,000</b>
29	<i>Son niños/as raros, solitarios, con dificultad para</i>	72,2%	77,3%	Débil	<b>***0,000</b>
34	<i>Padecen más alteraciones psicológicas que el</i>	65,7%	59,2%	Moderada	<b>0,091</b>
<b>FACTOR 5 : ACELERACIÓN Y AGRUPACIÓN</b>					
14	<i>Aceleran un curso tienen dificultades en su</i>	65,5%	49,1%	Moderada / Si	<b>***0,000</b>
<b>FACTOR 7: RESISTENCIA, OBJECIONES</b>					
5	<i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las</i>	63%	62,9%	Moderada	<b>0,954</b>
15	<i>Son los padres quienes tienen la gran</i>	78,3%	66,5%	Débil / Moderada	<b>***0,000</b>
<b>FACTOR 8: DETERMINISMO</b>					
1	<i>Característica biológica se desarrolla por sí misma</i>	46.6%	36,2%	Si	<b>***0,000</b>
17	<i>Puede progresar en en cualquier centro escolar</i>	74,4%	77,8%	Débil	<b>***0,000</b>
24	<i>La atención exclusivamente por expertos/as</i>	77%	63,5	Débil / Moderada	<b>**0,001</b>

Tabla 9.129: Estereotipos menos relevantes hacia AACC

Ítem	ESTEREOTIPOS MENOS RELEVANTES (rechazo >80%)	
<b>FACTOR 1: NECESIDADES EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD</b>		
13	<i>Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC.</i>	Docentes&Estudiant
16	<i>Identificación y diagnóstico de AA.CC. carecen</i>	Docentes&Est.
27	<i>La atención diferenciada a los/as estudiantes con</i>	Sólo docentes
32	<i>Es perjudicial que los padres sobre-estimulen a</i>	Sólo docentes
<b>FACTOR 3: IDENTIFICACIÓN Y APRENDIZAJE</b>		
8	<i>Si fracasan académicamente, es porque se confían</i>	Docentes&Est.
<b>FACTOR 8: DETERMINISMO</b>		
1	<i>Característica biológica se desarrolla por sí misma</i>	Docentes&Est.

El resto de las propuestas de estereotipos presentan una vigencia débil, moderada o la combinación de ambas, en base a las valoraciones de cada grupo de participantes.

Tabla 9.130: Estereotipos más relevantes hacia AACC

ESTEREOTIPOS CON VIGENCIA MODERADA (60-70%) O DÉBIL (71-80%)					
	MODERADA (>60%; <70%) ambos grupos		DÉBIL (>71%; <80%) ambos grupos		DÉBIL(docentes) / MODERADA(estudiantes)
20	<i>...identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos</i>	3	<i>Capacidad superior sobresalir en todas las áreas</i>	15	<i>Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad...</i>
34	<i>...padecen más alteraciones psicológicas que el resto sujetos inteligencia normal</i>	12	<i>El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si presenta necesidades</i>	24	<i>La atención exclusivamente por expertos/as</i>
5	<i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las NNEE discapacidad</i>	29	<i>...raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones...</i>		
14	<i>...que aceleran un curso tiene dificultades... adaptación (docentes)</i>	17	<i>...puede progresar en en cualquier centro escolar, metodología...</i>		

### 31. Conclusión de la hipótesis 6: El profesorado y los estudiantes evidencian creencias, valores y actitudes que revelan el arraigo de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar

Tras realizar los análisis de los 16 estereotipos indicados, se puede estimar que sólo 2 de ellos presentan, en ambos grupos, un menor índice de vigencia, con un nivel de rechazo >80%:

- *La identificación y el diagnóstico de AACC carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad* (ítem 16)

- *Si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario* (ítem 8).

Otros 3 cuentan con el apoyo mayoritario de los docentes, y para los estudiantes están vigentes en un grado superior, en diferentes grados:

- *Trabajar con AACC de manera distinta es un error, porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad* (ítem 13); el rechazo es débil.

- *La atención diferenciada a AACC atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, y produce mayores diferencias entre el alumnado* (ítem 27); el rechazo es moderado.

- Es perjudicial que los progenitores sobre-estimulen a los hijos/as porque les desvinculan del ritmo de la clase ( ítem 32); el rechazo es débil

Tiene plena vigencia para ambos grupos el ítem nº 1: de atribución biológica de las AACC y con capacidad para desarrollarse por sí misma. Como también está vigente para los estudiantes el ítem 14, con un rechazo moderado de los docentes, por el que consideran que *la mayoría del alumnado con AACC que acelera un curso tiene dificultades de adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.*

Los 9 ítems restantes recogen un apoyo moderado o débil.

**Por tanto**, podemos considerar que *el profesorado y los estudiantes evidencian creencias, valores y actitudes que SÍ revelan el arraigo de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.*

**Conclusión Sub-Hipótesis 6.1. Existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con la vigencia de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.**

Tras los análisis y comparaciones efectuadas, de los 16 ítems correspondientes a la Hipótesis, y considerando la Prueba t de Student, se ha encontrado que en 11 de los ítems, con carga de estereotipos, las medias son estadísticamente significativas, por lo que valoramos que sí existen diferencias entre profesorado y futuros agentes educativos en relación con la vigencia de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.

**4. HIPÓTESIS 7. SE ESTIMA QUE EL SEXO, LA EDAD, LA TITULACIÓN ACADÉMICA, LA DEMARCACIÓN TERRITORIAL, LA EXPERIENCIA DOCENTE, EL NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE IMPARTE DOCENCIA, LA TITULARIDAD DEL CENTRO, LOS ESTUDIOS EN CURSO, LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN CONTINUA INFLUYEN EN: EL CONOCIMIENTO, CREENCIAS, VALORES Y ACTITUDES RELATIVOS A LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.**

Para la comprobación de la **Hipótesis 7**, dada su extensión y complejidad, se efectuará el análisis multivariante MANOVA

En primer lugar, se efectúan análisis estadísticos MANOVA de los factores con relación a la variable independiente *Agente*.

A partir de ello, los análisis MANOVA de los factores se vinculan con **docentes**, atendiendo a las siguientes variables: sexo, edad, título, provincia, experiencia docente, nivel docente, red docente, formación inicial y formación continua.

Por su parte, los análisis MANOVA de los factores relativos a **estudiantes**, contemplan las variables: sexo, edad, estudios en curso y formación inicial.

#### **4.1. ESTADÍSTICO MANOVA DE LOS FACTORES: DOCENTES**

##### **1. MANOVA de los factores en función del AGENTE**

Como punto de partida, se realiza el análisis MANOVA de los factores en función del **AGENTE**, que arroja los **siguientes valores de significatividad**:

- Factor 1: **Necesidades educativas y diversidad**: El valor de significación de F es 0,001, el nivel medio de negatividad es leve, y las diferencias intergrupales son escasas.

Los estudiantes manifiestan peor actitud que el profesorado hacia las necesidades y la posible respuesta educativa al alumnado con AACC, en el marco de la diversidad.

- Factor 3: **Identificación y aprendizaje:** El valor de significación de F es 0,000, el nivel medio de negatividad es leve, y las diferencias intergrupales son escasas.

El profesorado manifiesta una clara peor actitud con relación a los identificadores próximos y la respuesta académica esperada del alumnado con AACC.

- Factor 4: **Rechazo social:** El valor de significación de F es 0,000, el nivel medio de negatividad es sensible, y las diferencias intergrupales son escasas.

Nuevamente, y con un nivel de alta significación, el profesorado manifiesta una peor actitud que los estudiantes en su percepción del rechazo social hacia este alumnado.

- Factor 6: **Rechazo académico:** El valor de significación de F es 0,000, el nivel medio de negatividad es moderado, y las diferencias intergrupales son sensibles, con tres décimas de diferencia entre las percepciones de ambos grupos.

Si bien ambos grupos evidencian un alto grado de rechazo, los estudiantes son los que acusan una percepción más negativa sobre la atención escolar hacia los más capaces, evidenciando un nivel de rechazo académico superior.

- Factor 7: **Resistencia, objeciones:** El valor de significación de F es 0,005, el nivel medio de negatividad es leve, y las diferencias intergrupales son escasas entre las percepciones de ambos grupos.

La actitud de los estudiantes es más negativa que la de los docentes, al respaldar y priorizar con mayor puntuación una concepción de la diversidad constreñida al alumnado que presenta dificultades y asociadas a menor capacidad.

- Factor 8: **Determinismo:** El valor de significación de F es 0,031, el nivel medio de actitud negativa es leve, y las diferencias intergrupales son escasas entre las percepciones de ambos grupos.

Son los estudiantes quienes evidencian una peor actitud al secundar, en mayor medida, una atribución biologicista de la dotación suficiente para un desarrollo autónomo del alumnado con AACC, e indiferente a las características del medio escolar.

Se aprecia que este nuevo análisis corrobora los datos obtenidos en los análisis ANOVA previos.

Tabla 9.131: MANOVA de los factores en función del agente

MANOVA de los factores en función del AGENTE.						
	AGENTE	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Profesor/a	1,9228	,37914	1072		
	Estudiante	1,9905	,45431	569		
	Total	1,9463	,40792	1641	10,288	**0,001
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Profesor/a	2,4855	,39631	1072		
	Estudiante	2,4463	,40337	569		
	Total	2,4719	,39909	1641	3,594	0,058
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Profesor/a	2,0251	,38523	1072		
	Estudiante	1,9320	,41891	569		
	Total	1,9928	,39957	1641	20,402	***0,000
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Profesor/a	2,2699	,49937	1072		
	Estudiante	2,1684	,56493	569		
	Total	2,2347	,52509	1641	13,992	***0,000
<b>Factor5</b> Aceler. y	Profesor/a	2,4026	,33800	1072		
	Estudiante	2,3840	,39151	569		



Agrupac.	Total	2,3962	,35745	1641	1,010	0,315
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Profesor/a	2,5658	,48694	1072		
	Estudiante	2,8597	,47737	569		
	Total	2,6677	,50334	1641	137,288	***0,000
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	Profesor/a	2,1993	,50716	1072		
	Estudiante	2,2745	,52370	569		
	Total	2,2254	,51404	1641	7,977	*0,005
<b>Factor8</b> Determ.	Profesor/a	2,2606	,43583	1072		
	Estudiante	2,3102	,45825	569		
	Total	2,2778	,44422	1641	4,648	*0,031
<b>Factor9</b> Diagnóst	Profesor/a	3,0096	,39829	1072		
	Estudiante	3,0132	,38769	569		
	Total	3,0109	,39453	1641	0,030	0,863
<b>AGENTE</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,854 significativa al 0,000					

## 2. MANOVA de los factores en función del SEXO

Tabla 9.132: MANOVA de los factores en función del SEXO (docentes)

MANOVA de los factores en función del SEXO						
	SEXO	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Mujer	1,9188	,38304	795		
	Hombre	1,9288	,36803	262		
	Total	1,9212	,37923	1057	0,137	0,712
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Mujer	2,4889	,39893	795		
	Hombre	2,4790	,38887	262		
	Total	2,4864	,39630	1057	0,122	0,727
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Mujer	2,0251	,38215	795		
	Hombre	2,0239	,39626	262		
	Total	2,0248	,38550	1057	0,002	0,965
	SEXO	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Mujer	2,2700	,50450	795		
	Hombre	2,2551	,48753	262		
	Total	2,2663	,50016	1057	0,175	0,675
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac. .	Mujer	2,3921	,33964	795		
	Hombre	2,4251	,33107	262		
	Total	2,4003	,33768	1057	1,879	0,171
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Mujer	2,5532	,48562	795		
	Hombre	2,5941	,48524	262		
	Total	2,5634	,48562	1057	1,398	0,237

MANOVA de los factores en función del SEXO (continuación)						
<b>Factor 7</b> Resist.y Objec.	Mujer	2,1734	,49778	795		
	Hombre	2,2799	,53198	262		
	Total	2,1998	,50830	1057	8,718	*0,003
<b>Factor8</b> Determ.	Mujer	2,2625	,42612	795		
	Hombre	2,2532	,46360	262		
	Total	2,2602	,43551	1057	0,090	0,765
<b>Factor9</b> Diagnóst	Mujer	3,0277	,39528	795		
	Hombre	2,9567	,40489	262		
	Total	3,0101	,39867	1057	6,269	*0,012
<b>SEXO</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,981 significativa al 0,014					

El análisis MANOVA de los factores en función del SEXO, tan sólo ha recogido **significación** en los siguientes factores:

- Factor 7: **Resistencia, objeciones**: El valor de significación de F es 0,003, el nivel medio de actitud es levemente negativa, las diferencias intergrupales varían en unadécima.

Son los hombres quienes reflejan una peor actitud y, por tanto, un mayor grado de resistencia a la educación de la SI/AACC en aras de la priorización del alumnado con dificultades o discapacidad.

- Factor 9: **Diagnóstico**: El valor de significación de F es 0,012, el nivel medio de conocimiento es moderadamente alto, las diferencias intergrupales son muy escasas.

Los hombres albergan un menor conocimiento sobre aspectos diagnósticos de la SI/AACC que las mujeres.

### 3. MANOVA de los factores en función de la EDAD

El análisis MANOVA de los factores en función de la EDAD tan sólo revela **significación** en un único factor: Factor 3: **Identificación y aprendizaje**: El valor de significación de F es 0,000, el nivel medio de actitud es levemente negativa.

Los resultados manifiestan que a mayor edad de los participantes, su actitud empeora. Así, los resultados más livianos corresponden a aquellos docentes cuya edad está comprendida entre los 21-30 años, y el grado de negatividad se acrecienta en los sucesivos tramos de edad considerados, hasta un máximo relativo a los participantes de más de 50 años.

Tabla 9.133: MANOVA de los factores en función de la EDAD (docentes)

MANOVA de los factores en función de la EDAD.						
	EDAD	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	21-30	1,9078	,37656	94		
	31-40	1,9047	,35288	271		
	41-50	1,9013	,41679	348		
	Más de 50	1,9612	,35871	359		
	Total	1,9228	,37914	1072	1,861	0,134
<b>Factor2</b> AACC,	21-30	2,4309	,46077	94		
	31-40	2,4948	,42005	271		

Caract.	41-50	2,4993	,35051	348		
	Más de 50	2,4793	,40185	359		
	Total	2,4855	,39631	1072	0,814	0,486
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	21-30	1,9282	,37698	94		
	31-40	1,9477	,39367	271		
	41-50	2,0165	,38273	348		
	Más de 50	2,1172	,36416	359		
	Total	2,0251	,38523	1072	12,947	***0,000
<b>Factor4</b> A vs.R Social	21-30	2,2837	,54369	94		
	31-40	2,2411	,51669	271		
	41-50	2,2792	,51166	348		
	Más de 50	2,2790	,46183	359		
	Total	2,2699	,49937	1072	0,404	0,750
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	21-30	2,4016	,32682	94		
	31-40	2,3621	,36965	271		
	41-50	2,4102	,33013	348		
	Más de 50	2,4262	,32167	359		
	Total	2,4026	,33800	1072	1,945	0,121
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	21-30	2,5798	,48002	94		
	31-40	2,5271	,50724	271		
	41-50	2,6030	,46733	348		
	Más de 50	2,5552	,49104	359		
	Total	2,5658	,48694	1072	1,331	0,263
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	21-30	2,2216	,46592	94		
	31-40	2,1734	,52180	271		
	41-50	2,1628	,51318	348		
	Más de 50	2,2484	,49811	359		
	Total	2,1993	,50716	1072	2,022	0,109
<b>Factor8</b> Determ.	21-30	2,3121	,40915	94		
	31-40	2,2423	,43309	271		
	41-50	2,2625	,46396	348		
	Más de 50	2,2591	,41678	359		
	Total	2,2606	,43583	1072	0,599	0,616
<b>Factor9</b> Diagnóst	21-30	3,0018	,37982	94		
	31-40	3,0062	,39488	271		
	41-50	3,0263	,41547	348		
	Más de 50	2,9981	,38957	359		
	Total	3,0096	,39829	1072	0,322	0,809
<b>EDAD</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,007 significativa al 0,000					

## 4. MANOVA de los factores en función del TÍTULO

Tabla 9.134 MANOVA de los factores en función del TÍTULO (docentes)

MANOVA de los factores en función del TÍTULO						
	TÍTULO	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Diplomados/as	1,9379	,35737	510		
	Licenciados/as	1,9148	,39831	455		
	Total	1,9270	,37720	965	0,900	0,343
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Diplomados/as	2,4794	,39832	510		
	Licenciados/as	2,4949	,40422	455		
	Total	2,4867	,40098	965	0,357	0,550
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Diplomados/as	2,0252	,37252	510		
	Licenciados/as	2,0244	,39321	455		
	Total	2,0248	,38222	965	0,001	0,974
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Diplomados/as	2,3542	,49235	510		
	Licenciados/as	2,1755	,47391	455		
	Total	2,2699	,49167	965	32,848	***0,000
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Diplomados/as	2,3973	,32894	510		
	Licenciados/as	2,4066	,34418	455		
	Total	2,4017	,33607	965	0,184	0,668
<b>Factor6</b> A vs.R Académ	Diplomados/as	2,5301	,49969	510		
	Licenciados/as	2,6066	,46361	455		
	Total	2,5661	,48428	965	6,036	*0,014
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	Diplomados/as	2,1837	,51610	510		
	Licenciados/as	2,2242	,49747	455		
	Total	2,2028	,50754	965	1,533	0,216
<b>Factor8</b> Determ.	Diplomados/as	2,2644	,43086	510		
	Licenciados/as	2,2590	,44140	455		
	Total	2,2618	,43565	965	0,037	0,848
<b>Factor9</b> Diagnóst	Diplomados/as	3,0026	,39020	510		
	Licenciados/as	3,0117	,40598	455		
	Total	3,0069	,39753	965	0,126	0,723
<b>TÍTULO</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,953 significativa al 0,000.					
Nota: 1= Diplomado; 2= Licenciado						

En el análisis MANOVA de los factores en función del TÍTULO, referido a los docentes, se han considerado dos capacitaciones: Diplomatura y Licenciatura, dado que son dos titulaciones que pueden aportar un mayor contraste entre sí: su formación y rango universitarios eran sustancialmente diferentes, y en su dedicación docente, a priori, los/as diplomados/as se ocupaban de Educación Infantil y Primaria, y los/as licenciados/as de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria.

Mientras que la titulación de Grado se refiere a una formación universitaria de rango unívoco y,

atendiendo a esta identificación, su dedicación laboral puede darse, de modo indiferente, en cualquiera de los niveles educativos obligatorios y Bachiller. La variable *título* sólo acusa **significación** en dos factores:

- Factor 4: **Rechazo social**: El F de significación es 0,000, las diferencias intergrupales son moderadas.

Los/as diplomados/as admiten un mayor nivel de rechazo social hacia alumnado con AACC que los/as licenciados/as.

- Factor 6: **Rechazo académico**: El valor de significación de F es 0,014, el nivel medio de actitud es moderadamente negativa.

Si bien ambos grupos han manifestando una elocuente percepción de rechazo académico, son los/as licenciados/as quienes acusan en mayor medida esta apreciación respecto de los/as diplomados/as.

## **5. MANOVA de los factores en función de la PROVINCIA**

El análisis MANOVA de los factores en función de la PROVINCIA presenta **significación** en los siguientes factores:

- Factor 1: **Necesidades educativas y diversidad**: Con un F de significación de 0,046 y unas diferencias intergrupales leves, el profesorado de Gipuzkoa manifiesta el mayor nivel de actitud negativa hacia las necesidades educativas del alumnado con SI/AACC en el marco de la atención a la diversidad, en segundo lugar se ubica Araba, y Bizkaia recoge el más bajo nivel de oposición al respecto, por lo que evidencia la mejor actitud de las tres provincias.

- Factor 4: **Apoyo vs. Rechazo social**: El F de significación es 0,004, las diferencias intergrupales son escasas, y el grado de rechazo es apreciable.

El profesorado de Araba declara la más alta percepción de rechazo social, seguido del de Bizkaia; mientras que el de Gipuzkoa advierte el menor grado de repudio a este alumnado.

- Factor 5: **Aceleración y Agrupación**: F de significación de 0,002, con diferencias intergrupales sensibles, podemos considerar que la actitud general es levemente positiva a *la aceleración y la agrupación por capacidad* del alumnado con SI/AACC.

Por provincias, los docentes de Araba son los más remisos, compartiendo una visión muy similar los de Gipuzkoa. Los de Bizkaia, con una media de una décima superior a los de Araba, manifiestan el mayor apoyo a estas estrategias de intervención.

- Factor 6: **Rechazo académico**: El F de significación es de 0,026, las diferencias medias intergrupales oscilan en una décima entre los valores más bajos y los más altos, las puntuaciones generales se posicionan en la actitud negativa, con una percepción general de rechazo académico respecto a las necesidades educativas especiales del alumnado más capaz y la praxis habitual en la enseñanza. Esta percepción de rechazo es más manifiesta en Araba, seguida de los docentes de Bizkaia. El profesorado de Gipuzkoa, aun evidenciando el rechazo, es el que registra una menor percepción del mismo.

Tabla 9.135: MANOVA de los factores en función de la PROVINCIA (docentes)

MANOVA de los factores en función de la PROVINCIA						
	PROVINCIA	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Araba	1,9213	,34924	144		
	Bizkaia	1,8946	,37238	502		
	Gipuzkoa	1,9566	,39454	426		
	Total	1,9228	,37914	1072	3,093	*0,046
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Araba	2,4919	,40314	144		
	Bizkaia	2,4734	,42382	502		
	Gipuzkoa	2,4975	,35921	426		
	Total	2,4855	,39631	1072	0,445	0,641
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	<b>PROVINCIA</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>N</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
	Araba	2,0260	,39105	144		
	Bizkaia	2,0115	,39312	502		
	Gipuzkoa	2,0409	,37400	426		
Total	2,0251	,38523	1072	0,673	0,511	
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Araba	2,3380	,51207	144		
	Bizkaia	2,3018	,50453	502		
	Gipuzkoa	2,2093	,48339	426		
	Total	2,2699	,49937	1072	5,544	*0,004
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Araba	2,3498	,34656	144		
	Bizkaia	2,4303	,33441	502		
	Gipuzkoa	2,3879	,33702	426		
	Total	2,4026	,33800	1072	3,861	*0,021
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Araba	2,6192	,47903	144		
	Bizkaia	2,5913	,50712	502		
	Gipuzkoa	2,5176	,46161	426		
	Total	2,5658	,48694	1072	3,659	*0,026
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	Araba	2,2118	,50875	144		
	Bizkaia	2,1809	,51423	502		
	Gipuzkoa	2,2167	,49860	426		
	Total	2,1993	,50716	1072	0,624	0,536
<b>Factor8</b> Determ.	Araba	2,2882	,47273	144		
	Bizkaia	2,2623	,44495	502		
	Gipuzkoa	2,2492	,41195	426		
	Total	2,2606	,43583	1072	0,437	0,646
<b>Factor9</b> Diagnóst	Araba	2,9896	,43462	144		
	Bizkaia	3,0282	,40625	502		
	Gipuzkoa	2,9945	,37535	426		

	Total	3,0096	,39829	1072	1,036	0,355
<b>PROVIN.</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,966 significativa al 0,005.					

## 6. MANOVA de los factores en función de la EXPERIENCIA DOCENTE

Tabla 9.136: MANOVA de los factores en función de la EXPERIENCIA DOCENTE (docentes)

<b>MANOVA de los factores en función de la EXPERIENCIA DOCENTE.</b>						
	<b>AÑOS EXPERIENC.</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>N</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	1-5	1,8527	,39247	99		
	6-10	1,9485	,34976	149		
	11-20	1,9110	,39309	310		
	21-30	1,9196	,39485	280		
	31-40	1,9499	,35286	226		
	Más de 40	2,1146	,23962	8		
	Total	1,9228	,37914	1072	1,521	0,180
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	1-5	2,4259	,42773	99		
	6-10	2,4989	,44340	149		
	11-20	2,4949	,37273	310		
	21-30	2,5027	,37177	280		
	31-40	2,4694	,41531	226		
	Más de 40	2,4583	,21822	8		
	Total	2,4855	,39631	1072	0,703	0,622
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	1-5	1,8746	,35423	99		
	6-10	1,9441	,44164	149		
	11-20	2,0142	,36451	310		
	21-30	2,0515	,36872	280		
	31-40	2,1239	,37829	226		
	Más de 40	2,1042	,35565	8		
	Total	2,0251	,38523	1072	0,703	0,622
	<b>AÑOS EXPERIENC.</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>N</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Factor4</b> A vs.R Social	1-5	2,2088	,57850	99		
	6-10	2,2315	,48850	149		
	11-20	2,3151	,52587	310		
	21-30	2,2798	,46321	280		
	31-40	2,2456	,47666	226		
	Más de 40	2,3333	,39841	8		
	Total	2,2699	,49937	1072	1,135	0,340

<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	1-5	2,3561	,33425	99		
	6-10	2,3574	,34723	149		
	11-20	2,4109	,35451	310		
	21-30	2,4161	,32892	280		
	31-40	2,4253	,32300	226		
	Más de 40	2,3906	,22597	8		
	Total	2,4026	,33800	1072	1,243	0,287
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	1-5	2,5909	,52827	99		
	6-10	2,5213	,48987	149		
	11-20	2,5833	,49698	310		
	21-30	2,5744	,42559	280		
	31-40	2,5568	,52643	226		
	Más de 40	2,3542	,38253	8		
	Total	2,5658	,48694	1072	0,717	0,611
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	1-5	2,1549	,48693	99		
	6-10	2,2405	,54676	149		
	11-20	2,1833	,49430	310		
	21-30	2,1750	,50241	280		
	31-40	2,2419	,51973	226		
	Más de 40	2,2500	,15430	8		
	Total	2,1993	,50716	1072	0,873	0,499
<b>Factor8</b> Determ.	1-5	2,2542	,45447	99		
	6-10	2,2629	,43676	149		
	11-20	2,2763	,42187	310		
	21-30	2,2482	,46288	280		
	31-40	2,2507	,41730	226		
	Más de 40	2,3958	,32043	8		
	Total	2,2606	,43583	1072	0,307	0,909
<b>Factor9</b> Diagnóst	1-5	3,0017	,39662	99		
	6-10	3,0179	,38220	149		
	11-20	3,0177	,40108	310		
	21-30	3,0012	,41334	280		
	31-40	3,0088	,39368	226		
	Más de 40	2,9583	,27817	8		
	Total	3,0096	,39829	1072	0,098	0,992
<b>AÑOS EXPER.</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,928 significativa al 0,001					

Como puede verificarse en la tabla precedente, la variable independiente *años de EXPERIENCIA DOCENTE*, en su confluencia con los factores de esta investigación, **no** ha producido **significación** en ninguno de ellos. Es decir, los años de experiencia, en tanto que variable de análisis y con relación a los 9 factores considerados, se ha manifestado como nula.



Recordamos que la variable *edad*, analizada en el punto 3. de esta serie de análisis MANOVA, y que podría correlacionar con los *años de experiencia docente*, tan sólo reveló significación en el factor 3 correspondiente a *Identificación y Aprendizaje*.

## 7. MANOVA de los factores en función del NIVEL DOCENTE

Tabla 9.137: MANOVA de los factores en función del NIVEL DOCENTE (docentes)

MANOVA de los factores en función del NIVEL DOCENTE						
	NIVEL DOCENTE	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Ed. Infantil	1,9248	,35153	164		
	Ed. Primaria	1,9074	,37800	484		
	ESO	1,9391	,37955	341		
	Bachiller	1,9418	,43589	83		
	Total	1,9228	,37914	1072	0,549	0,649
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Ed. Infantil	2,4136	,38757	164		
	Ed. Primaria	2,5053	,39589	484		
	ESO	2,4863	,39778	341		
	Bachiller	2,5080	,40042	83		
	Total	2,4855	,39631	1072	2,301	0,076
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Ed. Infantil	1,9710	,38167	164		
	Ed. Primaria	2,0177	,38068	484		
	ESO	2,0359	,39336	341		
	Bachiller	2,1305	,36838	83		
	Total	2,0251	,38523	1072	3,319	*0,019
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Ed. Infantil	2,3435	,48624	164		
	Ed. Primaria	2,3075	,49633	484		
	ESO	2,2155	,50234	341		
	Bachiller	2,1285	,48788	83		
	Total	2,2699	,49937	1072	5,742	**0,001
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	NIVEL DOCENTE	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
	Ed. Infantil	2,4070	,35318	164		
	Ed. Primaria	2,3709	,32202	484		
	ESO	2,4399	,34813	341		
	Bachiller	2,4262	,34429	83		
Total	2,4026	,33800	1072	2,965	*0,031	
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Ed. Infantil	2,5213	,48535	164		
	Ed. Primaria	2,5244	,49871	484		
	ESO	2,6378	,48379	341		
	Bachiller	2,5984	,39564	83		
	Total	2,5658	,48694	1072	4,269	*0,005

<b>Factor 7</b> Resist.y Objec.	Ed. Infantil	2,1362	,49097	164		
	Ed. Primaria	2,1684	,51752	484		
	ESO	2,2498	,48652	341		
	Bachiller	2,2972	,53600	83		
	Total	2,1993	,50716	1072	3,628	*0,013
<b>Factor 8</b> Determ.	Ed. Infantil	2,2683	,40930	164		
	Ed. Primaria	2,2479	,44407	484		
	ESO	2,2669	,43478	341		
	Bachiller	2,2932	,44751	83		
	Total	2,2606	,43583	1072	0,331	0,803
<b>Factor 9</b> Diagnóst	Ed. Infantil	3,0112	,37706	164		
	Ed. Primaria	3,0362	,40473	484		
	ESO	2,9848	,40465	341		
	Bachiller	2,9538	,36839	83		
	Total	3,0096	,39829	1072	1,703	0,165
<b>NIVEL DOCEN.</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,926 significativa al 0,000					

El análisis MANOVA de los factores en función de los NIVELES EDUCATIVOS presenta **significación** el 5 de los nueve factores considerados, y son los siguientes:

- Factor 3: **Identificación y aprendizaje**: El valor de significación de F es 0,019, el nivel medio de actitud es levemente negativo, y las diferencias intergrupales son escasas. El grado de negatividad actitudinal presenta un aumento progresivo y gradual, siguiendo la secuencia de los sucesivos niveles educativos: desde el nivel menos negativo en Ed. Infantil, e incrementándose Primaria, ESO y en Bachiller alcanza su nivel más alto.

- Factor 4: **Apoyo vs. Rechazo social**: El valor de significación de F es 0,001, las diferencias intergrupales así como el grado de rechazo percibido son moderados. En este factor, la secuencia de negatividad lleva una ruta inversa a la presentada en el factor 3. El nivel más leve de rechazo social percibido corresponde al profesorado de Bachiller, y esta percepción negativa crece en los niveles educativos de ESO, Primaria, y culmina en el valor más alto en los docentes de Infantil.

- Factor 5: **Aceleración y Agrupación**: Valor F de significación 0,031, las diferencias intergrupos son escasas. La actitud media de los diferentes grupos es levemente positiva.

Los docentes de ESO y Bachiller se manifiestan más favorablemente hacia la *aceleración* y la *agrupación por capacidad*; los de Infantil son los que más se aproximan a la media total, y los de Primaria reflejan la opción más disconforme a las estrategias de intervención señaladas.

- Factor 6: **Apoyo vs. Rechazo académico**: El valor F de significación del factor es 0,005, las diferencias intergrupos son leves; la actitud general es moderadamente negativa.

Los docentes de ESO y Bachiller tienen una mayor percepción de rechazo académico. Mientras que los de Primaria e Infantil secundan una idea de rechazo menor; es decir, que si bien valoran un rechazo académico general, éste es menos percibido en los niveles educativos iniciales.

- Factor 7: **Resistencia, objeciones**: El valor F de significación del factor es 0,013; la actitud general expone una negatividad muy leve; las diferencias intergrupales, siendo leves, se presentan agrupadas en dos niveles: el profesorado de Bachiller y ESO ofrece un mayor nivel de resistencia, mientras que los de Primaria e Infantil exponen un valor menos objetivo.

## 8. MANOVA de los factores en función de la RED DOCENTE

Tabla 9.138: MANOVA de los factores en función de la RED DOCENTE (docentes)

MANOVA de los factores en función de la RED DOCENTE						
	RED	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Público	1,9329	,38627	507		
	Privado	1,9137	,37273	565		
	Total	1,9228	,37914	1072	0,687	0,407
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Público	2,4875	,40349	507		
	Privado	2,4836	,39010	565		
	Total	2,4855	,39631	1072	0,026	0,873
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Público	2,0419	,39162	507		
	Privado	2,0100	,37913	565		
	Total	2,0251	,38523	1072	1,832	0,176
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Público	2,3067	,49282	507		
	Privado	2,2369	,50333	565		
	Total	2,2699	,49937	1072	5,246	*0,022
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Público	2,4066	,33964	507		
	Privado	2,3991	,33678	565		
	Total	2,4026	,33800	1072	0,129	0,719
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Público	2,5917	,50249	507		
	Privado	2,5425	,47179	565		
	Total	2,5658	,48694	1072	2,737	0,098
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	Público	2,1778	,48854	507		
	Privado	2,2186	,52297	565		
	Total	2,1993	,50716	1072	1,726	0,189
	RED	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor8</b> Determ.	Público	2,2590	,42802	507		
	Privado	2,2619	,44309	565		
	Total	2,2606	,43583	1072	0,012	0,913
<b>Factor9</b> Diagnóst	Público	3,0046	,38880	507		
	Privado	3,0142	,40691	565		
	Total	3,0096	,39829	1072	0,154	0,695
<b>RED DOCEN.</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,985 significativa al 0,069					

El análisis MANOVA de los factores en función de la RED DOCENTE, referido a los centros públicos o concertados (privados) presenta **significación** en un único factor: - Factor 4: “**Apoyo vs. Rechazo social**”: El F de significación es 0,022, las diferencias intergrupales son escasas, y el grado de rechazo es leve. Según los docentes participantes en esta investigación, los de los centros concertados refieren una percepción de rechazo social menor que la del profesorado de los centros públicos.

## 9. MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL

Tabla 9.139: MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL (docentes)

MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL						
	FORM. INICIAL	Media	Desv. típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Si	1,8610	,39466	205		
	No	1,9379	,37229	854		
	Total	1,9230	,37776	1059	6,900	*0,009
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Si	2,5301	,43196	205		
	No	2,4733	,38253	854		
	Total	2,4843	,39301	1059	3,463	0,063
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Si	1,9415	,38067	205		
	No	2,0428	,38231	854		
	Total	2,0232	,38391	1059	11,643	**0,001
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Si	2,2846	,54788	205		
	No	2,2664	,48794	854		
	Total	2,2699	,49989	1059	,218	0,641
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Si	2,3341	,34645	205		
	No	2,4150	,33223	854		
	Total	2,3993	,33638	1059	9,619	*0,002
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Si	2,4870	,50363	205		
	No	2,5843	,48252	854		
	Total	2,5655	,48795	1059	6,611	*0,010
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	Si	2,0870	,50692	205		
	No	2,2240	,50240	854		
	Total	2,1975	,50594	1059	12,260	***0,000
<b>Factor8</b> Determ.	Si	2,1821	,43743	205		
	No	2,2760	,43207	854		
	Total	2,2578	,43449	1059	7,761	*0,005
<b>Factor9</b> Diagnóst	Si	3,0878	,39106	205		
	No	2,9897	,39634	854		
	Total	3,0087	,39704	1059	10,190	**0,001
<b>FORM. INICIAL</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,947 significativa al 0,000					

El análisis del estadístico MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL de los docentes arroja **significación** en los factores que se detallan a continuación:

- Factor 1: **Necesidades educativas y diversidad**: El valor F de significación del factor es 0,009, las diferencias intergrupos son escasas; la actitud general media se ubica en el límite de la positividad.

Los docentes que valoran contar con formación inicial en el campo de la SI/AACC, reflejan una actitud sutilmente más positiva hacia las necesidades educativas y la diversidad de este alumnado, que aquellos que declaran no poseerla.

- Factor 3: **Identificación y aprendizaje:** El valor F de significación del factor es 0,001; las diferencias intergrupales son exiguas. El profesorado que declara poseer formación inicial también correlaciona con una actitud positiva, aunque ésta esté en el límite de la bondad. Los docentes que no tienen formación inicial evidencian una actitud negativa.

- Factor 5: **Aceleración y Agrupación:** Valor F de significación 0,002, las diferencias intergrupos son pequeñas. La actitud media de los dos grupos es ligeramente positiva.

El profesorado sin formación inicial parece albergar una actitud general más positiva que los que sí la poseen.

- Factor 6: **Rechazo académico:** El valor F de significación del factor es 0,010, las diferencias intergrupos son leves; la actitud general es moderadamente negativa.

Los docentes con formación inicial aprecian un menor nivel de rechazo académico al alumnado con SI/AACC que quienes no declaran tenerla.

- Factor 7: **Resistencia, objeciones:** El valor F de significación del factor es 0,000; las diferencias intergrupales son leves pero muy significativas; los docentes con formación inicial alcanzan el nivel mínimo de positividad, y quienes no cuentan con tal formación expresan resistencia y objeción a la atención al alumnado con SI/AACC, priorizando a otros.

- Factor 8: **Determinismo:** El valor F de significación del factor es 0,005; las diferencias intergrupales son leves.

En los valores medios, el profesorado que declara tener formación inicial, también manifiesta una mejor actitud al aportar menos acuerdo con las afirmaciones de determinismo que considerarían la AACC como un atributo inherente que faculta para el éxito *per se*.

- Factor 9: **Diagnóstico:** El valor F de significación del factor es 0,001; las diferencias intergrupales aun siendo leves, sí evidencian que el profesorado con formación inicial también alberga mejores conocimientos sobre aspectos del diagnóstico al alumnado con SI/AACC.

## 10. MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN CONTINUA

El análisis MANOVA de los factores en función de la formación continua de los docentes aporta **significación** en los siguientes factores:

- Factor 2: **Características de las AACC. Rasgos identificativos** El valor F de significación del factor es 0,007; las diferencias intergrupales son leves. El profesorado que declara poseer formación continua también correlaciona con mayor nivel de conocimiento respecto a los rasgos de las AACC que se han considerado en el factor.

- Factor 5: **Aceleración y Agrupación:** Valor F de significación 0,002, las diferencias intergrupos son escasas. La actitud media de los dos grupos es ligeramente positiva. El profesorado sin formación continua parece albergar una actitud general más positiva que los que sí la poseen.

- Factor 6: **Rechazo académico:** El valor F de significación del factor es 0,012, las diferencias intergrupos son leves; la actitud general es moderadamente negativa. Los docentes con formación continua aprecian un menor nivel de rechazo académico al alumnado con SI/AACC que quienes declaran no tenerla.

- Factor 7: **Resistencia, objeciones:** El valor F de significación del factor es 0,013; las diferencias intergrupales son leves. Los docentes con formación continua alcanzan ligeramente el límite de la positividad, y quienes no cuentan con tal formación expresan un mayor grado de resistencia y

objeción a la atención al alumnado con SI/AACC, priorizando a otro alumnado con dificultades.

- Factor 8: **Determinismo**: El valor F de significación del factor es 0,025; las diferencias intergrupales son muy leves. Con relación a los valores medios, el profesorado que declara tener formación continua, también manifiesta una mejor actitud que aquellos que no poseen esta formación.

- Factor 9: **Diagnóstico**: El valor F de significación del factor es 0,000; las diferencias intergrupales son leves. Una mayor puntuación en este factor es indicativo de mayor conocimiento sobre características del diagnóstico de SI/AACC. El profesorado con formación continua también tiene más conocimientos sobre el tema que los docentes que declaran no tener tal formación.

Tabla 9.140: MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN CONTINUA (docentes)

MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN CONTINUA						
	FORM. CONTINUA	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Si	1,9045	,40986	275		
	No	1,9317	,36736	782		
	Total	1,9246	,37887	1057	1,045	0,307
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Si	2,5391	,43180	275		
	No	2,4639	,38047	782		
	Total	2,4834	,39564	1057	7,398	*0,007
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Si	2,0045	,40807	275		
	No	2,0323	,37878	782		
	Total	2,0251	,38661	1057	1,048	0,306
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Si	2,2667	,52916	275		
	No	2,2705	,48946	782		
	Total	2,2695	,49984	1057	0,012	0,914
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Si	2,3500	,33466	275		
	No	2,4220	,33898	782		
	Total	2,4033	,33918	1057	9,238	*0,002
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Si	2,5018	,50293	275		
	No	2,5874	,47819	782		
	Total	2,5651	,48596	1057	6,339	*0,012
<b>Factor7</b> Resist. y Objec.	Si	2,1352	,52398	275		
	No	2,2231	,50065	782		
	Total	2,2003	,50804	1057	6,133	*0,013
<b>Factor8</b> Determ.	Si	2,2103	,46656	275		
	No	2,2788	,42541	782		
	Total	2,2610	,43729	1057	5,007	*0,025
<b>Factor9</b> Diagnóst	Si	3,0848	,40510	275		
	No	2,9821	,39166	782		
	Total	3,0088	,39758	1057	13,754	***0,000
<b>FORM. CONTIN.</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,954 significativa al 0,000					

## 42. ESTADÍSTICO MANOVA DE LOS FACTORES: ESTUDIANTES

## 1. MANOVA de los factores en función del SEXO

Tabla 9.141: MANOVA de los factores en función del SEXO (estudiantes)

MANOVA de los factores en función del SEXO						
	SEXO	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Mujer	1,9893	,45069	430		
	Hombre	1,9877	,46959	135		
	Total	1,9889	,45486	565	0,001	0,970
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Mujer	2,4564	,39493	430		
	Hombre	2,4123	,42920	135		
	Total	2,4459	,40343	565	1,225	0,269
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Mujer	1,9275	,42111	430		
	Hombre	1,9395	,41008	135		
	Total	1,9304	,41817	565	0,084	0,772
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Mujer	2,1612	,57316	430		
	Hombre	2,1840	,52597	135		
	Total	2,1667	,56187	565	0,168	0,682
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Mujer	2,3878	,39581	430		
	Hombre	2,3787	,37622	135		
	Total	2,3856	,39091	565	,055	0,814
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Mujer	2,8609	,47505	430		
	Hombre	2,8716	,47966	135		
	Total	2,8634	,47575	565	0,052	0,819
	SEXO	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor 7</b> Resist.y Objec.	Mujer	2,2492	,50287	430		
	Hombre	2,3654	,57573	135		
	Total	2,2770	,52303	565	5,109	*0,024
<b>Factor8</b> Determ.	Mujer	2,3155	,44680	430		
	Hombre	2,2901	,49289	135		
	Total	2,3094	,45791	565	0,315	0,575
<b>Factor9</b> Diagnóst	Mujer	3,0225	,38793	430		
	Hombre	2,9815	,38936	135		
	Total	3,0127	,38832	565	1,146	0,285
<b>SEXO</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,982 significativa al 0,335					

En el análisis de los valores de los estudiantes, el MANOVA de los factores en función del SEXO arroja unos resultados generales en los que no se reflejan diferencias significativas entre ambos sexos, a excepción del factor 7, relativo a la **resistencia y objeciones** en la educación del alumnado con SI/AACC basada en ideologías y otras prioridades.

En este factor 7, el valor de F revela una significación de 0,024, derivada de la discrepancia actitudinal entre los hombres y las mujeres participantes. Siendo que una mayor puntuación corresponde a una peor actitud, en este caso, son los estudiantes hombres quienes parecen albergar una mayor resistencia a la educación diferenciada de SI/AACC en la atención a la diversidad, en aras de *priorizar las NN.EE. asociadas a la discapacidad*, así como el considerar que esta priorización deriva de *una mayor responsabilidad moral por aportar ayuda especial al alumnado con dificultades*. En el caso del alumnado con SI/AACC, consideran que *son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos*, delegando en los progenitores el compromiso contraído por la Administración y la legislación educativas. En cualquier caso, las diferencias son escasas.

## 2. MANOVA de los factores en función de la EDAD

Tabla 9.142: MANOVA de los factores en función de la EDAD (estudiantes)

MANOVA de los factores en función de la EDAD						
	EDAD	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	21-30	1,9976	,45889	529		
	31-40	1,8991	,38902	38		
	Total	1,9910	,45491	567	1,665	0,198
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	21-30	2,4523	,40321	529		
	31-40	2,3509	,40648	38		
	Total	2,4455	,40387	567	2,239	0,135
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	21-30	1,9417	,42460	529		
	31-40	1,7939	,31405	38		
	Total	1,9318	,41952	567	4,430	*0,036
<b>Factor4</b> A vs.R Social	21-30	2,1682	,56775	529		
	31-40	2,1711	,54592	38		
	Total	2,1684	,56584	567	0,001	0,976
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	21-30	2,3840	,38678	529		
	31-40	2,3783	,46634	38		
	Total	2,3836	,39214	567	0,007	0,931
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	21-30	2,8573	,48107	529		
	31-40	2,8947	,43912	38		
	Total	2,8598	,47811	567	0,217	0,641
<b>Factor 7</b> Resist.y Objec.	21-30	2,2807	,52456	529		
	31-40	2,2105	,51652	38		
	Total	2,2760	,52387	567	0,636	0,425
<b>Factor8</b> Determ.	21-30	2,3116	,46477	529		
	31-40	2,2807	,35325	38		
	Total	2,3095	,45796	567	0,161	0,688
<b>Factor9</b> Diagnóst	21-30	3,0173	,38852	529		
	31-40	2,9474	,38184	38		



	Total	3,0126	,38814	567	1,152	0,284
<b>EDAD</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,987 significativa al 0,612					

Con relación a la EDAD, el análisis MANOVA de los factores analizados tiene un comportamiento similar al anterior del SEXO, en tanto que los valores de F no recogen **significatividad** en los factores salvo, en este caso, en el factor 3 relativo a **Identificación y Aprendizaje** de la SI/AACC, y cuyo valor de significación de F es de 0,036.

Este factor 3 evalúa actitudes, valores y creencias sobre la pericia identificadora de los agentes inmediatos (familia y docentes), y sobre capacidades de aprendizaje atribuidas y estereotipadas; en éstas, una alta puntuación es indicativo de actitud negativa. Por tanto, y atendiendo a los valores reflejados en la tabla, son los más jóvenes (21-30 años) quienes revelan una peor actitud con respecto a la Identificación y el Aprendizaje, en tanto secundan la creencia de que la *capacidad intelectual superior permite sobresalir en todas las áreas académicas; que si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario, y que el diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades*. En cualquier caso, las diferencias son escasas.

### 3. MANOVA de los factores en función de los ESTUDIOS EN CURSO

Respecto a la variable *estudios en curso*, el análisis MANOVA aporta **significación** en los siguientes factores:

- Factor 1: “**Necesidades educativas y diversidad**”, evalúa creencias, valores y actitudes del entrevistado acerca de las necesidades educativas de los estudiantes con AACC en el marco de la diversidad. El valor de significación de F es 0,008.

Una mayor puntuación desvela peor actitud con relación a la respuesta educativa al alumnado con SI/AACC, así como la delimitación del concepto de diversidad y la atención a quienes presentan dificultades.

Los estudiantes de Pedagogía son los que manifiestan mejor actitud hacia las AACC, mientras que los de Máster y, especialmente, los de Magisterio son los más reacios al reconocimiento de las necesidades educativas derivadas de AACC para el desarrollo adecuado de sus capacidades, como trabajar de manera distinta *porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad*, así como que la *atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y produce mayores diferencias entre el alumnado*. Del mismo modo, verían perjudicial que los padres *sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase*. E incluso, que la *identificación y el diagnóstico de AA.CC. carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad*.

Con todo ello, comprobamos que el significado del concepto “diversidad” es parcial y, por ende, perverso, dado que como se ha señalado en el Factor 7<sup>73</sup>, si bien hay un apoyo explícito a la atención del alumnado con NNEE asociadas a discapacidad o con dificultades, para quienes se apela a la priorización, e incluso a una mayor responsabilidad moral. Con relación a las AACC, observamos la existencia de un “techo de cristal” establecido por la frontera determinada por el desarrollo cronológico “normalizado”. Un cuestionable “principio de igualdad de oportunidades” que desapruueba las diferencias entre el alumnado. Un ritmo de clase en el que la desvinculación (por arriba) se considera perjudicial. Con todo, acaso se aspire a un entorno homogéneo en el que la diversidad se circunscribe al alumnado que no lo alcanza.

73 MANOVA en función del sexo

- Factor 2: “**Características de las AACC. Rasgos identificativos**” : El valor de significación de F es de 0,000. Dado que una puntuación alta indica un conocimiento mayor sobre rasgos significativos de SI/AACC, nuevamente, los estudiantes de Pedagogía son los que reflejan un mayor conocimiento y actitud al respecto, mientras que los de Magisterio se ubican en un término medio, y los de Máster son los que manifiestan un peor conocimiento sobre las características seleccionadas como *motivación intrínseca por el aprendizaje, la alta capacidad creativa, mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información, capacidad de liderazgo, precocidad en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad o un sentido del humor agudo y sofisticado.*

- Factor 3: “**Identificación y Aprendizaje**”, evalúa creencias, valores y actitudes sobre la pericia identificadora de los agentes inmediatos (familia y docentes), y sobre capacidades de aprendizaje atribuidas y estereotipadas; en éstas, una alta puntuación es indicativo de actitud negativa.

La significación de F en este factor 3 es de 0,013. Los estudiantes de Pedagogía presentan la mejor actitud con relación a la identificación y el aprendizaje del alumnado con SI/AACC; los de Máster se sitúan próximos; los estudiantes de Magisterio son los que presentan una actitud más negativa en este factor.

- Factor 4: “**Apoyo vs. Rechazo social**” mide las actitudes y creencias de los participantes, y su percepción sobre el aislamiento de los estudiantes dotados por el resto de las personas del entorno. Una alta puntuación es indicativo de una actitud negativa.

En este factor, el valor de significación de F es 0,033. Los estudiantes de Magisterio son los que manifiestan una mejor actitud, con una mejor percepción social del alumnado con AACC. Los estudiantes de Máster se ubican en un término medio. Y los de Pedagogía reflejan una mayor percepción de rechazo social en aspectos como tener más *dificultades para hacer amigos, ser raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso, e incluso padecer más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.*

- Factor 6: “**Apoyo vs. Rechazo académico**” refiere de la actitud hacia las necesidades educativas especiales al alumnado más capaz. El valor de significación de F es 0,046.

Una alta puntuación indica una negativa actitud o rechazo a prestar el apoyo educativo específico. Y este factor ha recogido unas altas puntuaciones de los tres grupos de estudiantes. La percepción de rechazo a las necesidades académicas del alumnado con SI/AACC, en orden creciente, se manifiesta en Magisterio, Máster y Pedagogía, siendo éstos los que puntúan una mayor resistencia u oposición valorando que algunos *profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC., así como que las NNEE del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas, y que el programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.*

Tabla 9.143: MANOVA de los factores en función de los ESTUDIOS EN CURSO (estudiantes)

MANOVA de los factores en función de los ESTUDIOS EN CURSO						
	ESTUDIOS en CURSO	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Magisterio	2,0209	,45098	387		
	Pedagogía	1,7593	,43445	27		
	Máster	1,9548	,45458	155		
	Total	1,9905	,45431	569	4,907	*0,008
<b>Factor2</b> AACC,	Magisterio	2,4950	,39251	387		
	Pedagogía	2,5586	,52948	27		

Caract.	Máster	2,3048	,37188	155		
	Total	2,4463	,40337	569	14,019	***0,000
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Magisterio	1,9673	,42931	387		
	Pedagogía	1,8333	,40032	27		
	Máster	1,8613	,38521	155		
	Total	1,9320	,41891	569	4,380	*0,013
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Magisterio	2,1275	,57981	387		
	Pedagogía	2,3210	,55648	27		
	Máster	2,2441	,51782	155		
	Total	2,1684	,56493	569	3,420	*0,033
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac .	Magisterio	2,3960	,39672	387		
	Pedagogía	2,3796	,39450	27		
	Máster	2,3548	,37863	155		
	Total	2,3840	,39151	569	0,612	0,542
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Magisterio	2,8264	,49080	387		
	Pedagogía	2,9753	,48636	27		
	Máster	2,9226	,43323	155		
	Total	2,8597	,47737	569	3,098	*0,046
<b>Factor</b> <b>7</b> Resist.y Objec.	Magisterio	2,2997	,52240	387		
	Pedagogía	2,2037	,40386	27		
	Máster	2,2237	,54304	155		
	Total	2,2745	,52370	569	1,429	0,240
<b>Factor8</b> Determ.	Magisterio	2,3372	,47238	387		
	Pedagogía	2,2716	,53937	27		
	Máster	2,2495	,40039	155		
	Total	2,3102	,45825	569	2,138	0,119
<b>Factor9</b> Diagnóst	Magisterio	3,0159	,37436	387		
	Pedagogía	3,1543	,50832	27		
	Máster	2,9817	,39366	155		
	Total	3,0132	,38769	569	2,320	0,099
<b>ESTUD.</b> <b>CURSO</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,896 significativa al 0,000					

## 4. MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL

Tabla 9.144: MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL (estudiantes)

MANOVA de los factores en función de la FORMACIÓN INICIAL						
	Ítem 9	Media	Desviación típica	N	F	Sig.
<b>Factor1</b> NNEE y Divers.	Si	1,9546	,44382	191		
	No	2,0038	,45343	376		
	Total	1,9872	,45042	567	1,509	0,220
<b>Factor2</b> AACC, Caract.	Si	2,5227	,40428	191		
	No	2,4076	,39890	376		
	Total	2,4464	,40405	567	10,451	**0,001
<b>Factor3</b> Ident. y Aprend.	Si	1,9071	,42057	191		
	No	1,9457	,41854	376		
	Total	1,9327	,41925	567	1,076	0,300
<b>Factor4</b> A vs.R Social	Si	2,1859	,57040	191		
	No	2,1640	,56095	376		
	Total	2,1714	,56374	567	0,190	0,663
<b>Factor5</b> Aceler. y Agrupac.	Si	2,3521	,39804	191		
	No	2,4029	,38672	376		
	Total	2,3858	,39096	567	2,145	0,144
<b>Factor6</b> A vs.R Académ.	Si	2,9197	,48057	191		
	No	2,8285	,47397	376		
	Total	2,8592	,47773	567	4,652	*0,031
<b>Factor7</b> Resist.y Objec.	Si	2,2880	,53144	191		
	No	2,2637	,51893	376		
	Total	2,2719	,52284	567	0,271	0,603
<b>Factor8</b> Determ.	Si	2,3168	,50655	191		
	No	2,3041	,42760	376		
	Total	2,3083	,45532	567	0,098	0,754
<b>Factor9</b> Diagnóst	Si	3,0489	,39023	191		
	No	2,9978	,38325	376		
	Total	3,0150	,38603	567	2,223	0,137
<b>FORM. INICIAL</b>	El valor de la <i>Lambda de Wilks</i> correspondiente al MANOVA global es de 0,962 significativa al 0,010					

El análisis MANOVA de los factores en función de la variable *formación inicial* de los estudiantes de esta investigación, presenta **significatividad** en los factores siguientes:

- Factor 2: “**Características de las AACC. Rasgos identificativos**”. El valor de F ofrece una significación de 0,001. Las diferencias entre los dos grupos son moderadas.

Los estudiantes que han declarado poseer una formación inicial sobre el tema también han puntuado más alto, con lo que reflejan poseer más conocimientos con relación a las características y rasgos identificativos de las AACC.

- Factor 6: “Apoyo vs. Rechazo académico”. El valor de F tiene una significación de 0,031. En este factor, también quienes afirman haber recibido formación inicial han puntuado más alto, manifestando con ello una peor actitud hacia las necesidades educativas del alumnado con AACC y, con ello, una mayor percepción de rechazo académico.

#### 43. CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS MANOVA DE LOS FACTORES

A continuación, se presenta la recensión de las significaciones reveladas en el análisis MANOVA de los 9 factores, con relación a las variables consideradas en esta investigación.

Para ello, se ofrece la siguiente tabla que recoge los niveles de significación en la interacción de cada variable y factor, relativos a los dos grupos de participantes: docentes en activo y estudiantes de formaciones vinculadas con la educación.

Tabla 9.145: MANOVA de los factores. Recensión de significaciones en función de las variables.

MANOVA de los Factores										
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	Lambda Wilks
<b>AGENTE</b>	**0,001		***0,000	***0,000		***0,000	*0,005	*0,031		<b>0,000</b>
DOCENTES										
<b>SEXO</b>							*0,003		*0,012	<b>0,014</b>
<b>EDAD</b>			***0,000							<b>0,000</b>
<b>TÍTULO</b>				***0,000		*0,014				<b>0,000</b>
<b>PROVINCIA</b>	*0,046			*0,004	*0,021	*0,026				<b>0,005</b>
MANOVA de los Factores DOCENTES (continuación)										
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	Lambda Wilks
<b>EXPERIENC. DOCENTE</b>										<b>0,001</b>
<b>NIVEL DOCENTE</b>			*0,019	**0,001	*0,031	*0,005	*0,013			<b>0,000</b>
<b>RED DOCENTE</b>				*0,022						0,069
<b>FORMACIÓN INICIAL</b>	*0,009		**0,001		*0,002	*0,010	***0,000	*0,005	**0,001	<b>0,000</b>
<b>FORMACIÓN CONTINUA</b>		*0,007			*0,002	*0,012	*0,013	*0,025	***0,000	<b>0,000</b>
ESTUDIANTES										
<b>SEXO</b>							*0,024			0,335
<b>EDAD</b>			*0,036							0,612
<b>ESTUDIOS EN CURSO</b>	*0,008	***0,000	*0,013	*0,033		*0,046				<b>0,000</b>
<b>FORMACIÓN INICIAL</b>		**0,001				*0,031				<b>0,010</b>

Las conclusiones de este análisis MANOVA se presentan desde la perspectiva de los factores, y con relación a las variables independientes. En el análisis MANOVA de los factores se ha encontrado significación con las siguientes variables de estudio:

**- Factor 1: Necesidades educativas y diversidad**

Los estudiantes muestran peor actitud que los docentes. Los docentes de Gipuzkoa manifiestan la actitud más negativa y los de Bizkaia la mejor. Los docentes con formación inicial revelan mejor actitud que los que no han contado con ella. Los estudiantes de Pedagogía albergan una mejor actitud y los de Magisterio la peor.

**- Factor 2: Características de las AACC. Rasgos identificativos**

El profesorado con formación continua demuestra mayor nivel de conocimientos. Los estudiantes de Pedagogía son los que reflejan más conocimiento, y los de Máster reflejan el menor nivel. Los estudiantes que declaran haber recibido formación inicial tienen mejor conocimiento.

**- Factor 3: Identificación y Aprendizaje**

El profesorado manifiesta una clara peor actitud. En los docentes, el grado de negatividad actitudinal se incrementa en los sucesivos tramos de edad, entre los estudiantes, sin embargo, el mayor nivel de negatividad corresponde a los más jóvenes. Los docentes de educación Infantil son los que evidencian una menor negatividad, y los de Bachiller la más alta. El profesorado que declara tener formación inicial alberga una actitud más positiva. Los estudiantes de Pedagogía revelan una mejor actitud, y los de Magisterio son los que presentan una actitud más negativa en este factor.

**- Factor 4: Apoyo vs. Rechazo social**

El profesorado revela una peor actitud que los estudiantes. Los/as diplomados/as manifiestan una mayor percepción de rechazo social que los/as licenciados/as. El profesorado de Araba declara la mayor percepción de rechazo, mientras que los de Gipuzkoa albergan la imagen menos negativa. El profesorado de educación Infantil es el que alberga una peor representación, y el de Bachiller la menos negativa. Los docentes de los centros públicos albergan una peor imagen que los de los concertados. Son los estudiantes de Pedagogía quienes tienen la peor percepción, y los de Magisterio la menos negativa.

**- Factor 5: Aceleración y Agrupación**

Este factor ha arrojado significación con relación a las siguientes variables concernientes al profesorado en los siguientes aspectos: El profesorado de Araba declara una actitud más negativa a estas medidas de intervención, mientras que el de Bizkaia es el más positivo. Los docentes de ESO y Bachiller tienen una actitud más positiva, mientras que los Primaria son los que más las rechazan. Siendo la actitud de los dos grupos ligeramente positiva, la de los docentes sin formación inicial es mayor que la de aquellos que la tienen. El profesorado sin formación continua tiene una actitud más positiva que los que sí han recibido esa formación.

No se han producido significaciones en las variables referidas a los estudiantes.

**- Factor 6: Apoyo vs. Rechazo académico:**

Los estudiantes manifiestan mayor grado de rechazo que los docentes. Los/as licenciados/as tienen una percepción de mayor rechazo académico que los/as diplomados/as. El profesorado de Araba es el que acusa una mayor percepción de rechazo y el de Gipuzkoa el que menos. Los docentes de ESO y Bachiller tienen una idea de mayor rechazo que los de Primaria e Infantil. Tanto los docentes como los estudiantes con formación inicial declaran un mayor rechazo académico que los que no la poseen. Los docentes con formación continua declaran un menor grado de rechazo que los que no la tienen. Los estudiantes de Pedagogía son los que acusan una peor actitud, y los de Magisterio los que perciben un menor rechazo.

**- Factor 7: Resistencia, objeciones:**

Los estudiantes presentan una actitud más negativa que los docentes, con una mayor resistencia y

objeción a la educación del alumnado con SI/AACC, por prevalecer a otro alumnado con necesidades educativas. Los hombres (docentes y estudiantes) presentan mayor grado de resistencia que las mujeres. El mayor nivel de resistencia se desprende de las afirmaciones de docentes de Bachiller y ESO. Los docentes con formación inicial acompañan una mayor positividad hacia la educación del alumnado con SI/AACC. Con la misma vinculación que la formación inicial, los docentes que han recibido formación continua ofrecen menor resistencia.

**- Factor 8: Determinismo:**

Los estudiantes evidencian peor actitud que los docentes con una mayor creencia en un posible desarrollo pre-definido por la mera capacidad. Los docentes con formación inicial también tienen una actitud más positiva al secundar menos el determinismo. Como en el caso de la formación inicial, la formación continua correlaciona con una mejor actitud.

Las variables correspondientes a los estudiantes no han presentado significaciones

**- Factor 9: Diagnóstico:**

Los hombres tienen menos conocimientos sobre los procesos diagnósticos que las mujeres. Los docentes con formación inicial y continua tienen mejor conocimiento al respecto del diagnóstico.

Hasta el momento, se han presentado los resultados correspondientes a los análisis MANOVA que vinculaban a los factores que han estructurado los ítems de la misma.

A continuación procedemos a concluir este análisis con la integración de los resultados en relación al Objetivo 7, la Hipótesis 7, y todas las sub-hipótesis que en ella se plantearon para esta tesis doctoral.

<p><b>Objetivo 7.</b> <i>Estudiar las variables que intervienen en el conocimiento, creencias, valores y actitudes relativos a SI/AACC.</i></p>
---

<p><b>Hipótesis 7.</b> <i>Se estima que el sexo, la edad, la titulación académica, la demarcación territorial, la experiencia docente, el nivel educativo en el que se imparte docencia, la titularidad del centro, los estudios en curso, la formación inicial y la formación continua influyen en: el conocimiento, creencias, valores y actitudes relativos a la SI/AACC:</i></p>
--

Se han considerado cinco grandes cuerpos estructurales que articulan 9 factores e interaccionan con las variables independientes: el grupo de actividad (docentes en activo y futuros agentes educativos), sexo, edad, titulación académica, demarcación territorial, experiencia docente, nivel educativo en el que se imparte docencia, titularidad del centro, estudios en curso, formación inicial y formación continua. Por tanto, se realizan 117 análisis que aportarán una información pormenorizada sobre los conocimientos, creencias, valores y actitudes de docentes y futuros agentes educativos con relación a la educación de la SI/AACC en el ámbito educativo de la C.A. del País Vasco. En la tabla adjunta se sintetiza el desarrollo de la Hipótesis 7:

Tabla 9.146: Hipótesis 7. Síntesis de planteamiento

HIPÓTESIS 7: SÍNTESIS DE DESARROLLO		
SUB-HIPÓTESIS	CUERPO	FACTORES QUE CONTEMPLA
Sub-Hipótesis 7.1	<b>Conceptualización</b> (indicadores generales) de la SI/AACC.	1. FACTOR 2: <i>Características de las AACC. Rasgos de identificación</i> 2. FACTOR 9: <i>Diagnóstico</i>
Sub-Hipótesis 7.2	Creencias, valores y actitudes referentes a <b>identificación y diagnóstico</b> de la SI/AACC	1. FACTOR 3: <i>Identificación y Aprendizaje</i> 2. FACTOR 4: <i>Apoyo vs. Rechazo social</i> 3. <i>Rasgos AACC (RAC)</i> 4. <i>Identificación como propio (IP)</i>
Sub-Hipótesis 7.3	Creencias, valores y actitudes sobre el <b>desarrollo escolar</b> de la SI/AACC	1 FACTOR 8: <i>Determinismo</i> 2. <i>Género y AACC e IIMM (GAC)</i>
Sub-Hipótesis 7.4	Creencias, valores y actitudes sobre <b>necesidades educativas</b> de la SI/AACC	1. FACTOR 1: <i>Necesidades educativas y diversidad</i> 2. FACTOR 5: <i>Aceleración y Agrupación</i>
Sub-Hipótesis 7.5	Creencias, valores y actitudes sobre <b>apoyo vs. rechazo</b> de la SI/AACC	1. FACTOR 6: <i>Apoyo vs. Rechazo Académico</i> 2. FACTOR 7: <i>Resistencia. Objeciones</i> 3. <i>Estrategias Intervención*(EI)</i> 4. <i>Elección Voluntaria (EV)</i>

#### 4.4. CONCLUSIÓN DE LA HIPÓTESIS 7:

En primer lugar, se especifica que una sub-hipótesis se ha considerado *aceptada* cuando todos los componentes de la misma se han probado, es decir, cuando se ha encontrado significación en la interacción de los factores implicados con los correspondientes grupos de participantes (docentes y/o estudiantes, en función de la variable); en caso de que alguno de ellos no presentara significación pero sí el resto, se ha valorado como *aceptada parcialmente*. De las 50 Sub-hipótesis planteadas en la Hipótesis 7, han sido **anuladas** 25, de ellas 5 corresponden a la experiencia docente, que no ha revelado significación en ninguno de los factores. Las 20 restantes, debido a su extensión, no se redactarán (todas las Sub-Hipótesis están recogidas en Tabla de síntesis en Anexos).

Otras 8 Sub-hipótesis han sido **totalmente aceptadas**, y son las siguientes:

- La incidencia de la provincia en las Necesidades Educativas de la SI/AACC, con relación a Necesidades educativas y diversidad y Aceleración y Agrupación.
- La influencia del nivel docente en la Identificación y Diagnóstico, con relación a Identificación y Aprendizaje y Apoyo vs. Rechazo social.
- La mediación del nivel docente en el Apoyo vs. Rechazo a la Intervención, respecto de Apoyo vs. Rechazo Académico y Resistencia, Objeciones.
- La incidencia de los estudios en curso sobre la Identificación y Diagnóstico, con relación a Identificación y Aprendizaje y Apoyo vs. Rechazo social.
- La influencia de la formación inicial sobre las Necesidades educativas de la SI/AACC, con relación a Necesidades educativas y diversidad y Aceleración y Agrupación.
- La mediación de la formación continua sobre la Conceptualización, respecto a Características y Rasgos de identificación de las AACC y Diagnóstico.
- La incidencia de la formación continua sobre Desarrollo escolar, en relación con Determinismo.



- La influencia de la formación continua sobre Apoyo vs. Rechazo a la intervención, respecto de Apoyo vs. Rechazo Académico y Resistencia, Objeciones.

Han sido **aceptadas parcialmente** 17 sub-hipótesis, de las que 14 han presentado significaciones en al menos la mitad de sus componentes:

- La influencia del sexo de docentes y estudiantes sobre el Apoyo vs. Rechazo a la intervención, en el factor Resistencia y Objeciones.

- La incidencia de la edad de docentes y estudiantes sobre la Identificación y Diagnóstico, con relación al factor Identificación y Aprendizaje.

- La influencia del título sobre la Identificación y Diagnóstico, con relación al factor Apoyo vs. Rechazo social; y sobre el Apoyo vs. Rechazo a la Intervención, respecto del Apoyo vs. Rechazo Académico.

- La influencia de la provincia sobre Identificación y Diagnóstico, con relación a Apoyo vs. Rechazo social; sobre el Apoyo vs. Rechazo a la Intervención, respecto de Apoyo vs. Rechazo Académico.

- La mediación del nivel docente sobre las Necesidades Educativas, con relación a Aceleración y Agrupación.

- La incidencia de la red docente sobre Identificación y Diagnóstico, con relación a Apoyo vs. Rechazo social.

- La incidencia de los estudios en curso sobre la Conceptualización, en Características y Rasgos de identificación de las AACC; sobre las Necesidades Educativas, con relación a Necesidades educativas y diversidad; y sobre el Apoyo vs. Rechazo a la Intervención, respecto de Apoyo vs. Rechazo Académico.

- La incidencia de la formación inicial de los docentes en la Conceptualización, respecto de Diagnóstico; y de los estudiantes respecto de Características y Rasgos de identificación de las AACC. También en los docentes, en el Apoyo vs. Rechazo a la Intervención; y los estudiantes en Apoyo vs. Rechazo Académico.

- La mediación de la formación continua en Necesidades Educativas, con relación a Necesidades educativas y diversidad.

## 9.6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para el estudio de la superdotación intelectual (SI) y las altas capacidades (AACC) en el ámbito educativo de la CAPV, esta tesis parte de un estudio multifocal.

En el Marco Teórico, se desarrollaron las líneas temáticas que documentan sobre la existencia, científicamente probada, de un alumnado dotado con especiales capacidades potenciales y que, al amparo de la legislación educativa, es acreedor de una atención tal que permita su pleno desarrollo como persona y como ciudadano productivo.

En el Marco Empírico, se han analizado estudios cuya interacción e interpretación de resultados contribuirán a esclarecer el estado actual de las AACC en el ámbito educativo de la CAPV.

Para ello se han llevado a cabo varios análisis: un estudio longitudinal del alumnado con AACC identificado en la CAPV (1996-2015). La cualificación del profesorado y futuros agentes educativos sobre AACC, a partir de un estudio longitudinal de formación continua ofertada por el DEPLC para docentes en activo (1997-2018), y una revisión sincrónica sobre formación inicial de carreras y Máster vinculados con la educación (2014-15, 2016-17).

Así mismo, se han analizado variables relativas a la representación y la educación del alumnado con AACC, desde el conocimiento, las creencias, valores y actitudes, y vigencia de estereotipos de 1098 docentes en activo, con elección estratificada, al azar, en proporción de nivel de docencia, provincia y red, de manera tal que cumple con los requisitos de fiabilidad y representatividad; así como de 576 estudiantes de 4º curso de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y del Máster de Educación.

A continuación, se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos siguiendo el orden de las Hipótesis consideradas en esta Tesis.

### 1. Hipótesis 1, Hipótesis 2 e Hipótesis 3: El alumnado con superdotación y altas capacidades en la CAPV

En la **Hipótesis 1** se planteaba que ***el alumnado, con SI/AACC, diagnosticado y reconocido en la CAPV es significativamente inferior al porcentaje determinado por la comunidad científica.*** Algunas de las referencias sobre prevalencia de este alumnado al este de la campana de Gauss, refieren porcentajes del 2,2% de Terman (1925), el 5-7% de Marland (1972), el 10 % de Gagné (1985), e incluso el 15-20% de Renzulli y Reis (1997).

Como se ha comentado en el Marco Teórico, la evaluación anual de los valores absolutos y relativos de SI/AACC en la CAPV (1996-2015) establece dos periodos diferenciados: el primero de 1996-2007, y el segundo de 2007-2015.

En el primer periodo, los porcentajes de alumnado con AACC reconocido comprenden desde un mínimo de 0,002% de Gipuzkoa (1996) hasta un máximo de 0,066% de Araba (2000). El valor medio en 11 años, en Araba fue de 0,030%, en Bizkaia el 0,014% y en Gipuzkoa el 0,010%. Estos porcentajes no alcanzaban el mínimo de Terman (2%).

Sin embargo, a partir de 2008, se observa un sorprendente cambio de tendencia. Salvo el territorio de Araba que mantiene un imperturbable y sempiterno 0,03-0,04% de alumnado reconocido, Bizkaia y, en especial, Gipuzkoa emprenden una carrera en ascenso. En el curso 2014-15<sup>74</sup>, Bizkaia alcanza el 0,07% y Gipuzkoa el 0,10%; con un valor medio de la C.A. del 0,08%, el doble que en el curso anterior (2013-14). Estos porcentajes, aunque significativamente inusuales en los 20 años que comprenden este estudio, están lejos de aproximarse a los establecidos por la literatura científica.

La evolución y cambio de panorama aludidos fue expuesto, el 10 de Octubre de 2011, por la Consejera de Educación del Gobierno Vasco, Isabel Celaá, que compareció ante la comisión

74 En fecha de redacción, últimos datos publicados por el Servicio de Estadística del Ministerio de Educación.

correspondiente del Parlamento para informar sobre las respuestas del sistema educativo al alumnado con AACC, el número de detectados en el sistema educativo vasco se había duplicado en tres años, al pasar de 73 en 2008, a 142 en 2011, es decir, el 0,8 por mil del conjunto de alumnos<sup>75</sup>.

La comparación con los valores del resto de las CC. AA., permite ver en perspectiva los datos de la CAPV, se comprueba que su situación es de las peores del Estado. De las 17 CC. AA., la CAPV, de 2008 a 2012, ocupó el 16º puesto; en el último registro de 2014-15, ha ascendido al 14º, con una media record de 0,08%, cuando la de España es del 0,20%, y la Comunidad de Murcia tiene el 1,09%. Así, los porcentajes de alumnado con AACC de la CAPV, a pesar del meritorio avance de los últimos tres años, no sólo no se aproximan a los enunciados por la literatura científica sino que le posicionan en los índices más bajos de España, cuya media es 2,5 veces superior.

Se estima que el sorprendente avance del alumnado con AACC matriculado en la CAPV, desde el curso 2012-13, es la consecuencia de la sinergia producida por una serie de factores:

- Desde el curso 2008-09, de forma absolutamente novedosa y por primera vez, desde 1997, el DEPLC oferta cursos de formación sobre AACC para profesorado en activo. Aunque durante el curso 2010-11 no se ofertó ninguno y el siguiente curso tan sólo uno, la media anual es de 4 para toda la C.A. La responsabilidad de esta iniciativa parte del Centro de Innovación Principal (Berritzegune Nagusia), en Lasarte (Gipuzkoa).

- Desde 2008 a 2012, la creación de nuevas asociaciones de apoyo a las AACC, como ADIMAC (Asociación para el Desarrollo Integral de Menores con Altas Capacidades intelectuales de la CAPV); AUPATUZ (Asociación de Familiares de Menores con AACC intelectuales la CAPV); Fanjac-Euskadi y ALCAGI (Asociación de AACC de Gipuzkoa). Esta última viene desarrollando Jornadas de difusión y formación desde 2011, así como un programa de intervención con alumnado con AACC desde su sede en el Colegio San Luis de La Salle de San Sebastián (Gipuzkoa), y de difusión a los colegios de la congregación, integrantes de la Asociación de Escuelas Cristianas (Kristau Eskolak). Las Asociaciones reivindicaron a la Consejería de Educación del Gobierno Vasco (Mayo, 2011) la respuesta educativa de la que, por ley, eran acreedores estos menores.

- En Mayo de 2012, el DEPLC elabora, aprueba y difunde el *Plan de Actuación Educativa para el alumnado con AACC Intelectuales*. En Febrero de 2013, sale a la luz el documento *Orientaciones Educativas. Alumnado con AACC Intelectuales*. En el curso 2015-16, inicia la implementación del *Sistema de Vigilancia Rutinaria del Desarrollo. Un modelo de Atención Temprana*.

Atendiendo a lo expuesto, se comprueba que la provincia de Gipuzkoa tiene una superior presencia en la semblanza de acontecimientos acaecidos en los últimos años. Esta circunstancia contextual aporta una razón del repentino y destacado avance en el porcentaje de alumnado reconocido en la provincia.

### **1.1. Alumnado con AACC en la C.A. del País Vasco y Género**

De acuerdo con Freeman (1988), existe una “barrera social invisible” que impide a las mujeres superdotadas desarrollar sus potencialidades, incrementando el grupo de “superdotación oculta”. Los estereotipos sociales se interponen en el reconocimiento y la aceptación del talento de niñas y jóvenes (Peña, et al 2003).

En esta investigación se ha constatado que es desde 2008-09 a 2014-15, en los registros estadísticos sobre AACC (Anexos) y presencia de las mujeres, el porcentaje medio en la CAPV no ha alcanzado el 30% en ninguno de los cursos contemplados, siendo el más alto el de 2012-13 con el 29,35% de mujeres. Año en el que Araba pasó del 13,03% al 31,08%, y alcanzó su cota más alta en 2013-14 con el 42,85% del alumnado con AACC. Bizkaia alcanzó la máxima representación de mujeres en 2011-12, con el 34,48%; y Gipuzkoa en 2009-10, con el 32%. Estos datos correlacionan con el estudio de Pérez y Domínguez (2000), estimando el punto de corte en el 2% superior en CI, en

75 Eitb 10/10/2011 SOCIEDAD

que la presencia femenina fue del 30%. Así como lo afirmado por el DEPLC (2013), que con el avance de la edad, el número de niñas detectadas tiende a disminuir y, a nivel mundial, de cada 10 estudiantes identificados, aproximadamente 3 son niñas y 7 niños. En el estudio de Sánchez Manzano (2003) se confirmó una proporción de 1/8 a favor de los chicos, dato que corresponde con el porcentaje de alumnas con AACC de Araba desde 2008 a 2012. Los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales vigentes.

Noda Rodríguez (2003), refiere incluso el fenómeno del encubrimiento voluntario de las habilidades -fundamentalmente por parte de las niñas- para lograr una mejor integración en el aula. En la misma línea, se afirma que a partir de la adolescencia, las chicas brillantes temen destacar más que sus iguales de uno y otro sexo, y tienen menor previsión de futuro (Kerr, 1991, 2000; Coriat, 1990; Lubinski, Benbow y Sander, 1993).

## **1.2. Creencias, valores y actitudes del profesorado y futuros agentes educativos con relación a las AACC y el género:**

A la vista de los resultados obtenidos a través del cuestionario de esta tesis y, en base a las valoraciones mayoritarias de ambos grupos de participantes, se podría concluir el tema afirmando que tanto el profesorado como los estudiantes coinciden en ofrecer un perfil de igualdad de género respecto a capacidades y conductas académicas. Con ello, debiéramos afirmar que este estudio difiere de otros en los que sí se encontraron diferencias de género, como el de Sáinz Gómez (2010) cuando afirma que en la mayoría de los estudios que comparan las diferencias de género, las diferencias halladas son consistentes con las expectativas de los estereotipos respecto al género.

Sin embargo, a la vista de los, nada desdeñables, valores subyacentes, y de modo subsidiario, en ellos también se constata una evidente perspectiva de género. Ahora bien, también en base a las propias notas y afirmaciones de algunos participantes, estas apreciaciones, en su mayoría, han podido partir del conocimiento y la experiencia con población escolar promedio, habida cuenta de la inexperiencia declarada con alumnado con AACC. Siendo rigurosos con tal planteamiento argumental, quizás debiéramos dudar de que las atribuciones aportadas correspondan a la población escolar con AACC, y sean referidas a la población escolar con inteligencia media. En tal caso, también nos aportarían un dato muy valioso, puesto que el perfil de alumnado que se construye constituiría la estructura actitudinal de valoración y consideración de las capacidades en función del género.

Como se ha señalado en el Capítulo IX: Análisis de los resultados, ante la consulta de atribución diferenciada por género sobre rasgos comportamentales e Inteligencias Múltiples (IIMM), se ha encontrado una concordancia mayoritaria entre los dos grupos de participantes: las respuestas evidencian el predominio de la opción "ambos igual" en las 12 características planteadas, con un apoyo mínimo porcentual de 57,7% (caract. Nº 1, docentes) y un máximo de 90,7% (caract. Nº 12, estudiantes). Por lo que se analizan también las valoraciones subyacentes diferenciadas.

Una de las aspiraciones de las sociedades desarrolladas es la erradicación del sexismo y el logro de una convivencia exenta de lastres de género; este planteamiento que aspira a la igualdad, en algunos casos, deviene en igualitarismo y en anatemización de cualquier cuestión que pudiera acercarse a un "intocable e incuestionable" constructo asexuado, elaborado, difundido y asumido. Sin embargo, la literatura científica (con mayor o menor actualidad), los resultados derivados de las evaluaciones en centro escolar, y las externas autonómicas e internacionales, sí refieren diferencias entre los sexos.

Así, González Román (1993) constató que tanto entre los menores superdotados como los de contraste, los niños destacan sobre las niñas en información y agresividad, mientras que éstas aventajan a los niños en originalidad, elaboración de sus trabajos, y en la adaptación a las normas sociales. También Halpern (1993, citado por Acereda, 2000) establece la existencia de diferencias entre niños y niñas, Considera que las niñas muestran más habilidades que los niños en: destrezas

verbales, ausencia de problemas en la lectura, en el hábito de la escritura, en la ausencia de problemas para el aprendizaje. Del mismo modo, considera que los niños son más capaces que las niñas en los razonamientos matemático, espaciales y mecánico.

Según datos del Informe PISA (2012-13), entre el alumnado de 15 años que realiza la prueba, los chicos obtienen puntuaciones superiores en Matemáticas (14 puntos) y Ciencias (9), mientras que en Lectura son inferiores (30 puntos menos). En posteriores ediciones de PISA, la posición de los chicos de la CAPV va mejorando en las tres competencias, respecto de las chicas.

En la Evaluación Diagnóstica (ED) de 2013, correspondiente a 4º de Primaria, y en comparación con las de 2011, 2010 o 2009, las chicas destacan con claridad en tres competencias —euskera, competencia científica y social—, con diferencias superiores a 10 puntos, mientras que los chicos destacan ligeramente en matemáticas y castellano. En la ED del mismo año, para 2º de ESO, comparándola también con las 3 ediciones anteriores, las chicas obtienen puntuaciones superiores en cuatro de las cinco competencias (Euskera, Castellano, Matemáticas, C. Científica, C. Social), aunque en sólo dos de ellas de manera significativa: euskera (13 puntos) y competencia social (12), mientras que en matemáticas los chicos conservan un ligero adelanto.

En nuestro análisis, y como se ha señalado, además de considerar el mayoritario apoyo a la opción indiferenciada en las 12 características recogidas, también se han considerado los valores subyacentes en las respuestas de los participantes, que aportan valoraciones diferenciadas por sexo, y que conceden un mayor o menor apoyo a chicos o chicas, a partir de los que se explicarán algunas de las especificidades:

En la característica 1.- Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación: los docentes, con 41,8%, y los estudiantes, con el 28,1%, atribuyen a la **chica** un mayor estudio, responsabilidad en la tarea y motivación. Tomlinson-Keasey y Smith-Winberry (2005a), desde su estudio comparativo de género entre superdotados, concluyeron que las chicas eran más honestas, pacientes, trabajadoras, responsables, sinceras, modestas, seguras, conscientes, agradecidas, serviciales, amables, respetuosas y con mayor aceptación de los otros. Reis y McCoach (2000), concluyeron que los maestros clasificaban a las chicas como mejores en el esfuerzo y la calidad de su trabajo que a los chicos. Benito (1997) considera que, en el colegio, las niñas de Primaria evidencian retraimiento y timidez, que va aumentando con la edad, se ajustan a las normas en adecuación o acomodación permanentes, y que esta sobreadaptación se percibe como idoneidad, estabilidad y docilidad.

En la característica 2.- Calificaciones académicas en general: las **chicas** reciben del profesorado el 28,7%, y de los estudiantes el 24%. Sin embargo, Pérez, Beltrán, Barberá y Adrados (2007) que compararon la inteligencia y el rendimiento académico de chicos y chicas de alta capacidad intelectual, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas, las chicas registraron puntuaciones significativamente superiores en inteligencia (test de CI), y los chicos lograron un rendimiento académico significativamente mayor que las chicas.

Por otra parte, el Informe Eurydice-2010 redonda en la opinión de los participantes de esta tesis, al considerar el retraso en relación con el nivel de la clase y la repetición de curso, más frecuentes en los chicos. En España, en 2007-08, entre el alumnado de centros públicos, los chicos repetidores de 12-14 años era el 61%, y de 14-16 años el 53% (Ministerio de Educación, 2009). La brecha de género en el rendimiento aumenta con el avance del nivel educativo. El abandono escolar temprano es más frecuente entre los chicos, en España, con una diferencia superior al 10% sobre las chicas. Normalmente, las chicas logran mejores notas, y su tasa de aprobados es mayor en los exámenes de final de estudios.

La característica 3.- Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales: es más apoyada la opción de los chicos que la de las chicas, por el 26,2% del profesorado y el 19,6% de los estudiantes. Opinión corroborada por Benito (1997), quien afirma que en educación Infantil los niños llaman la atención de diferentes formas, y visibilizándose, mientras que las niñas se hacen invisibles, adoptan

estilos reproductivos, escuchan atentamente las instrucciones e intentan repetirlas con la mayor exactitud; lo que también redundaría en la valoración de la Característica 1 (*Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación*). Domínguez Rodríguez (2003), sentencia que la niña de altas habilidades no se atreve a decir: No a su rol de género y Sí a sus altas potencialidades.

En la característica 4.- Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as: recibe un mayor apoyo la opción de las chicas, por educadores (40,1%), y futuros agentes (34,8%). Esta opinión es coincidente con Pérez Sánchez (2009), quien afirma que los chicos de AA.CC. interrumpen las clases más veces que las chicas de AACC y rompen la dinámica de aula planteada por el profesorado, en mayor número de ocasiones, y la adaptación al medio escolar es más fácil en las niñas que en los niños, de ahí que también se detecten y diagnostiquen menos niñas que niños. López Escribano (2003) también señala que los niños tienen más problemas de disciplina que las niñas en el colegio, y que los padres con hijos superdotados muestran más necesidades que los padres con hijas. Los chicos adolescentes se auto-evalúan más inadaptados escolarmente que las chicas, presentando mayor aversión a la instrucción, falta de motivación por el saber (hipomotivación) y mayor indisciplina.

Van de Gaer et al. (2006) aportan una valoración que conexas las Características 2, 3 y 4, opinan que el bajo rendimiento de algunos chicos está asociado con actitudes negativas hacia la escuela, con una relación menos positiva con el profesorado, y una actitud negativa hacia el trabajo escolar; los chicos prestarían menos atención, menos interés por las tareas y menos motivación, pero obtendrían mejores resultados de lo esperado.

Sobre la característica 5.- Inteligencia Lingüística: también se recoge un mayor apoyo a las chicas, de los educadores (29,4%) y los estudiantes (14,5%). Valoración coincidente con las de Benbow (1992); Benbow y Stanley (1982a, 1982b); Benbow y Minor (1986); y Lubinski, Benbow y Sander (1993) de las que se desprende que el grupo femenino tiene una media superior en las pruebas verbales.

Las chicas también reciben un mayor soporte en *Inteligencia musical* (docentes el 13,4% y 15,1% estudiantes); en *Inteligencia intrapersonal* (20,1% de docentes y 19,2% de estudiantes) y en *Inteligencia interpersonal* (27,1% de docentes y 20,9% de estudiantes). En este sentido, numerosas investigaciones atribuyen a las alumnas, bien sean de alta o media habilidad, el destacar por sus habilidades interpersonales, según las valoraciones tanto de progenitores como de docentes (Bar-On y Parker, 2000; Ferrándiz, et al, 2006; Zeidner et al, 2005).

Los chicos son más nominados en *Inteligencia corporal-cinestésica* (17,1% de docentes y 18,8% los estudiantes); en *Inteligencia espacial* (el 27,2% de educadores y el 22% de estudiantes; y en *Inteligencia lógico-matemática* (el 24,8% de docentes y el 25% de estudiantes). En 1983, Stanley y Benbow publicaron un artículo que produjo reacciones en la comunidad científica, en el que informaban sobre diferencias en capacidad matemática a favor del sexo masculino. De los estudios posteriores sobre evolución y resultados según el sexo, se concluye que hay diferencias regulares de género a la edad de doce-trece años, con una preponderancia en la zona superior a favor de los varones en razonamiento matemático, espacial y mecánico (Benbow y Minor, 1986; Lubinski, Benbow y Sander, 1993). Valoración también demostrada por Kerr (1991) según los resultados del *American College Testing* (ACT).

Respecto a la característica 12.- Inteligencia naturalista, los docentes aportan puntuaciones muy similares a chicos (5,8%) y chicas (6,1%) con una muy ligera superioridad a ellas; mientras que las de los estudiantes recogen una mayor diferencia por sexos, concediendo a los chicos el 3,2%, y a las chicas el 6,1%. Esparza Molina et al (2015) investigaron que cuando se utilizan pruebas que no tienen una carga de conocimiento específico en ciencias, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, pero cuando la prueba requiere un conocimiento en las áreas específicas de ciencias (biología, ecología, física y química), los chicos tienen mayores destrezas en la creatividad científica (Özdemir y Sak, 2013; Esparza Molina et al, 2015).

Así, atendiendo a las puntuaciones subyacentes de esta tesis sobre atribuciones cognitivas y comportamentales con relación al género, se observa una reproducción de patrones tradicionales de conducta escolar y capacidades intelectuales, que se diseñan los siguientes perfiles:

Los chicos reciben más respaldo en demostrar y exteriorizar sus capacidades intelectuales, y en las inteligencias lógico-matemática, corporal-cinestésica y espacial.

Las chicas destacan en: estudio, responsabilidad en la tarea y motivación; calificaciones académicas en general; respeto a las normas escolares, al profesorado, y compañeros/as, así como en las inteligencias lingüística, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Las respuestas aportadas por los participantes que han diferenciado las capacidades en función del género, como las referencias de la literatura científica y los resultados de pruebas externas (ED y PISA), confirman diferencias entre los chicos y las chicas, tanto en la población escolar promedio como entre el alumnado con AACC.

## **2. La formación en AACC y las actitudes**

La literatura especializada establece una importante correlación entre la formación de los docentes y su capacidad para la identificación, así como entre la formación y las actitudes del profesorado en la conceptualización de las AACC y la praxis educativa (Tomlinson, et al, 1995; Ford et al, 2002; Grantham, 2002).

Lassig (2003) corroboró que los maestros con capacitación reflejaron las actitudes más favorables en cada sección de preguntas del cuestionario basado en la Escala de Opiniones de Gagné y Nadeau (1991). Tourón, Fernández y Reyero (2002) consideran que la formación del profesorado es fundamental para una correcta identificación y respuesta educativa a este colectivo de estudiantes, ya que encontraron diferencias significativas en las actitudes hacia la alta capacidad intelectual entre los docentes que habían recibido una formación específica en el tema y los de control; los primeros eran más favorables al agrupamiento por capacidad y a la aceleración escolar, mientras que quienes carecían de formación presentaron mayores objeciones a la educación de los alumnos superdotados.

Sin embargo, algunos autores consideran que, en ocasiones, el entrenamiento en la educación dotada no tiene impacto en las actitudes de los docentes hacia estos estudiantes y su educación (Plunkett, 2000; Smith y Chan, 1996). Otros, por contra, valoran su alto nivel de influencia (Alonso y Benito, 1996; Benito, 1999; Gagné, 1993; Grau y Prieto, 1996; Guskin, Peng y Simon, 1992; Tirri y Tallent-Runnels, 1998). Bégin y Gagné (1994a, 1994b) estiman como predictores estadísticamente significativos: el contacto con los niños superdotados, la participación en un programa de talento, la presencia de un programa para superdotados en la escuela del participante, y el conocimiento sobre la superdotación; es decir, condiciones que superan la mera recepción más o menos pasiva en un curso de formación expositivo.

Hansen y Feldhusen (1994) verificaron que los docentes formados en educación para superdotados demostraron mayores habilidades de enseñanza y desarrollaron un clima de clase más positivo que los maestros que no tenían dicha formación. Eunsook Hong, y Hartzell (2011) comprobaron que los maestros que trabajaban en programas para superdotados reflejaron creencias epistemológicas más sofisticadas, mayor orientación educativa hacia el aprendizaje y menor hacia los resultados, que aquellos otros que impartían en aulas de educación promedio. Polyzopoulou et al. (2014) también lo corroboraron, a partir de comprobar que las percepciones de los docentes hacia los estudiantes superdotados y su educación se ven influidas por factores como la experiencia previa de enseñanza con estudiantes superdotados, los conocimientos en pedagogía y educación especial, así como el nivel educativo en el que imparten, de modo que el profesorado de educación secundaria fue más favorable a la agrupación por capacidad que a la inclusión.

Alonso y Benito (1996) demostraron que la actitud del profesorado hacia el alumnado con

superdotación iba modificándose a medida que aumentaban sus conocimientos sobre el tema. Si el conocimiento era mínimo, la actitud se manifestaba negativa o indiferente; con un mayor bagaje de conocimientos, la actitud era más receptiva y positiva hacia la atención educativa a este alumnado.

### **2.1. La formación en SI/AACC de los participantes**

La formación en AACC corresponde a los **Objetivos 2 y 3** de esta tesis, así como a la **Hipótesis 2**, sobre la formación continua ofertada por el DEPLC, y la **Hipótesis 3**, sobre los programas docentes para la formación de futuros agentes educativos. Los participantes que han cumplimentado el cuestionario de esta tesis han revelado los siguientes datos:

Con relación a la formación inicial, tan sólo el 19% de los docentes en activo afirman haber contado con esta preparación, y carecen de ella el 81%. Entre los estudiantes, el 33,4% habría recibido formación en SI/AACC y el 66,6% carecería de ella. Se valora muy positivamente el incremento porcentual en la formación inicial entre los docentes en activo y los estudiantes. Del mismo modo que el 25,5% de los docentes cuenta con formación continua, lo que supone 1/4 del profesorado.

Respecto a la formación inicial impartida en los planes de estudio de las carreras de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía, y el Máster de Secundaria, en el análisis llevado a cabo en esta tesis no se han encontrado referencias expresas de asignaturas vinculadas a la SI/AACC; sí se han descubierto menciones capitulares en asignaturas troncales relativas a la diversidad, o como apartado de asignaturas optativas para la Mención en Educación Especial del Grado de Educación impartida en Gipuzkoa (para Educación Infantil y Primaria).

Los resultados sobre la ausencia de una formación suficiente coinciden con los señalados en otras investigaciones previas (Alonso y Benito, 1996; Fraser-Seeto et al., 2015; Gayán, Bernal y Dierte, 2010; González Gómez, 1993; Grau, 1995; Peña del Agua y col, 2003; Rayo Lombardo, 1999).

En referencia a la formación continua, la analizada en esta tesis se basa en aquella ofrecida por el DEPLC al profesorado en activo. El DEPLC plantea la oferta formativa anual desde dos focos: hacia futuro, desde los intereses u objetivos educativos considerados en las líneas de actuación de la Administración, y las previsiones hacia la cualificación en temas a implementar en educación (top-down); o bien desde el pasado, como remediales de las necesidades transmitidas por el profesorado, canalizadas por los Berritzegunes zonales y aceptadas por la Administración, en base a las prioridades que considere en cada caso (bottom-up); en un tercer grupo estarían los de latencia o mantenimiento de enfoques educativos promovidos por la Administración. Entre los primeros, estarían cursos como la atención a la diversidad desde programas de nueva implementación (Atención Temprana para Detección de Dificultades en Infantil); entre los segundos, se abordan situaciones más novedosas (transgénero y educación, educación y competencias de aprendizaje); y al tercer grupo corresponderían, por ejemplo, la competencia en idiomas (hacia una escuela plurilingüe); la adecuación a la implementación de nuevas tecnologías (IKT, pizarra digital y afines); estilos metodológicos vinculados con la filosofía del Departamento (aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, etc.).

Respecto la oferta formativa sobre AACC, en el estudio de los planes comprendidos entre 1997-2018, se aprecia que desde 1997 a 2008 no se presentó ningún curso sobre las AACC, y ello a pesar de la base argumental de las legislaciones vigentes, y la importancia atribuida a la educación en y para la diversidad; lo que evidencia el grado de interés real y/o la gradación de prioridades al respecto. Los primeros cursos sobre AACC comenzaron a impartirse en 2008-09, con el lapso de 2010-11 en el que no se ofertó nada sobre el tema y en 2011-12 con un único curso; en el resto de las ediciones (hasta 2017-18), se registran 4-5 cursos anuales, entre los que también aceptamos y consideramos el de *Atención Temprana* (Arreta Goiztiarra) encaminado a la cualificación de los docentes para el desarrollo del Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil, en la detección de anomalías o peculiaridades del alumnado en educación Infantil, entre las que se incluyen las AACC.



Consideramos pertinente el señalar que la filosofía del DEPLC (desarrollada en el Marco Teórico) está perfectamente definida con relación a la educación del alumnado y la respuesta a la diversidad, desde los remotos términos de la *escuela comprensiva e integradora*; a la que se han ido añadiendo otros conceptos como *inclusión, normalización, compensadora de desigualdades, con especial celo por la atención a los más desfavorecidos y a aquellos que presentan más dificultades*, así como ser una *escuela diversa y plural*, y, en los últimos tiempos, la *igualdad* también ha dado paso a la *equidad* y la *excelencia*, vocablos ambos que se asocian a un nuevo cambio de paradigma, dejando atrás los propios de las reformas educativas de los años 70 y 80.

Los significantes con los que se define la escuela (pública) vasca se acompañan de unas directrices concretas: el entorno educativo de todo estudiante es el aula natural, en el que se debe velar por la escrupulosa heterogeneidad del alumnado con relación a cualquier rasgo de identidad (capacidades, origen, y centros de procedencia, entre otros); se procurará evitar la repetición de curso<sup>76</sup>, de modo que el estudiante promocione con los coetáneos; se adoptarán medidas de intervención como los planes individuales (*norbanako planak*) de referencia finlandesa, dos profesores en aula, aprendizaje cooperativo, en el que, expresamente, quienes más saben ayuden a quienes presentan dificultades, etc.; las ACI se deciden en Primaria y después de haber agotado otras medidas de menor calado. No se “recomienda” la escisión de un grupo-clase en función de sus capacidades, ni la intervención fuera del aula natural, entre otras.

Con relación a las AACC, *de jure* se mencionan las alternativas estructurales de intervención, universalmente consideradas: ACI, aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. Pero, *de facto*, éstas serán de aplicación “cuando el estudiante presente necesidades”. Las ACI están circunscritas a las discapacidades; la aceleración, no se prohíbe pero sí se desaconseja; el agrupamiento por capacidad está anatémizado en cualquier circunstancia; por lo que, la única medida de intervención que cumple con los preceptos será el enriquecimiento (horizontal) en el *aula natural*, que permitirá al estudiante realizar un trabajo similar al de sus compañeros pero con un nivel de profundización mayor. Este planteamiento estuvo vigente desde 1996 a 2013, año en el que las nuevas Orientaciones educativas al alumnado con AACC las re-actualizan. Desde el anterior marco de referencia, el contenido, los valores, las actitudes y las creencias de la formación sobre AACC, ofertada por el DEPLC, es consecuente con los preceptos establecidos y mencionados.

A modo de indagación adicional, en torno a la formación, en el cuestionario también se solicitó información acerca de *¿Otras fuentes que haya consultado sobre el tema?*, porque valoramos que la formación puede alcanzarse por múltiples y complementarias vías. Se daba la opción de elegir una o varias de las fuentes propuestas: cursos/conferencias, internet, tv/radio y publicaciones. El índice de respuesta ha sido muy similar en ambos grupos: los docentes, con el 84,9%, y los estudiantes, con el 83,7%; los primeros han elegido mayoritariamente internet y publicaciones; los estudiantes han optado por internet y tv/radio. Se ha constatado que es internet la fuente de consulta más elegida por los participantes.

Así pues, este es el bagaje de formación y cualificación sobre el que se puede asentar el constructo de docentes y futuros agentes educativos acerca de las AACC y, muy especialmente, sobre las medidas de intervención educativa a adoptar.

### **3. Creencias, valores y actitudes, conocimiento y estereotipos sobre la SI/ AA.CC.**

A fin de facilitar las explicaciones argumentales de las Hipótesis planteadas al respecto de las creencias, valores y actitudes, conocimiento y vigencia de estereotipos sobre la SI/AACC, conviene tener presentes, de acuerdo a las tablas de recensión incluidas en Anexos, y a modo de síntesis, lo siguiente:

<sup>76</sup> Siendo la repetición de curso *conditio sine qua non*, para ser acreedor de atención específica en los 2 primeros cursos de Secundaria, o en los programas de Diversificación Curricular.

- Conocimientos sobre conceptualización de SI/AACC (Factores 2 y 9): Los docentes manifiestan un mejor nivel de conocimiento general que los estudiantes, especialmente en lo relativo al diagnóstico. Con relación a los rasgos de identificación de las AACC, se corrobora un mal-conocimiento en ambos grupos.

- Identificación y diagnóstico (Factores 3 y 4; y características definitorias de las AACC). En relación con la Identificación y Aprendizaje, y el Apoyo Social, los estudiantes manifiestan una actitud más positiva que los docentes.

- Desarrollo escolar (Factor 8 y Género): Son los docentes los que albergan una mejor actitud en comparación con los estudiantes; también son los docentes quienes atribuyen a las chicas más características escolares e inteligencias.

- Necesidades educativas (Factores 1 y 5): Se constata que son los docentes quienes revelan una mejor actitud, tanto en las necesidades educativas desde la perspectiva de la diversidad, como en el apoyo a la aceleración y la agrupación por capacidad.

- Apoyo vs Rechazo (Factores 6 y 7; estrategias de intervención de docentes y elección de alumnado con SI/AACC): La actitud de ambos grupos es contraria; se valora la mejor disposición de los docentes, quienes ofrecen menor Resistencia u Objeción, y perciben más Resistencia Académica; pero quienes mayoritariamente, no elegirían a un estudiante con AACC; y las medidas de intervención aplicadas no son las adecuadas para la educación del alumnado con AACC.

### **3.1. Hipótesis 4: El profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal conocimiento de indicadores descriptivos y diagnósticos de la SI/AACC**

El análisis de los datos obtenidos, a partir de la dimensión *Conceptualización*, que comprende los factores *Características de las AACC*, *Rasgos de identificación*, y *Diagnóstico*, se puede afirmar lo siguiente: se acepta que el profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal-conocimiento de indicadores descriptivos de la personalidad, un parcial y leve conocimiento de los rasgos descriptivos intelectivos, y un buen conocimiento de indicadores diagnósticos de la SI/AACC. Estos resultados son coincidentes con los de Peña del Agua y col (2003) y Sastre i Riba y Acereda (1998), entre otros.

Contrastaremos los datos declarados por los participantes con referencias de otras investigaciones; así, con relación a los ítems del Factor Características de las AACC; rasgos identificativos, obtenemos los siguientes valores:

- Los participantes han rechazado que este alumnado tenga *una gran motivación intrínseca por el aprendizaje* (docentes, el 60,4% y estudiantes el 63,1%) rebatido según los clásicos estudios de Renzulli (1977, 1994); Amabile (1996); Feldhusen (1989); así como por los de Gottfried et al (2005) basados en *El Fullerton Longitudinal Study* por el que se sentaron las bases y la evidencia de este constructo.

La motivación por el aprendizaje ayuda a explicar las diferencias entre el éxito y el fracaso académico en los estudiantes superdotados (McCoach y Siegle, 2003). Del mismo modo que las características de la personalidad interna y el entorno social (el aula, la escuela, la familia) condicionan la motivación académica en todos los estudiantes, también influyen en los de alta capacidad intelectual (Ryan y Deci, 2008). Ahora bien, la motivación académica puede pasar desapercibida, o incluso ser descartada, en estudiantes con AACC por la habituación a una producción de alta calidad a partir de un estándar normativo (Matthews y McBee, 2007), por la que se asume como normal lo que es habitualmente extraordinario.

- *Un rasgo de AA.CC. es la alta capacidad creativa*, aunque una leve mayoría acepta la afirmación, el 43,3% de los docentes y el 39,4% de los estudiantes lo rechaza. La alta capacidad creativa es asociada a las AACC y considerada como rasgo inherente en las investigaciones de Guilford (1950), Torrance (1962), Castelló y Batlle (1998), Renzulli (1977,1979,1994), Sternberg (2006a, 2006b, 2007, 2012) y Sternberg y Lubart (1997), entre otros.

Según la literatura especializada, estos sujetos con AACC pueden crear ideas y soluciones originales; presentan respuestas únicas, inusuales, inteligentes; son originales cuando escriben, hablan o se expresan artísticamente; son pensadores independientes (Clark, 2008; Silverman, 2002; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, y Westberg, 2002; Rogers, 2015).

También se evidencia la superioridad creativa de los estudiantes con AACC, frente a aquellos con capacidades medias, cuando la creatividad es evaluada mediante instrumentos de autopercepción (López, García, Ferrándiz y Prieto, 2000) o a través de instrumentos de rendimiento para valorar el pensamiento divergente (Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Sáinz 2008; Jiménez et al., 2008; Parra, Ferrando, Prieto y Sánchez, 2005).

Por otra parte, según el *Dictamen de la Sección Especializada de Empleo, Asuntos Sociales y Ciudadanía de la Unión Europea: Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual* (2013), se considera que el perfil de alta capacidad tiene un carácter multidimensional (amplio y polivalente), por lo que no se limitará a la valoración del cociente intelectual; sino que también incluirá la valoración de aspectos como la originalidad y la creatividad del pensamiento.

- *Los/as estudiantes con AA.CC. tienen gran capacidad de liderazgo*, afirmación que es rechazada por el 84,9% de los estudiantes y el 96,7% de los docentes. Ya en 1957, DeHaan y Havinghurst, entre las distintas facetas de la superdotación, señalaban el liderazgo social como la habilidad para ayudar a un grupo a encontrar sus metas, para promover relaciones humanas dentro del mismo y para destacar por el esfuerzo individual. También Renzulli (1977) consideró el liderazgo como una característica más de la superdotación. Silverman (1995) señala que en clases con alumnado moderadamente dotado, el alumnado con AACC a menudo desarrolla habilidades de liderazgo, mientras que en las clases regulares son aislados.

- *El/la alumno/a con AA.CC. es precoz en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad*. Es rechazado por el 48,1% de los estudiantes y el 54,3% de los docentes. Este mal-conocimiento, en especial de los docentes, es rebatido por Sarikan y Suleyman (2015) que destacan como característicos de los estudiantes con AACC la conducta prosocial, el razonamiento moral, y el interés por los temas esenciales de la humanidad; y hallaron que las puntuaciones de actitud y sensibilización medioambiental de los niños superdotados son más altas que las de no superdotados, a resultados similares llegaron los estudios de Aydin, Coskun, Kaya, y Erdonmez (2011).

En adición, Clark (2002); Rogers (1990) destacan el avanzado sentido de la justicia y la equidad, y la cualidad del idealismo desde temprana edad. Estos estudiantes tienen una profundidad e intensidad emocional inusual, y son sensibles a los sentimientos y expectativas de los otros (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Piechowski, 1979, 1991; Webb, Meckstroth, y Tolan, 1982; Torrance, 1977; Dabrowski, 1972; S. Gallagher, 1985; Piechowski y Colangelo, 1984; Whitmore, 1980). Otros autores también destacan los niveles avanzados de juicio y sensibilidad moral (Clark, 2002; Silverman, 2002; Gross, 2014; Hollingworth, 1942; Terman, 1925).

Para Janos y Robinson (1985) el desarrollo del juicio moral es más precoz en los superdotados que en los que no lo son; y el idealismo, el sentido de la justicia, una gran preocupación por temas sociales y políticos, y por las injusticias aparecen a una edad temprana.

Terman (1925) atribuyó y justificó el elevado desarrollo moral a la mayor capacidad de comprensión y de reflexión acerca de los temas límite de la existencia humana; este planteamiento también es compartido por otros autores, como Kukieke y Olszewski-Kubilius (1989), quienes encontraron que los superdotados de 11-16 años de edad muestran valores teóricos, estéticos y políticos significativamente mayores que sus pares, incluso en la comparación con estudiantes universitarios.

- *Los /as estudiantes con AA.CC. tienen un sentido del humor agudo y sofisticado*. Los resultados revelan que el 58,1% de los docentes, y el 67,2% de los estudiantes rechaza la afirmación, que ha

sido considerada como una característica de las AACC por numerosos autores (Silverman, 1995; Renzulli, et al., 2002; Hollingworth, 1939; Terman, 1925).

- *El/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de **abstracción**, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información.* Es el único ítem, de los considerados en el factor 2 (Características de las AACC), que ha recibido el apoyo mayoritario de los participantes (el 83% de los estudiantes y el 87,7% de los docentes). Webb, y cols. (2007), en su guía para padres de niños superdotados, recogen 21 características comunes a los niños más capaces, entre las que señalan: son aprendices rápidos, capaces de relacionar ideas con rapidez, su pensamiento es abstracto y complejo, lógico e intuitivo.

Se ha comprobado que los docentes, respecto de los estudiantes, puntúan más alto las capacidades asociadas con el aprendizaje, menos a la motivación, y aún menos la creatividad del alumnado con AACC. Y en los rasgos sociales, los docentes valoran mucho peor el liderazgo, y mal la conducta prosocial; así como la carencia en el humor atribuido. Los estudiantes revelan un menor conocimiento y, al tiempo, una actitud más negativa.

Así, ambos grupos, desde el mayoritario mal-conocimiento, sí valoran las capacidades de *abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información*, más vinculadas con el perfil de éxito académico ideal, pero no la motivación ni la creatividad, lo que redundaría en el aburrimiento, la desatención, y la falta de logro académico. En los rasgos sociales es importante la valoración negativa de los atributos *prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad*, por la que se les resta capacidad empática; la mayor o menor carencia del *sentido del humor agudo y sofisticado*, y la rotunda falta de liderazgo, que correspondería a un sujeto solitario, carente de positivas contribuciones hacia la interacción social.

Peña del Agua, y col (2003) demostraron que los docentes tienen dificultades para valorar algunas de las características de este alumnado y que se presentan en la literatura científica.

En los ítems que conforman el factor 9 (*Diagnóstico*), tanto docentes como estudiantes revelan un buen conocimiento de los criterios básicos de diagnóstico.

- *Para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan test estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas,...* Tan sólo el 12,1% del profesorado y el 9,4% de estudiantes está en desacuerdo con la afirmación.

Desde las aportaciones de la literatura especializada, como la definición de Marland (1972), en su informe para el Congreso de los EE. UU, y que estableció un referente mundial: los niños/as superdotados y con talento son aquellos identificados por profesionales cualificados y que, en virtud de sus altas capacidades, son capaces de (...). Así como el criterio de una nutrida relación de expertos que lo avalan (Benito, 1999; Ferrándiz et al., 2010; Manzano, Arranz, y Sánchez de Miguel, 2010; Miranda Romero, 2006; Prieto et al., 2006; Ramírez, Álvarez, Jiménez y Artilles, 2004; Sánchez et al., 2007a). Así como desde la perspectiva de las IIMM (Hernández Torrano et al 2014; Llor et al., 2011; Lidz y Macrine, 2001; Joseph y Ford, 2006; Swanson, 2006; Naglieri y Ford, 2005).

Pero, la referencia más contextualizada, de la CAPV, son los criterios de identificación del alumnado con AACC establecidos por la legislación vigente (Resolución de 24 de julio de 1998), y por la que se establece que la información que se recabe en relación con el alumnado recogerá necesariamente los siguientes extremos: (se recoge textualmente, p 16006).

*a) Relativos al alumno o alumna: Condiciones personales de sobredotación; historia escolar; competencia curricular; estilo de aprendizaje; condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo con particular atención a los posibles desequilibrios entre los aspectos intelectual y psicomotor, de lenguaje y de razonamiento y afectivo e intelectual; el autoconcepto; el estilo de aprendizaje concretándose por áreas los contenidos y tipo de actividades que prefiere; su habilidad para resolver y plantear problemas; sus metas, su perseverancia y su ritmo*

de aprendizaje.

Así como en el documento *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (2013) que, con relación a la identificación y el diagnóstico, se establece que la evaluación psicopedagógica deberá ser *multidimensional, considerando al alumnado en su globalidad: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, motivación, estilos de aprendizaje y contexto social; cuantitativa: test y pruebas estandarizadas, calificaciones escolares, [...] y cualitativa, informes y observaciones del profesorado, información de las familias, nominaciones de iguales, autoinformes*. (pp. 33-34).

También es cierto que para el resto del alumnado susceptible de evaluación diagnóstica, en ningún caso se solicita tal profusión de pruebas; en cuyos casos, y a mayor abundamiento, hay una recomendación expresa de evitar las puntuaciones psicométricas y las afirmaciones derivadas de las carencias; sino que se deben recoger valoraciones cualitativas de las competencias y las capacidades.

- Las AA.CC. se enmarcan en las *Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas*, lo confirma el 84,6% del profesorado y el 81% de los estudiantes, que demuestra tener buen conocimiento sobre la categorización de las AACC en el marco de la atención a la diversidad.

La legislación española, desde la LOGSE (1990), ha considerado las AACC dentro del conjunto de las necesidades educativas, bien especiales bien de apoyo educativo (LOE, 2006); y en la CAPV, se recoge en el gran referente autonómico de Heziberri 2020.

- Los/as estudiantes con AA.CC. tienen una gran capacidad intelectual, con un Cociente Intelectual (CI) superior a 130. Profesorado y estudiantes (83,5% y 80,3%, respectivamente) demuestran un buen conocimiento sobre el CI de nivel intelectual superior.

En los últimos tiempos, la medida del CI se ha convertido en un dato controvertido, bien por el rechazo a una frontera numérica entre el sí y no, el ser y el no ser sujeto con AACC; bien por la corriente de los teóricos para el abandono del dato único asociado con la superdotación, en pos de la nueva concepción de las AACC, que solicita un conocimiento más amplio de las capacidades del sujeto, entre las que es interesante comprobar que también se incluiría la medida del CI (>130).

Las corrientes de la literatura especializada, de común, suelen ser utilizadas como amparo científico que justifique las decisiones políticas, a las que aporta la necesaria legitimidad social; es un valor argumental al margen de la ideología, que transmuta a ésta en autoridad científica.

El término superdotado, como la medida del CI >130, son referencias adoptadas por la mayoría de los países del entorno europeo, así como por las referencias legislativas de las CC. AA. de España. En la CAPV, ese dato cuantitativo no es la única referencia exigida pero sí *conditio sine qua non*, a la que se acompañarán valoraciones múltiples procedentes de los entornos ecológicos de sujeto escolar, como se ha señalado en la justificación del ítem 1, relativo a las exigencias diagnósticas.

### **3.2. Hipótesis 5: El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre aspectos asociados a la SI/AACC en el ámbito educativo.**

Porque las creencias de los docentes influyen en sus percepciones y juicios, y afectan también a su conducta en clase, es esencial conocer cuáles son las actitudes para mejorar su formación y prácticas profesionales (Pajares, 1992).

La Hipótesis 5 basa su enunciado en cuatro apartados que miden las creencias, valores y actitudes relativas a la SI/AACC sobre: identificación y diagnóstico, desarrollo escolar, necesidades educativas, y apoyo a la intervención educativa específica.

**3.2.1. Sub-hipótesis 5.1.** *El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC.*

Esta línea de análisis se ha valorado a partir de los datos en los siguientes factores: A la segunda sección del cuestionario corresponden el Factor 3 (Identificación y Aprendizaje), y el Factor 4 (Apoyo vs. Resistencia social); y a la primera sección, el ítem que solicitaba dos rasgos definitorios de una persona con AACC; y el que solicita de los docentes la posible identificación de algún alumno propio con AACC, a lo largo de la experiencia profesional.

Los ítems sobre *Identificación y Aprendizaje* desvelan una actitud moderadamente positiva en ambos grupos de participantes, con porcentajes >70% y <88%, en función del ítem y del grupo de participantes. Una vez más, se considera oportuno reflexionar sobre los valores subyacentes, que siendo minoría, también alcanzan porcentajes significativos. A continuación, se exponen las afirmaciones derivadas de la puntuación mayoritaria, el análisis de los valores de respuesta, y las referencias consecuentes:

*El/la estudiante con AACC posee una capacidad intelectual superior PERO ésta no le permite sobresalir en todas las áreas académicas* (apoyado por el 71,95 de los docentes y el 77,8% de los estudiantes), los porcentajes contrarios no son baladíes. La vinculación de AACC con éxito en todas las áreas implica la asociación de AACC con talento académico, la unicidad sobresaliente en los objetivos curriculares; que la literatura reconoce como una falacia y estereotipo erróneos. En la CAPV, se consideró como tal en *Educación del Alumnado con Altas Capacidades* (Sep.,1995, pp 20-21), y en *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, bajo el epígrafe "Mitos y realidades"(pp.28-29).

*Los profesores no son capaces de identificar las AACC sin dificultad.* La percepción de la capacidad identificadora del profesorado es muy negativa (87,8% en los docentes y 87,7% en los estudiantes). Este resultado concuerda con los de Del Caño Sánchez (2001) y con Elices Simón et al. (2006) quienes consideran que el profesor se muestra como buen identificador de los alumnos con capacidad alta, pero sólo en las variables más directamente relacionadas con el aprendizaje y tiende a generalizar la imagen académica a otros campos.

Ciertamente, las aportaciones de la literatura, al respecto, son pesimistas. El aula sería el espacio idóneo para la identificación del alumnado con AACC, por la cantidad de información que puede aportar (Tannenbaum, 1983); sin embargo, los juicios del docente, pieza clave del proceso, resultan ser poco consistentes tanto en estudios españoles como extranjeros (Acereda, 2000; Benito 1999; Cladellas Pros, 2003; García Yagüe, 1986; Genovard y Castelló, 1990; Gotzens y González, 1995; Grau, 1995; Gear, 1978; Hodge y Kemp, 2006; Pegnato y Birch, 1959; Peña, et al., 2003; Prieto, 1997; Richert, 1991; Rayo Lombardo, 1999; Sánchez Manzano, 2001; Terman, 1925; Tourón, Repáraz y Peralta, 2006; Verhaaren, 1990); esta relación, que abarca más de 80 años de investigaciones, avala la máxima de la falta de idoneidad de los docentes en la identificación del alumnado con AACC. Sánchez Manzano (2003) lo ilustra con los siguientes datos: en el ámbito mundial, los profesores identifican sólo el 50% de estos estudiantes; en la Comunidad de Madrid, los índices de acierto fueron peores: los maestros identificaron tan sólo un 44% de los alumnos superdotados que estaban en sus clases y, por tanto, dejaron de identificar un 56% de los que lo eran, e identificaron como superdotados un altísimo número de alumnos (97%) que no lo eran.

La literatura también refiere de experiencias en las que la inicial y escasa capacidad de identificación certera ha mejorado a partir de un proceso de formación, pudiendo llegar a buenos niveles de efectividad (Cladellas Pros, 2003; Gear, 1978; Freeman 2005; López Andrada y col., 1990-91; Pérez, Domínguez, 2000; Rayo Lombardo, 1999; Richert, Alvino y McDonnell, 1982). O bien, cuando los docentes disponen de buenas guías que están capacitados para utilizar, y una razonable cantidad de tiempo para observar el funcionamiento en el aula (Pfeiffer y Petscher, 2008; Pfeiffer y Jarosewich, 2003; Renzulli, et al., 2002).

Se considera importante señalar que el fracaso para identificar y desarrollar el talento en niños muy pequeños se ha relacionado con posteriores resultados negativos en el desarrollo cognitivo,

académico, social y afectivo. (Neihart, Reis, Robinson, y Moon, 2002).

Otro entorno de identificación es la familia, el primer núcleo de socialización; también considerado en las investigaciones y la conceptualización de las AACC, por ello se solicita a los participantes la opinión sobre la pericia de los progenitores. *Los padres no identifican fácilmente las AA.CC. de los hijos/as*, sería el enunciado resultante del desacuerdo con las capacidades identificadoras de los padres (86,4% los estudiantes, 85,1% los docentes). Se aprecia una muy ligera mejor atribución hacia los progenitores que a los docentes. Sin embargo, Sánchez Manzano (2003) considera que los padres son excelentes identificadores de sus hijos superdotados, con un nivel de selección correcta del 70%.

*Si fracasan académicamente, no es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario*, es la frase resultante de la positiva actitud de ambos grupos de participantes (81%). Una vez más, reparamos en el 20% restante que sí atribuye el fracaso a la falta de esfuerzo del estudiantes; tal falacia sólo sustenta los mitos y estereotipos de la SI/AACC.

*El diagnóstico de AA.CC. no sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades*; se sustenta con el apoyo del 78,1% de los estudiantes y el 75,5% de los docentes; pero cerca de la cuarta parte de los encuestados tan sólo considerarían el diagnóstico ante la presencia de necesidades, es decir, para una intervención remedial, no proactiva ni originariamente encaminada a potenciar el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, algunos autores opinan que debe realizarse de manera periódica y sistemática cada vez que los niños empiecen un nuevo tramo educativo dentro del sistema escolar, ya que los talentos emergen y crecen evolutivamente (Grau, 1995; Castro Barbero, 2005). Otros también afirman que el diagnóstico debería hacerse extensiva a todos los estudiantes que integran una clase (Guirado, 2015). E incluso que se debe efectuar a una edad temprana, para paliar cuanto antes las dificultades que estos niños puedan presentar, y para optimizar al máximo el desarrollo de sus AACC (Delgado, 2000; Guirado, 2015).

Los resultados de los ítems sobre *Apoyo vs. Rechazo Social* (factor 4), también informan de una buena actitud límite, pero los valores de actitud negativa son muy altos y hacen peligrar la balanza porcentual. De las opiniones mayoritarias, se desprende que *un/a alumno/a identificado como AA.CC. no tiene más dificultades para hacer amigos*, por lo que el diagnóstico como sinónimo de etiquetador y estigmatizador, no parece ser significativo en el contexto de esta investigación.

*Los/as alumnos/as con AA.CC NO son niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso*; afirmación apoyada por una media global del 75%. Sin embargo, en el ítem en el que se solicitan dos rasgos que definan a las personas con AACC, el 14,1% de los docentes, y el 17,4% de los estudiantes aportó algún rasgo relativo al "nivel relacional" (NR), de ellos, el más referido es el que alude a "dificultad en las relaciones interpersonales con los compañeros, ser solitario, raro, etc.", esta atribución monopoliza los atributos otorgados por los futuros agentes (65%) y, especialmente, por el profesorado (77,92%).

Estudios previos revelan que muchos de estos estudiantes son felices, muy queridos por sus compañeros, emocionalmente estables y autosuficientes (Coleman y Cross, 2005; Neihart et al, 2002); que tienen mayor capacidad para controlar los propios pensamientos (Fernández Vidal, 2011); que son más conscientes y capaces de activar la auto-regulación del pensamiento al enfrentarse a una actividad desafiante, así como un mayor manejo del estrés (Prieto y Ferrando, 2009); y que las personas con alta capacidad intelectual tienen una adaptación personal y social igual o superior a aquellas con inteligencia normal (Robinson, 2008). Si bien, también es verdad que, a mayor nivel de CI (>160), podrían encontrarse casos con una relación social problemática dado que la diferencia cognitiva de estos sujetos con sus coetáneos es abismal (Fernández y Pinto, 1989; Janos y Robinson 1985). A mayor nivel de inteligencia, también aumenta el ostracismo (Freeman, 2005; Gross, 2006; Robinson, 2008). Gross (1993) considera que el posible aislamiento social de los alumnos excepcionalmente dotados debería buscarse en la ausencia de auténticos compañeros con los que compartir.

*Los/as alumnos/as con AA.CC. no padecen más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.* Refleja una muy leve actitud positiva, límite entre los estudiantes, porque el 41% de ellos sí valora que este alumnado padezca más alteraciones psicológicas que el promedio de los sujetos.

El padecimiento de más alteraciones psicológicas, es una concepción errónea que se remonta a finales del siglo XIX, con los trabajos sobre la *Insanidad del Genio* de Lombroso (1896) en los que relaciona el binomio genialidad y superdotación con melancolía y neurosis. Otros investigadores (Eggen y Kauchak, 1994; Hallahan y Kauffman, 1994) opinan que el desconocimiento de las características de los sujetos con AACC ha derivado en concepciones erróneas; por ejemplo, se plantea la “compensación”, por la que a un intelecto superior le correspondería un físico, una personalidad y unas características psicológicas inferiores, como el recogido en HeziBerri 2020 del DEPLC. Kukieke y Olszewski-Kubilius (1989) estudian los trabajos empíricos realizados en las décadas de los 70 y 80 en investigaciones que se centraron en averiguar las posibles diferencias en rasgos de la personalidad entre los superdotados y sus pares, los resultados destierran que los más capaces sean inestables, desajustados o con un temperamento de riesgo psicológico; por el contrario, quedaba manifiesto que su ajuste psicológico era mayor.

En esta Tesis, con relación a los valores hallados en los factores (3 y 4) sobre Identificación y Diagnóstico, la actitud de los participantes es levemente positiva. Por contra, la atribución de rasgos definitorios no ofrece la percepción de un perfil personal positivo. Y, el hecho identificador de algún estudiante propio con AACC revela una actitud negativa y escaso conocimiento de los docentes sobre el tema.

Respecto a la *atribución de rasgos definitorios*, para ambos grupos de participantes, el constructo “persona”, inicialmente solicitado, se han circunscrito a niño/a, joven, en el entorno escolar y académico, y de ocupación alumno/a; de las 6 características más atribuidas por ambos grupos, cuatro son rasgos asociados a características intrínsecas y externalizadas asociadas con capacidades superiores para el rendimiento académico, y otros dos son negativos, uno sobre la actitud, conducta y rendimiento académicos, vinculado al desajuste entre capacidad y ritmo escolar, y el otro sobre el nivel relacional, que atribuye una negativa capacidad de interacción social.

La visión parcial, escolar, con primacía del potencial académico (Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez, 2014), y especialmente que se atribuya el ser un alumnado raro, con dificultades para la relación interpersonal, solitario, etc., es coincidente con las investigaciones de Elices et al. (2006); Geake y Gross. (2008); Lassig (2003); Morris Miller (2009); Sastre i Riba y Acereda (1998). Sin embargo, otros estudios, como los de Carpintero, Cabezas y Pérez (2009), obtienen resultados en los que se describe una realidad del alumnado con AACC vinculada al éxito académico y acompañada de conductas de liderazgo entre sus compañeros; o el de Fernández Vidal (2011), en el que los docentes percibían a los estudiantes con AACC más adaptados, con mayor estado de ánimo y mayores habilidades interpersonales.

Sainz Gómez (2010) demostró que los estudiantes con mayor inteligencia presentan mayor apertura mental o flexibilidad de pensamiento e incluso mayor nivel de conciencia que los grupos con inteligencia media y baja. Con relación a las competencias socio-emocionales también obtienen mayores puntuaciones en todas las variables (habilidades inter e intrapersonales, adaptabilidad y estado de ánimo), y se diferencian de otros con inteligencia media o baja en tener mayor conciencia, apertura y estabilidad emocional, mayor adaptabilidad, mejor manejo del estrés y mejor estado de ánimo; por lo que, según la autora, con tales demostraciones, no se puede seguir apoyando la falsa idea o prejuicio de que el alumnado con AACC muestre menores competencias socio-emocionales.

Efectivamente, hay numerosos estudios, que jalonan la literatura especializada, en los que se ha demostrado que los estudiantes con SI/AACC suelen ser cognitivamente y afectivamente más avanzados que sus compañeros de la misma edad (Maker y Schriever, 2011; Plunkett y Kronborg de 2011; Prieto,



et al, 2008; Shaywitz, Holoahn y Freudenheim, 2001; Tomlinson, 2005a). Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras (2011) demostraron que la adaptación personal, social y escolar de los estudiantes con AACC no difiere significativamente de aquella manifestada por sus compañeros sin alta capacidad intelectual, concluyendo que no hay razones para relacionar inadaptación social y alta capacidad intelectual.

Por su parte, Manaster, Chan, Watt, y Wiehe (1994) afirmaron que el 87% de los jóvenes superdotados declaró que lo "peor de ser superdotado" era de naturaleza social, incluyendo los estereotipos, los celos y el aislamiento social. Por lo que no estaríamos ante un auto-aislamiento activo del sujeto con AACC, sino ante la consecuencia sobrevenida por la actitud negativa del entorno, de rechazo o exclusión social, uno de los factores más importantes que impiden el establecimiento de relaciones sociales positivas o el sentido de pertenencia (Stout, 2009).

Las características sociales, emocionales y morales en los niños superdotados desde edades tempranas han sido ampliamente estudiadas (Dabrowski, 1964, 1972; Webb, et al. 2007; Silverman, 2002; Nail y Evans, 1997; Gross, 1998), y atribuyen a este alumnado una mayor conciencia, apertura y estabilidad emocional, mayor adaptabilidad, mejor manejo del estrés, mejor estado de ánimo (Fernández Vidal, 2011; Prieto y Ferrando, 2008; Sáinz Gómez, 2010). Del mismo modo que los estudiantes de alta habilidad puntúan más alto en Inteligencia emocional, y ajuste socio-emocional (Ferrando, 2006).

En el ítem de rasgos definitorios atribuidos, también se menciona el lenguaje rico, y el alto nivel de expresión; los futuros agentes tan sólo lo mencionan en el 2,78% de los rasgos de Características Externalizadas, otorgándole el menor valor entre los atributos de la característica; mientras que para los docentes es un rasgo en el 10,62%. Sin embargo, en la literatura especializada es una señal de identidad relevante (Alonso, 1994; Gottfried et al., 2005; Clark, 2002; Freeman, 2005, 2015; Mönks, 1992; Renzulli, et al., 2002; Silverman, 2002; Terman y Oden, 1947; Vialle y Rogers, 2009).

Con relación a la *identificación de algún estudiante propio*, donde converge conocimiento y actitud, tan sólo el 32,4% de los docentes lo afirma; la variable formación inicial no correlaciona con ello, porque el porcentaje de los que cuentan con ella es el 33,3%, y el de los que no la tienen es el 32,5%; como tampoco correlaciona con la formación continua, y así los que se han formado e identificado son el 11,3%, mientras que los que no se han formado pero sí han identificado son el 21,2%.

Los que más identifican son los docentes de Gipuzkoa, y los que menos de Araba. Los de la red concertada superan a los de la pública, 18,2% y 14,3%, respectivamente. Las mujeres (25%) identifican más que los hombres (7,6%).

Por edad, quienes más han identificado son los de 51-60 años (13,6%), y los que menos los de 21-30 (1,8%). Por titulación, superan los diplomados (15,6%) a los graduados (0,4%). Por años de docencia: destacan los de 21-30 años de experiencia (10,4%). Y por nivel de impartición: los de Primaria son los que más identifican (16,6%), y los de Bachiller los que menos (1,9%).

### **3.2.2. Sub-hipótesis 5.2. El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el *desarrollo escolar* de la SI/AACC.**

El análisis de esta línea recae en el Factor 8 (Determinismo) y el ítem relativo a Género, AACC e IIMM.

El factor sobre *Determinismo* aporta una moderada actitud positiva, salvo en el ítem referido a la atribución biológica como determinante de un progreso autónomo, cuyo enunciado resultante sería: *La Alta Capacidad Intelectual (A.A.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida*. Este resultado es coincidente con la investigación de Sastre i Riba y Acereda (1998).

La avocación a la atribución biológica como cualidad exitosa, es rebatida por Hallahan y Kauffman

(1994), quienes afirman que, si bien puede ser estable a lo largo de la vida, si los estudiantes con AACC no son detectados a edad temprana, un niño precoz puede devenir en un adulto “normal”. También el DEPLC (2013) afirma que a pesar de que aprenden rápido y con facilidad, necesitan que se les oriente, apoye y estimule para poder desarrollar sus capacidades. Además, si no se responde adecuadamente a las características y necesidades del alumnado es probable que surjan reacciones y comportamientos inadecuados, y que, por tanto, necesitan atención y estimulación adecuadas a sus competencias, de lo contrario no desarrollarán sus potencialidades. Gruber (1986) considera que la superdotación no es algo con lo que uno nace, sino que se desarrolla a lo largo de toda la vida, como un proceso de autoconstrucción y creación.

Las demás propuestas del cuestionario, y también recogidas de la relación de mitos y estereotipos de las dos publicaciones (1995 y 2013) del DEPLC, arrojan una moderada actitud positiva de ambos grupos de participantes, y se enunciarían así:

*Un/a estudiante con AA.CC. no puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc. La atención al alumnado con AA.CC. NO debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.* En efecto, “estos profesores no han de ser necesariamente unos especialistas, pero deben estar abiertos a ideas nuevas y distintas, dispuestos a permitir que los estudiantes, a veces, sigan adelante con independencia y tener la habilidad de dirigir los esfuerzos individuales de los estudiantes hacia su máxima realización” (Verhaaren, 1990, p. 6). Ahora bien, esos docentes, aun no siendo especialistas, si deben estar preparados, tanto para una acertada identificación como, y tanto más importante, para poner en práctica las medidas educativas diferenciadas (Expósito González, 2014).

Con relación al Género y AACC, destacamos que los participantes conceden una atribución mayoritaria a la igualdad de chicos y chicas con relación a capacidades y conductas; sin embargo, las puntuaciones subyacentes revelan un mayor respaldo a las chicas en 8 de las 12 características; también se aprecia una “atribución estereotipada” de las mismas, que correlaciona con los resultados de evaluaciones diagnósticas (ED, PISA), y con estadísticas de promoción y disciplina (señaladas en el epígrafe indicado).

Por tanto, y en base a la valoración conjunta de los factores e ítems que se incluyen en la dimensión “Desarrollo escolar”, se considera que la actitud de docentes y estudiantes es moderadamente positiva.

### **3.2.3. Sub-hipótesis 5.3.: El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre las *necesidades educativas* de la SI/AACC.**

Desde las respuestas aportadas a los ítems del Factor 1 (Necesidades educativas y diversidad) y Factor 5 (Aceleración y Agrupación), se obtienen los siguientes resultados:

Con relación a “Necesidades educativas y diversidad” (factor 1), a partir de un índice de apoyo general superior al 80%, se valora que los docentes y los estudiantes albergan una actitud general positiva hacia las necesidades educativas de las AACC, en el marco educativo de la diversidad, con valoraciones que se enunciarían del siguiente modo: *no es un error el trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC., porque no impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad. La identificación y el diagnóstico de AA.CC. TIENEN sentido en el marco de la educación en la diversidad. La atención diferenciada a las AA.CC. no atenta contra el principio de igualdad de oportunidades NI produce mayores diferencias entre el alumnado. Nuestras escuelas DEBERÍAN ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC. no es perjudicial que los padres sobreestimulen a estos/as niños/as aunque les desvinculen del ritmo de la clase. Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.* Estos resultados son similares a los de Fernández, Tourón y Reyero (2002), y Watts (2006).

Sin embargo, merece considerarse que las opiniones de los estudiantes recogen un mayor porcentaje de actitud negativa que el colectivo de docentes: desde un mínimo del 15,9% referido a la necesidad de especial atención para el desarrollo de las capacidades; el 27,6% que valora que es *perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase*; y, especialmente, al 33,6% que considera que *la atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades porque produce mayores diferencias entre el alumnado*.

Con relación a “Aceleración y Agrupación” (factor 5), los índices sobre *acuerdo* y *desacuerdo* están muy próximos, y no son homogéneos entre los dos grupos de participantes. La proximidad en el rango de respuestas revela que, aun existiendo una leve mayoría que alberga una actitud positiva, también que es significativo que aquellos con actitud negativa suponen un elevado contingente.

En general, la actitud sobre aceleración y agrupación es levemente positiva porque se acepta que *se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.*, que *para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso*, y que *una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos*; también se rechaza que *la mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tenga dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad*.

A similares conclusiones llegaron las investigaciones de Polyzopoulou, K. et al. (2014), respecto a las actitudes del profesorado de Secundaria, que eran más favorables a la agrupación por capacidad que a la inclusión; y las de Tourón, Fernández y Reyero (2002), sobre respuestas entre profesorado con formación específica que apoyaban en mayor medida el agrupamiento por capacidad y la aceleración escolar que quienes no la tenían.

**3.2.4. Sub-Hipótesis 5.4.** El profesorado y los estudiantes muestran creencias, valores y actitudes desfavorables sobre el **apoyo a la intervención educativa específica** para la SI/AACC.

Vinculada al Apoyo vs. Rechazo a la intervención; se miden con el Factor 6 (*Apoyo vs. Rechazo académico*), el Factor 7 (*Resistencia y Objeciones*); las estrategias de intervención del profesorado en activo con este alumnado, y la elección voluntaria de estudiantes con AACC.

El factor *Apoyo vs. Rechazo académico a la intervención* revela lo siguiente: la realidad percibida por ambos grupos es negativa; en ella que prima el rechazo, por cuanto el medio escolar no responde a las necesidades de los estudiantes con SI/AACC, y ahoga su curiosidad; así como que la presencia de este alumnado suscita disconformidad por la amenaza potencial a la autoridad intelectual del docente.

Ante la *Resistencia y Objeciones*, se desprende una moderada actitud positiva; sin embargo, es muy significativo el grado de negatividad, más notorio en los estudiantes, con más del 30% que prioriza al alumnado con dificultades o discapacidad, en el marco de la diversidad y desde la responsabilidad moral; así como el depositar en los progenitores la mayor responsabilidad de apoyar a sus hijos/as con AACC.

En la elección voluntaria, el índice de respuesta ha sido mayor entre los estudiantes; y las aportaciones son contrarias: los docentes sólo elegirían en el 32,4% de los casos, y los estudiantes en el 75,3%. Por tanto, la actitud del profesorado es más negativa.

En la vinculación de la elección de alumnado con AACC y la formación inicial: el profesorado con formación inicial, elegiría en el 66,3%, y de los que no la tienen, el 52,3%. Entre los estudiantes, de los que cuentan con formación elige el 77,5%; y de los que no cuentan con ella, el 73,9%. Por tanto, entre los docentes sí se aprecia correlación entre formación inicial y elección, pero entre los estudiantes no es tan evidente.

En la vinculación con formación continua: el 16,8% tiene formación y elige; el 8,8% tiene formación

pero no elige; el 37,8% sin formación sí elige; y el 36,6% sin formación no elige. Se manifiesta que la formación continua no correlaciona con la elección.

Estos dos valores formativos plantean la cuestión sobre el contenido de la formación recibida y/o la vigencia y primacía de la actitud negativa frente a la formación, coyuntura planteada en el Marco Teórico, en base a la resistencia de las actitudes fuertemente implementadas en la estructura cognitiva (Van Dijk, 2005).

*Estrategias de Intervención:* de las 5 estrategias propuestas, seleccionadas de las recomendaciones del DEPLC, tan sólo en una de ellas (*hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben*) se percibe una muy leve actitud positiva (53,2%); el resto redonda en la actitud negativa: *no se crean y evalúan materiales diversos de ampliación para quienes tienen una capacidad superior* (72,1%); *en las sesiones de evaluación no se dedica un tiempo similar a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal"* (56,9%); se establecen grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades (78%), y no se impulsan medidas de promoción del talento y la excelencia (70%).

En la investigación de García Cabero (1991) se recoge que si bien el profesorado acepta la existencia de estudiantes superdotados en las aulas, se muestra reticente a la hora de atenderlos. Y para Dimitri (2010), las consecuencias de una insuficiente intervención temprana son aún más graves para los estudiantes pobres y de minorías culturales.

Los grupos de trabajo de *ayuda a los compañeros que menos saben* no corresponden estrictamente al modelo de trabajo cooperativo, aunque compartan también esa función; y la literatura especializada reprueba tal metodología para el alumnado con AACC, porque no ofrece oportunidades reales ni retos de aprendizaje a estos estudiantes, a los que fuerza a dedicar mayor tiempo enseñando o explicando contenidos a sus pares, a disponer de menos oportunidades para atender a sus propias necesidades de aprendizaje, contribuye al aburrimiento, la frustración y la ansiedad (Adams-Byers et al, 2004; Coleman y Gallagher, 1995; Coleman y Cross, 2005; Neihart, 2007; Slavin, 2010). Por contra, se respalda la creación de grupos de *iguales*, incorporando alumnado de diversas edades y clases, para atender a sus capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y motivación (Belfi, et al., 2012; Makel et al., 2016; Plucker y Harris, 2015; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu, Makel y Olszewski-Kubilius, 2016; Southern y Jones, 2015). Pero, como se ha señalado a lo largo de esta tesis, la filosofía educativa del DEPLC reprueba esa práctica.

Por lo que la actitud manifiesta por ambos grupos de participantes presenta contradicción: los estudiantes revelan una peor disposición en los ítems de los factores, y los docentes en la elección de este alumnado y en la praxis profesional. Al igual que en las investigaciones de Cramond y Martin (1987), Collins, (2001), los profesores tienden a tener actitudes más negativas hacia este alumnado y sus programas, y a apoyar una educación no diferenciada, como los docentes finlandeses del estudio de Tirri y Tallent-Runnels (1998).

Las contradicciones entre las actitudes y las prácticas educativas detectadas en esta investigación, también son coincidentes con otras referencias de la literatura (Cramond y Martin, 1987; Guirado Serrat, 2012; Lee et al, 2004; McCoach y Siegle, 2007; Schack y Starko 1990), y como en el estudio de Lassig (2009), en el que los docentes apoyan la necesidad de la educación para las AACC, pero no son tan partidarios de algunas disposiciones de educación como la agrupación por capacidad.

Por otra parte, las creencias y actitudes de los docentes sobre la superdotación también son reflejo de sus percepciones culturales (Elhoweris, Mutua, Alsheikh, y Holloway, 2005). Como para desmitificar ideas arraigadas en una cultura, más sentidas que pensadas, se precisa algo más que una buena argumentación, se trata de cambiar creencias y actitudes más que de cambiar pensamientos (Martínez Torres y Guirado Serrat, 2010).

### **3.3. Hipótesis 6. El profesorado y los estudiantes evidencian creencias, valores y actitudes que revelan el arraigo de estereotipos sobre la SI/AACC y su desarrollo en el ámbito escolar.**

El análisis de los estereotipos comprende 16 de las 36 afirmaciones del cuestionario. Los ítems correspondientes, analizados en los apartados de las frecuencias de los factores, y en las Hipótesis en las que se han integrado cada uno de ellos.

Las afirmaciones, extraídas de referencias de "Mitos y estereotipos sobre la SI/AACC" (Hallahan y Kauffman, 1994; DEPLC, 1995, 2013), han arrojado un saldo de vigencia, que se ha graduado en: leve, moderado y severo.

Las falacias planteadas corresponden a las líneas: "Identificación y diagnóstico", "Desarrollo escolar", "Necesidades Educativas", y "Apoyo vs.Rechazo".

Desafortunadamente, los resultados de esta investigación han comprobado que los prejuicios mencionados siguen vigentes entre los colectivos de docentes y de futuros agentes educativos. Collins (2001) señaló que las principales causas de las actitudes negativas de los docentes hacia la superdotación eran la falta de capacitación y confianza, y los mitos y creencias anti-elitistas sobre la educación de los niños superdotados, ideas que afectan a la equidad.

La influencia de los estereotipos puede devenir en limitaciones ante la identificación del alumnado superdotado (Grau, 1995; Acereda y Sastre, 1998; Del Caño, 2001), y en consecuencia, en la atención a las NNEE y la posible implementación de medidas de intervención.

Los estereotipos y prejuicios suplen la falta de información veraz; los estereotipos son imágenes o ideas, "conceptos de grupo", con carácter inmutable y un alto nivel de uniformidad sobre su contenido (Aparici, 1993). Permiten describir, de forma subjetiva, a un grupo en relación a sus rasgos característicos, por ser diferentes; permiten proteger los intereses de unos grupos en oposición a otros y justificar o racionalizar la conducta en relación a la categoría que representa; estos esquemas fijos y pre-construidos, no hace falta elaborarlos personalmente, sino haberlos asimilado del contexto cultural (Herrero Cecilia, 2006).

### **3.4. Hipótesis 7. Se estima que el sexo, la edad, la titulación académica, la demarcación territorial, la experiencia docente, el nivel educativo en el que se imparte docencia, la titularidad del centro, los estudios en curso, la formación inicial y la formación continua influyen en: el conocimiento, creencias, valores y actitudes relativos a la SI/AACC:**

Se han encontrado valores de significatividad con relación a los **agentes** en los Factores Necesidades educativas y diversidad, Identificación y aprendizaje, Rechazo social, Rechazo académico, y Resistencia- Objeciones. De las que se revelan las siguientes afirmaciones:

Los estudiantes manifiestan peor actitud que el profesorado hacia las necesidades y la posible respuesta educativa al alumnado con AACC, en el marco de la diversidad; a la atención escolar hacia los más capaces, evidenciando un nivel de rechazo académico más alto; respaldan y priorizan una concepción de la diversidad constreñida al alumnado que presenta dificultades y asociadas a menor capacidad; así como secundar, en mayor medida, una atribución biologicista de la dotación, suficiente para un desarrollo autónomo del alumnado con AACC, e indiferente a las características del medio escolar. Este mal-conocimiento también se recogió en la investigación de Sastre i Riba y Acereda (1998). Collins (2001) añade que los estudiantes dotados requieren asistencia adicional debido al riesgo de la desmotivación, el bajo rendimiento y la frustración, entre otras consecuencias.

El profesorado manifiesta una clara peor actitud con relación a los identificadores y la respuesta académica esperada; y en su percepción del rechazo social hacia este alumnado.

Con relación a la variable **sexo**, hay significación en docentes y estudiantes respecto a Resistencia-Objeciones; y en los docentes también hacia el Diagnóstico, de modo que:

Los hombres (profesores y estudiantes) reflejan una peor actitud y un mayor grado de resistencia a la educación de la SI/AACC en aras de la priorización del alumnado con dificultades o discapacidad. Los docentes hombres también tienen menor conocimiento sobre aspectos diagnósticos de la SI/AACC que las profesoras.

La variable **edad** sólo ha sido significativa respecto a Identificación y aprendizaje, tanto en docentes como estudiantes:

Si bien los años de experiencia docente no producen significación con ninguno de los factores analizados; a mayor edad de los docentes, la actitud empeora con relación a la Identificación y el aprendizaje; los resultados más leves corresponden a 21-30 años, y el grado de negatividad se incrementa en los sucesivos tramos de edad considerados, hasta un máximo de los participantes con más de 50 años. Sin embargo, de los 12 estudios de Bégin y Gagné (1994), en 5 de ellos, una mayor edad correlacionaba con actitudes más positivas hacia los superdotados.

En los estudiantes de esta Tesis, la situación es inversa a la de los docentes, la peor actitud corresponde al grupo de los más jóvenes, en tanto secundan que *la capacidad intelectual superior permite sobresalir en todas las áreas académicas; si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario, y especialmente que el diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades.*

La **titulación** de los docentes correlaciona con el Rechazo social y el Rechazo académico:

Los/as diplomados/as admiten un mayor nivel de rechazo social hacia alumnado con AACC que los/as licenciados/as; y éstos/as acusan en mayor medida una elocuente percepción de rechazo académico.

Los “**estudios en curso**” de los estudiantes aportan significación con los factores: Necesidades educativas y diversidad, Características de las AACC-Rasgos identificativos, Identificación y aprendizaje, Apoyo vs. Rechazo social, y Apoyo vs. Rechazo académico, desde los que se afirma:

Los estudiantes de Pedagogía son los que manifiestan mejor actitud hacia las necesidades educativas, la identificación y el aprendizaje de las AACC, tienen mejores conocimientos sobre los rasgos identificativos, y albergan una mayor percepción de rechazo social; mientras que los estudiantes de Magisterio son los más reacios ante las necesidades educativas, la identificación y el aprendizaje, y tienen una mayor percepción de rechazo educativo específico al alumnado con AACC. En la investigación de Del Caño Sánchez (2001) fueron los estudiantes de Psicopedagogía quienes destacaron por su mejor nivel de conocimientos.

La variable **provincia**, es significativa con los Factores Necesidades educativas y diversidad, Apoyo vs. Rechazo social, Aceleración y Agrupación, y Apoyo vs. Rechazo académico, de los que se desprenden las siguientes afirmaciones:

El profesorado de Araba declaran la más alta percepción de rechazo social, son los más remisos a las estrategias de intervención, y tienen una percepción general de mayor rechazo académico respecto a las necesidades educativas del alumnado más capaz y la praxis habitual en la enseñanza. Del mismo modo que son los que tienen censado un menor porcentaje de alumnado con AACC.

La variable “**nivel educativo**” ha presentado significación en 5 de los 9 factores considerados: Identificación y aprendizaje, Apoyo vs. Rechazo social, Aceleración y Agrupación, Apoyo vs. Rechazo académico, y Resistencia, Objeciones. Con resultados como:

El grado de negatividad actitudinal hacia la Identificación y el Aprendizaje presenta un aumento progresivo y gradual con los sucesivos niveles educativos, el nivel menos negativo se da en Infantil, y se incrementa en Primaria, ESO y en Bachiller alcanza su nivel más alto. En cuanto al Rechazo social, la actitud negativa lleva una ruta inversa, el menor nivel de rechazo social percibido corresponde al profesorado de Bachiller, y esta percepción negativa crece en los niveles educativos de ESO, Primaria, y culmina en el valor más alto en los docentes de Infantil. Los docentes de ESO y Bachiller

se manifiestan más favorablemente hacia la aceleración y la agrupación por capacidad (coincidente con la investigación de Polyzopoulou, 2014); tienen una mayor percepción de rechazo académico; y perciben mayor resistencia y objeciones a la educación del alumnado con AACC. Mientras que los docentes de Primaria reflejan la opción más disconforme a las estrategias de intervención señaladas, y perciben en menor medida el rechazo académico.

Con relación a la **red docente**, tan sólo hay significación con Apoyo vs. Rechazo social, por la que en los centros concertados habría una menor percepción de rechazo social que en los públicos.

La variable **formación inicial**, declarada por el 19% de los docentes, arroja significación en 7 de los 9 factores: Necesidades educativas y diversidad, Identificación y aprendizaje, Aceleración y Agrupación, Rechazo académico, Resistencia, Objeciones, Determinismo, y Diagnóstico; de los que se desprende lo siguiente:

El profesorado con formación inicial refleja una actitud sutilmente más positiva hacia las necesidades educativas y la diversidad, hacia la identificación y las características diferenciales de aprendizaje; declara menor rechazo académico, alberga mejores conocimientos sobre las características del diagnóstico; y son menos partidarios de la aceleración y la agrupación por capacidad; en este punto, se halla coincidencia con otras investigaciones en las que si bien los docentes tendrían una visión positiva hacia las necesidades de los estudiantes dotados, se suelen manifestar contrarios a la aceleración (Lassig, 2009; Troxclair, 2013; Watts, 2006)

Los docentes que no cuentan con formación inicial albergar una actitud más positiva hacia la aceleración y la agrupación por capacidad, perciben una mayor resistencia y objeciones a la educación de las AACC, y apoyan la AACC como un atributo inherente que faculta para el éxito *per se* (determinismo). De hecho, uno de los estereotipos más arraigados es el que asocia superdotación con rendimiento superior en cantidad y calidad (Borges et al., 2009); así como que ese éxito se alcanzará sin ayuda (Clark, 2002; Colangelo, Assouline y Gross, 2004; Colangelo y Davis, 2003; Collins, 2001; Davis, Rimm y Siegle 2010; Gallagher, 2003; Lassig, 2009; Megay-Nespoli, 2001; Taylor y Milton, 2006).

En el caso de los estudiantes, la variable formación inicial tan sólo ha correlacionado con los factores Características de las AACC-Rasgos identificativos, y Rechazo académico, con el que es coincidente con los docentes. Así, los estudiantes con formación inicial sobre el tema reflejan poseer más conocimientos sobre las características y rasgos identificativos de las AACC, pero también tienen una peor actitud hacia las necesidades educativas del alumnado con AACC y, con ello, una mayor percepción de rechazo académico; aspecto en el que divergen respecto de los docentes.

La variable **formación continua**, aporta significación con 6 de los 9 factores: Características de las AACC-Rasgos identificativos, Aceleración y Agrupación, Rechazo académico, Resistencia-Objeciones, Determinismo, y Diagnóstico; con las siguientes valoraciones:

El profesorado que declara poseer formación continua, que supone el 25,5% de los docentes; que en la investigación de Fraser-Seeto et al. (2015) se considera escaso el porcentaje del 51%. Esa formación también correlaciona con mayor nivel de conocimiento respecto a los rasgos de las AACC que se han considerado en el factor; aprecian un menor nivel de rechazo académico, perciben menos resistencia y objeciones a la atención de este alumnado, y tienen más conocimientos sobre el diagnóstico. El profesorado sin formación continua alberga una actitud más positiva respecto a la aceleración y la agrupación por capacidad, y es menos determinista.

Las objeciones y la resistencia a la intervención con AACC están vinculadas a priorizar la atención de las necesidades educativas asociadas a la discapacidad, en base a una mayor responsabilidad moral; sin embargo, en el marco de una escuela equitativa se debe atender la diversidad de todo el alumnado (Callahan, 2001; Muñoz y Espiñeira, 2010).

Los datos de esta investigación con relación a la influencia de la formación inicial y continua no

correlacionan con una mejor actitud hacia la intervención educativa con el alumnado con AACC, especialmente en lo relativo a la aceleración y la agrupación por capacidad; tienen cierta similitud con los de Cross, Cross y Frazier, (2013). Y son contrarias a las de Lassig (2003), Molapo (2014), y Polyzopoulou (2014) en las que los docentes que habían recibido formación reflejaron actitudes más favorables, en especial hacia la intervención.

## **9.7. CONCLUSIONES**

Esta Tesis Doctoral parte del objetivo de realizar una investigación sobre las AACC en el ámbito educativo de la CAPV, para lo que se ha llevado a cabo un estudio multifocal.

Su finalidad es conocer la situación de este colectivo, integrado en el concepto de alumnado con necesidades educativas<sup>77</sup>, la coherencia entre la legalidad y la praxis educativa, así como las creencias, valores, actitudes, conocimiento y arraigo de estereotipos del profesorado en activo y futuros agentes educativos (estudiantes), sobre el alumnado con alta capacidad intelectual y su educación.

Se han realizado estudios documentales longitudinales y un análisis descriptivo-correlacional, sus datos argumentan las siguientes recensiones:

**1. El alumnado con SI/AACC diagnosticado y reconocido estadísticamente en la CAPV**, en el periodo 1996- 2016. Un estudio longitudinal y análisis de los valores numéricos del alumnado con SI/AACC reconocido por el sistema educativo en la CAPV, a partir de los datos informáticos del Servicio de Estadística del Gobierno Vasco en Lakua (1996-2007), y de los estadísticos publicados por el Ministerio de Educación (2008-2015). Se distinguen dos periodos, claramente diferenciados:

El periodo 1996-2007: La cota más alta de alumnado con AACC en la CAPV se sitúa en el 0,066% (curso 2000/01- Araba) y la más baja en el 0,002% (curso 1996/97- Gipuzkoa).

Araba, con unas cifras paupérrimas, tuvo el porcentaje más alto de la CAPV, con un valor medio de 0,030%; Bizkaia se mantuvo en el 0,014%, y Gipuzkoa detentó la peor posición con el 0,010% del alumno matriculado.

El periodo de 2008-2015, en que se aprecia un incremento inusitado de los porcentajes, alcanzando sus máximos históricos de 20 años en 2014-15, liderados por Gipuzkoa, con el 0,10%, Bizkaia, con el 0,07%., mientras que Araba se mantiene en un sempiterno 0,04% del alumnado.

En la comparación con los valores del resto de las CC. AA., la situación de la CAPV es de las peores del Estado; de 2008 a 2012, ocupó el 16º puesto de las 17 CC. AA.; en el último registro de 2014-15, ha ascendido al 14º, con una media record de 0,08%, cuando la de España es del 0,20%, y la Comunidad de Murcia tiene el 1,09%.

Respecto al género, de 2008-09 a 2014-15, el porcentaje medio de alumnas con AACC en la CAPV no ha alcanzado el 30% en ninguno de los cursos contemplados.

Así pues, se acepta que el porcentaje de alumnado con SI/AACC reconocido en la CAPV es inferior al considerado por la literatura especializada, que oscila entre el 2% de Terman (1925), el 5-7% de Marland (1972), o el 15-20% de Renzulli y Reis (1997). Los índices de la CAPV también son inferiores a la media de España y de 13 de la 17 CC. AA. (curso 2014-15). Y presenta perfiles diferenciados en cada una de las provincias de la CAPV, siendo Gipuzkoa la que ofrece un mayor índice en la actualidad.

<sup>77</sup> Necesidades Educativas Especiales (LOGSE, 1990); Necesidades Educativas Específicas (LOCE, 2002); Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (LOE, 2006).



## **2. La formación inicial y continua sobre AACC de los docentes en activo y futuros agentes educativos.**

En base al estudio longitudinal desde 1997 hasta 2018, se realiza el análisis de 21 años sobre la oferta formativa del DEPLC, a través del Plan GARATU y Prest\_Gara. Se ha organizado en dos etapas: En el primer periodo, 1997-2008, a pesar de la legislación vigente y del interés por el tema del DEPLC, no se ofertó ningún curso sobre AACC.

En el segundo periodo, 2008-2018, se aprecia un cambio sustancial y se ofertan una media de 3,33 cursos por año, entre los que se incluye el referido a Atención Temprana, vinculado con el Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil. En estos 10 últimos años, la oferta total asciende 3033 cursos; de ellos, 34 han contemplado las AACC que, a nivel porcentual, suponen el 1,121% de la oferta formativa del DEPLC.

En base al estudio sincrónico de la formación inicial en AACC ofrecida por la UPV/EHU en los Grados de Educación Infantil y Primaria (Magisterio), Pedagogía y Máster de Educación Secundaria, Bachiller, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas (Máster), en los cursos académicos 2014-15 y 2016-17. En ninguno de ellos hay referencia, de ninguna asignatura explícita, que trate las AACC; sí se han hallado menciones capitulares en asignaturas troncales relativas a la diversidad, o como apartado de asignaturas optativas.

Estos datos apoyan la Hipótesis de que la forma sobre AACC, ofertada por la UPV/EHU para la formación inicial, y la del DEPLC para la formación continua, es escasa.

En adición, en esta investigación los participantes han declarado poseer formación inicial en el 19% de los docentes, y el 33,4% de los estudiantes. Y el 25,5% de los docentes también afirma contar con formación continua. Datos que redundan en la confirmación de la hipótesis.

## **3. El análisis de creencias, valores, actitudes, conocimientos, y el arraigo de estereotipos, con relación a la SI/AACC, del profesorado en activo y futuros agentes educativos.**

Un estudio descriptivo-correlacional, que por su relevancia metodológica, significatividad y magnitud, representa un pilar central de esta investigación. Se ha construido un instrumento de medida, un cuestionario ad hoc, traducido al idioma vasco (Euskera), sometido a la valoración de jueces para su idoneidad tanto instrumental como idiomática, con dos secciones; en la primera se incluyen variables identificativas, actitudinales y educativo-metodológicas; la segunda sección es un cuestionario formado por 36 ítems, con escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, que miden los conocimientos sobre indicadores generales descriptivos de la superdotación y las altas capacidades, así como las creencias, valores, actitudes y arraigo de estereotipos con relación a la identificación y diagnóstico, el desarrollo escolar, las necesidades educativas, el apoyo vs. rechazo social y académico al alumnado con AACC; de los 36 ítems, 12 corresponden a la Escala *Opiniones sobre los superdotados y su educación* de Gagné y Nadeau (1985, 1991).

La muestra está compuesta por docentes en activo y futuros agentes educativos de la CAPV, en un total de 1674 participantes. La muestra de docentes, con elección estratificada, al azar, en proporción de nivel de docencia, provincia y red, de manera tal que cumple con los requisitos de fiabilidad y representatividad, ha contado con 1098 participantes. La de estudiantes, correspondientes al alumnado de 4º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria, Pedagogía, y del Máster de Educación, ha contado con 576 participantes.

Las muestras ofrecen los siguientes valores de distribución:

- Sexo: son un total de 1247 mujeres y 407 hombres; el profesorado cuenta con 814 mujeres y 268 hombres; los estudiantes con 433 mujeres y 139 hombres. Se corrobora el alto índice de feminización de la profesión actual y futuro.

- Edad: organizados en cinco tramos de edad, son 633 participantes de 21-30 años, 315 de 31-40,

356 de 41-50, 352 de 51-60 y 18 de 61-65 años.

- Estudios en curso: 390 de Magisterio (67%), 27 de Pedagogía (4,7%), y 159 de Máster (27,6%).
- Título: con valores totales de 537 diplomados (37,1%); 519 licenciados (35,8%); 218 graduados (15,1%); 80 con doble titulación de diplomado y licenciado (5,5%); 58 con formación profesional superior (4%); 5 con ingeniería o arquitectura (0,3%), y 31 con "otros" (2,1%).
- Nivel educativo de docencia: Infantil, 170 (15,5%); Primaria, 498 (45,4%); ESO, 346 (31,5%) y Bachiller, 84 (7,7%).
- Provincia de impartición docente: Araba, 145 (13,2%); Bizkaia, 519 (47,3%), y Gipuzkoa, 434 (39,5%).
- Titularidad del centro: 518 (47,17%) en la red pública, y 580 (52,83%) en la privada-concertada.
- Años de experiencia docente: de 1-5 años, 102 docentes (9,3%); 6-10 años, 151 (13,8%); 11-20 años, 316 (28,8%); 21-30 años, 289 (26,3%); 31-40 años, 232 (21,1%), y más de 40 años, 8 (0,7%).
- Formación inicial sobre AACC: declaran contar con formación inicial el 19% de los docentes y el 33,4% de los estudiantes.
- Formación continua: el 25,5% de los docentes.
- Elección voluntaria de alumnado con AACC: de los docentes, el 32,4%; de los estudiantes, el 75,3%.
- Haber identificado algún alumno propio con AACC: el 32,4% de los docentes declara que sí ha identificado, mientras que el 67,6% no lo ha hecho.
- Contar con algún alumno diagnosticado: lo ha tenido el 36,1% de los docentes, y el 63,9% no lo ha tenido.

Conclusiones sobre creencias, valores, actitudes, conocimiento y arraigo de estereotipos de docentes y estudiantes sobre las AACC:

1. Actitudes ante el género y la capacidad intelectual: las valoraciones mayoritarias de ambos grupos de participantes (profesorado y estudiantes), coinciden en ofrecer un perfil de igualdad de género respecto a capacidades y conductas académicas, con respuestas de predominio a la opción "ambos igual" en las 12 características planteadas. A partir de los valores subyacentes, y de modo subsidiario, se constata una evidente perspectiva de género, que reproduce patrones tradicionales de conducta escolar y capacidades intelectuales, se diseñan los siguientes perfiles:

Los chicos reciben más respaldo en: demostrar y exteriorizar sus capacidades intelectuales, y en las inteligencias lógico-matemática, corporal-cinestésica y espacial.

Las chicas destacan en: estudio, responsabilidad en la tarea y motivación; calificaciones académicas en general; respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as...; así como en las inteligencias lingüística, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

2.. Atribución de rasgos descriptivos de una persona con AACC: con un importante mayor índice de respuestas de estudiantes que de docentes, en una diferencia superior al 30,7%.

Las características que se aportan, tanto por docentes como por futuros agentes educativos, están circunscritas a un perfil de: niño/a o joven, en el ámbito educativo y alumno/a. Las respuestas más frecuentes están relacionadas con la posesión de altos niveles de: inteligencia general, capacidad de aprendizaje y trabajo, así como creatividad (docentes) o motivación (estudiantes); se les atribuye aburrimiento, frustración y desmotivación en clase, y dificultad en las relaciones interpersonales con los coetáneos, ser raro y solitario.

3. Estrategias de intervención implementadas: con 5 propuestas extraídas de las praxis recomendadas por el DEPLC: El "crear y evaluar materiales diversos de ampliación para quienes

tienen una capacidad superior" no es aplicado en el 72,1% de los casos. En las sesiones de evaluación, dedicar un tiempo similar a a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal", el 56,9% no lo hace nunca o casi nunca. Hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben, lo realiza el 53,2%. Establecer grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades: el 78% de los docentes lo aplica habitualmente. Impulsar medidas de promoción del talento y la excelencia: el 70% no lo lleva a cabo.

4. Arraigo de estereotipos sobre las AACC: de los 36 ítems del cuestionario, 16 corresponden a mitos y estereotipos sobre las AACC; de ellos, 14 han recibido un índice de apoyo del 25-75%. En general, los estereotipos tienen un arraigo mayor entre los estudiantes. Entre los más apoyados se encuentran: atribuir al alumnado con AACC *una capacidad superior que le permite sobresalir en todas las áreas, y puede progresar en cualquier centro escolar, con cualquier metodología; el diagnóstico de AACC sólo tiene sentido si el estudiante presenta necesidades; son alumnos raros, solitarios, con dificultad para establecer buenas relaciones; un alumno identificado como AACC tienen más dificultades para hacer amigos; en la atención a la diversidad deben priorizarse las NNEE asociadas a discapacidad; y quienes aceleran un curso tienen más dificultades de adaptación*, entre otras.

5. Se han considerado las siguientes dimensiones de estudio (variables dependientes) sobre las opiniones de los participantes sobre las AACC: conceptualización, identificación y diagnóstico, desarrollo escolar, necesidades educativas, apoyo vs. rechazo social y académico, y arraigo de estereotipos. Con 9 factores de análisis: Características de las AACC, Diagnóstico, Identificación y Aprendizaje, Apoyo vs. Rechazo social, Aceleración y Agrupación, Apoyo vs. Rechazo Académico, Resistencia y Objeciones, Determinismo, y Diagnóstico.

6. En los valores aportados, aun con índices de actitud positiva, también se han considerado relevantes porcentajes de rechazo en creencias, valores y actitudes, que, en ocasiones, hacen peligrar la balanza porcentual positiva en varios factores.

El profesorado y futuros agentes educativos tienen un mal-conocimiento de indicadores descriptivos de la personalidad, un parcial y leve conocimiento de los rasgos descriptivos intelectivos, y un conocimiento de indicadores diagnósticos de la SI/AACC bueno. Revelan una moderada buena actitud hacia la identificación y el diagnóstico de la SI/AACC, no así en relación con la capacidad identificadora de docentes y progenitores. Los participantes, no muestran actitudes desfavorables sobre el desarrollo escolar de la SI/AACC, a excepción del criterio y estereotipo biologicista.

Los dos grupos de este estudio (docentes y estudiantes) reflejan una actitud general positiva hacia las necesidades educativas de las AACC, en el marco educativo de la diversidad, y una actitud general levemente positiva sobre aceleración y agrupación. El índice de resistencia y objeción a la atención de este alumnado es muy elocuente en ambos grupos, y el de estudiantes supera el 30%, al priorizar al alumnado con dificultades o discapacidad, en el marco de la diversidad y desde la responsabilidad moral; así como en depositar en los progenitores la mayor responsabilidad de apoyar a sus hijos/as con AACC.

7. Se han estimado las siguientes variables independientes: agente (docentes y estudiantes), edad, titulación académica, demarcación territorial, experiencia docente, nivel educativo en el que se imparte docencia, titularidad del centro, estudios en curso, formación inicial y formación continua.

8. De la confluencia de las variables dependientes e independientes de esta investigación, se han obtenido resultados como los siguientes:

- Los estudiantes manifiestan peor actitud que el profesorado hacia las necesidades y la posible respuesta educativa al alumnado con AACC, en el marco de la diversidad.

- El profesorado manifiesta una clara peor actitud con relación a los identificadores próximos y la respuesta académica esperada del alumnado con AACC.

- El profesorado manifiesta peor actitud que los estudiantes en su percepción del rechazo social.

- Los estudiantes presentan una actitud más negativa que la de los docentes, al respaldar y priorizar una concepción de la diversidad constreñida al alumnado que presenta dificultades y asociadas a menor capacidad. Y secundar, en mayor medida, una atribución biologicista de la dotación, suficiente para el desarrollo autónomo del alumnado con AACC, e indiferente a las características del medio escolar (tipo de centro, metodología, etc.); así como que cerca del 37% considere que la educación a este alumnado debe realizarse exclusivamente por expertos.

- Los hombres (profesores y estudiantes) reflejan una peor actitud y, por tanto, un mayor grado de resistencia a la educación de la SI/AACC en aras de priorizar al alumnado con dificultades o discapacidad. Los profesores también albergan un menor conocimiento sobre aspectos diagnósticos de la SI/AACC que las profesoras.

- Con relación a la *Identificación y aprendizaje*, entre los docentes, a mayor edad de los participantes, la actitud empeora; los resultados más leves corresponden a los 21-30 años, y el grado de negatividad se acrecienta en los sucesivos tramos de edad considerados, hasta el máximo en los de más de 50 años. En los estudiantes se da la situación inversa, siendo que la peor actitud está en los 21-30 años, y decrece en los sucesivos tramos ascendentes.

- Los/as diplomados/as admiten un mayor nivel de rechazo social hacia alumnado con AACC que los/as licenciados/as. Ambos grupos (diplomados y licenciados) han manifestando una elocuente percepción de rechazo académico, pero son los/as licenciados/as quienes acusan en mayor medida esta apreciación respecto de los/as diplomados/as.

- El profesorado de Gipuzkoa manifiesta el mayor nivel de actitud negativa hacia las necesidades educativas del alumnado con SI/AACC en el marco de la atención a la diversidad; en segundo lugar se ubica Araba, y Bizkaia recoge el más bajo nivel de oposición al respecto, por lo que evidencia la mejor actitud de las tres provincias.

- El profesorado de Araba declara la más alta percepción de rechazo social, seguido del de Bizkaia; mientras que el de Gipuzkoa advierte el menor grado de repudio a este alumnado.

- Los docentes de Araba junto con los de Gipuzkoa son los más remisos a la aceleración y la agrupación del alumnado con AACC; con una diferencia mínima, los de Bizkaia, manifiestan el mayor apoyo a estas estrategias de intervención.

- Una percepción general de rechazo académico respecto a las necesidades educativas del alumnado con AACC y la praxis habitual en la enseñanza; las puntuaciones generales se posicionan en la actitud negativa. Esta percepción de rechazo es más manifiesta en Araba, seguida de los docentes de Bizkaia. El profesorado de Gipuzkoa, aun evidenciando el rechazo, es el que registra una menor percepción del mismo.

- Los años de experiencia, en tanto que variable de análisis y con relación a los 9 factores considerados, se ha manifestado como nula.

- El nivel educativo de docencia correlaciona con la Identificación y Aprendizaje del alumnado con AACC, de modo que el grado de negatividad actitudinal presenta un aumento progresivo y gradual, siguiendo la secuencia de los sucesivos niveles educativos: desde el nivel menos negativo en Infantil, incrementándose en Primaria, ESO, y en Bachiller alcanza su nivel más alto.

- El nivel más leve de rechazo social percibido corresponde al profesorado de Bachiller, y esta percepción negativa crece en los niveles educativos de ESO, Primaria, y culmina con el valor más alto en los docentes de Infantil.

- Los docentes de ESO y Bachiller se manifiestan más favorablemente hacia la aceleración y la agrupación por capacidad; los de Infantil son los que más se aproximan a la media total, y los de Primaria reflejan la opción más disconforme a estas estrategias de intervención.

- Los docentes de ESO y Bachiller tienen una mayor percepción de rechazo académico; mientras que los de Primaria e Infantil, si bien valoran un rechazo académico general, es menos percibido.

- El profesorado de Bachiller y ESO refiere un mayor nivel de resistencia y objeción a la intervención con alumnado con AACC mientras que los de Primaria e Infantil declaran un valor menos objetor. La actitud general expone una actitud negativa muy leve.

- Los docentes de los centros concertados refieren una percepción de rechazo social menor que la del profesorado de los centros públicos.

- Los docentes que declaran contar con formación inicial reflejan: Una actitud sutilmente más positiva hacia *las necesidades educativas y la diversidad*. Actitud en el límite de la bondad sobre *la identificación y el aprendizaje*. Actitud más negativa respecto a *la aceleración y la agrupación (por capacidad)*. Menor percepción de *rechazo académico* hacia el alumnado con SI/AACC. El nivel mínimo de positividad, con menor nivel de *resistencia y objeciones*, hacia la educación al alumnado con SI/AACC. Mejor actitud, por menor acuerdo con las afirmaciones de *determinismo* sobre la AACC como un atributo inherente que faculta para el éxito por sí mismo.

- Los estudiantes con formación inicial demuestran: Más conocimientos relativos a las *características y rasgos identificativos* de las AACC. Mayor percepción de *rechazo académico* hacia la respuesta educativa a la SI/AACC, en oposición a la opinión de los docentes con formación inicial.

- Los docentes que afirman contar con formación continua revelan: Mayor nivel de conocimiento respecto a los *rasgos de las AACC*. Actitud general más negativa hacia *la aceleración y la agrupación*. Aprecian un menor nivel de rechazo académico al alumnado con SI/AACC. Menor grado de *resistencia y objeciones* a la educación del alumnado con SI/AACC, respecto de aquellos que presentan discapacidad u otras dificultades. Secundan en menor medida el *determinismo* de capacidad y desarrollo de la SI/AACC. Poseen más conocimientos sobre algunas características del diagnóstico de SI/AACC.

- Con relación a los **estudiantes** y su variable **estudios en curso**, destacan:

Los estudiantes de Pedagogía manifiestan mejor actitud hacia las *necesidades educativas de los estudiantes con AACC en el marco de la diversidad*, y los de Magisterio la más reacia.

Los estudiantes de Pedagogía son los que tienen más conocimientos sobre las *características y rasgos identificativos de las AACC*, y los de Máster tienen menos conocimientos al respecto.

Los estudiantes de Pedagogía presentan la mejor actitud con relación a la *Identificación y el Aprendizaje del alumnado con SI/AACC*, y los estudiantes de Magisterio tienen la actitud más negativa.

Los estudiantes de Magisterio tienen la menor percepción de *rechazo social* hacia el alumnado con AACC, y los de Pedagogía son los que declaran una mayor impresión de oposición.

Los tres grupos de estudiantes han puntuado alto el nivel el *rechazo académico* hacia la educación de la SI/AACC; los de Pedagogía lo perciben en mayor medida, y en menor los de Magisterio.

## 9.8. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

El objetivo de la presente investigación ha sido realizar un estudio sobre las AACC en el ámbito educativo de la CAPV. Para ello se plantearon diversos análisis que, integrados, pudieran transmitir de manera objetiva, representativa y significativa una realidad.

La meta planteada ha exigido rigor, control y método en cada uno de sus apartados, tanto en el proceso de investigación como en el de redacción.

Una parte sustancial de la calidad en la enseñanza radica en la evaluación, con el objeto de verificar la idoneidad de la multiplicidad de factores que convergen en el espacio educativo y, en seguir avanzando en consecuencia de los resultados.

Algunos de los datos más realistas y fidedignos son los obtenidos en el medio escolar y aportados por los agentes implicados en los diferentes procesos y logro de objetivos. Sin embargo, parece ser que el espacio educativo está sufriendo de una significativa saturación de proyectos de investigación. En los últimos años, el incremento de solicitudes parece haber sido exponencial: organismos y entidades vinculadas con la Administración; asociaciones y colectivos relacionados con la salud (drogodependencias, deporte, alimentación, vida saludable, etc.), el tiempo libre (uso responsable de nuevas tecnologías), el género (identidad, maltrato, etc.), las capacidades físicas e intelectuales, relaciones interpersonales (bullying, sexismo, redes sociales, etc.); Tesis de doctorado; Trabajos de Fin de Grado y de Máster, entre otras.

Todo ello ha sobre-saturado la potencial disponibilidad del profesorado y, en numerosos centros se ha determinado no colaborar con ningún proyecto, salvo con aquellos provenientes de entidades oficiales y, en el caso de algunos colegios concertados, también pueden transigir con solicitudes de ex-alumnos. Así, se produce una situación de incompatibilidad manifiesta: el interés investigador vs. el agotamiento o la fatiga muestral, que deriva en una elevada mortalidad de la misma, y pone en grave riesgo futuras investigaciones.

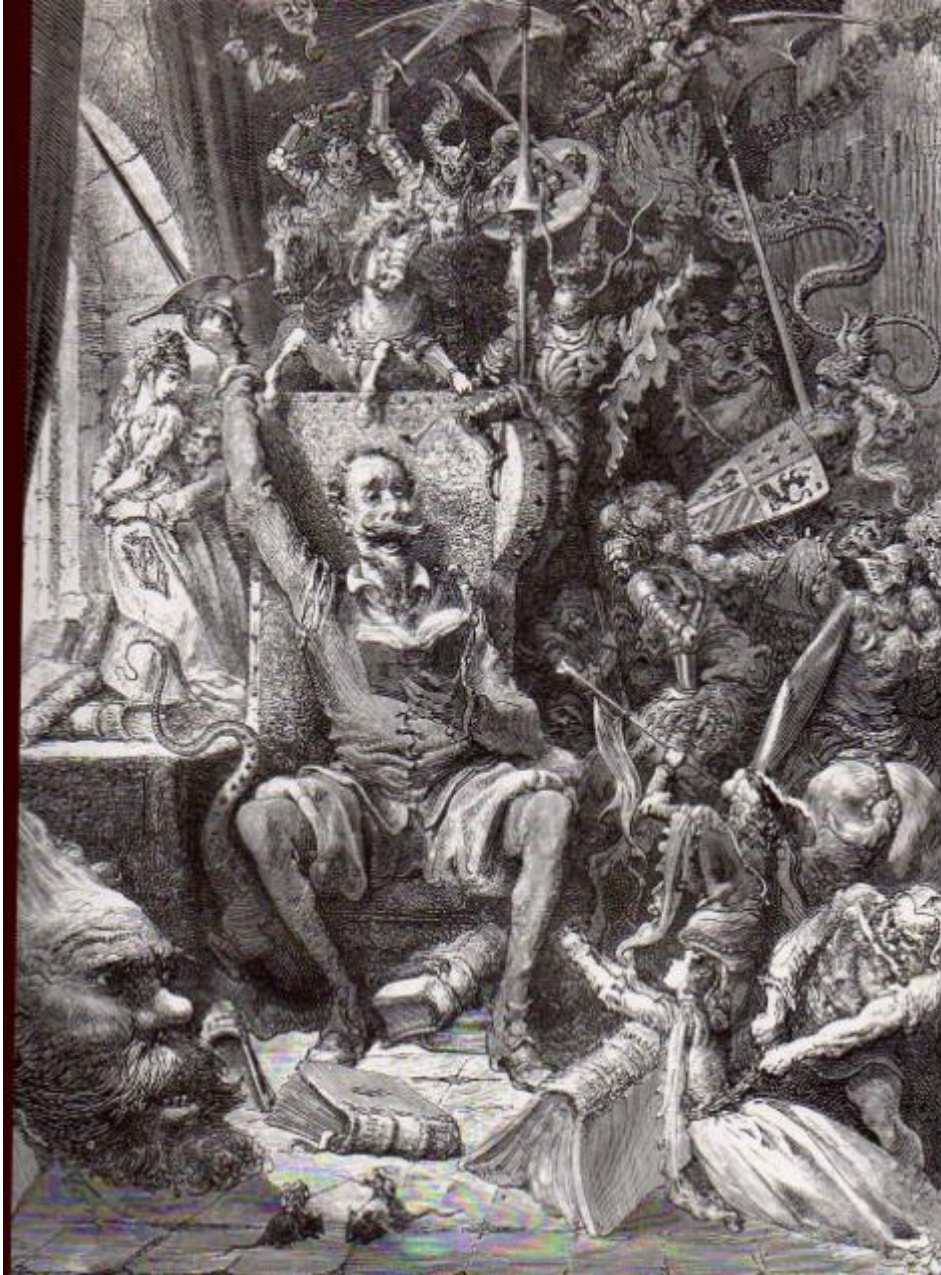
Por lo expuesto, el proceso más arduo fue el alcanzar los objetivos de la muestra estimada de docentes; por las dificultades derivadas del acceso al *elemento clave del proceso*: el profesorado. Una tarea que ha exigido una gran cantidad de tiempo y energía: centro a centro, sobre a sobre, y con una recepción de cuestionarios que no siempre se acercaba a la cantidad pre-establecida.

Las recomendaciones para futuras investigaciones se orientan en ahondar en el estudio de las actitudes del profesorado en los aspectos cognitivos, y especialmente afectivos y conductuales, y su correlación con la formación y la praxis educativa, a partir de estudios de casos y de programas de implementación en centros: ahondar en las fuentes de información significativas para los sujetos y atender, en especial, a los medios de comunicación, a los perfiles, conductas y modelos comportamentales.

Así mismo, se considera la conveniencia de contemplar e incluir a las familias en el proceso educativo de los hijos e hijas con AACC, en programas de "Escuela para Padres y Madres", coordinado con el programa para docentes: con un espacio de expresión de las preocupaciones en la educación de sus hijos e hijas en las diferentes etapas educativas y vitales; valorando la incidencia de la formación en cada grupo de sujetos, el efecto de las sinergias de la labor coordinada progenitores-docentes y en los estudiantes con AACC.

Otra línea de investigación derivaría de analizar el estado de la cuestión de los minoritarios de entre los minoritarios: las mujeres con AACC y los migrantes. La vigencia de las argumentaciones de género; y los posibles estereotipos sobre las capacidades y rendimiento del alumnado foráneo, entre otros.

## ***BIBLIOGRAFÍA***



*Don Quijote, leyendo libros de caballerías, de Gustave Doré*





- Abel, T. y Karnes, F. A. (1994). Teacher preferences among the lower socioeconomic rural and suburban advantaged gifted students. *Roeper Review*, 17 (1), 52-57.
- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., y Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48, 7-20.
- Adorno, T. (1959). *Educación para la Emancipación*. En Colección Pedagogía. Raíces de la Memoria. Madrid. Ediciones Morata (1998).
- Aebischer, V., Deconchy, J.P. and Lipiansky, E.M. (1991) *Idéologies et représentations sociales*. Fribourg: Delval.
- Aguerrondo, I. (2000). *Un nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. Reformas Educativas. Trama social, gestión y agentes de cambio. Buenos Aires Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>.
- Aguerrondo, I. (2004). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>.
- Aiken, L.R. (2003). *Test psicológicos y Evaluación*. Undécima edición. México: Pearson Educación.
- Ainscow et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill International.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Al Garni, Ayidh Abdullah (2012) *Attitudes of future special education teachers toward gifted students and their education*. PhD thesis, Queensland University of Technology.
- Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?, *Revista de Educación*, 345 (enero-abril), 61-82.
- Alfeld-Liro, C. (1999). *Gender, achievement, motivation, and mental health among adolescents in the 1990s*. Doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*. En G. Murchison (Ed.): *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Allport, G.W. (1954; 1979). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Alonso, J.A. (1994): *Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar*. En Benito, Y.: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Alonso, J.A. (2006). La atención a los alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006). En *1as Jornadas nacionales sobre escuela y superdotación intercambio de experiencias*, 2006, 38-64. Barcelona.
- Alonso, J. Álvarez, M., Cretu, C., Ary, J., Camoes, L., Varela, J y Morgan-Cuny, S. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J.A. Alonso, J.S. Renzulli y Benito, Y. (eds) *Manual internacional de superdotación*, 175-209. Madrid: EOS.
- Alonso, J.A. y Benito, Y (1996). *Superdotados: Adaptación social y escolar en Secundaria*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Alonso, J. A.; Renzulli, J. y Benito Mate, Y. (2003). *Manual internacional de superdotación: manual para profesores y padres*. EOS, Serie Fundamentos psicopedagógicos. Madrid.
- Alonso Aparicio y otros (2002): *Colección Matemáticas*. Ed. MASPE
- Althusser, L. (1974). *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Barcelona: Laia.
- Altus, W. (1966). Birth order and its sequel. *Science*, 151, 44-48.

- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Fundación Santa María, Madrid: SM.
- Álvarez González, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de AA.CC. *REOP*. 10 (18), 2º Semestre, 279-296.
- Alvino, J. (1985). *Parents' Guide to raising a gifted Child. Recognizing and developing your child's potential*. Boston: Little Brown and Company.
- Alvino, J., y the Editors of Gifted Children Monthly. (1989). *Parents' Guide to raising a gifted toddler: Recognizing and developing the potential of your child from birth to five years*. Boston: Little, Brown.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context. Update to The social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1999, Enero/Febrero). Como não matar a criatividade. *HSM Management, Enero/Febrero*, 110-116.
- Amabile, T. M. y Tighe, E. (1993). Questions of creativity. En J. Brockman (Ed.), *Creativity, The reality club*, 4, 7-27. Nueva York: Touchstone.
- American Psychological Association, Presidential Task Force on Educational Disparities. (2012). *Ethnic and racial disparities in education: Psychology's contributions to understanding and reducing disparities*. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/resources/racial-disparities.aspx>.
- Anstey, E. (1944). *Test de Dominós*. Buenos Aires: Paidós. Madrid: TEA .
- Antúnez, S. (2000). *Cuadernos de Educación. Claves para la organización de los centros escolares*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona / Horsori.
- Aparici, R., Coord. (1993). *La Revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Apraiz Elorza, J. (Coord) (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades / Goi-mailako ikas gaitasunak dituzten ikasleen hezkuntza*. Vitoria- Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Apraiz Elorza, J. (2002). Alumnado con Altas Capacidades en la C.A. del País Vasco. *Bordón*, 54 (2 y 3), 449-456.
- Arancibia, V., Lissi, M.R. y Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC. *High Ability Studies*. 19(1), 53-65.
- Arboccó, M. (2016). Neurociencias, educación y salud mental. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 327-362.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe. En Martínez Torres y Guirado Serrat (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40.
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283-1302.
- Arnold, K.D. (1993). The Illinois Valedictorian project: Academically talented women in the 1980s. En D.T. Schuster & K.D. Hulbert (Eds.), *Women's lives through time: Educated American women of the twentieth century*, 85-94. New York: Jossey-Bass.
- Arocas, E. Martínez, P y Martínez, M.D. (2009). *Intervención con el alumno de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Consejería de Educación y cultura de la Generalitat Valenciana, Valencia: Conselleria Educativa.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuesto del currículum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 153-182.
- Artiles, C (Coord.). (2005). *Programa de Enriquecimiento Extracurricular para la Mejora del Pensamiento Divergente (PREPEDI)*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Recuperado de [http://www.psie.cop.es/uploads/TENERIFE/LibroPREPEDI\\_I%5B1%5D.pdf](http://www.psie.cop.es/uploads/TENERIFE/LibroPREPEDI_I%5B1%5D.pdf).
- Artiles, C. y Jiménez, J. E. (2005). *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales* (Vol. 1). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, A.J. y Trent, S.C. (1994). Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *The*

*Journal of Special Education*, 27, 410-437.

- Artola, T. et al. (2003). *Escala de detección de sujetos con altas capacidades*. Bizkaia: Grupo ALBOR-COHS. Recuperado en <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/edacMANU.pdf>.
- Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca, J.; Mosteiro, P. y Pina, J. (2003). *EDAC: Escala de Detección de Sujetos con Altas Capacidades*. Manual de Referencia. Bilbao. Grupo ALBOR-COHS.
- Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca, J.; Mosteiro, P. y Pina, J. (2003). *PIC: Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA.
- Asociación Española para Superdotados y Con Talento (AEST) (2007) Recuperado en <http://www.agenciasinc.es/Reportajes/Superdotados-ninos-a-pesar-de-todo>.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., y Lupkowski-Shoplík, A. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students Vol. ( 2)*. Iowa City, IA: Belin-Blank Center.
- Austin, A. B. y Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25, 129-133. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628102500310>.
- Aydin, F., Coskun, M., Kaya, H., y Erdönmez, I. (2011). Gifted students' attitudes towards environment: A case study from Turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 6(7),1876-1883, 4 April, 2011. Recuperado de <http://www.academicjournals.org/AJAR>. DOI: 10.5897/AJAR11.288
- Ayverdi, L.; Asker, E.; Öz Aydın, S. y Sarıtaş, T. (2012). Determination of the relationship between elementary students' scientific creativity and academic achievement in science and technology courses. *İlköğretim Online*, 11, 646-659. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m6.pdf>.
- Baca, L. y Chinn, P.C. (1982). Coming to grips with cultural diversity. *Exceptional Education Quarterly*, 2(4), 33-45.
- Bain, S.K, y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 218-223. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1177/001698629503900405>.
- Baldwin, A. Y., (1987). Undiscovered diamonds: The minority gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 271-285.
- Baldwin, A.Y. y Vialle, W. (1999). *Culturally Diverse Students Who Are Gifted*. Connecticut: Department of Curriculum and Instruction, University of Connecticut.
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. y Rabasca, A. (2006). *BFQ-NA: Cuestionario "Big Five" de Personalidad para niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Barbe, W.B. (1956). A study of the family back-ground of the gifted. *Journal of Educational Psychology*, 47(5), 302-309.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). Informe McKinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos (Barber, M., y Mourshed, M.) Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/revista-cee/pdf/n16-informe-mckinsey.pdf> *CEE Participación Educativa*, 16(marzo) , 89-92.
- Barber, M., y Mourshed, M., y Chijioke, Ch. (2010). Informe McKinsey: ¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 89-92.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence* . Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (eq-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties*. En G. Geher (ed.) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*, 111-142. Hauppauge, ny: Nova Science Publisher.

- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*, 14, 27-34.
- Bar-On, R. y Marea, J. G. (2009). In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept. En L. V. Shavinina (ed.) *International handbook of giftedness*, (559-570). New York City: Springer Science.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version –Observer Form*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Recuperado en [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_26](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_26).
- Barraca, J. y Artola, T. (2004). La Identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3 (1), 3-18.
- Baqués M. (2006): *Proyecto de la Activación de la Inteligencia (PAI - 1 a 6 de E.P.)*. Madrid: Ediciones SM
- Bassili, J. N. (1996). Meta-judgmental versus operative indexes of psychological attributes: The case of measures of attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 637-653. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1086/297760>.
- Bassili, J. N. (2008). *Attitude strength. Attitudes and attitude change*, Crano W. D., Prislín R. (Eds.), (237-260). New York, NY: Psychology Press.
- Baratz, S. y Batratz, J. (1970). Early childhood intervention: The social science basis of institutional racism. *Harvard Educational Review*, 40, 29-50.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Baum, S. (1991). *To be Gifted and Learning Disabled*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Baum, S., Owen, S.V., y Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From definition to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bautista Vallejo, J.M. (2001) : Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI, Revista de Educación*, 3, 189-196. Universidad de Huelva.
- Beach, L. (2003). *Tall poppies: Personality characteristics of gifted high school students*. Unpublished doctoral dissertation, Ashland University, Ashland, OH.
- Bégin, J., y Gagné, F. (1994a). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-179.
- Bégin, J., y Gagné, F. (1994b). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 74-86.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., y Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62–74. Recuperado en [doi:10.1016/j.edurev.2011.09.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002) .
- Beltrán, J., y Pérez, L. (1993). *Identificación*. En L. Pérez (Ed.), *10 Palabras clave en superdotación*, 137-168. Navarra: Verbo divino.
- Beltrán, J.A., Pérez, L. y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Beltrán Llera, J. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Faisca*, Vol. 1, 64-81.
- Beltrán Llera, J. A. (2001). *Educación de calidad en la sociedad de conocimiento*. En Cátedra de Educación cristiana: Respuestas al futuro educativo. Claves para educar en el siglo XXI. Madrid: Bruño.
- Benbow, C. P. (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.
- Benbow, C. P., y Minor, L. L. (1986). Mathematically talented males and females and achievement in the high school sciences. *American Educational Research Journal*, 23, 425-436.

- Benbow, C. P., y Stanley, J. C. (1980). Intellectually talented students: Family profiles. *Gifted Child Quarterly*, 24, 119-122.
- Benbow, C. P., y Stanley, J. C. (1982a). Consequences in high school and college of sex differences in mathematical reasoning ability: A longitudinal perspective. *American Educational Research Journal*, 19, 598-622
- Benbow, C. P., y Stanley, J. C. (1982b). Intellectually talented boys and girls: Educational profiles. *Gifted Child Quarterly*, 26, 82-88.
- Benbow, C. P., y Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 249-292.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de la personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1998). *Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados*. Considerando el nivel de superdotación y edad, Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, República de Argentina.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?*. Barcelona: Praxis.
- Benito, Y. (2000). *Los alumnos superdotados con trastornos asociados*. En <http://www.centrohuertadelrey.com/files/fck/file/Alumnos%20superdotados%20con%20trastornos%20asociados.pdf>.
- Benito, Y. (2007). *Diagnóstico del TDAH en niños con superdotación intelectual. Estudio Empírico sobre la utilización del test D2 de Brickenkamp y el Conner's Continuous Performance Test II (CPTII V.5) en el diagnóstico*. Recuperado de <http://www.centrohuertadelrey.com/files/upload/revistas/revista-35ok.pdf>.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997). *Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados*. Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Madrid: M.E.C.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., y Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 19-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bermejo, M. R. (1995). *El insight en la solución de problemas: Cómo funciona en los alumnos superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Bermúdez, A.B. y Rakow, S.J. (1990). Analyzing teachers' perceptions of identification procedures for gifted and talented Hispanic limited English proficient students at-risk. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 7, 21-33.
- Bernal, E.M. (1973). *Counseling the families of culturally different gifted children*. Paper prepared for the Work Conference on the Culturally Different Gifted Child, Rougemont, NC, September.
- Bernal, E.M. (1974a). *A conceptual framework for institutional change: Incompatibilities between school and ethnic populations*. Paper presented at the Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Anaheim, CA, March.
- Bernal, E.M. (1974b). Gifted Mexican American Children: An ethno-scientific perspective. *California Journal of Educational Research*, 25, 261-273.
- Bernal, E.M. (1980). *Methods of identifying gifted minority students*. Princeton NJ: Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204 418).
- Bernal, E.M. (1989). *Pluralism and Power- Dare we reform education of gifted along these lines?*. In C.J. Maker y S.W. Schiever (Eds.). *Critical issues in gift education. Defensible programs for cultural and ethnic minorities*, 34-36. Austin, TX: Pro-Ed.
- Betancourt, J.; Chibás, F.; Sainz, L. y Trujillo, O. (1994). *La creatividad y sus implicaciones*. LaHabana: Editorial Academia <http://www.monografias.com/trabajos13/librocr/librocr.shtml#ixzz4AuzTNzyl>.
- Betancourt Morejón, J. (2008). *Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados mentales*. Ed. Manual Moderno.
- Betancourt Morejón, J. (2013). *Atmósferas Creativas, Juega, Piensa y Crea*. Ed. Manual Moderno.

- Betrián, E. y Jové, G. (2013). La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa. *Estudios sobre educación*, Vol. 24, 61-82.
- Binet, A., y Simon, T. (1905). *New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals*. In H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Birditt, K. S., y Fingerman, K. S. (2003). Age and gender differences in adults' descriptions of emotional reactions to interpersonal problems. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58, 237-245.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. En Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 48*. Santiago (Chile), Abril de 1999, 55-72.
- Bogardus, E. (1925): Measuring Social distance. *Journal of applied Sociology*, 9, 299-308.
- Bohner, G., y Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 62, 391-417. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>.
- Bohner, G., y Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Bohner, G. y Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude Change*. New York, NY: Psychology Press.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Psicología 494X*, 1-11, Recuperado de <http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf>.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367.
- Borland, J.H. (2005). *Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness*, in R. Sternberg and J. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, pp. 1-19. New York : Cambridge University Press.
- Borland, J.H., Schnur, R. y Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly 44(1)*, 13-32.
- Bornstein, M. y Bradley, R. (Eds.) (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Monographs in parenting series. Mahwah, NJ, US: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Borkowski, J.G. y Peck, V.A. (1986). *Causes and consequences of metamemory in gifted children*. En R.J. Sternberg & J. Davison (Eds): *Conception of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouchard, T. J., Jr. Lykken, D. T., McGue, M., y Tellegen, A. (1992). Emergenesis: Genetic traits that may not run in families. *American Psychologist*, 47, 1565-1577.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI.
- Bradley, R.H. y Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brickin, B. y Brickin P. (1967). *Bright child, poor grades*. New York: Delacorte Press.
- Briggs, C. J., Reis, S. M., Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 53(2).
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones

- psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Brody, L. E. (2004). *Introduction to grouping and acceleration practices in gifted education*. In L. E. Brody, y S. M. Reis (Eds.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brody, L.E.(2015). The Julian C. Stanley Study of Exceptional Talent: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, 368, 174-195. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-292.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement, En M. WITTRICK (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) ( 328-375). New York: Macmillan..
- Brown, A.L., Campione, J.C. Webber, L.S y McGilly, K. (1992). Interactive Learning Environment. A new look at assessment and instruction. En B. Guilford y M.C. O'connor (Eds.) *Changing assessment. Alternative view of aptitude, achievement and instruction*. ( 121-212) Boston: Kluwer A.P.
- Brown, B., y Huang, B.-H. (1995). Examining parenting practices in different peer contexts: Implications for adolescent trajectories. En L. J. Crockett & A. C. Crouter (Eds.). *Pathways through adolescence* (2–37). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Del Siegle, Zhang, W. y Chen, C. H.(2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *The Gifted Child Quarterly*, 49 (1) 68-79.
- Brown, L., Sherbenou, J. y De la Cruz, M. V. (1995). *Test de inteligencia no verbal, TONI-2*. Madrid: TEA.
- Brulles, D., Castellano, J., y Laing, P. (2010). *Identifying and enfranchising gifted English language learners*. In J. Castellano (Ed.), *Understanding our most able students from diverse backgrounds*, 305–316. Waco, TX: Prufrock Press.
- Bruno, F.J. (1995). *Psicología Infantil y Desarrollo*. México: Trillas.
- Bueno Villaverde, A. (2011). La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo un modelo de respuesta educativa*. Juan Carlos Torrego (coord.). Varios Autores. (89-124). Fundación SM y Fundación Pryconsa.
- Buhs, E.; Ladd, G. W. y Herald, S L.(2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, Vol 98(1), Feb, 1-13
- Burks, B. S.; Jensen, D. W. y Terman, L. (1930). *Genetic studies of genius: Volume 3, The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children*. Stanford, ca: Stanford University Press.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao:Ega.
- Butler-Por, N.(1987). *Underachievers in school: Issues and Intervention*. Chichester: John Wiley.
- Butler-Por, N. (1993). *Underachieving gifted students*. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). New York: Pergamon.
- Butterfield, E.C. (1988). La conducta inteligente, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo podrían explicarse con una misma teoría. En R.J. Sternberg y D.K. Detterman (Eds). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque general de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Button, G., ed. (1991). *Ethnomethodology and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabada Álvarez, J. M. (2004). La atención educativa a la diversidad. *Comunidad Escolar: Periódico Digital de Información Educativa*, 753. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/753/tribuna.html>.
- Cabrejas de las Heras, G. (2003). *Transformación de la sociedad española desde 1970: Cambios y permanencias en la institución familiar*. Actas de las VI Jornadas de Castilla-La Mancha sobre Investigación en Archivos : Guadalajara, 4-7 de noviembre 2003, Vol.2, 2004 (Comunicaciones: CD-Rom).
- Cadwallader, T.W. (2000). *Moving targets: A longitudinal analysis of adolescent development*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering, 61 (5-B), 2794.
- Cachón, L. (2002). La formación de la España inmigrante: mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 95-126.

- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA 2006, *Cuadernos Económicos del ICE*, 78, 281-311.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). ¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA 2006, *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2010, 225-256.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, 83 (4), 33-66.
- Calero, M. D. y García-Martín, M. B. (2014). Estabilidad temporal del C.I. y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anal. Psicol.* Vol.30 (2) (mayo), 512-521.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M. y Araque, A. (2007). Self-Regulated Learning and Advantage for High-IQ: Findings from a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328- 343.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21, 176–181.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-99.
- Calero Díaz et al. (2007). *El Alumnado con sobredotación intelectual*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. [http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo24886/libro\\_el\\_alumnado\\_con\\_sobredotacion.pdf](http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo24886/libro_el_alumnado_con_sobredotacion.pdf).
- Callahan, C.M. (1979). *The gifted and talented woman*. In Passow A.H. (Ed.). *The gifted and talented: Their education and development. The seventy-eight yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part I). Chicago: University of Chicago Press.
- Callahan, C.M.. (2001). Beyond the Gifted Stereotype. *Educational Leadership*, 59 (3),42-46.
- Capo Dolz, M.(2005). *100 problemas de ingenio 1 y 2*. Ed. El Rompecabezas.
- Capo Dolz, M. (2006). *El país de las matemáticas 1 y 2* . Ed. El Rompecabezas.
- Carandang, M.L. (1992). *Family Dynamcs of the Gifted*. *GiftedEducation International*, 8 (2),117– 20.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cárdenas, B. y Cárdenas, J.A. (1973). Chicago-bright-eyed, bilingual, brown and beautiful. *Today´s Education*, February, 49-51.
- Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca*, 14, 4–13.
- Carr, M., y Kurtz-Costes, B. E. (1994). Is being smart everything? The influence of student achievement on teachers' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 263–276.
- Carreiras, M. (2012). Lectura y dislexia. Un viaje desde la neurociencia a la educación. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. *Participación Educativa Revista del consejo escolar del estado*. Segunda Época/Vol. 1/N.º 1/2012.
- Casanova, M.A. (coord.) (2007). *Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Castejón, J. L., Prieto M. D., y Rojo A. (1997). *Modelos y estrategias de identificación del superdotado*. En M. D. Prieto (Ed.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, (17-40). Málaga: Aljibe.
- Castelo Moreno, A. (1997). *Detección e intervención educativa de alumnos de altas capacidades en centros de educación secundaria obligatoria (ESO)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Castellano, J. (1995). Revisiting gifted education opportunities for linguistically and culturally diverse students. *National Association for Bilingual Education News*, 18 (6), 27-28.
- Castellano, J. A. (1998). *Identifying and assessing gifted and talented bilingual Latino students*. EWC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423104).
- Castellano, J.A. (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston, MA:



Pearson Education, Inc.

- Castelló, A. (1986). *Bases per la realització d'un programa de recerca sobre la identificació d'individus superdotats/ben dotats*. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula*, 45, 19–26.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203–220.
- Castelló, A., y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca. Revista de Altas Habilidades*, 6, 26–66.
- Castelló, A.; Martínez, M.(1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Catlow, N. (2007). *Tú que pintas*. Ed SM (4 volúmenes).
- Castro Barbero, M.L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de Educación Infantil, Ed. Primaria y estudiantes de Magisterio sobre los alumnos superdotados intelectualmente*. Tesis Doctoral. UCM. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2006/17-1-1%20-%20Ana%20M%20Pena.pdf>.
- Castro Pañeda, P.; Álvarez Martino, E.; Campo Mon, M. A.; Álvarez Hernández, M., Torres Manzanera, E. y López Escribano, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, nº 9 (1), 2011, 73-83.
- Catanese, K. R., y Tice, D. M. (2005). The effect of rejection on anti-social behaviors: Social exclusion produces aggressive behaviors. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. VonHippel (Eds.) *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (297-306). New York: Psychology Press.
- Cattell R. B., Cattell M. D. (1959). *Handbook for the Culture Fair Intelligence Test, a measure of "g": Scale 3 Forms, A and B*. Champaign, IL: Insutitute of Personality and Ability Testing. Adaptación española, Cartell y Cattell (1977,1978). *Test de Factor G. Escalas 2 y 3*. Madrid:TEA.
- Cattell, R. B.(1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, Vol 54(1), Feb, 1-22.
- Casanova, M.A. (coord). (2007). *Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Biblioteca Virtual. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001749.pdf>.
- Cebolla, H. (2012). *Determinantes ecológicos de la desventaja educativa de la población inmigrante en España: efectos escuela*. Bogotá: Editorial Mimeo.
- Ceci, S. J., y Williams, W. M. (2010). *The mathematics of sex: How biology and society conspire to limit talented women and girls*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE ).(2000).*Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Secretaría general técnica-Centro de Publicaciones del MEC.
- Centro de Recursos de Educación especial de Navarra (CREENA). (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*.
- Centro de Recursos de Educación especial de Navarra (CREENA). (2005). *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades*. Pamplona: Gobierno de Navarra – Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de <http://creena.educacion.navarra.es/equipos/altascapacidades/aacc.php>
- Ceran, S. Güngören, S. Ç. y Boyacioglu, N. (2014). Determination of scientific creativity levels of middle school students and perceptions through their teachers. *European Journal of Research on Education*, 47-53. Recuperado de <http://iassr.org/rs/020408.pdf>.
- Cerezo Manrique, J.F. (2010). *Componentes ideológicos de la formación de maestros en Castilla-León (1900-1936)*. Madrid : Biblioteca Nueva, 2001.
- Cerrillo, M.R. (2008). *Enseñar a pensar, Coral 1, Coral 2, Coral 3*. Madrid: CEPE.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted

- Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan, D. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49, 211-221.
- Cho, S. y Yoon, Y. (2005). Family process and psychological problems of the young Korean gifted. *International Journal for the Advanced of Counseling*, 27, 245-261.
- Cladellas Pros, E. (2003). *¿Es su hijo un superdotado?*. Barcelona: Cedecs.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Merrill.
- Clasen, D.R., Middleton, J.A. y Connell, T.J. (1994). Assessing artistic and problem-solving performance in minority and nonminority students using a nontraditional multidimensional approach. *Gifted Child Quarterly*, vol. 38 (1), 27-32.
- Cline, S. y Schwartz, D. (1999). *Diverse Populations of Gifted Children*. NJ: Merrill.
- Coan, R.W. y Cattell, R.B. (2002). *ESPQ. Cuestionario de Personalidad para Niño/as*. Madrid: TEA.
- Cohen, L.M. (1988). *Meeting the needs of gifted and talented minority language students: Issues and practices*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 309 592).
- Cohen, R. y Swerdlick, M.. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. México: McGraw Hill. *hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- Colangelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, Fall 2002, 5-9.
- Colangelo, N. (2013). *Upcoming Webinar: Anti-Intellectualism & Other Challenges to Gifted Education*. Belin-Blank Center. College of Education The University of Iowa. <https://belinblank.wordpress.com/page/71/?app-download=ios>.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., y Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa: University of Iowa Belin-Blank Centre for Gifted Education and Talent Development. Volume I. Recuperado de [http://www.accelerationinstitute.org/nation\\_deceived/nd\\_v2.pdf](http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/nd_v2.pdf).
- Colangelo, N.; Keer, B.A., Christensen, P. y Maxey, J. (1993). A comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers, *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 155-160.
- Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), (2003). *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., y Dettman, D. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional children*, 50(1), 20-27.
- Cole, M. y Bruner, J. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26, 867-876.
- Coleman, L.J. (1985). *Schooling the gifted*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Coleman, L. J., y Cross, T. L., (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Coleman, M. R., y Gallagher, J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18 (5), 32- 33.
- Coll, C. (1995). *La psicología de l'educació: una disciplina aplicada*. En C. Coll (Coord). *Psicología de l'educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Collins, J. (2001). *The education of gifted children: Inquiry into the education of gifted children*. Canberra, ACT: Senate Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee.
- Collins, P. Hill. (1999). *Producing the Mothers of the Nation: Race, Class and Contemporary U.S. Population Policies. Forthcoming in Women, Citizenship and Difference*, Ed. Nira Yuval-Davis. London: Zed Books.
- Colom, R. y Abad, F.J. (2005). La inteligencia humana. *Nuestra mente* Enero extra noviembre, 1583, 70-74. Recuperado de [www.doyma.es/jano](http://www.doyma.es/jano).

- Columbo, J., Shaddy, D. J., Blaga, O. M., Anderson, C. J., y Kannass, K. N. (2009). *High cognitive ability in infancy and early childhood*. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 23–42). Washington, DC: American Psychological Association.
- Comes, G., Díaz, E. M., Ortega-Tudela, J. M. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 15–30.
- Comes, G.; Díaz, E.M.; Luque, A. y Ortega, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31.
- Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (1994). *Recommendation 1248 on education for gifted children*. <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI:10.2797/15913.
- Cornish, R.L.(1968). Parents', Teachers', and Pupils' Perception of the Gifted Child's Ability. *Gifted Children's Quarterly*, 12, 14-17.
- Conger, M. D. y Donellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-179.
- Cordero, J.M., García, M. y Muñiz, M. (2010). The role of Spanish schools in providing environmental knowledge in science. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 87-100.
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2012). *El problema de la repetición de curso en España y sus factores condicionantes: un análisis a partir de PISA 2009*, Ponencia presentada en XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oporto, 2012.
- Coriat, A.R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Cornell, D.(1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI:UMI Research Press.
- Cornell, D. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly* 34,155–160.
- Cornell D. (1994). Young women who entered college early: A follow-up report. *College and University*, 69,136-145.
- Cornish, R.L. (1968). Parents', Teachers', and Pupils' Perception of the Gifted Child's Ability. *Gifted Children's Quarterly*, 12, 14-17.
- Costa Ribas, J. (1960). Cuidados educativos especiales para los bien dotados. *Revista de Educación-Estudios*. Vol XLVII, Nº 136, 31-35, Curso 1960-61.
- Cowan, G. y Avants, S. K. (1988). Children's influence strategies: Structure, sex differences, and bilateral mother-child influence. *Child Development*, 59, 1303-1313.
- Cox, C. M. (1926). *The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, ca: Stanford University Press.
- Crano, W. D., y Prislín, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190034>.
- Cramond, B., y Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, 15-9. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/001698628703100103>.
- Creemers, B. P. M. (1997). *Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela*. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, (37-39). Madrid: Santillana.
- Crick, N. R., Casas, J. F., y Ku, H. (1999). Physical and relational peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Cronbach, L. J y Meel, P. E. (1995). Construct Validity in Psychological Test. *Psychological Bulletin*, 52, 1-29.
- Cross, T. L. (2002) Competing with Myths about the Social and Emotional Development of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 25(3), 44-45.

- Cross, T. L., y Coleman, L. J. (2005). *School-based conception of giftedness*. In R.J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) ( 52–63). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cross, J. R.; Cross, T.; and Frazier, A. D. (2013). Student and Teacher Attitudes Toward Giftedness in a Two Laboratory School Environment: A Case for Conducting a Needs Assessment, *NALS Journal*: Vol. 5 (1), Article 1, 10-21 <http://digitalcommons.ric.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=nals>
- Cross, J.R. y Dockery, D.D. (2014). *Identification of Low-Income Gifted Learners: A Review of Recent Research*. Jack Keent Cooke Foundation. Center for Gifted Education College of William and Mary.
- Cuadrado Morales, J.F. (2010). El Sistema Educativo: Funciones y Principios. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 33- Agosto.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of First-and Second-language Proficiency in Bilingual Children, In E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, (789). Cambridge: Cambridge University Press. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (416-427). Boston: Allyn and Bacon.
- Dabney, M.G. (1988). *An alternative model for identification on potentially gifted students: A case study*. In R.L. JONES (Ed.), *Psychoeducational assessment of minority group children: A casebook*, 273-304 Berkeley, CA: Cobb& Henry.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston, MA: Little, Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes. Open University Press.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. USA: The National Academy of Education.
- Das, J.P. y Naglieri, J.A. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside.
- Dauber, S. L., y Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-14.
- Dauids, A. (1966). Psychological characteristics of high school male and female potential scientists in comparison with academic underachievers. *Psychology in the Schools*, 3, 79-87.
- Dávila Balsera (2005). En [http://www.academia.edu/1127338/LA\\_HISTORIOGRAFICA\\_3%8DA\\_EDUCATIVA\\_EN\\_EL\\_PA\\_C3%8DS\\_VASCO\\_1\\_](http://www.academia.edu/1127338/LA_HISTORIOGRAFICA_3%8DA_EDUCATIVA_EN_EL_PA_C3%8DS_VASCO_1_)
- Dávila, J.A. y Pajón, J. (1999). *Álgebra vectorial; Fundamentos. Lecciones y apuntes de mecánica general: Álgebra vectorial; Fundamentos*. <http://www.aacademica.org/javier.pajon.permuy/10>.
- Davis, G.A., Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.) (1997). *Handbook of Gifted Education*. (483-497). Massachusetts: Allyn and Bacon,
- Davis, G. A y Rimm, S. (1994). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Davis, G., Rimm, S., y Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Beauvoir, S.,(1953). *The Second Sex*. Translated and edited by H.M.Parshley.London: Jonathan Cape. En *Eurydice2010: Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Bruselas.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Editorial Paidós Plural.
- De la Cruz López, M. V. (1989). *BAPAE. Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar*. Madrid: TEA.
- De la Fuente Fernández, S. (2011). *Análisis Factorial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2006a). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Volumen 1. Málaga: Editorial Aljibe.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2006b). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad*.

Volumen 2. Málaga: Editorial Aljibe.

- De Sousa, D.A. (2006): *How the Brain Learns*. Corwin Press, Thousand Oaks, CAL.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of motivation, human development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Del Caño Sánchez, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, Abri 2001, 135-146.
- Del Valle Chauvet, L. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. de Madrid: Universidad Complutense.
- Delamont, S. y Duffin, L. (1978). *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm. En *Eurydice 2010: Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Bruselas.
- Delgado Magro, E. (2000) *La vida según un superdotado*. Barcelona: Fontanella.
- Delisle, J.R. (1999). For gifted children, full inclusion is a partial solution. *Educational Leadership*. Nov., 80-83.
- Delors, J. Comisión. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Madrid: Editorial Santillana. En *La Educación de niños con talento en Iberoamérica* (2004). Santiago de Chile: OREALC / UNESCO Santiago.
- Department of Education and Science -DES- (1991) *National Curriculum and Special Needs: Preparations to Implement the National Curriculum for Pupils with Statements in Special and Ordinary Schools, 1989-90*. HMSO.
- Department of Public Instruction, North Carolina (1976). *Cuestionario para padres – Educación primaria* (Gifted and Talent Section. Division of Exceptional Children).
- DEPLC. Gobierno Vasco (2005). *La respuesta educativa del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en educación Primaria* (2005) <[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es\\_2027/adjuntos/nee\\_respuesta\\_educacion/NEE\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/nee_respuesta_educacion/NEE_c.pdf)>.
- DEPLC, Eusko Jaurlaritza (2012). *Plan de Actuación educativa. Alumnado con Altas Capacidades*. [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inkl\\_usibitatea\\_100/100013c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_plan\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inkl_usibitatea_100/100013c_Pub_EJ_altas_capacidades_plan_c.pdf). [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es\\_2084/g1\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es_2084/g1_c.html)
- DEPLC, (2012). *Programa de Gobierno 2012-2016 Programa 1000 días para afrontar tres compromisos de País Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco X Legislatura*, Marzo 2013
- DEPLC, (2012). *HeziBerri 2020* <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-hezi2020/es/>
- DEPLC, (2012). *HeziBerri 2020* [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_heziberr/heziberri\\_2020.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/heziberri_2020.html) (última consulta: 29-08-2015)
- DEPLC, (2012). *HeziBerri 2020. Segundo Proyecto*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_2\\_proyec/segundo\\_proyecto.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_2_proyec/segundo_proyecto.html).
- DEPLC, (2012). *HeziBerri 2020. Tercer Proyecto* Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_3\\_proyec/tercer\\_proyecto.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_3_proyec/tercer_proyecto.html) (última revisión: Marzo, 2017).
- DEPLC, (2012). *Competencias Básicas*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_konpeten/competencia\\_competencias\\_basicas.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_konpeten/competencia_competencias_basicas.html)
- DEPLC, (2012). *Evaluación*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/evaluacion\\_sistema/es\\_def/index.shtml](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/evaluacion_sistema/es_def/index.shtml)
- DEPLC, (2012). *Vigilancia rutinaria del desarrollo” y “Escalas de Observación del Desarrollo*. Recuperado de [http://www.ogasun.ejgv.euskadi.net/r51-catpub/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N\\_LIBR=051704&N\\_EDIC=0001&C\\_IDIOM=es&FORMATO=.pdf](http://www.ogasun.ejgv.euskadi.net/r51-catpub/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N_LIBR=051704&N_EDIC=0001&C_IDIOM=es&FORMATO=.pdf). <http://www.irekia.euskadi.eus/es/news/32036-onu-reconoce-gobierno-vasco-por-sus-buenas-practicas-educativas>

- DEPLC, (2013). *Resoluciones anuales de principio de curso, 2013-14*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es\\_2084/g1\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es_2084/g1_c.html) (última consulta: 29-08-2015). [http://www.baikara.org/wp-content/uploads/2013/07/resolucion\\_infantil\\_primaria\\_13\\_14\\_c.pdf](http://www.baikara.org/wp-content/uploads/2013/07/resolucion_infantil_primaria_13_14_c.pdf). [http://www.baikara.org/wp-content/uploads/2013/07/resolucion\\_secundaria\\_13\\_14\\_c.pdf](http://www.baikara.org/wp-content/uploads/2013/07/resolucion_secundaria_13_14_c.pdf) (última consulta: 29-08-2015). <http://www.baikara.eus/es/2014-2015-ikasturte-hasierako-hezkuntza-saileko-ebazpenak/>
- DEPLC, (2013). *Orientaciones educativas para el alumnado con altas capacidades intelectuales* [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/100013c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_plan\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100013c_Pub_EJ_altas_capacidades_plan_c.pdf)
- DEPLC, (2014). Informe PISA (2012-13), La educación en Euskadi, 2012-13 . Consejo escolar de Euskadi (publicado en Dic. 2014). Recuperado de <http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/web/guest/informe-ensenanza>
- DEPLC (2014). *Resoluciones anuales de principio de curso, 2014-15. Resoluciones anuales de principio de curso, 2013-14* [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dic1/es\\_2041/adjuntos/organizacion\\_curso\\_2014\\_2015/resolucion\\_secundaria\\_14\\_15\\_castellano.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dic1/es_2041/adjuntos/organizacion_curso_2014_2015/resolucion_secundaria_14_15_castellano.pdf).
- Díaz Cabrera, L. (2004). *El mundo del superdotado: Los compañeros del aula*. Tesis de licenciatura. Universidad de La Laguna.
- Díaz Fernández, O. y Bravo Pombo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de AACC). Faisca, Vol 9, 111-125.
- Dickinson, R. M. (1970). *Caring for the gifted*. North Quincy, MA: Christopher.
- Dimitri, P. (2010). Bilinguality and Giftedness in a Canadian Public School: Toward a New Approach to Accommodating Bilinguals Within a Monolingual Classroom. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 34, No. 2, 2010, 303–326.
- Dirkes, M. A. (1983). Anxiety in the gifted: Pluses and minuses. *Roeper Review*, 6, 68-60. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02783198309552758>.
- Dixon, F. A., Cross, T. L. y Adams, CH. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: a cluster analysis. *Psychology in the Schools*. 38 (5), 433-45.
- Domenech Auqué, M. (2004). *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- Domínguez Rodríguez, P. (2003). *La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades*. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M<sup>a</sup> V. (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* (pp. 135-138). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instrucionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.
- Dorhout, A. (1983) Student and teacher perceptions of preferred teacher behaviors among the academically gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27:3, 122-125.
- Dowdall, C. B., y Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- DuBois, D. L., Lockerd, E. M., Reach, K., & Parra, G. R. (2003). Effective strategies for esteem enhancement: What do young adolescents have to say? *Journal of Early Adolescence*, 23(4), 405-434.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 23, 5-21.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology. An introduction*. London: Verso Eds. En Van Dijk, T. A. (2005) *Política, ideología y discurso*. Original en inglés "Politics, ideology and discourse", Encyclopedia of Language and Linguistics. Section

- Language and Politics — Ed. Ruth Wodak, *Quórum Académico*. Vol. 2, (2) julio-diciembre 2005, 15 - 47  
Universidad del Zulia.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción. Una ponderada revisión del problema y el concepto de ideología, asociado a la historia de los principales referentes teóricos y al desarrollo del discurso ideológico*. Paidós.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.  
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>.
- Eap Terrassa (1989). *Pruebas pedagógicas graduadas para preescolar y ciclo inicial*. Madrid: Visor.
- Echevarría, A. y Villareal, M. (1995). *Psicología social del racismo*. In Echevarría, A. y al. (Eds.). *Psicología social del prejuicio y el racismo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology: Classroom Connections* (2nd ed.). N.J:Prentice-Hall, Inc.
- Elhoweris, H., Kagendo, M. Alsheikh, N., y Holloway, P. (2005). The effect of the child's ethnicity on teachers' referral and recommendations decisions in the Gifted/Talented programs. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Elices, J.A., Palazuelo, M.M., Del Caño, M. (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Junta de Castilla y León. Valladolid: Consejería de Educación. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Elices, J.A.; Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas de alumnado superdotado*. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.
- Elices, J.A., Palazuelo, M.M., y Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faísca*, 11, 13, 23-47.
- Ellis, J. y Willinsky (ed) (1997). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Elzo, J (2006). Los valores en la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 18- 23.
- Elorza, A. (1976). *Las ideologías políticas y su historia*, En Varios autores: Once ensayos de historia, ( 69-88). Madrid: Juan March.
- Ely, D. P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 39, 23-27.
- Emerick, L. (1992). Academic underachievement among the gifted: Student's Perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36 (3), 140-146.
- Engelken-Jorge, M.(2011). *La teoría lacaniana de la ideología: su potencial explicativo y limitaciones*. Dpto. Ciencia Política y de la Administración Universidad del País Vasco *Política y Sociedad*, Vol. 48, (1), 27-42.
- Ensminger, D. C., Surry, D. W., Porter, B. E. y Wright, D. (2004). Factors Contributing to the Successful Implementation of Technology Innovations. *Educational Technology & Society*, 7(3), 61-72.
- Erwin, P. (2001). *Attitudes and persuasion*. New York: Psychology Press.
- Escardíbul, O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 153-162.
- Escolano Benito, A. (1984). *Educación y pluralismo ideológico en Cuestiones de historia social de la educación y otros estudios*. Salamanca, Ediciones de la U. de Salamanca.
- Esquiedo, J. J., y Arreguin-Anderson, M. (2012). The "invisible" gifted and talented bilingual students. A current report on enrollment in GT programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1).
- España Molina, F.J., Ruiz Melero, M.J., Ferrando Prieto, M., Sáinz Gómez, M. y Prieto Sánchez, M.D. (2015): Creatividad científica y alta habilidad: diferencias de género y nivel educativo. *Aula*, 21, 2015, 49-62. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015214962>.
- Esprui, R. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Esteve, J. (2009). *La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento*. En C. Vélaz de Medrano y D.

- Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-29. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Etxebarria, I. (2013). *Adimen gaitasun handiko haurren garapen afektiboa*. Tesis Doctoral. UPV-EHU.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2008). *Lisbon Declaration. Young People's Views on Inclusive Education*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Eurydice (2002). *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses*. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2006). *Specific Educational Measures to promote all Forms of Giftedness at School in Europe* (Working Document). / Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos (Documento de Trabajo) Brussels: Eurydice European Unit.
- Council of Europe recommendation 1248 (1994). *On education for gifted children. Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*.
- Eurydice (2009). *Key data on Education in Europe 2009*. DOI 10.2797/1715 . <http://www.Eurydice.org>.
- Eurydice (2010). *Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice España-REDIE<sup>78</sup> (2010). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-Eurydice/estudios-informes/redie/estudios-redie/atencion-alumnado-dislexia/atencion-alumado-dislexia.pdf>. Última revisión 26-02-16.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Gifted learners: A survey of educational policy and provision*. Brussels. Recuperado de [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted\\_Learners\\_A\\_Survey\\_of\\_Educational\\_Policy\\_and\\_Provision\\_2009\\_.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009_.pdf).
- Eunsook Hong, M.G., y Hartzell, S. (2011). Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264.
- Eyre, D. (1997). Teaching able pupils. *Support for Learning*, 12(2), 60-65.
- Eyre, D., y Geake, J. G. (2002). Trends in research into gifted and talented education in England. *Gifted and Talented International*, 17(1), 13-21.
- Expósito González, M. (2009). La atención a los alumnos con altas capacidades en la Unión Europea, 21-28. *De todo un poco*, N.11, curso 2008-09.
- Expósito González (2014). *Eurydice, 2006 En La atención a los alumnos con altas capacidades en la Unión Europea*.
- FEDEA (2012). *Manifiesto para mejorar el rendimiento del sector educativo en España*. Disponible en [http://www.fedea.net/educacion/manifiesto\\_educacion\\_2012\\_print\\_def.pdf](http://www.fedea.net/educacion/manifiesto_educacion_2012_print_def.pdf). Desafíos y Oportunidades . Madrid: Fundación Alternativas. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Médici.
- Feldhusen, H. (1981). Teaching gifted, creative, and talented students in an individualized classroom. *Gifted Child Quarterly*, 25(3) 108-111.
- Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students. *Gifted Education International*, 3, 87- 93.
- Feldhusen, J.F. (1989). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today*, 12(2), 55-59.
- Feldhusen, J.F (1992). *Talent Identification and Development in Education* (TIDE). Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

---

78 Información extraída de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-Eurydice/estudios-informes/redie/estudios-redie/atencion-alumnado-dislexia/atencion-alumado-dislexia.pdf>. Última revisión 26-02-16



- Feldhusen, J. F. (1997). *Educating teachers for work with talented youth*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (547–555). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J., y Baska, L. (1989). *Identification and assessment of the gifted*. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.) *Excellence in educating the gifted* (85-101). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J.F.; Hoover, S. M. y Saylor, M.F. (1990). *Identification of Gifted Students at a secondary Level*. Monroe, New York: Trillium.
- Feldhusen, J.F., y Jarwan, F.A. (1993). *Identification of gifted and talented youth for educational programs*. En K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (233-251). Oxford, England: Pergamon.
- Feldhusen, J. F. y Kroll, M.D. (1991). Boredom or challenge for the academically talented in school. *Gifted Education International*, Vol. 7 (2), 80-81.
- Feldhusen J.F. y Moon, S.M. (1992): Grouping gifted students: issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36, (2): 63-67.
- Feldhusen, J.; Moon, S. y Rifner, P. (1989). Educating the gifted and talented, *Educational Perspectives*, 26, 48-55.
- Feldman, D. (1979). The mysterious case of extreme giftedness. In A.H. Passow (Ed.) *The gifted and the talented: Their education and development. The seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part I). Chicago: University of Chicago Press.
- Feldman, D.H. y Golsmith, L. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: The Teachers College Press.
- Feldman, D.H. y Piirto, J. (2002). Parenting talented children. En M.H. Bornstein, *Handbook of parenting*. Vol. 5: *Practical issues in parenting* (195-219). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ferguson, L.R., y Maccoby, E.E. (1966). Interpersonal correlates of differential abilities. *Child Development*, 37, 549-571.
- Fernández, A. (2007). *El Desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente"*. El Salvador: Universidad Centroamericana, José Simeón Cañas.
- Fernández, M. C., Bermejo, R., Sáinz, M., Llor, L., Hernández, D. y Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 55–64.
- Fernández, M. y Pinto, A (1989). *La adaptación escolar. Bases explicativas, problemas e intervención en el aula*. *Revista de la E. U. del profesorado de Palencia*.
- Fernández, R., Tourón, J. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-109.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M.D., Campllonch, J.M. y Belchí, J. (2000). *EPA-2 Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Fernández Fernández, R. (2002). *Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto de la superdotación*. Universidad de Navarra.
- Fernández de Mosteyrín, L., Latorre, M. y Medina, M.C. (2008). *Conflicto e inmigración en España: los retos de la integración*, En Cachón, L. (ed.). *Conflictos e inmigración: experiencias en Europa*. Observatorio de Seguridad. Área de Gobierno de Seguridad y Movilidad. Comunidad de Madrid.
- Fernández Redondo, J.J. (2002). *Programa de enriquecimiento para alumnos superdotados de educación secundaria a través de internet: Diseño y validación experimental*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- Fernández Vidal, M.C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: Estudio comparativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309–338.

- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 5–20.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., y Badía, M. (2010). *Modelo de identificación en alumnos de altas habilidades en educación secundaria*. En M. D. Prieto (Coord.), Monográfico sobre alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). *Modelo de identificación en alumnos de altas habilidades en educación*. En Hernández Torrano, D. y Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364. Abril-junio 2014, 251-272.
- Ferrando, M. (2006) *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Parra, J., Sánchez, C. y Prieto, M. D. (2007). *Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance*. *Psicothema*, 19, 489-496.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Sáinz, M. (2008). Creativity in Gifted & Talented Children. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18, 35-47.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fetzer, E. (2000). The gifted/learning disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23(4), 44.
- Feuerstein, R. (1983). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Feuerstein, R.; Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The Dinamic Assessment of Retarders Performers. The Learning Potential Assessment Theory, Instrument and Techniques*. Baltimore, University P.P.
- Fiedler, Ellen D. Lange, Richard E. y Winebrenner, S. (1993). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping and the gifted. *Roeper Review*, 16(1), 4-7.
- Figg, S., Rogers, K., McCormick, J., y Low, R. (2012). Differentiating Low Performance of the Gifted Learner: Achieving, Underachieving, and Selective Consuming Students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1) 53–71. DOI: 10.1177/1932202X11430000.
- Firesheets, E.K. (2008). *Public Elementary School Teachers' Implicit Theories of Intelligence and Perceptions of Giftedness*. Degree of Doctor of Psychology. Xavier University. Proquest. Ohio.
- Fiske, S.T. y Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*. 2nd edn. New York: McGraw-Hill.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1975). The identification of mentally gifted "disadvantaged" students at the eighth grade level. *Journal of Negro Education*, 43, 53-66.
- Ford, D. Y. (2012). Ensuring equity in gifted education. Suggestions for change (again). *Gifted Child Today*, 35(1), 74-75.
- Ford, D. Y., Harris, J. J., y Schuerger, J. M. (1993). Racial identity development among gifted Black students: Counseling issues and concerns. *Journal of Counseling and Development*, 71(4), 409-417.
- Ford, D.Y.; Harris, J.J.; Tyson, C.A., y Frazier Trotman, M. (2002). Beyond cultureblindness: a model of culture with implications for gifted education. *Gifted Students in School. Roeper Review*. Winter 2005, Vol. 27(2), 97-103.
- Fraser-Seeto et al. (2015). An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. *Australian Journal of Teacher Education Volume 40(1)*.
- Frasier, M.; Garcia, J. y Passow, A.H.(1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Frasier, M. y Passow, A.H.(1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential*. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

- Freeman, J. (2000). *Children's talent in fine art and music*. *Roeper Review*, 22, 98–101.  
doi:10.1080/02783190009554010.
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives*, En R. Sternberg y J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, 80-97.
- Freeman, J. (2015). *Cultural variations in ideas of gifts and talents with special regard to the eastern and western worlds*, En D.Y. Dai, & C.C. Kuo (Eds.) *Gifted Education in Asia: A Critical Analysis*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Freeman, J. (2015b). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 369. Abril-Junio 2015, 255-279.
- Friedman, R. C. (1994). Upstream helping for low-income families of gifted students: Challenges and opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 321–338.
- Fujita, F., Diener, E., y Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and wellbeing: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fuller, E., Young, M., & Baker, B. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173-216.
- Fuster, J. (2012). La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Entrevista por Francisco López Rupérez. *Participación Educativa Revista del consejo escolar del estado*. Segunda Época, Vol. 1(1).
- Gabaldón Ortin M. A. (2000). *Identificación y atención a la diversidad de los alumnos precoces y superdotados en las primeras etapas del ámbito instruccional*. Universidad de Murcia.
- Gagné, F. (1983). Perceptions of programs for gifted children: Agreement on principles, but disagreement over modalities. *B. C. Journal of Special Education*, 7, 113-127.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. En <http://www.javiertouron.es/>.
- Gagné, F. (1991). *Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent*. En N. Colangelo y G.A. Davis. o.c., 65-80.
- Gagné, F. (1993). *Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities*. En K. A. Heller, F. J. Monks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Peggato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38, 124-126.
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.
- Gagné, F., Bégin, J. Y Talbot, L. (1993). How well do peers agree Among themselves when nominating the gifted and talent. *Gift Child Quarterly*, Vol. 37 (1), 39-45.
- Gagné, F., y Nadeau, L. (1985). *Dimensions of attitudes towards giftedness*. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth, and adults: Their social perspective and culture*, 148-170. Monroe, NJ: Trillium.
- Gagné, F., y Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Montréal: GIREDT Center, Université du Québec á Montréal.
- Gallart, M.A. (1988). *La escuela técnica: lógica pedagógica vs. lógica empresarial*. Buenos Aires, 1988, Mimeo. En El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo 1 Inés Aguerrondo, tomado de:  
<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>.
- Gallagher, J.J. (1991). *Issues in the education of gifted students*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (111–141). Boston: Simon & Schuster.
- Gallagher, J.J. (1994). *Current and historical thinking on education for gifted and talented students*. In P. O'Connell-Ross

- (Ed.), *National excellence: A case for developing American's talent, an anthology of readings* (83-107). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Gallagher, S. (2003). *Issues and challenges in the education of gifted students*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education* (3rd ed.), 11–23. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J.J. y Courtright, R.D. (1988). *The educational definition of giftedness and its policy implications*. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 93-111. New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, H. y Gallagher, S. (1994). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, J.J. y Kinney, I. (1974). *Talent delayed-talent denied: The culturally different gifted child, a conference report*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32, 273-276.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001698628803200206>.
- Galluci, Middleton y Kline. (1999). Intellectually Superior Children and Behavioral Problems and Competence. *Roeper Review*, 21, 18-21.
- Garaigordobil, M. (2003): *Intervención Psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, Conducta prosocial y creatividad*. Ed. Psicología Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007): *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Ed. Psicología Pirámide.
- García, N. (1992). *Gifted hispanic adolescents*, en Bieley, M. y Genshaft, J. (Eds.): *Understanding the gifted adolescent*. New York, Teachers College, 240-247.
- García, J. E., Arribas, D. y Uriel, E. J. (2006). *BTI. Batería TEA Inicial*. Madrid: TEA.
- García-Alcañiz, E. (1995). Test de inteligencia y medición de la superdotación. Aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(4), 539-551.
- García Cabero, M. (1991). *Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: CIDE <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26875.pdf>
- García Gómez, A. (1995). *IAME: Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar*. Madrid: EOS.
- García Nieto, N. y Yuste Herranz, C. (1988). *NAIPES "G" (Nivel elemental, medio y superior)*. Madrid: TEA.
- García-Ron y Sierra-Vázquez (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *An Pediatr Contin*, 9(1), 69-72.
- García-Ros, R., Tayala, I. y Pérez-González, F. (2012). The Process of Identifying Gifted Children in Elementary Education: Teachers' Evaluations of Creativity. *School Psychology International*, 33, 661-672.
- García Yagüe, J. (1981). *La situación y los problemas del niño superdotado en España: proyecto de investigación*. Instituto Nacional de Aplicaciones Psicológicas y Parapsicológicas (INAAP).
- García Yagüe, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- García Yagüe, J., Gil Muñoz, C., Ortiz, C; De Pablo, C; y Lázaro, A. (1986). *El niño biendotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2006). (10-06-06). *¿Es inteligente el superdotado?*. En colección "Niños y niñas Superdotados". La Vanguardia
- Gardner, H. (2006b). *Multiple intelligence. New horizonte*. Bucuresti: Sigma, (1st ed.). (Chapter 3).
- Garmendía de Otaola, A. (1956). *Las ideas pedagógicas de San Ignacio de Loyola*. Madrid.
- Garn, A., Matthews, M. y Jolly, J. (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly* 54(4) 263–272.

- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Garn AC; Matthews MS; Jolly JL (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective, *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, 263 – 272. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986210377657>.
- Garrido, I. (13-03-07). *¿Cómo afrontar la infelicidad de los superdotados?*. En colección "Niños y niñas Superdotados". La Vanguardia .
- Gaviria, J. L. (2003). *La situación española: el rendimiento de los estudiantes*. Seminarios de Primavera. Madrid: Fundación Santillana, 18-83.
- Gayán, T., Bernal, J. L. y Dierte, B. (2010). *Percepción de los profesores acerca de los alumnos con altas capacidades intelectuales en el ámbito de la Comunidad de Aragón*. Congreso Internacional "La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas y XXVII jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial". Santander, 24-26 marzo.
- Geake, J. G. (2016). *The Neurobiology of Giftedness*. Recuperado de [http://hkage.org.hk/en/events/080714%20APCG/01-%20Keynotes%20&%20Invited%20Addresses/1.6%20Geake\\_The%20Neurobiology%20of%20Giftedness.pdf](http://hkage.org.hk/en/events/080714%20APCG/01-%20Keynotes%20&%20Invited%20Addresses/1.6%20Geake_The%20Neurobiology%20of%20Giftedness.pdf).
- Geake, J. G. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50,(2, June), 123–133
- Geake, J. G. y Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. Recuperado de <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1>.
- Gear, G. (1978): Effects of training on teacher's accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22, 90-97.
- Genovard, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educar*, 4,101–110.
- Genovard, C. (1988). *Educación Especial del superdotado*. En J. Mayor (dir), Manual de Educación Especial. Madrid: Anaya.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C., Prieto, M. D., Castejón, J. L. y Castelló, A. (2000). Educational Policy and Practice Regarding More Able Students in Spain: Some Research Results. *Gifted Education International*, 14, 264-276.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Neglecting excellence. *Roeper Review*, 29, 24-27.
- Getzels, J. (1987). *Creativity and Human Development. The International Encyclopedia of Education*. Oxford. Nueva York. Pergamon. En Jiménez Fernández, C. y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de Alta Capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Gilliam, J.E., Carpenter B. O. y Christensen J. R. (2000). *Escala de Evaluación de Superdotados (GATES)*. Madrid: Psymtec.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En R. Alcudia (2000), *Atención a la diversidad*, Barcelona, Caracas: Graó. (Colección Claves para la innovación educativa).
- Glasman, L. R., y Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: a meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological bulletin*, 132(5), 778. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.778>.
- Godás, A., Rodríguez, D., Mirón, L., Serrano, G. (1998). La percepción de la escuela en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 8 (3), 5-25.
- Goffin, S. G. (1988). Putting our advocacy efforts into a new context. *The Journal of the National Association for the Education of Young Children*, 43(3), 52-56.
- Goldsmith, L. T. (2000). *Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up*. In R. C. Friedman y B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding, Cognition and development* (89–117). Washington, DC: American Psychological

- Association. Doi:10.1037/10373-005.
- Gondra, J.M (1994). Juan Huarte de San Juan y las diferencias de inteligencia. *Anuario de Psicología*, 60, 13-34.
- González, I. (2010). *Un libro para la última oportunidad*. En I. González Gallego & E. Almunia (Coords.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (19-26). Barcelona: Graó.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.
- González-Betancor, S. y López-Puig, A. (2008). Evolución del resultado educativo en España según PISA 2003 y 2006, *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 145-152.
- González-Betancor, S. y López-Puig, A. (2015). Escolarización temprana, trimestre de nacimiento y rendimiento educativo en primaria. *Revista de Educación*, 369(Julio-Septiembre), 159-183.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en *España CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- González Gómez C. (1993). *La identificación de alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González Peña, P., Lorenzo, M., Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2009). *Adaptación social de niños y niñas con altas capacidades frente a sus compañeros de aula*. Comunicación presentada al VI Simposium de la Asociación de Motivación y Emoción. Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife, Mayo, 2009.
- González Román, M.P. (1993). *La creatividad en niños superdotados*. Universidad Complutense de Madrid.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Cook, C. R., y Morris, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49, 172-186.
- Gotzens, C. y González, C. (1995). Estudio e valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *Faisca*, 2, 9-26.
- Gotzens, C. y González, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase, fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 82, 3-20.
- Gowan, J.C. (1955). The underachieving child: A problem for everyone. *Exceptional Children*, 21, 247-249/270-271. En Pomar Tojo, C. y Díaz Fernández, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca*, 6, 1-19.
- Grantham, T. (2002). Underrepresentation in gifted education: How did we get here and what needs to change? *Roepers Review*, 24, 50-52.
- Gratz, E., y Pulley, J. L. (1984). A gifted and talented program for migrant students. *Roepers Review*, 6(3), 47-149.
- Grau, J (1995). *La formación de los profesores de primaria con alumnos superdotados*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Grau, S. y Prieto, D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 127-139.
- Griffin, R. S., y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Grinder, R. E. (1985). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores have we known them. In F. Degen Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented. Developmental perspectives* (5-35). Washington D.C.: The American Psychological Society.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M. U. M. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roepers Review*, 20, 167-174.
- Gross, M. U. M. (1999). Inequity in equity: The paradox of gifted education in Australia. *Australian Journal of Education*,

- 43(1), 87-103.
- Gross, M. U. M. (2001). *All gifts are equal but some gifts are more equal than others: Variations on an Australian theme*. Keynote address. In Proceedings of the 13th Conference of the Australian Society of Music Educators (7-29). Adelaide: Australian Society of Music Educators.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- Gross, M. U. M. (2014). Issues in the Social-Emotional Development of Intellectually Gifted Children. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, y T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/ Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (85-96). Curitiba: Juruá.
- Grossberg, I. N. y Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55, 266-272.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, pp. 444-445. En López, O. et al. (1988). *Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador*. *Faisca*, 6, 86-108.
- Guilford, J.P., (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. (1991): *Creatividad y Educación*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/librocr/librocr.shtml#ixzz4Av018ooO>.
- Guilford, J. P., Lagemann, J. K., Eisner, E. W., Singer, J. L., Wallach, M. A., Kogan, N., Sieber, J. E. y Torrance, E. P. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Guirado Serrat, A. (2008). *La superdotación en los centros de Educación Infantil y Primaria de los Servicios Territoriales de Educación de Girona: Creencias de los profesionales de la educación, maestros y Equipos de asesoramiento y orientación Psicopedagógica (EAP) sobre la detección de estos alumnos y las medidas de intervención educativa*. Universidad de Girona.
- Guirado Serrat, A. (2012). *Las propuestas de intervención educativa desde los modelos representacionales de los niños con altas capacidades y de sus educadores*. Ponencia presentada en III Jornadas de altas capacidades intelectuales: Intervenciones Educativas Cosmoaixa-Barcelona, 20 de octubre 2012.
- Guskin, S. L., Peng, C.-Y. J., y Simon, M. (1992). Do teachers react to "multiple intelligence"? Effects of teachers' stereotypes on judgment and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 32-37.
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family, and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25, (2), 51-54.
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family and the school. *The Gifted Quarterly*, 25(2), 51-54 DOI: 10.1177/001698628102500202.
- Hagen, F. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Haier, R. J., y Denham, S. A. (1976). *A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls*. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent research and development* (225-241). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Saricam, H. and Sahin, S. H. (2015). The Relationship between the Environmental Awareness, Environmental Attitude, Curiosity and Exploration in Highly Gifted Students: Structural Equation Modelling. *Educational Process: International Journal EDUPIJ*, 4(1-2 spring-summer-fall-winter), 7-17.
- Hall, E.T. (1977). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hall, S., Lumley, B. and McLennan, G. (1978b). *Politics and Ideology: Gramsci*, in Centre for Contemporary Cultural Studies (ed.) *On Ideology* (45-76). London: Hutchinson.
- Hallahan, D.P., y Kauffman, J.M. (1994). Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dann. *The Journal of*

- Special Education*, 27, 496-508.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., y Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Halldórsson, A., y Ólafsson, R. (2009). The case of Iceland in PISA: Girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), 34–53.
- Hamachek, D. (1975) *Characteristics of good teachers and implications for teacher educators*, In M. Moham and R. Hull (eds.) *Teaching effectiveness: Its meaning, assessment, and improvement*. Englewood Cliffs, NJ, *Educational Technology Publications*, 239-251.
- Hansen, J., y Feldhusen, J. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. En Szymanski, T. and Shaff, T. (2013) *Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students*, *Gifted Children*, 6(1), Article 1. Recuperado de: <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1>.
- Hanson, J. R. y Silver, H. F. (1991) *The Hanson-Silver Learning Preference Inventory*. Woodbridge, N.J.: The Thoughtful Educations Press.
- Harden, K., Turkheimer, E., y Loehlin, J. C. (2007). Genotype by environment interaction in adolescents' cognitive aptitude. *Behavior Genetics*, 37, 273–283. doi:10.1007/s10519-006-9113.
- Harding, S., (1986). *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press. En Eurydice 2010: *Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*.
- Hargreaves, A. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the Fourth Way. *Journal of Educational Change*, 12(2), 159–171.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Newton, Allyn and Bacon.
- Harris, C. R. (1988). *Cultural conflict and patterns of achievement in gifted Asian-Pacific children*. Paper presented at the meeting of the National Association for Asian and Pacific American Education.
- Harris, C.R. (1993). *Identifying and Serving Recent Immigrant Children Who Are Gifted*. Ed.D., University of Massachusetts. ERIC EC DIGEST #E520, 1993. Recuperado de <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e520.html>
- Harris, A. M., y Hemmings, B. C. (2008). Preservice teachers' understanding of and preparedness for gifted and talented education. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 17(1), 5–18.
- Harris, T. E., Hoffman, C., Potter, M. W. (1974) Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted Child Quarterly*, 18 (3), 191-195.
- Harrison, C (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: KU Children's Services.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Oxford, England: Routledge.
- Hawes, D. J., Zadro, L., Fink, E., Richardson, R., O'Moore, K., Griffiths, B., Williams, K. D. (2012). The effects of peer ostracism on children's cognitive processes. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 599-613.
- Hébert, T. P. (2002). *Gifted males*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (137–144). Waco, TX: Prufrock Press.
- Heckenberg, L. (2001). *Teacher attitude towards gifted learners and gifted education: An analysis of the Connie Belin teacher program 1981–1996*. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (351–355). Scottsdale, AZ: Great. Potentials Press.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heller, K. A., Holtzman, W. H., y Messick, S. (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. (Eds.) Washington, DC: National Academy Press, 322–381.
- Heller, F. K.A., Mönks, J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds) (2000). *International Handbook of Giftedness and*



- Talent* (Second Edition) (Oxford, Elsevier).
- Hernández, V., Blanco, M.R., de la Torre, B. y Arredondo, G. (2010). *Evaluación de la equidad de la política educativa en materia de integración de inmigrantes: aplicación piloto de un sistema de indicadores*, Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Buenos Aires.
- Hernández, D., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Prieto, M. D., Ferrando, M. y Bermejo, R. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumnado de alta habilidad. *Aula Abierta*, 39,103–112.
- Hernández Hernández, P. (2004). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid:TEA.
- Hernández-Guanir, P. (1990). *TAMAI. Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil*. Madrid:TEA (2015).
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30(1), 192–200.
- Hernández Torrano, D. y Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364 (Abril-junio) 251-272.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57,181-196. doi: 10.1177/0016986213490197.
- Herrán, A. de la (2004). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 71-109.
- Herrán, A. de la (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente*. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (109-152). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrero Cecilia, J. (2006). La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>.
- Hertberg-Davis, H., Callahan, C. M., y Kyburg, R. M. (2008). *Pathways to Success for African American Students in Advanced Placement Courses*. En *Proceedings of the Acceleration Poster Session at the 2008 Wallace Research Symposium on Talent Development* The Connie Belin y Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Hill C, P. (1990). *Black feminist thought*. New York: Routledge. En Eurydice 2010: *Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*.
- Hill, C., Corbett, C., y St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington,DC: American Association of University Women.
- Hobbs, T., y Westling, D. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31, 12-19.
- Hoeksema, F.M. (1982). *Identifying intellectual advancedment in preschools*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 235 923).
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoge, R. D. y Cudmore, L. (1986). The Use of Teacher-Judgment Measures in the Identification of Gifted Pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 181-196.
- Holling et al (2004). *Schulische Begabtenförderung in den Ländern: Maßnahmen und Tendenzen*. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 121. BLK. Bonn. (pdf-File at: [www.blk-bonn.de/download.htm](http://www.blk-bonn.de/download.htm)).
- Hollinger, C. L., y Fleming, E. S. (1992). A longitudinal examination of life choices of gifted and talented young women. *Gifted Child Quarterly*, 36, 207–212. doi:10.1177/001698629203600407.
- Hollingworth, L. (1939). Problems of relationship between elementary and secondary schools in the case of highly

- intelligent pupils. *Journal of Educational Sociology*, 13, 90-102.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 iq Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, ny: World Book. <http://dx.doi.org/10.1037/13574-000>.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., y Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., y Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67.
- Horn, J. M. (1983). The Texas Adoption Project: Adopted children and their intellectual resemblance to biological and adoptive parents. *Child Development*, 54, 268-275.
- Horner, M.S. (1968). *Sex differences in achievement and performance in competitive and non-competitive situations*. Ph dissertation, University of Michigan. In Heller, Mönks y Pasow (1991).
- Horowitz, E. L. y Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 301-338.
- Hortacsu, N. (1989). Target communication during adolescence. *Journal of Adolescence*. 12, 253-263.
- Hosgorur, T. y Gecer, A. (2012). Gifted Students' Views About Teachers' Desired Characteristics. *Educational Process: International Journal EDUPIJ*, 1(1-2), 39-49.
- Hosseinkhanzadeh, A. Yeganeh, T. y Taher, M. (2013). Investigate Attitudes of Parents and Teachers About Educational Placement of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 631- 636.
- Howard-Hamilton, M. y Franks, B. A. (1995) Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 17(3), 186-191. <http://dx.doi.org/10.1080/02783199509553656>.
- Howell H., y Bressler J. (1988). Research on teaching styles of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 10, 144-146.
- Howell, R.; Hewards, W, y R. Swassing. (2000). *Los alumnos superdotados*. En W. Hewards (Ed.). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. (Quinta edición). Madrid: PrenticeHall.
- Howley, C. (2000). *Anti-Intellectualism and the Pedagogy of Gifted Education*. ERIC ED447996.
- Howley, C.; Howley, A.; Pendarvis, E. (2017). *Out of Our Minds: Turning the Tide of Anti-Intellectualism in American Schools*. Waco: Prufrock Press.
- Hu, W., y Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Huang, F.L. (2015). Birthdate effects and gifted program participation in kindergarten. *Gifted child quarterly*, 59(1), 14-22.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-160.
- Hultgren H.M. y Seeley. K.R. (1982). *Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies*. Denver: University of Denver School of Education.
- Hutt, C., 1972. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin. En Eurydice 2010: *Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*.
- Inderbitzen, H.M., Walters K.S., y Bukowski, A.L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-348.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 91-104.
- Inglés Saura, C. J. (2003): *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Ed. Pirámide.
- Isaacs, A. F. (1987). Creativity and learning styles, how achievement can be limited or facilitated. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 7, 249-257.
- Isaacs, A. F. (1987). *Characteristics of the Gifted*. New York and London. Columbia University, Teachers College Press.
- Izquierdo Martínez, A. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*.

Universidad Complutense de Madrid.

- Jackson, N.E. y Butterfield, E.C. (1986). *A conception of giftedness designed to promote research*. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness* (151-181). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the schools*, 8, 140-142.
- Jung J. Y. (2014). Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence From Preservice Educators. *Gifted Child Quarterly* 58(4), 247-258. September 2014. DOI:10.1177/0016986214547636.
- Janos, P. M. y Robinson, N. M. (1985). *Psychosocial development in intellectually gifted children*. En F. D. Horowitz y M. O'Brien (eds.) *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, dc: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10054-006>.
- Jensen, A. R. (1998). The g factor and the design of education. In R. J. Sternberg y W. M. Williams (Eds.), *Intelligence, instruction, and assessment: Theory into practice*. (111–131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jenkins-Friedman, R. (1992). Families of gifted children and youth. En M. J. Fine y C. Carlson (Eds.), *The handbook of family-school intervention: A systems perspective* (175-187). Boston: Allyn y Bacon.
- Jiménez, J. E., Artilés, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 51–64.
- Jiménez, J. E., Artilés, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance (expresión figurada)*. Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Jiménez, J. E., Artilés, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *PVEC4: prueba verbal de creatividad. Baremos para Educación Primaria y Secundaria*. Consejería de educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Jiménez, J., Artilés, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J. y Morales, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas inseparables? *Revista Española de Pedagogía*, 240, 261-282.
- Jiménez, C., Murga, M.A., Gil, J.A. Téllez, J.A. y Trillo, M.P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Revista Educación XX1*, 13(1), 125-153.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED, Colección Varia.
- Jiménez Fernández, C. (2001). Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1). Estudio monográfico, 7-35.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Editorial Pearson.
- Jiménez Fernández, C. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP*, 24(1), 1º Cuatrimestre 7 – 24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3382/338230793002/>.
- Jiménez Fernández, C. y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de Alta Capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Johnson, B.T., Maio G.R. y Smith-McLallen, A. (2005). *Communication and Attitude Change: Causes, Process and Effects*. En Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283-1302.
- Joseph, L. M. y Ford, D. Y. (2006). Non-discriminatory Assessment: Considerations for Gifted Education. *The Gifted Child Quarterly*, 50(1), 42-53.
- Juda, A. (1949) The relationship between highest mental capacity and psychic abnormalities. *American Journal of Psychiatry*, 106, 296-307. <http://dx.doi.org/10.1176/ajp.106.4.296>.
- Junta de Andalucía. Consejería de Uducación (2011). *Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía. 2011-*

2013.

- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. En *Psychological Review*, 93, 429-445.
- Kane, M. y Silverman, L. (2014). *Fostering Well-Being in Gifted Children: Preparing for an Uncertain Future*. En F. Hellen, M. Machado, S. Bahia y T. Stoltz. *Altas Habilidades /Superdotação (ah/sd). Criatividade e Emoção* (67-83). Brasil. Juruá.
- Katz, D. (1967). *El enfoque funcional en el estudio de las actitudes*. En Torregrosa, J.R. (1974). *Teoría e investigación en la psicología social actual* (275-295). Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N. L. (1997). *K-ABC. Bateria de Evaluación de Kaufman para niños*. Madrid:TEA.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N. L. (1997). *Test Breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.
- Kaufman, F. y Parkinson, M.L. (1996). Los ánimos para el éxito: Mirando de nuevo la subrealización. *Ideación*, 7, 25-27.
- Kaufman, J. C., y Sternberg, R. J. (Eds.) (2006). *International handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge: University Press.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Kerr, B. (1991). *Developing talents in girls and young women*, En Colangelo, N. y Kerr, B. A. (1997) *Smart Girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Phoenix, AZ: Gifted Psychology.
- Kerr, B. A. (2000). *Guiding Gifted Girls and Young Women*, En Heller, K. M.; Mönks, F. J. Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Kerr, B.A. y Colangelo, N., y Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Kerr, B. A., y Foley Nicpon, M. (2003). *Gender and giftedness*. In N. Colangelo, y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), 493-505. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Kerr, B. A., y Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling y Development*, 93, 183-191.
- Kiguel, A; Rodríguez-Naveiras, E; Borges, A; Hernández-Jorge, C; González-Peña, P; Montero, R (2007, Agosto). *Are high ability children accepted by peers?*. Comunicación presentada en World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference celebrado en Warwick, Inglaterra .
- Kim J. M., To T. K., Ishida J., Matsui A., Kimura H., Seki M. (2012). Transition of chromatin status during the process of recovery from drought stress in *Arabidopsis thaliana*. *Plant Cell Physiol*. 53, 847–856. 10.1093/pcp/pcs053
- Kitano, M.K y Espinosa, R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 234-254.
- Kleinbok, O. & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*, 24, 21-38
- Kline, P., (1986). *A Handbook of Test Construction*, New York: Methuen.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Kloosterman, V. I. (1999). *Socio-cultural contexts for talent development: A qualitative study on high ability, Hispanic, bilingual students (RM99142)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kolek, E.A. y Saunders, D. (2008). Online Disclosure: An Empirical Examination of Undergraduate Facebook Profiles. *NASPA Journal*, 45(1), 1-25.
- Koopmans-Dayton, J. D., y Feldhusen, J. F. (1987). Gifted preschoolers. A resource guide for parents of gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31, 1-7.
- Krantz, B. (1981). *Krantz talent identification instrument*. Moorhead, Mn: Moorhead State College.
- Krumboltz, J. and Farquhar, W. (1957). The effect of three teaching methods on achievement and motivational outcomes

- in a how-to-study course, *Psychological Monographs*, 71(14), 1-26.
- Kulieke, M.J. y Olszewski-Kubilius, P. (1989). *The influence of family values and climate on the development of talent*. En J. Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius (Eds.) (1989) *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school* (40-59). New York: Teachers College Press.
- Kulik, J. A., y Kulik, C-L. C. (2004a). *The comparative effects of academic acceleration and ability grouping*. Paper presented at the Wallace Research Symposium on Talent Development. Iowa City, IA.
- Kulik, J. A., y Kulik, C.-L. C. (2004b). *Meta-analytic studies of acceleration*. In N. Colangelo, S. G. Assouline, y M. U. M. Gross (Eds.). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Volume II, 13–22. *The Templeton National Report on Acceleration*. Iowa City, IA: The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Kuncel, N. R., y Hezlett, S. A. (2010). Fact and fiction in cognitive ability testing for admissions and hiring decisions. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 339–345. DOI:10.1177/0963721410389459.
- Lajoie, S. P. y Shore, M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25,138-143. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628102500312>.
- Landau, E. (2003): *El valor de ser superdotado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid; Fundación CEIM.
- Lassig, C. (2003). *Teachers' attitudes towards intellectually gifted children and their education*. Unpublished B.Ed. thesis, Griffith University, Nathan, QLD.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Lassig, Carly J. (2003b). *Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes*. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., Eds. *Proceedings 1st Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2*, (141-152). Australia: Surfers Paradise. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/14299/1/14299.pdf>.
- Lavine, H., Huff, J. W., Wagner, S. H., y Sweeny, D. (1998). The moderating influence of attitude strength on the susceptibility to context effects in attitude surveys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 359-373. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.359>.
- Lázaro Martínez, A. (2006). *Prueba de comprensión lectora de Ángel J. Lázaro Martínez*. Madrid:TEA.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., y Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Lebrero, M. P. y Fernández, M. D. (2009). Indicadores organizativos para la calidad en Educación Infantil. *Acción Pedagógica*, 18, 66-77.
- Lee, S. Y., Cramond, B., y Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes towards academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48, 42-53.
- Lee, K. H., Choi, Y. Y., Gray, J. R., Cho, S. H., Chae, J.-H., Lee, S., y Kim, K. (2006). Neural correlates of superior intelligence: Stronger recruitment of posterior parietal cortex. *NeuroImage*, 29(2), 578-86.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., y Peternel, G. (2009). Follow up with students after six years of participation in Project EXCITE. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 137–156.
- Leroux, J., y Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with Attention Deficit Disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22(3), 171-177.
- Leung, E.K. (1981). *The identification and social problem of the gifted bilingual-bicultural children*. Paper presented at The Council for Exceptional Children Conference on the Exceptional Bilingual Child, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 203 653).
- Levinson, B.M. (1956). Rethinking the selection of intellectually gifted children. *Psychological Reports*, 2, 127-130.
- Levinson, B.M. (1961). The intellectually gifted child. *Yeshiva Education*, 4, 3-20.

- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 5(3), 16-19.
- Lewis-Moreno, B. (2007). Shared responsibility: Achieving success with English-language learners. *Phi Delta Kappan*, 88, 772-775.
- Lidz, C.S. y Jepsen, (1997). *The application of cognitive functions Scale (ACFS): An example of curriculum-based Dynamic Assessment*. En Lidz, C.S. y Elliot, J.G (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. Greenwich CT.: Elsevier-JAI Press, 407-439.
- Lidz, C. S. y Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners. *School Psychology International*, 22, 74-96
- LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiación educativa. Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. 24/12/2002.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado de 17 de julio de 1985.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006.
- Loehlin JC, Horn JM, Willerman L. (1989). Modeling IQ change: evidence from the Texas Adoption Project. *Child Development*, 60, 993-1004. PMID 2758892.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990.
- LOMCE (2013), Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre.  
[http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd\\_pasoapaso\\_primaria\\_diversidad\\_v4/LOMCEd\\_pasoapaso\\_primaria\\_diversidad\\_v4.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_diversidad_v4.pdf).
- Lombroso, C. (1896). *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- López, O., García, J. A., Ferrándiz, C. y Prieto, M. D. (2000). Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados. *Faisca*, 8, 29-44.
- López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and Social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53.
- López Andrada, B. (1990-1991). *Análisis de una muestra de alumnos Bien Dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de tercero de E.G.B. de la zona centro. (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid -Facultad de Psicología.
- López Escribano, 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*. Universidad Complutense de Madrid.
- López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Loreman, T. (2002). *Teacher Education and Inclusion*. Paper presented at the XIIIth World Congress of Inclusion International, Melbourne, Australia.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005, August). *Pre-service teachers' attitude and concerns regarding inclusive education*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC). Glasgow, Scotland.
- Lorenzo LLamas, E. M. (2011). *Estudio de factores motivacionales en alumnos de altas capacidades intelectuales en educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá.
- Lubart, T. I. (2010). *Cross cultural perspectives on creativity*. En Sternberg, R. J. (2012). En *The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach*. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12.
- Lubinski, D., Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). *Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among of the Gifted*, en Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of*

- Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 693-707.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. M., y Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science*, 17, 194–199. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01685.x
- Luria, A.R. (1966). *Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper y Row.
- Luria, A.R. (1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lynn, R. and Vanhanen, T. (2002). *IQ and the Wealth of Nations*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M. Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2011). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula Abierta*, 40, 27–39.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Macotela, S. (1994). *Educación Especial*. En Puente, A.: *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Cepe
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M., y Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 77-81.
- Magnusson, D. (1978). *Teoría de los Test*. México: Editorial Trillas
- Makel, M. C., Matthews, M. S., Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., y Plucker, J. A. (2016). *How can this so students be invisible? Large percentages of American students perform above grade level*. <http://education.jhu.edu/edpolicy/commentary/IEPPolicyBriefFinalPLUCKER.pdf>
- Maker, J. (1976). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Maker, J. (1993). Creativity, Intelligence and Problem Solving: A definition and desing for cross-cultural research and measurnet related to giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77.
- Maker, J., y Schiever, S. W. (2011). *Curriculum development strategies for gifted learners* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., y Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38, 176-178.
- Mandelman, S.D.; Tan, M.; Aljughaiman, A.M. y Grigorenko, E.L. (2010). Intelectual gifteness: Economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 286-297.
- Mannheim, K. (1958). *Ideología y utopía*. Madrid, Aguilar. Ensayos sobre sociología de la cultura. Madrid: Aguilar, 1963.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista española de educación comparada*, 22, 165-184.
- Manzano Fernández, A. (2005). *Preidentificación de niños/as superdotados/as. Influencias familiares en la evolucion de la superdotacion*. Tesis Doctoral. UPV-EHU.
- Manzano, A. Arranz, E. y Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 5–17.
- Marc- Louis, J. (2004). *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Marchesi, A. y E. Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid:, Alianza.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España, *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 337-355.
- Marchesi, A. (2010). *La calidad del sistema educativo es la calidad de sus maestros*. OEI Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7883>.
- Marina, J.A (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marínez Urmeneta, I. y Olló, C. (2005). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. CREENA, Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
- Marland, S., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented* (Report to the Congress of the United States by the U. S.

- Commissioner of Education). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Marrodán Gironés, M.J.(2003). *Ser, convivir y pensar*. Colección de Acción Tutorial para E.P., Ed ICCE.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E., y Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Encuesta de FUHEM e IDEA.
- Martín Criado, E. (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. En *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2, 9-27.
- Martín Gálvez, J. y González González, MT. (Coords.) y López Andrada, B. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.
- Martín Rodríguez, J.A. (1981). *BETA: Batería Española de Test De Aptitudes*. Madrid: COSPA.
- Martín Rodríguez,- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Martínez Alcolea, A. y Calvo, A. (1996). *Técnicas para evaluar la competencia curricular en Ed. Primaria*. S.A. Escuela Española.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-2.
- Martínez-Otero Pérez (2005): Rumbos y desafíos en Psicopedagogía de la Creatividad. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 169 – 181.
- Martínez Torres, M. y Guirado Serrat, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Martinson, R. A. (1961). *Educational programs for gifted pupils*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Martinson, R. (1991). The identification of the gifted and talented. En Acereda A; y Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Masten, W. G. (1985). Identification of gifted minority students: Past research, future directions. *Roeper Review*, 8, 83-85.
- Matherews, N.F. y Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(3) Summer, 102-107.
- Matthews, M. S., y McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.
- McCarthy, D. (1996). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- McCoach, D. B., y Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-152.
- McCoach, D.B., y Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986207302719>.
- McKinsey (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos <http://www.mecd.gov.es/revista-cee/pdf/n16-informe-mckinsey.pdf>. *CEE Participación Educativa* (2011), 89-92.
- McKown, C., y Weinstein, R. S. (2003). The Development and Consequences of Stereotype Consciousness in Middle Childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515.
- McKown, C., y Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235- 261.
- McMillan, E. (1989). *Parent Nomination Form*. Burlington Ontario: The Haalton Board of Education.
- McWayne C. M., Cheung K., Wright L. G., Hahs-Vaughn D. L. (2012). Patterns of school readiness among head start children: Meaningful within-group variability during the transition to kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 104, 862-878. doi:10.1037/a0028884



- Meckstroth, E. (1992). Paradigm Shifts into Giftedness. *Roeper Review*, 15(2), 91 - 92. En Pérez Sánchez, L (2009). *Educación de hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178–182.
- Meimei, O., y Conoley, J. (2007). Consultation for gifted Hispanic students: 21st-century public school practice. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17, 297–314.
- Medina Balmaseda, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Megía, M. (1993). *Proyecto inteligencia "Harvard" (P.I.H.)*. Madrid: Cepe, S.A.
- Megía, M. (2001). *Proyecto de Inteligencia "Harvard" Serie I. Fundamentos del Razonamiento. Material de apoyo para el alumno. ESO (12-16 años)*. Madrid. CEPE.
- Megía, M. (2001). *Proyecto de Inteligencia "Harvard" Serie III. Razonamiento Verbal. Material de apoyo para el alumno. ESO (12-16 años)*. Madrid. CEPE.
- Megía, M. (2001). *Proyecto de Inteligencia "Harvard" Serie IV. Resolución de problemas. Material de apoyo para el alumno. ESO (12-16 años)*. Madrid: CEPE.
- Milgram, R. M. y Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted Israeli children. *Journal of Genetic Psychology*, 129, 185-194.
- Miller, A. (1992). *El drama del niño dotado*. Barcelona: Tusquets.
- Mills, C.J. y Tisson, S.L. (1995). Identifying academic potential in instruments for under-represented populations: Is using the Raven's Progressive Matrices a good idea?. *Gifted Child Quarterly*, 39, 209-217.
- Ministerio de Educación (2009). *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. Recuperado de [http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2007/resultados.html](http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html)
- Ministerio de Educación (2009). *Informe sobre el sistema educativo español 2009*, Vol. 2, Capítulo 16. Atención a la diversidad.
- Ministerio de Educación (2012). *Metodología de la estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: a partir del curso 2008-09 se proporcionan también datos del alumnado con AACC*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Apoyo/2011-12/Nota-resumen-ACNEAE.pdf>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC. En Organización de estados iberoamericanos-OEI- Sistemas Educativos Nacionales- España <http://www.oei.es/quipu/espana/>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación (LGE) y Financiación educativa. Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Doce años de Investigación Educativa: Catálogo 1983-1994*, N° 105. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1998). *La investigación sobre el Profesorado (II), 1993-1997*. N°135. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información*. Serie Informes. Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/25.htm>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *Sistema Educativo Español*. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid. MEC/CIDE.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español. El Sistema Educativo español*. Madrid. MECD/CIDE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011* (Edición 2013). Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Consultado el de Enero de 2011. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadorespublicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). Apdo. Estadísticas, sección Notas Metodológicas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Apoyo/2011-12/Nota-resumen-ACNEAE.pdf>.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013-2014*. Madrid: MECD/CIDE.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014) *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo, curso 2012-13*. Catálogo de publicaciones del Ministerio: [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es). Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2014- 2015*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013-2014*. Madrid: MECD/CIDE.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Programa Profundiza. Informe 2013 del Sistema Educativo* (p231), de referencia vigente en el Informe 2015. Madrid: MECD/CIDE.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Informe 2015 del Sistema Educativo. Cursos 2013-14*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html> y <http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i2015cee.pdf>.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). *Ordenación del Sistema Educativo*. (última revisión: 2 de febrero de 2016). <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo.html>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017). *Informe 2016 del Sistema Educativo*. Madrid. MECD/CIDE.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Percepción de la Violencia de Género en la adolescencia y la juventud*. MSSSI.
- Miranda Romero, J.(8-01-06). *Respuesta a la Superdotación*. En colección "Niños y niñas Superdotados". La Vanguardia .
- Mirandés, J.( 27-04-06) . *¿Pero se enseña a tratar a los superdotados?*. En colección "Niños y niñas Superdotados". La Vanguardia.
- Mirandés, J. (2006b). *El nuevo paradigma de la superdotación y de las altas capacidades. Su fundamento en los nuevos postulados de la neurociencia*. Conferencia en la Academia de CC. Médicas de Cataluña y Baleares. Organizada por Sociedad Catalana de Psiquiatría Infanto-Juvenil. Abril de 2006.
- Mohamed, A. (2006). *Investigating the Scientific Creativity of Fifth-Grade Students* (PhD Thesis).The University of Arizona.
- Molapo, P.(2014). Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education. *Journal of Studies in Education*, Vol. 4, No. 1. 190-205. DOI: <https://doi.org/10.5296/jse.v4i1.4819>.
- Mollá Bernabeu, M.T. y Navarro Palanca, S. (2001). *Programa de estimulación para niños de 4 a 6 años: Habilidades lingüísticas, matemáticas y perceptivo cognoscitivas*. Madrid: CEPE.
- Mollá Bernabeu, M.T. y Navarro Palanca, S. (2001). *Programa de estimulación para niños de 4 a 6 años: habilidades relacionales y de auto-ayuda*. Madrid: CEPE.

- Monjas Casares, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social* (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Monjas Casares, M.I (2006). *Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales* (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Mönks, F. J. (1992). *Development of the gifted child: The issue of identification and programming*. En F. J. Monks & W. Peters, *Talent for the future*, 191-202. Maastricht, Holanda:AS SEN.
- Monks, F.J., Pflüger, R (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective (La educación de los alumnos superdotados en 21 países europeos: Estado de la situación y perspectivas)*. Universidad de Nimega.
- Mönks, F.J. y Van Boxtel, H. W. (1988). *Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva*. En Freeman, J. (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (306-324). Madrid: Santillana.
- Mönks, F.J., Van Boxtel, H.W., Roelofs, J.J.W. y Sanders, M.P.M.(1986). *The Identification of Gifted Children in Secondary Education and a Description of Their Situation in Holland*. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen, *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*, 39-65. Lewingston, NY : Hans Huber.
- Monteagudo y col.(2004). Los Institutos de Orientación Profesional y el Instituto Nacional de Psicotecnia durante la década de los 30. *Revista de Historia de la Psicología*, 25(1),19-29.
- Montero, J., Navarro, J. I. y Ramiro, P. (2005). Estilos cognitivos dependencia-independencia de campo reflexividad-impulsividad y superdotación intelectual. *Faisca*, 12, 5-15.
- Montero Linares, J. (2010). *Enfoques psicométrico, operatorio y del procesamiento de la información aplicados a la identificación de alumnos con altas capacidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- Monterde M. (1998). *Los alumnos superdotados*. Barcelona: Praxis.
- Moon, T. R., y Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Mora, J.A. (1998). *Semblanza biográfica del Dr. D. José Germain Cebrián*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, Nº 70, Junio,<http://www.cop.es/infocop/vernumeroCOP.asp?id=991>.
- Moreno J. L. (1954). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgado Bernal, I. (2012). Claves científicas para una enseñanza de calidad. En La Investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. *Participación Educativa. Segunda época*, 1,15-17.
- Morris Miller, E. (2009). The Effect of Training in Gifted Education on Elementary Classroom Teachers' Theory Based Reasoning About the Concept of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65–105. Prufrock Press Inc.
- Morris, S. K. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. *Creative Child & Adult Quarterly*, 12, 112-114.
- Mundo del superdotado (página web). Última consulta: 30-01-2017.  
<http://www.elmundodelsuperdotado.com/Informe2015/Informe2015.html> .
- Munro, J. (1999). *Assessing and teaching phonological knowledge*. Australia: ACER Camberwell.
- Muñoz Cantero, J. M. y Espiñeira Bellón, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.
- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Ministerio de Educación / Octaedro
- Muuss, R. E. y Porton, H. D. (1998). *Increasing risk behavior among adolescents*. In R. E.Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society* (422-431). New York:McGraw Hill. Myers, D. y Spencer, S. (2001). *Social Psychology*. Toronto: McGraw-Hill.
- Naglieri, J. A. y Ford, D. Y. (2005). Increasing Minority Children's Participation in Gifted Classes Using the NNAY: A Response to Lohman. *The Gifted Child Quarterly*, 49(1), 29-36.
- Nail, J. M. y Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roepers Review*, 20, 18-21. <http://dx.doi.org/10.1080/02783199709553845>
- National Association for Gifted Children- NAGC (2014). *Position Statement: Ability Grouping*

- <http://www.nagc.org/index.aspx?Id=382>.
- National Center for Education Statistics Table 48 retrieved on March 3, 2012, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10\\_048.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_048.asp). En Wiles, K.(2014). *Newcomers: Portraits of Immigrants Raising Academically Achieving Gifted Children*. University of Denver, kipwiles@gmail.com. <http://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1703&context=etd>
- Navarro, J. I., Ramiro, P., López, J. M., Aguilar, M., Acosta, M. y Montero, J. (2006). Mental Attention in Gifted and Nongifted Children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 401-411.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Doctoral dissertation. University of Northern Colorado. Dissertation Abstracts International.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly*, 5, 330–341.
- Neihart, S. M.Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Waco, tx: Prufrock Press.
- Nelson, J.B. y Cleland, D.L. (1981). *The role of the teacher of gited and creative children*. En Grau, Prieto (1996), La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 127-139.
- Nelson, K. C. y Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(4), 357-369.
- Neville, C.; Tolan, S. S. y Piechowski, M. M. (eds.) (2013). *Off the charts. Asynchrony and the gifted child*. Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Newland, E.T. (1976). *The gifted in socio-educational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., y Williams, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16, 91-104.
- Nietzsche, F. (1996). *Aurora*. Madrid: Editorial EDAF.
- Nietzsche, F. (2007). *Estética y teoría de las artes*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., y Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67, 130–159.
- Noda Rodríguez, M.M. (2003). Sobredotación, test de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: Un apunte sociológico. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Versión digital. Universidad de La Laguna.
- Norman, A.D., Ramsay, S.G., Roberts, J. y Martray, C.R. (2000). Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23, 34-39.
- Noro, J.E. (1999). *Filosofía, ideología y política. La cuestión educativa*. Argentina. Instituto Superior de Formación Docente. Espacio 127(4).
- Nunnally, Jum C. Jr. (1970). *Introduction to Psychological Measurement*. Japan: McGraw Hill..
- Nunnally, J.C., (1978). *Psychometric Theory*, New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, Jum C. y Bernstein, Ira H. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw Hill..
- O'Brien, R. G. (1981). A simple test for variance effects in experimental designs. *Psychological Bulletin*, 89(3), 570-574.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. First Results from TALIS.Paris: OECD.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris:OECD.
- OECD/OCDE (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261>.
- OECD/OCDE (2014b). *Education indicators infocus*. Marzo 2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2014—n20-esp.pdf?documentId=0901e72b81b2455b>.
- Ojanen, S. and Freeman, J. (1994). The attitudes and experiences of headteachers, classteachers, and highly-able

- students towards the education of the highly able in Finland and Britain, *Research Reports of the Faculty of Education*, No. 54. University of Joensuu.
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Minho, Braga, Portugal. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472012000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472012000100008&script=sci_arttext).
- Oliveira, E. P., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M. y Prieto, M. D. (2009). Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21, 562-567.
- Olson, J.M. y Stone, J. (2005) *The Influence of Behaviour on Attitudes*. En D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change* (223-271). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olson, J. M., Vernon, P. A., Harris, J. A., y Jang, K. L. (2001). The heritability of attitudes: a study of twins. *Journal of personality and social psychology*, 80(6), 845. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.845>.
- Olszewski-Kubilius, P. (2006). Addressing the achievement gap between minority and nonminority children: Increasing access and achievement through Project EXCITE. *Gifted Child Today*, 29(2), 28–37.
- Olszewski-Kubilius, P. (2007). Working with promising learners from poverty: Lessons learned. In J. VanTassel-Baska & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners: Conference proceedings from the National Leadership Conference on Low-Income Promising Learners* (43–46). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Olszewski-Kubilius, P. y Kulieke, M. (1989). *Personality dimensions of gifted adolescents*. En J. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (eds.) *Patterns of Influence on Gifted Learners: the Home, the Self, and the School* (125-145). New York: Teachers College Press.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., Ngoi, M., y Ngoi, D. (2004). Addressing the achievement gap between minority and nonminority children by increasing access to gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 127-158.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F (2011). Rethinking Giftedness:A Developmental Approach. *Revista de Educación*, 368, Abril-Junio, 40-65.
- Öztürk, M.A. y Fıçıcı, A. (2014). The Development of the Educators' Attitudes toward Gifted Education Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 349-360.
- O'Neill, G. (1988). Teaching effectiveness: a review of the research, *Canadian Journal of Education*, 13, 162-185.
- Oñate, M.P. (1989). *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Oppenheimer, A. (2014). *¡Crear o morir!. Cómo reinventarnos y progresar en la era de la innovación*. Barcelona: Debate.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Top of the class. High performers in science in PISA 2006*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *High performers in science in PISA 2006*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf>.
- Orjales, I. y De Miguel, M. (2007). *Programa de entrenamiento en planificación*. Madrid: CEPE.
- Orjales, I. y De Miguel, M. (2015). *Estrategias para aprender: Entrenamiento en planificación*. Madrid: CEPE
- Ortuño Sánchez (2014). *Aspectos clínicos en el diagnóstico de las altas capacidades intelectuales*. I Jornada *Superdotación y talento. Nuevos retos para el siglo XXI*, Valencia, 25, Enero de 2014.
- Osuna Acedo, S. (2008). *Publicidad y consumo en la adolescencia: la educación de la ciudadanía*. Barcelona: Icara Editorial.
- Özdemir, N. N. y Sak, U. (2013). A Componential Analysis of Gender Differences in Scientific Creativity. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 3(2), 53-65.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Pardo de Santayana Sanz, R. (2002). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Park, S., Lee, S. Y., Oliver, J.S., Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 37-64.
- Parke, B.N. (1989). Gifted students in regular classrooms. Massachusetts, Allyn & Bacon. En Jiménez Fernández, C. y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de Alta Capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Parra, J., Ferrando, M., Prieto, M. D. y Sánchez, C. (2005). *Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades*. *Sobredotação*, 6, 77-97. En Hernández Torrano, D. y Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364. Abril-junio, 251-272.
- Parsons, T. (1990). El aula como microsistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- Pascual Sufrate, M.T. (2015) *Indicativos de la Creatividad en niños de 4 a 8 años en distintos contextos educativos*. Tesis Doctoral. Universidad de La Rioja.
- Passow, A.H. (1955). Are we shortchanging the gifted?. *School Executive*, 75, 54-57.
- Passow, A.H. (1982). *The gifted disadvantaged: Some reflections*. In Fifth National Conference on Disadvantaged Gifted/Talented (pp. 19-27). Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Payne, D.A., Halpin, W.G. y Ellen, C.D. (1973). Personality trait characteristics of differentially gifted students. *Psychology in the Schools*, 10, 189-195.
- Pease-Álvarez, L., y Hakuta, K. (1992). Enriching our views of bilingualism and bilingual education. *Educational Researcher*, 21(2), 4-6.
- Pegnato, C. W., y Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300-304.
- Penvardis, E.D., Howley, A.A. y Howley, C.B. (ed.) (1990). *The Abilities of Gifted Children*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Pendarvis, E.D., Howley, A.A. y Howley, C.B. (1990). *The abilities of gifted children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Peña, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 271-289.
- Peña Del Agua, A.M. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *XXI, Revista de Educación*, 4, 261-269.
- Peña Del Agua, A.M. y col (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Peña del Agua, A.M. (2006). El diagnóstico en educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *REOP*, 17(1), 1 semestre, 59-74.
- Peñas Fernández, M. (2006). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Comillas.
- Peñas Fernández, M. (2008). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. MEC/CIDE.
- Peralta, F. y Repáraz, C. (2002). El WISC-R como instrumento de diagnóstico de alumnos de alta capacidad intelectual: un estudio descriptivo. *Bordón*, 54, 419-429.
- Pérez, L. (1994). comp.: *10 Palabras clave en superdotación*. Navarra: Verbo Divino.
- Pérez, L., Domínguez, P., Escribano, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.

- Pérez, L.; Bados, A. y Beltrán J.A., (1997). *La aventura de aprender a pensar y resolver problemas*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L, Beltrán, J. A., Barberá, C. y Adrados, J. (2007). Gender Differences in Intelligence an Achievement in Gifted Spanish Children. *Gifted and Talented International*, 2(22), 96–104.
- Pérez, L y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid* (13-23). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos inteligentes ¿educación diferente?*. Madrid: San Pablo.
- Pérez, E. y Martí Vilar, M. (1997). Interiorización de valores y desarrollo moral. Cognición y afecto en el desarrollo moral. *Evaluación de programas de intervención* (131-162). Valencia: Promolibro.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Pérez Sánchez, L. (2009). *Educación hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: Free Press.
- Perkins, D. (1986). *Knowledge as Design*. New Jersey: Erlbaum Association.
- Perković Krijan, I. Y Borić, E. (2014). Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.
- Peters, W.A., Grager-Loidl, H y Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (609-620). Oxford: Elsevier.
- Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 6-18.
- Peterson, J. S. (2015). *Affective curriculum: Proactively addressing the challenges of growing up*. In K. Stephens & F. Karnes (Eds.). *Curriculum for Gifted Children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Peterson, J. S., y Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
- Pfeiffer SI, y Jarosewich T. (2003). *Gifted Rating Scales*. The Psychological Corporation; San Antonio, TX:
- Pfeiffer SI, y Petscher Y. (2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Scale. *Gifted Child Quarterly*, 52, 19–29.
- Pfeiffer, (2015) El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, Abril-Junio, 66-95.
- Pichardo, M.C., Fernández de Haro, E. y Amezcua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Pierce, R. L., Adams, C. M., Neumeister, K. L. S., Cassady, J. C., Dixon, F. A., y Cross, T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 29(2), 113-118.
- Piechowski, M. M. (1992). Giftedness for all seasons: Inner peace in a time of war. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent Development: Proceedings From the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent*.
- Piechowski, M. M., y Cunningham, K. (1985). Patterns of overexcitability in a group of artists. *Journal of Creative Behavior*, 19, 153-174.
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Plaza Galán, D. (1999). Identificación y valoración de alumnos de altas capacidades. *Comunidad Educativa*, 260, mayo , 28-32.
- Plomin R, Loehlin JC, DeFries JC. (1985). Genetic and Environmental Components of "Environmental" Influences *Developmental Psychology*. 21, 391-402. DOI: 10.1037/0012-1649.21.3.391
- Plucker, J.; Callahan, C. (2014). *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Waco: Prufrock Press.

- Plucker, J. A., y Harris, B. (2015). Acceleration and economically vulnerable children. In S. G. Assouline, N. Colangelo, & J. VanTassel-Baska (Eds.), *A nation empowered*, 2 (181–188). Iowa City, IA: Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Plunkett, M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(2), 33-42.
- Plunkett, M., y Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1), 31–46.
- Polanin, J. R., Maynard, B. R., y Dell, N. A. (2016). *Overviews in educational research: A systematic review and analysis. Review of Educational Research*. Advance online publication. Doi:10.3102/0034654316631117.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. y Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport(JPES)*, 14(2), Art 33, 211- 221.
- Pomar Tojo, C.M. (1999). *Variables que intervienen en el estilo de aprendizaje: comparacion entre alumnos de capacidades medias y de altas capacidades*. Tesis Doctoral. Universidad Santiago de Compostela.
- Pomar Tojo, C.M. (2001): *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pomar Tojo, C. y Díaz Fernández, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca*, 6(1),117-135.
- Portes, A., McLeod, S. A., y Parker, R. N. (1978). Immigrant aspirations. *Sociology of Education*, 51, October, 241-260.
- Portesova, S., Budikova, M., y Koutkova, H. (2011). Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *New Educational Review*, 24, 305-326.
- Porter, R.B. y Cattle, R.B (1968). *CPQ: Cuestionario de Personalidad para Niños (Children's personality Questionnaire)*. Illinois: IPA. TEA, 1981.
- Powell, P. M. y Haden, T. (1984) The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6, 131-133. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198409552783>.
- Prieto, M.D. (Coord). (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Ediciones Aljibe.
- Prieto, M. D (Coord.). (2010). Alta Habilidad: Superdotación y Talento. Monográfico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/145>.
- Prieto, M.D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias Múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D, Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.
- Prieto, M.D.; Ferrándiz, C.; Pérez, M.J.; y Ballester, P. (2000). El Proyecto ACTIUM: Aprender con todas las Inteligencias. *Revista de Formación del Profesorado*, 1, 76-79.
- Prieto, M.D y Ferrando, M. (2008). Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children. En Balchin, Hymer y Matthews (eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (149–154). London: Routledge–Farmer Oxon.
- Prieto, M. D. y Garcia López, J. A. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: DM.
- Prieto, M.D. y Hervás, R.M. (2000). *Estrategias de identificación y asesoramiento de alumnos superdotados*. Murcia: Diego Marín.
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C. y Sánchez. C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4, 277–290.
- Prieto, M. D., Sainz, M. y Fernández, M.C.(2012). Estudio de la Superdotación en España. *Amazónica*, Año 5, Vol. X( 3), Jul- Dic.(extra), 48-78.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.



- Puelles Benítez, M. (2008). *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*. Monográfico. *CEE Participación Educativa*, 7, marzo, 7-15.
- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 84-87.
- Purkey, W. W. (1966). Measured and professed personality characteristics of gifted high school students and an analysis of their congruence. *The Journal of Educational Research*, 60(3), 99-103.
- Pyryt, M. C. (2011). Helping gifted students cope with perfectionism. En J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman y J. F. Smutny (eds.). *Parenting gifted children* (546-554). Waco,tx: Prufrock Press.
- Rado Suarez, R. C. (2004). *Creatividad y superdotación: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2013a). Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. *Colección Metas Educativas 2021; Serie Reformas, calidad y equidad educativa*. Madrid: Fundación Alternativas. OEI. Recuperado de [http://www.oei.es/metas2021/reformas\\_metas2021.pdf](http://www.oei.es/metas2021/reformas_metas2021.pdf).
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2013b). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 72-90.
- Ramírez, B. A. (1988). *Culturally and linguistically diverse children*. *Teaching Exceptional Children*, 20(4), 45-51.
- Ramírez, G., Álvarez, J., Jiménez, J. E. y Artilles, C. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 469-484.
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I. y Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 193-202.
- Ramiro Oliver, P. (2005). *Superdotación intelectual y estilos cognitivos en una muestra de estudiantes de la ciudad de Cádiz*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- Ramos Calderón, J.A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 34,1, enero – junio.
- Rash P.K. y Miller A.D.(2000). Survey of practices of teachers of the gifted. *Roepers Review*, 22(3) ,192-197.
- Raven, J.C. (2001). *Raven Matrices progresivas, Escala General (SPM)*. Madrid: Tea.
- Ryans, D. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Rayo Lombardo, J. (1999). *Identificación del superdotado. Propuesta de entrenamiento docente en el diagnóstico de estos alumnos*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Reed, C. F. (2007). We can identify and serve ESOL GATE students: A case study. *Gifted Child Today*, 30(2), 16-22.
- Regadera López, A. y Sánchez Carrillo, J.L. (2009). *Cuadernos de Entrenamiento Cognitivo Creativo*. Colección Talentos en Acción (1º a 6º EP). Madrid: Ed. Brief.
- Regadera López, A. y Sánchez Carrillo, J.L.(2009). *Cuadernos de Entrenamiento Cognitivo Creativo*. Colección Talentos en Acción (1º y 2º ESO). Madrid: Ed. Brief.
- Reis, S.M. (2014). *Reflections on gifted education. Critical works by Joseph Renzulli and Colleagues*. Waco: Prufrock Press.
- Reis, S. M., y McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-169.
- Rendón, S. y Navarro, E. (2007). Estudio sobre el rendimiento en Matemáticas en España a partir del Informe PISA 2003: un modelo jerárquico en dos niveles, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3). 1-19.
- Renzulli, J.S. (1973). Talent potencial in minority group students. *Exceptional Children*, 39, 24-31.
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

- Renzulli, J. S. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un Modelo de desarrollo para la productividad creativa*. En Benito, Y.: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2016). *El modelo Renzulli*. Entrevista en el blog de la periodista Maika Ávila (10 de octubre de 2016). Huffington Post.
- Renzulli J. S. y Delisle J. R., (1982). The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production. *Gifted Child Quarterly*, 26, 89–95.
- Renzulli, J. S., Hartman, R. K., y Callahan, C. M. (1971). Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students. *Exceptional Children*, 38, 243-248.
- Renzulli, J.S. y Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R. y Westberg, K. (2002). *Escalas Renzulli. Escalas para la valoración de las características de comportamiento de estudiantes superiores (SCRBSS)*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Resnick, L.B., Levine, J.M. y Teasley, S.D., eds (1991) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reyero, M. (2001). *La aceleración en el desarrollo del talento: evaluación de la investigación*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- Reyero, M. y Tourón, J (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. Serie Altas Capacidades. Netbiblo.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2006). *BASC. Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid. TEA.
- Reyzabal, M. V. (2002). *Respuestas educativas al alumno con sobredotación intelectual*. Madrid: Consejería de Educación.
- Reyzabal, M. V. (2007). *Respuestas educativas a los alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rhodes, L. (1992). Focusing attention on the individual in identification of gifted Black students. *Roeper Review*, 14, 108-110.
- Richert, E.S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N.Colangelo & G.A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (81-96). Boston: Allyn and Bacon.
- Richert, E.S.; Alvino, J.J. y McDonnel, R.C. (1982). *National Report on Identification; Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- Riley, D. (1988). *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan. En *Eurydice 2010: Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*.
- Rimm, S. B. (2003). *Underachievement: A national epidemic*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (424-443). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rimm, S. B., Rimm-Kaufman, S., y Rimm, I. (1999). *See Jane win: The Rimm report on how 1,000 girls became successful women*. New York: Crown.
- Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 65–75.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

- Rizza, M. G., y Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25(2), 73-77.
- Roa, M. (2005a). Superdotados: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 1(8), 73-100.
- Roa, M. (2005b). Los superdotados en el marco de la atención a la diversidad. *Inclusión social y educativa: modelos para la inclusión social, educación escolar inclusiva y aprendizaje escolar colaborativo: XXXI Reunión Científica anual AEDES*, Vol.II, cap. 23, 95-110.
- Roa, M. (2009). *Superdotación Intelectual y Minorías Étnico-culturales*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Educación Intercultural: La Formación para el desarrollo de una Sociedad Intercultural. Universidad de Almería. 6-8, Noviembre, 2008, 1054-1073.
- Robinson, N. (1998). *Synergies in the families of gifted children*. En C. Feiring & M. Lewis (Eds.), *Families, risk and competence*, 309-324. Mahwah, NJ,US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Robinson, N. M. (2008). *The social world of gifted children and youth*. En S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (33-51). New York, NY US: Springer.
- Robinson NM, Olszewski-Kubilius PM. (1997). Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. *Pediatr Rev*. 18, 83-90
- Robinson, N. M., y Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions in Child Development*, 17, 79–94. doi:10.1002/ cd.23219821708.
- Roca Villanueva, E. (2004). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia:ACDE. 2º edición.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigues M. y De Souza Fleith (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 2012.
- Rodríguez, R. (1993). *Attitudes towards giftedness*. Abstracts of Papers Submitted in the Third European Conference of the European Council for High Ability. Volume 1. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
- Rodríguez, C., González–Castro, P., Álvarez, D., González–Pineda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 147–158.
- Rodríguez Abreu, M. (2010). Las bases perceptivo-motrices en Primaria: la percepción espacial. *Revista Digital - Buenos Aires*, Año 15, 146(Julio). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2007). *Adaptación sociopersonal de adolescentes de altas capacidades no identificados*. Investigación realizada por el programa de doctorado, Procesos de Desarrollo e Intervención Familiar. Universidad de La Laguna.
- Rodríguez Naveiras, E. (2010). *PROFUNDO: un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Serie Tesis Doctorales. Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. Soportes audiovisuales e informáticos. Recuperado de <ftp://tesis.btk.ull.es/ccssyhum/cs265.pdf>.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198409552782>.
- Roedell, W.C., Jackson, N.E. y Robinson, H.B. (1980). *Gifted young children*. New York: Columbia University.
- Rogero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>.
- Rogers, K. B. (1990). A best-evidence synthesis of the research on acceleration: Harmful or healthy? In Division of Research & Evaluation (Ed.), *Research abstracts published by the National Association for Gifted Children* (24–27). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Rogers, K. B. (1991). *A best-evidence synthesis of research on types of accelerative programs for gifted students*.

- Dissertation Abstracts International, 52 (796-A). (University Microfilms No. AAT91-22206).
- Rogers, K. B. (1992). A best-evidence synthesis of research on acceleration options for gifted students. En N. Colangelo (Ed.) National research symposium on talent development proceedings. Trillium Press.
- Rogers, K.B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. En *Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students. Guidelines for the use of strategies to support gifted and talented students*. State of NSW, Department of Education and Training, Curriculum K–12 Directorate, 2004.
- Rogers, K. B. (2004). *The academic effects of acceleration*. In N. Colangelo, S. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, Volume II (47–57)*. Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Rogers, K. B. (2015). *The academic, socialization, and psychological effects of acceleration: Research synthesis*. In S. G. Assouline, N. Colangelo, & J. VanTassel-Baska (Eds.), *A nation empowered*, Vol. 2 (19–29). Iowa City, IA: Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Rogers, K.B. y Silverman, L. (2001). The physical, social, emotional, and environmental differences of profoundly gifted children: A comparative study. En S. Assouline & N. Colangelo (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1988 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development (419-423)*. Scottsdale, AZ, US: Great Potential Press.
- Royo, A. (1996). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Royo, A., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M. Fernández, M. C. y Hernández, D. (2010). *Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades*. En M. D. Prieto (Coord.), Monográfico sobre alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 137–146.
- Royo Martínez, A. M. F. (1996). *La identificación de alumnos con altas habilidades: Enfoques y Dimensiones actuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1980). *Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values*. En M.M. Page (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1979. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Romo, M. A. Benlliure, V. y Sánchez Ruíz, M.J. (2008). *TCI: Test de Creatividad Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rosenberg, S.W. (1988). *Reason, Ideology and Politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt.
- Rué, J. (1998). L'immigrant a l'escola. La metodologia del treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmica. *Educar*, 22-23, 285-294.
- Runco, M.A. y Albert R.S. (1987). The threshold hypothesis regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children. *Creat. Child Adult Q.* 112, 12–18.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2008). *Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior*. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research (654-678)*. New York: The Guilford Press.

- Sainz Gómez, M. (2008). *Competencia socioemocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.
- Sáinz Gómez, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades vs no altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sáinz Gómez, M., Bermejo, R., Ferrándiz, C. , Prieto Sánchez, M.D. y Ruiz Melero, M.J. (2015). Cómo funcionan las competencias socio-emocionales en los estudiantes de alta habilidad. *Aula*, 21, 37-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015213347>.
- Salinas, J. y Santín, D. (2010). *Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español, Presupuesto y Gasto Público*, 61, 133-157.
- Salmerón Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. *Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa Educación XXI*, 5, 97- 121. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Salovey, P.-Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. Thesis (PhD Doctorate), Griffith University, Brisbane.
- Sánchez, C., Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2007a). Rasgos de personalidad de alumnos con altas habilidades. *Sobredotação*, 8, 139–152.
- Sánchez, C., Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2007b). Cómo perciben profesores y padres la socialización de los superdotados y talentos. *Sobredotação*, 8, 153–172.
- Sánchez López, M.C. (2006). *Configuración cognitivo emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura; Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid; Fundación CEIM; Fundación RICH.
- Sánchez Manzano, E. (Dir.) (2000). *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Ministerio de Educación y Cultura; Consejería de Educación y Cultura de la CAM; Fundación CEIM; Fundación RICH. Madrid.
- Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: Ediciones CCS.
- Sánchez Manzano, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Sánchez Manzano, E. (2003). Mesa redonda: escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad. Formación del profesorado, En Domínguez Rodríguez, y col (Coord.) *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (123-129). Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Sandi, C. (2012). Influencia del estrés sobre las capacidades cognitivas. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. *Participación Educativa Revista del consejo escolar del Estado*. Segunda Época, Vol. 1, 1.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26(4), 192-207.
- Santamaría, P. et al. (2006). *EFAI. Evaluación factorial de las Aptitudes Intelectuales*. Madrid: TEA.
- Sanz Gómez, V.J. (2014). *Compilación de Leyes Orgánicas sobre Educación: LODE, LOE y LOMCE*. Madrid. ANPE-Sindicato Independiente.
- Saramma, T.M. (1997). Reviews and Critiques of School Psychology Materials. A Review of the Gifted Evaluation Scale. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 101- 104.
- Saricam, H. y Suleyman, H.S. (2015). The Relationship between the Environmental Awareness, Environmental Attitude, Curiosity and Exploration in Highly Gifted Students: Structural Equation Modelling. *Educational Process: International Journal EDUPIJ*, 4(1-2), 7-17.
- Sastre i Riba, S. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca*, 6, 3-25.

- Sastre i Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista Neurología*, 46 (Supl 1): S11-S6.
- Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Rev Neurol*, 52 (Supl 1): S11-8.
- Sastre i Riba, S. y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca. Revista de AACC*, 6, 3-25.
- Sato, I.S. (1974). The culturally different gifted child- The drawing of his day?. *Exceptional Children*, 40, 572-576.
- Scarr, S., y Weinberg, R.A. (1983). The Minnesota adoption studies: Genetic differences and malleability. *Child Development*, 54, 260-267. En Scarr, S., Weinberg, R. y Waldman, I.D (1992). *The Minnesota Transracial Adoption Study: A Follow-Up of IQ Test Performance at Adolescence Intelligence* (117-135). Recuperado de <http://frihetspartiet.net/dokumenter/minnesota-transracial-adoption-study.pdf>.
- Schack G. D., Starko A. J.(1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 346-363. doi:10.1177/016235329001300404.
- Schauer, G. H. (1976). Emotional disturbance and giftedness. *The Gifted Child Quarterly*, 20(4), 470-477.
- Scheifele, M. (1964). *El niño superdotado en la Escuela común*. Buenos Aires: Paidós.
- Schewean, V. L.; Saklofske, D. H.; Widdifield-Konkin, L.; Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. E- *Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37. <http://dx.doi.org/10.7790/ejap.v2i2.70>.
- Schick, H., y Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: What really matters? *High Ability Studies*, 20, 15-37.
- Schneider, S. (1991). Underachievement: Developing student potential. *Page Bulletin*, p.1.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schriever, S. W., y Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (163–173). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schwarz N. (2007). *Attitude construction: evaluation in context*. *Soc. Cogn*, 25, 638–56. <http://dx.doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.638>.
- Schuler, P. (2002). *Perfectionism in gifted children and adolescents*. En M. Neihart, S. M.Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (eds.) *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (71-79). Waco, tx: Prufrock Press.
- Shore, B. M., y Kanevsky, L. (1993). *Thinking Processes: Being and Becoming Gifted*. In K. A. Heller, F.J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook for Research and Development on Giftedness and Talent* (133-148). London: Pergamon.
- Shulman, S. y Ben-Artzi, E. (2003). Aged-related differences in the transition from adolescence to adulthood and link with family relationships. *Journal of Adult Development*, 10(4), 217-226.
- Scott, J.W. (1988). *Gender and the politics of history*. NewYork:Columbia University Press. En *Eurydice 2010: Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*.
- Scott, M. S. y Delgado, C. F. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *The Gifted Child Quarterly*, 49(3), 199-213.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., y Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72, 134-145.
- Sebastián Gallés,N. (2012). Neurociencia cognitiva del desarrollo: el periodo pre-escolar. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Participación Educativa. *Revista del consejo escolar del Estado*. Segunda Época, 1(1).
- Seeley, K.R. (1979). Competencies for teachers of gifted and talented children. *Journal for the Education of the Gifted*, 3(1), 7-13.

- Seeley, K. R. (1989). Underachieving and handicapped gifted. En Feldhusen, J., Van Tassel-Baska y Seeley, K. (eds.): *Excellence in Educating the Gifted* (29-38). Denver: Love Publishing.
- Seeley, K.R. (1993). *Gifted students at risk*. In L.K. Silverman (Ed), *Counseling the gifted and talented* (263-276). Denver: Love.
- Seeley, K. R. (1998). *Underachieving and talented learners with disabilities*. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted & talented learners* (3rd) (83-93). Denver: Love.
- Seon-Young L. et al (2004): Korean Teachers' Attitudes Toward Academic Brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42-53.
- Seon-Young, L. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the gifted*, 30(1), 29-67.
- Seung-Hyun, J., Yong-Ju, K., Jin-Su, J. Suk-Won, K., y Dong-Hoon, S. (2006). Differences in brain information transmission between gifted and normal children during scientific hypothesis generation. *Brain and Cognition*, 62(3), 191-197.
- Seoane, J. (1982). *Cambio de Valores en Europa. Reunión Intern. sobre Psicología de los Valores*. Madrid. En Serrano, G. (1984). Problemática psicosocial de los valores humanos. *Boletín de Psicología*, 3, Marzo, 9-46.
- Seon-Young L. et al (2004). Korean Teachers' Attitudes Toward Academic Brilliance. *Gifted child quarterly*, 48(1), 42-53.
- Serrano, G. (1984). Problemática psicosocial de los valores humanos. *Boletín de Psicología*, 3, Marzo, 9-46.
- Sève, Lucien (1964). *Los dones no existen*. En Stufflebean, D. et al. (1978). *Evaluación Sistemática. El fracaso escolar*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Sharrock, W.W. and Anderson, B. (1991). *Epistemology: Professional Scepticism*, En G. Button (ed.) *Ethnomethodology and the Human Sciences* (51-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaw, P. , Rapoport, J. , Giedd J. y al. (2006). Cortex Matures Faster in Youth with Highest IQ, . *Revista Nature* de 13 de Abril. Recuperado de [nih.gov/news/pr/mar2006/nimh-29.htm](http://nih.gov/news/pr/mar2006/nimh-29.htm)
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., y Freudenheim, D. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviours resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001698620104500103>.
- Sheehy, G. (1986). *Spirit of survival*. New York: Bantam Books.
- Shoshana, R. (2007). *Who is the best teacher? Do different kinds of students have different preferences?*, in Tirri, K. y Ubani, M. (eds.). *Holistic education and giftedness* (60-71). Department of Practical Theology, University of Helsinki (Espoo, Multiprint).
- Sikes, P. (1985). *The life cycle of the teacher*. En Ball, S.J.; Goodson, I.F. (eds.) *Teachers' Lives and Careers* (67-70). Londres: The Falmer Press.
- Silva, F y Martorell, C. (1983). *BAS- Bateria de Socialización 1, 2 y 3*. Madrid: TEA.
- Silverblank, F. (1973). A selection of selected personality factors between students talented in English and students talented in mathematics. *California Journal of Educational Research*, 24, 61-65.
- Silverio, M.A. y García Hernández, M.D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-48.
- Silverman, L. K. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness?. *Topics in early childhood. Special Education*, 6, 23-38.
- Silverman, L. K. (1993). *A development model for counselling the gifted*. In L. K. Silverman (ed.). *Counselling the gifted and talented* (51-78). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K. (1995). *Gifted education: An endangered species*. Denver: The Institute for the Study of Advanced Development. Recuperado: Septiembre, 2016. Recuperado de [http://www.gifteddevelopment.com/PDF\\_files/g20.pdf](http://www.gifteddevelopment.com/PDF_files/g20.pdf).
- Silverman, L. (1997). *Effective techniques for teaching highly gifted visual-spatial learners*. En the World Wide Web: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/EffectiveTechniques.html>

- Silverman, L. K. (2002). *Asynchronous development*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (31-40). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. y Kearney, K. (1989). Parents of the Extraordinarily Gifted. *Advanced Development Journal*, (January), 41-56.
- Simancas, R., Santín, D. y Pedraja, F. (2012). *El impacto de la inmigración sobre los resultados españoles de las pruebas PISA*. Comunicación presentada en las XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siverio, M.A. y García M.D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de psicología*, 23(1), junio, 41-48.
- Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Slavin R (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? In H. Dumont, D. Istance D, and F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice* (161-178). OECD Publishing.
- Smith, M. M. C. (2006). Principles of inclusion. Implications for able learners. In M. M. C. Smith (ed.). *Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. New York, Oxon: Routledge.
- Smith, W., y Chan, L. K. S. (1996). Attitudes of secondary school teachers towards education of the gifted. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 5(2), 26-33.
- Smith, J.; Lerosé, B., y Clasen, R.E. (1991). Underrepresentation of minority students in gifted programs: yes! It matters!. *Gifted Child Quarterly*, 35, 81-83.
- Snyder M, y Miene P. (1994). *On the functions of stereotype and prejudice*. En Zanna, M.P. y Olson, M. (Eds.), *The psychology of prejudice* (33-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C. E. (1990). *Rationales for native language instruction: Evidence from research*. In A. Padilla, H. H. Fairchild, & C. M. Valadez (Eds.), *Bilingual education: Issues and strategies* (60-74). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Solano, C.H. (1983). Self-concept in mathematically gifted adolescents. *Journal of General Psychology*, 108, 33-42.
- Southern, W. T., y Jones, E. D. (2015). *Types of acceleration: Dimensions and issues*. En S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Eds.), *A nation empowered* (Vol. 2) (9-18). Iowa City, IA: Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.
- Stake, J.E. & Mares, K, R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: predictors of program impact on science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), 1065-1088.
- Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational Psychologist*, 10, 133-146.
- Stanley J.C. (2005). *Estudio del Talento Excepcional (SET)*, **En** <http://mathforum.org/library/view/8932.html> y <http://cty.jhu.edu/ctyonline/courses/index.html>
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.
- Stein, J. C., Hetzel, J., y Beck, R. (2011). Twice exceptional? The plight of the gifted English learner. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(2), 36-41.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing* (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R. J.(1985). *Beyond I.Q.: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., ed. (1995). *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. Nueva York: Simon & Schuster.



- Sternberg, R. J. (1999). *Thinking Styles*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Giftedness as developing expertise*. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2da. ed.) (55- 66). Oxford: Elsevier Science.
- Sternberg, R.J. (2000). The theory of successful intelligence in gifted education. *Gifted Education International*, 15(1), 4-21.
- Sternberg, R. J. (2005). WISC: A Model of Giftedness in Leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-45.
- Sternberg, R. J. (2006a). Creativity is a habit. *Education Week*, 25(24), 47–64.
- Sternberg, R. J. (2006b). Creative leadership: It's a decision. *Leadership*, 36, 22–24
- Sternberg, R.J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12.
- Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J. E. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., y Bermejo, M.R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos de altas habilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 13(1),111-118. Recuperado de <http://www.aufop.com>. Consultada en fecha (10–08–16).
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1992). Creative Giftedness in children. En Ps. Klein y A. Tannenbaum (Eds.). *To be young and gifted*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing. En López, O. et al. (1988). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. *Faisca*, 6, 86-108.
- Sternberg, R.J, y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R., Prieto, M. D., y Castejón, J. L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del “Sternberg Triarchic Abilities Test” en una muestra española. Resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students’ Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899 DOI: 10.3102/0034654316675417.
- Story, C. (1985). Facilitator of Learning: A Micro-Ethnographic Study of the Teacher of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 155-159.
- Stout, J. G. (2009). *When he doesn't mean you: Gender-exclusive language as a form of subtle ostracism*. Unpublished Master Thesis. Amherst, Massachusetts, University of Massachusetts.
- Su, R., Rounds, J., y Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859–884. doi:10.1037/a0017364.
- Suazo Díaz, S. (2006). *Inteligencias Múltiples. Manual práctico para el nivel elemental*. Puerto Rico: La Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Summers, G.F. (1976). *Medición de Actitudes*. México: Trillas.
- Swanson, J. D. (2006). Breaking through assumptions about Low-Income, minority gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 50(1), 11-27.
- Swiatek, M.A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 65-86.
- Swiatek, M. A., y Cross, T. L. (2007). Construct validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 427-449.
- Swiatek, M.A. y Dorr, R.M. (1998). Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous finding. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252-259.

- Szymanski, T. and Shaff, T. (2013) Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students, *Gifted Children*, 6(1), Article 1. Recuperado de <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1>.
- Taylor, T., y Milton, M. (2006). Preparation for teaching gifted students: An investigation into university courses in Australia. *Australian Journal of Gifted Education*, 15(1), 25–31.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Terman, L. M. et al. (1925, 1947, 1959). *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M. y Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. Generic Studies of Genius*, Vol. 4, Stanford University Press.
- Terman, L. y Oden, M. H. (1959). *The gifted group at mid-life. Genetic studies of genius*, Vol. 5. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J.Ch.(1989). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris: Les Editions, ESF.
- Terrassier, J.Ch. (1990). *La desincronía de los niños precoces*. En Benito, Y. *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Terrassier, J. (1994). *La Existencia Psicosocial Particular de los superdotados*. En *Revista Educar Hoy* (1998) Año 2, 17, Junio.
- Tesser, A., Felson, R.B., y Suls, J. (2000). *Psychological Perspectives on Self and Identity*. American Psychological Association.
- Tharp, T. (2005). *The creative habit: Learn it and use it for life*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Thompson, L. A. y Plomin, R. (1993). *Genetic influence on cognitive ability*. In: *International handbook of research and development of giftedness and talent*, ed. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow. Pergamon.
- Thorndike, R.L., (1982). *Applied Psychometrics*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Thurstone, L.L. (1931). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. y Thurstone, T.G. (1947). *TEA: Test de Aptitudes Mentales Primarias*. Madrid: TEA (1998).
- Thurstone, L.L. y Thurstone, T.G. (1963). *TEA: Test de Aptitudes Escolares*. Madrid: TEA (1998).
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. Monográfico sobre la formación del profesorado en el Siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)*, 22, 39-58
- Tirri, K. (1993). *Evaluating teacher effectiveness by selfevaluation: A cross-cultural study*. Research Report 122. University of Helsinki.
- Tirri, K. (2001). Finland Olympiad Studies: What factors contribute to the development of academic talent in Finland. *Educating Able Children*, 5(2), 56-66.
- Tirri, K. (2008). Who should teach gifted students?. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 315-324.
- Tirri, K. (2012). What kind of learning environment supports learning of gifted students in science?. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger and M.Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a life-long challenge: Essays in honour of Franz J. Mönks* (13-24). Lit Verlag: Muenster.
- Tirri, K. A.y Tallent-Runnels, M. K. (1998). *Teachers' attitudes toward gifted education: Cultural study*. Paper presented at the Potential Into Performance International Conference, Oxford, Great Britain. 1998, September [Sponsored by European Council for High Ability (ECHA) and National Association for Able Children in Education (NACE)].
- Tirri, K., y Tallent-Runnels, M. (1999). *Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Canada, April.

- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M., y Lau, P. S. Y. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112-131.
- Tirri, K., Tallent-Runnels, M., y Adams, A. (1998). *Cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children and programs for gifted children*. A paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Diego, April.
- Tolan, S.S. (1982). *An open letter to parents, teachers and others: From parents of an exceptionally gifted child*. In J.T. Webb, E.A. Meckstroth, y S.S. Tolan, *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers* (221-241). Columbus: Ohio Psychology Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8-12.
- Tomlinson, C. A. (2005b). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Tomlinson, C. A. (2006). Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students. *Theory into practice* 44(2), 160-166.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C., Callahan, C., Moon, T., Tomchin, E., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S., Eiss, N. (1995). *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students*. Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Toro, J. y Cervera, M. (2011). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. A. Machado Libros S. A.
- Torrance (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms Technical Manual*. Bensenville (Illinois): Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1974). *TTCT Test de Pensamiento Creativo de Torrance*. PSYMTEC Psicología y Material Técnico (2007).
- Torre De la, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. TAEC. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán López, J.M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de Pedagogía*. Extra-Série, 283-307.
- Tourón, J. (2004). *De la superdotación al talento. Evolución de un paradigma*. En Jiménez, C. (Coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (369-400). Madrid: Pearson Educación,
- Tourón, J. (2005). The Center for Talented Youth Model. Special Issue. *High Ability Studies*, 16, 1–15.
- Tourón, J. (16-02-06). *El rendimiento de los superdotados*. En colección "Niños y niñas Superdotados". La Vanguardia
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62, 133–149.
- Tourón, J. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development and Excellence*, 3(2), 187–202.
- Tourón (2012): *Cinco razones por las que la igualdad produce injusticia*. En <<http://www.javiertouron.es/2012/04/5-razones-por-las-que-la-igualdad.html#sthash.mAcVImmQ.dpuf>> (Consulta en Sep, 2016).
- Tourón, J. (2012). *Diez ideas centrales para hablar de la identificación de los más capaces*. <http://www.javiertouron.es/2012/10/10-ideas-centrales-para-hablar-de-la.html#sthash.KSK66bqi.dpuf>. (Consulta en Sep, 2016).
- Tourón, J. (2013). *El agrupamiento por capacidad*. <http://www.javiertouron.es/2013/11/el-agrupamiento-por-capacidad-concepto.html> (Consulta en Sep, 2016).
- Tourón, J. (2014a). INED21. Entrevista. <http://www.javiertouron.es/2014/09/ined-21-entrevista-javier-touron.html#sthash.KFUBEpuy.dpuf> (Consulta en Sep, 2016).

- Tourón, J. (2014b). Duke Talent Identification Program 2014 En *¿Aún no sabes cómo son? ¡Te echo una mano! 1 y 2*. Tourón (1 y 5/12/2014) <[http://www.javiertouron.es/2014/12/aun-no-sabes-como-son-te-echo-una-mano\\_1.html](http://www.javiertouron.es/2014/12/aun-no-sabes-como-son-te-echo-una-mano_1.html)> (Consulta en Sep, 2016).
- Tourón, J. (2014c). A vueltas con la alta capacidad. <http://www.javiertouron.es/2016/02/a-vueltas-con-la-alta-capacidad-los.html> ( Consulta en Sep, 2016).
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95–110.
- Tourón, J., Marco, G. y Tourón, M. (2009). La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 21-31.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA.
- 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– 25.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2008). La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Revista española de Pedagogía*, 240, Mayo-Agosto, 297-313.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A review of the literature. *Talent Development & Excellence*, 3, 187–202.
- Tourón, J., Tourón, M. y Silvero, M. (2005). The center for talented youth Spain: An initiative to serve highly able students. *High Ability Studies*, 16,121–135.
- Townsend, B. L. (2002). Leave no teacher behind: A bold proposal for teacher education. *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 727-738.
- Treffinger, D. (1975). Teaching for Self-Directed Learning: A Priority for the Gifted and Referencias 309 Talented. *Gifted Child Quarterly*. 19(1), 46-59.
- Treffinger, D.J.,y Feldhusen,J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- Triandis, H.C. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roepers Review*, 35, 58-64.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Trujillo, S. (2008). *Personalidad y adaptación de los niños y jóvenes con sobredotación intelectual*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Trueba, H. T. (1983). Adjustment problems of Mexican and Mexican-American students: an anthropological study. *Learning Disability Quarterly*, 6(4),395-415.
- Tsakiridou, H. Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational research*, 2(4), 208-218.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., y Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14, 623–628.
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.
- Urban, K. K. (1994). *Different models for describing,exploring, explaining, and nurturing creativity*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Exploración y Desarrollo del Potencial Creativo, abril. Pavia, Italia.
- Urban, K. K. (1995). *Test for Creative Thinking-Drawing Production*. Frankfurt: Swets.
- Urban, K. K. y Jellen, H. G. (1994). *Assessing creative potential via drawing production. The Test for Creative ThinkingDrawing Production (TCT-DP)*. En A. Cropley, K. K. Urban, H. Wagner & W. Wiczerkowski (Eds.),

- Giftedness: A continuing worldwide challenge* (163-169). Nueva York: Trillium Press.
- U.S.C.A., Documento (1997). *Sujetos con Discapacidad de Aprendizaje*. June 4, Public Law 105-17, 105th Congress.
- Vail, P. L. (1987). *Smart kids with school problems: Things to know and ways to help*. New York: Dutton.
- Valle, J.M. y Manso, J. (Dirs.) (2014). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales – UAM – <http://www.consejogeneralcdl.es/images/LA%20VOZ%20DEL%20PROFESORADO.pdf>.
- Vallejo, J.M.B. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI, Revista de Educación*, 3, 189-196. Universidad de Huelva.
- Valles A. (1994). *Programa de refuerzo de las HH.SS. (I, II, III). "3º de Educación Primaria*. Madrid: EOS.
- Valles A. y Valles T. C. (2000). *Habilidades sociales (1º, 2º y 3 CICLO E.P., y 1 CICLO de ESO)*. Alcoy: MARFIL.
- Valles A. (1994). *Programa de refuerzo de educación emocional (I, II, III)*. Madrid: EOS.
- Valles A. (1994). *Programa de refuerzo de interacción social (I, II, III)*. Madrid: EOS.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Journal of Developmental Psychology*, 55(4), 373-405.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Política, ideología y discurso*. V. O. inglés Politics, ideology and discourse, Encyclopedia of Language and Linguistics. Section Language and Politics — Ed. Ruth Wodak, revisada y autorizada por Teun Van Dijk para *Quórum Académico*, 2(2), julio-diciembre, 15- 47. Universidad del Zulia.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-261 Recuperado de [www.dissoc.org](http://www.dissoc.org).
- Van Tassel Baska, J. (1989 a). *The Disadvantaged Gifted*, En Feldusen, J., Vantasselbaska, J. y Seeley, K.: *Excellence in educating the gifted* ( 53-70). Denver, Love Publishing Company.
- Van Tassel-Baska, J. (1989b). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the education of the gifted*, 13, 22-36.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 68–72.
- Van Tassel-Baska, J. (1997). Excellence as a standard for all education. *Roeper Review*, 20(1), 68–72.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). Content-based curriculum for high-ability learners: An introduction. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners* (3–6). Waco, TX: Prufrock Press.
- Van Tassel-Baska, J.; Patton, J.J., y Prillaman, D. (1991). *Gifted youth at risk: A report of national study*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Van Tassel-Baska, J., y Olszewski-Kubilius, P. (Eds.). (1989). *Patterns of influence on gifted learners*. New York: Teacher's College Press.
- Vanderbrook, C. M. (2006). Intellectually gifted females and their perspectives of lived experience in the AP and IB program. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(3), 5-20.
- Varios autores: *Colección: Desafíos matemáticos*, 40 libros. RBA Editores
- Vásquez, O. A. (2003). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vassiliou A., ed. (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, Brussels: Eurydice, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/120en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf).
- Vega González, M. A. (1991). *Procesos de memoria en niños de altas habilidades intelectuales*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Verhaaren, P. R. (1990). *Educación de alumnos superdotados*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Verhaaren, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados: una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid.
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Vialle, W. and Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted?, *Gifted and Talented International*, 17, 85-90.
- Vialle, W., y Rogers, K. B. (2009). *Educating the gifted learner*. Terrigal, NSW: David Barlow Publishing.
- Vialle, W y Tischler, K. (2004, septiembre). *The international teacher effectiveness study: a qualitative analysis*. Comunicación presentada en The 9th Conference of the European Council for High Ability. Navarra.
- Vialle, W., Tischler, K. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, 19(2),173-181.
- Vicinus, M. ed. (1972). *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press. En *Eurydice 2010: Diferencias de Género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*.
- Vidal, M. (2004). *Colección Crecer y Aprender: Capacidades cognitivas y estrategias de aprendizaje (E. Infantil, 3, 4 y 5 años)*. Madrid: Ed. ICCE.
- Vidal, M.(2004). *Colección Crecer y Aprender: Habilidades sociales y emocionales (E. Infantil de 3, 4 y 5 años)*. Madrid: Ed. ICCE.
- Villa, A. (2004). *Liderazgo para la innovación*. En A. Villa (Coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (269-305)*. Bilbao: Universidad deDeusto.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y Evaluación del Autoconcepto en la Edad Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villar Oiarzabal,J.A.(2009). *Estados de Comunicación. Cultiva Comunicación*. Colección Autor, Vol. 49.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Efora Revista Electrónica*, Vol. 3. Marzo. Recuperado de [www.usal.es/efora](http://www.usal.es/efora).
- Visser P.S. y Mirabile RR. (2004). Attitudes in the social context: the impact of social network composition on individual-level attitude strength. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 87, 779–95 .<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.779>.
- Vogl, K. y Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, Vol 58(1),51–68. DOI: 10.1177/0016986213513795.
- Vopel, K. W. (1995). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes*. Ed, CCS.
- Vorbalán, F.J.; Martínez, F.; Donolo, D.; Alonso, C.; Tejerina, M. y Limiñana, R.M. (2002). *CREA: Inteligencia Creativa*. Madrid: TEA.
- Wadaani, M.R. (2015). Teaching for Creativity as Human Development toward Self-Actualization: The Essence of Authentic Learning and Optimal Growth for All Students. Scientific Research. *An Academic Publisher*, 6(7), May, 669-679. DOI:10.4236/ce.2015.67067 .
- Waggoner, D. (1995). Language information from the 1990 Census. *National Association for Bilingual Education News*, 19(6), 7-8.
- Walker, S. Y. (2008). Advancement and acceleration: What is it? *Understanding Our Gifted*, 20(2), 3-5.
- Wallace, B.(1989). *La educación de los niños más capaces*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Wallace, T., y Walberg, H. (1987). Personality traits and childhood environments of eminent essayists. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 65-69. En López Escribano (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados*. Tesis Doctoral, UAM.
- Watters, J. J. y Diezmann, C. M. (2000). Catering for mathematically gifted elementary students: Learning from challenging tasks. *Gifted Child Today*, 23(4),14-19.

- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted y Talented*, 10 (1), 11-19.
- Webb, J.T., y DeVries, A.R. (1993). *Training manual for facilitators of SENG model guided discussion groups for parents of talented children*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., y DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. En Tourón, J. <http://www.javiertouron.es/2012/05/como-son-los-ninos-de-alta-capacidad-un.html> (11/mayo/2012).
- Webb, J. y Latimer, D. (1993). *ADHD and children who are gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional Children. ERIC Digests (E522, (ERIC Document Reproduction Service, ED358673)
- Webb, R.M, Lubinski, D. y Benbow, C. (2008). *Perceptions of Academic Acceleration of Profoundly Gifted Adolescents 20 Years Later*. En *Proceedings of the Acceleration Poster Session at the 2008 Wallace Research Symposium on Talent Development* The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Wechsler, D. (1967). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Revised Edition. San Antonio. TX: The Psychological Corporation. Adaptación. Madrid: TEA (1981).
- Wechsler, D. *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños revisada*. Madrid: TEA (2001).
- Wechsler, D. *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños revisada*. Madrid: TEA (2005).
- Wechsler, D. (1967). *Wechsler Preschool and primary Scale of intelligence WPPSI*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised WISC-R*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D.(1989). *Manual for the Wechsler preschool and primary Scale of Intelligence Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Wahaären, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: M.E.C.
- Wellisch, M., y Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23,145-167.
- Williams, K. D., y Gerber, J. (2005). Ostracism: The making of the ignored and excluded mind. *Interaction Studies*, 6(3), 359-374.
- Williams, J. M., y Krane, V. (2005). *Psychological characteristics of peak performance*. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., 162–178). New York, NY: McGraw-Hill.
- Williams, W., Blythe, T, White, N., Sternberg, R.J., Li, J. y Gardner, H.I. (1996). *Practical Intelligence for School: A Handbook for Teachers of Grades 5–8*. New York: Harper Collins.
- Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing Talent: Cross- Case Study Of Two High Potential Students with Cerebral Palsy*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted/Talented.
- Wilson TD, Lindsey S, Schooler TY. (2000). A model of dual attitudes. *Psychol Rev* 107, 101-126. doi:10.1037/0033-295X.107.1.101.
- Whitlock, M. S. y DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1),15-21.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston, Allyn and Bacon. En Jiménez Fernández, C. y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de Alta Capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Whitmore, J. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.
- Whitmore, J.R.(1986). Preventing severe underachievement and developing achievement motivation. Special Issue; intellectual giftedness in young children: Recognitions and development. *Journal of Children in Contemporary Society*, Vol. 18.

- Whitmore, J. y Maker, C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Winegar, L.T. and Valniser, J. (1992). *Children's development within social context. Vol I: metatheory and theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A. C., Koot, H. M., y Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1045-1056.
- Wolfe, J. (1989). The Gifted Preschooler: Developmentally different, but still three or four years old. *Young Children*. 44 (3), 41-48.
- Wolfe, J. y Southern, W.T. (1989). *Teacher's Assessment of Preschool and Primary Giftedness*. Reports-Research. Plus Postage.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., y Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3),168-178. doi:10.1177/0016986210367940 .
- Woods, S., y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.
- Woodward, K. (Ed.). (2000). *Questioning Identity: Gender, Class, Nation*. London: Routledge.
- Youniss, J., y Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(1), 59-66.
- Yuste, C. BADyG (A,B,C,E) (1988). *Manual técnico*. Madrid: CEPE, DL.
- Yuste Herranz, C. (1991). *IGF: Inteligencia General y Factorial*. Madrid: TEA.
- Yuste, C. BADyG-M (1992). *Manual técnico*. Madrid: CEPE, DL.
- Yuste Herranz, C. (1994). *Los Programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2002). *FARO. Aprendizaje inteligente y creativo en la escuela*. Madrid: EOS
- Yuste, C. (2004). *BADyG-S Manual técnico*. Madrid: CEPE, DL.
- Yuste, C. (2011). *APDI: Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia*. Ed. ICCE: Libros 1-6.
- Yuste, C y S. Quiros J.M. (2002). *Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia: motricidad, coordinación viso-manual, comprensión del lenguaje, habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C.; Yuste, D.; Martínez, R. y Galve, J.L. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Nivel M. Renovado. BADyG/M-r*. Madrid: CEPE, S.L.
- Yuste Herranz, C., Sánchez Quirós, J. M., Galve, J. L., Guarda, L. y Millán, M. L. (1993, 1994). *PROGRESINT. Programas para la mejora de las habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE.
- Zeidner, M. y Schleyer, E. J. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic self concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0985>.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I; Matthews, G., y Roberts, R. D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zhang, L. F., y Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zigler, E. & Arber, E. A. (1985). *Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation*. In F.D. Harowitz & M. O'Brien (Eds.) *The gifted and the talented: Developmental perspectives* (387-408). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimbardo, P. , Ebbesen, E. y Maslach (1982). *Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta*. Colombia: Fondo Educativo Interamericano.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vazquez P. (2008). *Immigration and Students' Achievement in Spain*. Working Papers 2008-37, FEDEA.



# ***ANEXOS***



## ANEXO I: CUESTIONARIO 2015-2016

## 1. Primera sección: Docentes

## Irakasle estimatua:

Ikerketa honen helburua geure eskola-eremuko BERARIAZKO HEZIKETA BEHARREN zenbait ezaugarri aztertzea da. Zure iritzia proiektu honetarako ekarpen ezin baliotsuagoak dira, horregatik zure partaidetza eskatzen dizut. Galdetegi hau banakakoa eta anonimoa da.

Eskerrik asko zure laguntzagatik.

## Estimado/a profesor/a:

El objetivo de esta investigación es analizar algunas características de LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS en nuestro ámbito escolar.

Sus opiniones son una inestimable contribución a este proyecto, por lo que le solicito su participación. Este cuestionario es individual y anónimo.

Muchas gracias por su colaboración.

## X batez seinala ezazu dagokion laukietan:

Marque su respuesta con una X en la(s) casilla(s) correspondiente(s):

1.	Sexua / sexo:	Emakumezkoa/ mujer	<input type="checkbox"/>	Gizonezkoa/ hombre	<input type="checkbox"/>						
2.	Adina / edad:	21 - 30	<input type="checkbox"/>	31 - 40	<input type="checkbox"/>	41 - 50	<input type="checkbox"/>	51 - 60	<input type="checkbox"/>	61 - 65	<input type="checkbox"/>
3.	Titulazioa / titulación:	Diplomatua/ Diplomado/a	<input type="checkbox"/>	Litzenziatua/ Licenciado/a	<input type="checkbox"/>						
		Graduduna / Graduado/a	<input type="checkbox"/>	Besteak / Otros zein / cual	<input type="checkbox"/>						
4.	Irakasle-esperientzia: Años experiencia docente:	1- 5	<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>	11-20	<input type="checkbox"/>				
		21-30	<input type="checkbox"/>	31-40	<input type="checkbox"/>	+40	<input type="checkbox"/>				
5.	Ikasturte honetan, zein hezkuntza mailatan irakasten duzu, batez ere? Este curso académico, ¿en qué nivel educativo imparte docencia, especialmente?:										
	Haur Hez./ Ed. Infantil	<input type="checkbox"/>	Lehen H./Primaria	<input type="checkbox"/>	DBH/ESO	<input type="checkbox"/>	Batxilerra/Bachiller	<input type="checkbox"/>			
6.	Zure irakasle-esperientzian, zure ikasleren bat Adimen Gaitasun Handiko (AGH) bezala identifikatu duzu? En su experiencia docente, Vd. ¿ha identificado algún/a alumno/a (propio) como Alta Capacidad Intelectual (AA.CC.)?								Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
									Ez/ no	<input type="checkbox"/>	
7.	Zure irakasle-esperientzian, ikasleren bat edukiduzu AGH-diagnostikaturik? En su experiencia laboral, ¿ha tenido algún/a alumno/a con diagnóstico de AA.CC.?								Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
									Ez/ no	<input type="checkbox"/>	
8.	Aukeratu ahal izanez gero, gustatuko litzazuke AGHa duen ikaslerik izatea? De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de AA.CC.?								Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
									Ez/ no	<input type="checkbox"/>	
9.	Irakasle izateko prestakuntzan, AGHei buruzko formakuntzarik jaso zenuen? En su formación como Profesor/a, ¿recibió formación sobre AA.CC.?								Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
									Ez/ no	<input type="checkbox"/>	
10.	Zure lanbide-esperientzian zehar, gai honi buruzko prestakuntzarik jaso duzu? A lo largo de su experiencia profesional, ¿ha recibido formación sobre este tema?								Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
									Ez/ no	<input type="checkbox"/>	
11.	Gai honetaz kontsultatu dituzun beste iturribatzuk? ¿Otras fuentes que haya consultado sobre el tema?										
	Telebista, irratia TV, radio	<input type="checkbox"/>	Internet Internet	<input type="checkbox"/>	Argitalpenak Publicaciones	<input type="checkbox"/>	Ikastaroak, hitzaldiak Cursos, conferencias	<input type="checkbox"/>			

12. Adierazi, zure ustez, AGHko pertsona bat definitzeko 2 ezaugarri. Indique 2 rasgos que, en su opinión, definan a una persona con AA.CC.


13. Hurrengo ezaugarriak ikusiz, zure esperientziatik abiatuta, AGHko mutil eta nesken arteko desberdintasunen bat seinalatuko zenuke?

Atendiendo a las siguientes características, desde su experiencia, ¿señalaría alguna diferencia entre un chico y una chica con AA.CC.?

EZAUGARRIAK / CARACTERÍSTICAS	Mutila gehiago Más el chico	Biak berdin Ambos igual	Neska gehiago Más la chica
1. Ikasketa, eginkizunean erantzunkizuna, motibazioa. <i>Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación.</i>			
2. Kalifikazio akademikoak orokorrean. <i>Calificaciones académicas en general.</i>			
3. Bere ahalmen intelektualak azaleratzea, erakustea. <i>Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales</i>			
4. Ikastetxe-arauegia, irakasleria, ikaskideak errespetatzea... <i>Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as...</i>			
5. Adimen linguistikoa / <i>Inteligencia Lingüística</i>			
6. Adimen logiko matematikoa / <i>Inteligencia lógico-matemática</i>			
7. Musika adimena / <i>Inteligencia musical</i>			
8. Adimen zinetiko-korporala / <i>Inteligencia corporal-cinestésica</i>			
9. Adimen espaziala / <i>Inteligencia espacial</i>			
10. Pestsona arteko adimena / <i>Inteligencia interpersonal</i>			
11. Pestsona barruko adimena / <i>Inteligencia intrapersonal</i>			
12. Adimen naturalista / <i>Inteligencia naturalista</i>			

14. Hurrengo estrategiak kontuan hartuz, zure ikastetxean zein neurritan aurrera eramaten diren seinalatu.

Atendiendo a las siguientes estrategias, señale en qué medida se realizan en su centro.

ESTRATEGIAK / ESTRATEGIAS	Inoiz ez Nunca	Gutxitan Pocas veces	Askotan Muchas veces	Beti Siempre
1. Goi-ahalmenak dituzten ikasleentzat sakontze-materialak sortu eta ebaluatu. <i>Crear y evaluar materiales diversos de ampliación para quienes tienen una capacidad superior.</i>				
2. Ebaluazio-saioretan ikasle guztiei antzeko denbora eskaini, "izugarri ondo" doazenak barne. <i>En las sesiones de evaluación dedicar un tiempo similar a todos los/as alumnos/as, incluyendo los/as que "van fenomenal".</i>				
3. AGHko ikaslea ikusgai egin eta dakiena erakusteko aukerak eman. <i>Hacer visible al alumnado aventajado y dar oportunidades para que muestren lo que saben.</i>				
4. Lantaldeak antolatu, non gehiago dakitenek zailtasun gehiago dutenei laguntzen dieten. <i>Establecer grupos de trabajo donde los que más saben ayudan a los que tienen más dificultades.</i>				
5. Talentuaren eta bikaintasunaren sustapen neurriak bultzatu. <i>Impulsar medidas de promoción del talento y la excelencia.</i>				

**2. Primera sección: Estudiantes****GALDETEGIA: BERARIAZKO HEZIKETA BEHARRAK  
CUESTIONARIO: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS**

Ikerketa honen helburua geure eskola-eremuko BERARIAZKO HEZIKETA BEHARREN zenbait ezaugarri aztertzea da. Zure iritzia proiektu honetarako ekarpen ezin baliotsuagoak dira, horregatik zure partaidetza eskatzen dizut. Galdetegi hau banakakoa eta anonimoa da.

**Eskerrik asko zure laguntzagatik.**

*El objetivo de esta investigación es analizar algunas características de LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS en nuestro ámbito escolar.*

*Sus opiniones son una inestimable contribución a este proyecto, por lo que le solicito su participación. Este cuestionario es individual y anónimo.*

**Muchas gracias por su colaboración.**

**Seinalatu zure erantzuna X-kin dagokizunlaukietan:**

**Marque su respuesta con una X en la casilla correspondiente:**

1.	<b>Sexua / sexo:</b>	Emakumezkoa/ <i>mujer</i>	Gizonezkoa/ <i>hombre</i>			
2.	<b>Adina / edad:</b>	21 – 30	31 -40	41 - 50	51 - 60	
3.	<b>Ikasten ari zarena / Nivel de estudios actual:</b>					
4.	<b>Beste titulazioak Otras titulaciones</b>	Diplomatua/ Diplomado/a		Litzenziatua/ Licenciado/		
		Graduduna/ Graduado/a		Besteak / Otros		
		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
		zein /cual				
5.	Aukeratu ahal izanez gero, Adimen Gaitasun Handiko (AGH) ikaslerik edukitzea gustatuko litzaizuke?			Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
			Ez/ no	<input type="checkbox"/>		
			<i>De poder elegir, ¿le gustaría tener un/a alumno/a de Altas Capacidades Intelectuales (AA.CC.)?</i>			
6.	Heziketa prestakuntzan, AGHei buruzko formakuntzarik jaso duzu?			Bai/ si	<input type="checkbox"/>	
			Ez/ no	<input type="checkbox"/>		
			<i>En su formación para la Educación, ¿ha recibido formación sobre AA.CC.?</i>			
7.	Gai honetaz, kontsultatu dituzun beste iturri batzuk?					
<i>¿Otras fuentes que haya consultado sobre el tema?</i>						
Telebista, irratia		<input type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>	Argitalpenak	<input type="checkbox"/>
TV, radio			Internet		Publicaciones	
				Ikastaroak, hitzaldiak	<input type="checkbox"/>	
				Cursos, conferencias		

**8. Adierazi, zure ustez, AGHko pertsona bat definitzeko 2 ezaugarri**

**Indique 2 rasgos que, en su opinión, definan a una persona con AA.CC.**


**10. Hurrengo ezaugarriak ikusiz, zure esperientziatik abiatuta, AGHko mutil eta nesken arteko desberdintasunen bat seinalatuko zenuke?**

**Atendiendo a las siguientes características, desde su experiencia, ¿señalaría alguna diferencia entre un chico y una chica con AA.CC.?**

EZAUGARRIAK / CARACTERÍSTICAS	Mutila gehiago Más el chico	Biak berdin Ambos igual	Neska gehiago Más la chica
1. Ikasketa, eginkizunean erantzunkizuna, motibazioa. <i>Estudio, responsabilidad en la tarea, motivación.</i>			
2. Kalifikazio akademikoak orokorrean. <i>Calificaciones académicas en general.</i>			
3. Bere ahalmen intelektualak azalera, erakustea. <i>Demostrar, exteriorizar sus capacidades intelectuales</i>			
4. Ikastetxe-arauegia, irakasleria, ikaskideak errespetatzea... <i>Respeto a las normas escolares, al profesorado, compañeros/as...</i>			
5. Adimen linguistikoa / <i>Inteligencia Lingüística</i>			
6. Adimen logiko matematikoa / <i>Inteligencia lógico-matemática</i>			
7. Musika adimena / <i>Inteligencia musical</i>			
8. Adimen zinetiko-korporala / <i>Inteligencia corporal-cinestésica</i>			
9. Adimen espaziala / <i>Inteligencia espacial</i>			
10. Pestsona arteko adimena / <i>Inteligencia interpersonal</i>			
11. Pestsona barruko adimena / <i>Inteligencia intrapersonal</i>			
12. Adimen naturalista / <i>Inteligencia naturalista</i>			

**Eskerrik asko zure partaidetzagatik.  
Muchas gracias por su participación.**

**3. Segunda sección: Cuestionario común a docentes y estudiantes**

	15. X batez adieraz ezazu hurrengo baieztapenaren onarpen maila <i>Señale con una X su grado de aceptación de las siguientes afirmaciones</i>	Erabat desadots Total desacuerdo	Desadots En desacuerdo	Adots De acuerdo	Erabat adots Total acuerdo
1	Adimen Gaitasun Handia (AGH) bizitzan zehar berezko garapena duen ezaugarri biologikoa da. <i>La Alta Capacidad Intelectual (AA.CC.) es una característica biológica que se desarrolla por sí misma a lo largo de la vida.</i>				
2	AGHen diagnostikorako test estandarizatuak, proba psikometriko formalak, objektiboak ... erabiltzen dira. <i>Para el diagnóstico de las AA.CC. se utilizan test estandarizados, pruebas psicométricas formales, objetivas, ...</i>				
3	AGHko ikasleak arlo akademiko guztietan nabarmendu daitezke, goi-mailako ahalmen intelektuala edukitzeagatik. <i>El/la estudiante con AA.CC. posee una capacidad intelectual superior que le permite sobresalir en todas las áreas académicas.</i>				
4	AGHa Heziketa-Behar Espezifikoean kokatzen da. <i>Las AA.CC. se enmarcan en las Necesidades Educativas (NN.EE.) Específicas.</i>				

5	Aniztasunerako arretan, desgaitasuneko hezkuntza premiei lehenetsuna eman behar zaie. <i>En la atención a la diversidad, deben priorizarse las NN.EE. asociadas a discapacidad.</i>				
6	AGHko ikasleek barne motibazio itzela dute ikasteko. <i>Los/as alumnos/as con AA.CC. tiene una gran motivación intrínseca por el aprendizaje.</i>				
7	Irakasleak AGHak zailtasunik gabe identifikatzeko gai dira. <i>Los profesores son capaces de identificar las AA.CC. sin dificultad.</i>				
8	Akademikoki porrot egiten badute, haien ahalmenetan fidatzen direlako eta behar adina saiatzen ez direlako izaten da. <i>Si fracasan académicamente, es porque se confían en su capacidad y no se esfuerzan lo necesario.</i>				
9	AGHko ikasle gehiagori baimendu beharko litzaieke ikasturte bat aurreratzea <i>Se debería permitir acelerar un curso a más alumnos/as con AA.CC.</i>				
10	Irakasle batzuek, bere autoritate intelektuala AGHko ikasleengandik mehatxatua dagoela sentitzen dute. <i>Algunos profesores sienten amenazada su autoridad intelectual por los/as estudiantes con AA.CC.</i>				
11	AGHaren ezaugarrietako bat hauek duten sormen handia da. <i>Un rasgo de AA.CC. es la alta capacidad creativa.</i>				
12	AGH-diagnostikoak, ikasleak beharrak azaltzen baditu soilik du zentzua. <i>El diagnóstico de AA.CC. sólo tiene sentido si el/la alumno/a presenta necesidades.</i>				
13	AGHko ikasleekin era desberdinetan lan egitea akatsa da, haien adinerako egokia den garapen arrunta eragozten duelako. <i>Trabajar de manera distinta con estudiantes AA.CC. es un error, porque impide su desarrollo normal, el adecuado para su edad.</i>				
14	Maila bat aurreratzen duten AGHko ikasle gehienek taldekide zaharragoekin egokitze sozialerako zailtasunak dituzte. <i>La mayoría del alumnado con AA.CC. que acelera un curso tiene dificultades en su adaptación social a un grupo de estudiantes de más edad.</i>				
15	Gurasoak dira AGHko umeen talentuak garatzen laguntzeko erantzukizun handiena dutenak. <i>Son los padres quienes tienen la gran responsabilidad de ayudar a los/as niños/as con AA.CC. a desarrollar sus talentos.</i>				
16	AGHen identifikazioak edota diagnostikoak ez du zentzurik aniztasuneko heziketaren esparruan. <i>La identificación y el diagnóstico de AA.CC. carece de sentido en el marco de la educación en la diversidad.</i>				
17	AGHko ikasle batek aurrera dezake edozein ikastetxe-motatan, edozein metodologiarekin, etab. <i>Un/a estudiante con AA.CC. puede progresar en cualquier tipo de centro escolar, con cualquier metodología, etc.</i>				
18	Erantzukizun moral handiagoa dugu, zailtasuna duten ikasleei laguntza emateko AGHko ikasleei laguntzeko baino. <i>Tenemos una mayor responsabilidad moral de dar ayuda especial al alumnado con dificultades que al alumnado con AA.CC.</i>				
19	Ahalmen-maila desberdinak era eraginkorrez hezteko, estrategia eraginkorra da maila homogeneoetan taldekatzea. <i>Una estrategia eficaz para educar a los diferentes niveles de capacidad es la agrupación por niveles homogéneos.</i>				
20	Identifikatutako AGHko ikasle batek zailtasun handiagoa du lagunak egiteko. <i>Un/a alumno/a identificado como AA.CC. tiene más dificultades para hacer amigos.</i>				

21	AGHko ikasleek ahalmen handiagoa dute abstrakziorako, arrazoiketarako eta informazioa prozesatzeko heldutasunerako. <i>El/la alumno/a con AA.CC. tiene mayor capacidad de abstracción, razonamiento y madurez en los procesamientos de la información.</i>				
22	Gurasoek erraz identifikatzen dituzte AGHko identifikatzaileak seme-alabengan. <i>Los padres identifican fácilmente las AA.CC. de los hijos/as.</i>				
23	Gure eskoletan, AGHko ikasleen hezkuntza-beharrak ezikusiak dira maiz. <i>Las NN.EE. del alumnado con AA.CC. suelen ser ignoradas en nuestras escuelas.</i>				
24	AGHko ikasleenganako arreta AGHei buruzko adituek soilik egin behar dute. <i>La atención al alumnado con AA.CC. debe realizarse exclusivamente por expertos/as en AA.CC.</i>				
25	AGHko ikasleek lidergorako ahalmen handia dute. <i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen gran capacidad de liderazgo.</i>				
26	AGHko batentzat gela arruntean denbora alferrik galtzea maila bat aurreratuz gero bertan egokitzea baino kaltegarriagoa da. <i>Para un/a estudiante con AA.CC. es más dañino que desperdicie el tiempo en la clase normal que el adaptarle a adelantar un curso.</i>				
27	AGHkoei arreta berezia jartzea aukera berdintasun printzipioen aurka doa eta ikaslegoaren artean ezberdintasun handiagoa sortzen da. <i>La atención diferenciada a las AA.CC. atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y produce mayores diferencias entre el alumnado.</i>				
28	AGHko ikaslea goiztiarra da jokaera prosozialean, arrazoiketa moralean, eta gizadiaren funtsezko gaietan ere interes handia azaltzen dute. <i>El/la alumno/a con AA.CC. es precoz en conducta prosocial, razonamiento moral, y con gran interés por los temas esenciales de la humanidad.</i>				
29	AGHko umeak arraroak eta bakartiak dira, eta haien ikaskideekin erlazio onak ezartzeko eta mantentzeko zailtasunak dituzte. <i>Los/as alumnos/as con AA.CC son niños/as raros, solitarios, con dificultad para establecer y mantener buenas relaciones con sus compañeros/as de curso.</i>				
30	AGHko ikasleek ahalmen intelektual handia dute; Adimen Kozientea (AK) 130 baino handiagoa. <i>Los/as estudiantes con AA.CC. tienen una gran capacidad intelectual, con un Cociente Intelectual (CI) superior a 130.</i>				
31	Gure eskolek AGHentzako hezkuntza-zerbitzu bereziak eskaini beharko lituzkete. <i>Nuestras escuelas deberían ofrecer servicios de educación especial para las AA.CC.</i>				
32	Gurasoek ume hauek gain-estimulazioa kaltegarria da, klasearen erritmotik bereizten dituztelako. <i>Es perjudicial que los padres sobre-estimulen a estos/as niños/as porque les desvinculan del ritmo de la clase.</i>				
33	AGHko ikasleek arreta berezia behar dute, haien talentuak egoki garatzeko. <i>Los/as estudiantes con AA.CC. necesitan una especial atención para desarrollar sus capacidades adecuadamente.</i>				
34	AGHko ikasleek adimen arrunteko lagunek baino aztoramen psikologiko gehiago pairatzen dituzte. <i>Los/as alumnos/as con AA.CC. padecen más alteraciones psicológicas que el resto de los sujetos de inteligencia normal.</i>				
35	Ohiko eskola-programak AGHen jakin-min intelektuala itotzen du. <i>El programa escolar habitual ahoga la curiosidad intelectual de las AA.CC.</i>				
36	AGHko ikasleek umore zorrotz eta sofistikatuak dute. <i>Los /as estudiantes con AA.CC. tienen un sentido del humor agudo y sofisticado.</i>				



## ANEXO II : CARTAS DE PRESENTACIÓN Y SOLICITUD

Pag. 551

1. Carta de presentación para los colegios dirigida a la dirección  
a) versión en euskara

Zuzendari Jauna/ Anderea:

Zuregana zuzentzen naiz doktore-tesi ikerketa baterako zure ikastetxearen lankidetzara eskatuz. Doktore-tesia, Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) eta Ana Aierbe Barandiaran Anderea eta J. Francisco Lukas Mujika Jauna, Doktore-irakasleen zuzendaritzarekin, osatzen ari naiz.

Gaia: *Adimen Gaifasun Handiak (HGA) Euskal Autonomia-Erkidegoaren (EAE) Heziketa-eremuan*. Ikerketa honek EAE-aren heziketa-eremuan HGA-en egoera ikertzea du helburu nagusi eta hau, heziketa-gunearen esparru desberdinetik (Marko legeetatik, unibertsitateko ikasketak-programetatik...) ezagutzeko eta haztatzeko asmoz, irakasleria prozesu honetan giltzarri delarik.

Ikerketa honetarako lankidetzara garrantzitsua da:

\* Irakasleen AGH-heziketari buruzko ikuspuntua ezagutu ahal izateko.  
\* EAE-n aniztasunarekiko ezaugarriak aztertzeke eta, era berean, lurralde bakoitzean izan litezkeen berezitasunak.

\* Eskola-populazioaren alderdi bateko gaurko egoera zein den Heziketa-errealitateak ikertzeke. Lortuko diren ondorioetatik, AGHko ikasleenganako arreta Eskola Inklusiboaren eta aniztasunerako arretaren esparruan baliatatu ahal izango lirateke.

Zure ikastetxearen lankidetzara eskatzen da, bertan ematen diren mailetakoa eta etapetakoa irakasleen lankidetzara lortzeko.

Irakasleen parte-hartzea paperean dagoen galdetegi bati erantzutean datza; bertan, eta atal bakoitzean, nola bete behar den azaltzen da. 15 minututako lana izango litzateke. Proposamen bat galdetegia bete baino lehenagoko aurrejoerak saihesteko asmoz, hobe litzateke "heziketa-behar espezifiko bati buruzko galdetegi bat" bezala aurkeztea.

Zuk, zure ikastetxean, postaz bidalitako gutun-azal bat jasoko zenuke. Bertan: betetzeko galdetegi orriak eta galdetegiak betetakoan niri itzultzeko gutun azala.

Lankidetzara borondatezkoa da eta ikerketan zehar bilduko diren izaera pertsonaleko datu guztien konfidentialtasuna bermatzen da, ikerkuntza honekin zenikuzirik gabeko pertsonarik aipaturiko informaziora ez da sartuko eta era anonimoan biltegiratuko dira, abenduaren 13ko, Izaera Pertsonaleko Datu-Babeseko 15/1999 Lege Organikoko 5 artikuluan jarritakoari jarraituz. Informazio gehiago nahi izanez gero, [www.ehu.es](http://www.ehu.es) helbideran UPV/EHU-aren araudia kontsultatu daiteke. Behin ikerketa amaituz gero, biltegiratutako datuak suntsituko dira eta era orokorrean lortutako emaitzen gainean informatuko da. Hala ere, parte-hartzailearen batek nahi izanez gero, bere emaitza pertsonalei buruz informazio konfidentiala eska dezake.

Edozein kontsultarako, proiektuaren arduraduna den ikertzailearekin harremanetan jar zaitzake: **MAR ROA BAÑUELOS**; posta elektronikoa: [redacted]. Telefona: [redacted].

Zure arreta eta laguntza eskertuz, eta zure baiezkora erantzunaren zain  
Agur bero bat

Siñ.:

## b) versión en castellano



A la atención de Sr/Sra Director/a:

Me dirijo a Ud para solicitar la colaboración de su centro en una investigación de Tesis Doctoral. Se desarrolla en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y está dirigida por los profesores Dra. Dña. Ana Aierbe Barandiaran y Dr. D. J. Francisco Lukas Mujika.

El tema de la Tesis Doctoral: *Las Altas Capacidades Intelectuales (AA.CC.) en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V.)*.

Este estudio tiene como objetivo principal investigar el estado de las AA.CC. en el ámbito educativo de la C.A.V., con el fin de conocerlo y ponderarlo desde las diversas áreas del complejo educativo (Marcos legislativos, Programas de estudio universitarios,...), en el que el profesorado es la pieza clave y esencial del proceso.

La colaboración en este estudio es relevante por:

- Permitir conocer el punto de vista del profesorado respecto a la educación de las AA.CC.
- Analizar características sobre la diversidad en la C.A.V., y las posibles peculiaridades en cada Territorio.
- Investigar, desde la realidad educativa, cuál es el estado actual de un sector de la población escolar.

De las conclusiones que se obtuvieran, se podría validar la atención al alumnado con AA.CC. en el marco de la Escuela Inclusiva y la atención a la diversidad.

Se solicita la colaboración de su Centro para obtener la cooperación del profesorado, de los niveles y etapas que se imparten en el mismo.

Esta participación del profesorado consiste en responder un cuestionario en formato papel, en el que, en cada apartado, se indica cómo debe ser cumplimentado. El tiempo estimado es de 15 minutos. A fin de evitar una predisposición anticipatoria a su realización, sería deseable que se presentara como "un cuestionario sobre necesidades educativas específicas".

Ud. recibiría en su centro, por vía de correo postal, un sobre con los cuestionarios a cumplimentar y otro sobre, para el reenvío de los cuestionarios ya cumplimentados.

La colaboración es voluntaria y se garantiza la confidencialidad de todos los datos de carácter personal que se recaben durante el estudio, por lo que no accederán a dicha información personas ajenas a esta investigación y se almacenarán de forma anónima de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Para más información se puede consultar el Reglamento de la UPV/EHU para la Protección de Datos de carácter Personal en la dirección de Internet [www.ehu.es/babestu](http://www.ehu.es/babestu).

Una vez concluido el estudio, se destruirán los datos almacenados y se informará de los resultados obtenidos de manera general. No obstante, si algún participante así lo desea, puede solicitar que se le informe de sus resultados personales confidencialmente.

Para cualquier consulta, pueden contactar con la investigadora responsable del proyecto:

**MAR ROA BAÑUELOS**; e-mail: [redacted]. Teléfono: [redacted].

Agradeciendo su atención, y en la confianza de obtener su afirmativa respuesta, le saluda atentamente,

Fdo:

## 2. Extracto de adjunto de presentación del proyecto para el profesorado de Universidad, en el correo de solicitud de participación (versión en euskara)



██████████ Jauna :

Zuregana zuzentzen naiz doktore-tesi ikerketa baterako zure lankidetzaz - tartekari bezala - eskatuz. Zure lankidetzaz eskatzen da, bertan - Bizkaiko Campusan - ikasten duten Haur eta Lehen Hezkuntzako Graduako 4. mailako ikasleriaren partaidetzaz lortzeko.

### INFORMAZIO-DATUAK:

Doktoregala : M<sup>a</sup> DEL MAR ROA BAÑUELOS.  
Irakasle funtzionarioa: Hezkuntza Orientazioa

TITULUA: Las Altas Capacidades Intelectuales (AA.CC.) en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V).

UNIBERTSITATEA: UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV-EHU). Gipuzkoako Campusa.

DOKTORADUTZA: PSIKODIDAKTIKA: HEZIKETAREN PSIKOLOGIA ETA DIDAKTIKA ESPEZIFIKOAK

DEPARTAMENTUA: PSIKOLOGIA EBOLUTIBO ETA HEZIKETAKOAK

DOKTORE-TESI ZUZENDARIAK : ANA AIERBE BARANDIARAN Doktore Anderea  
J. FRANCISCO LUKAS MUJICA, Doktore Jauna

Ikerketa honek EAE-aren heziketa-eremuan HGA-en egoera ikertzea du helburu nagusi eta hau, heziketa-gunearen esparru desberdinetik: Marko legaletatik, Hasierako Heziketa eta Irakasleen Prestakuntza, Irakasleriaren ezagutzak, jarrerak eta iritziak, Ezagutzeko eta haztatzeko asmoz, etorkizuneko heziketa-agentea prozesu honetan giltzarri delarik.

Ikerketa honetarako lankidetzaz garrantzitsua da:

- \* Irakasleen AGH-heziketari buruzko ikuspuntua ezagutu ahal izateko (heziketa-agenteak berehalakoak izango dira).
- \* EAE-n aniztasunarekiko ezaugarriak aztertze eta, era berean, Lurralde bakoitzean izan litezkeen berezitasunak.
- \* Eskola-populazioaren alderdi bateko gaurko egoera zein den Heziketa-errealitateak ikertzeko.

Lortuko diren ondorioetatik, AGHko ikasleenganako arreta Eskola Inklusiboaren eta aniztasunerako arretaren esparruan baliatatu ahaliko dira.

Ikerketa honetarako lankidetzaz garrantzitsua da: "Aniztasunarekiko arreta" heziketa

- Estimatuak betetze denbora: 15 minutu.

- Igoipen-itultzea modua: posta arruntez, estimatuak aleak, zure izenerako eta unibertsitateko helbidera gutun-azalean igorriko nizkizuke; nire helbidearekiko beste gutun-azal batzuk eta zigilu egokiek sartzen ditut ere. Behin galdeketak beteta, 2. gutun-azal hauetan sartzen dira, eta posta arruntez bidaliko zenizkidak.

Lankidetzaz borondatezkoa da eta ikerketan zehar bilduko diren itaera pertsonaleko datu guztien konfidentialtasuna bermatzen da, ikerkuntza honekin zenkuzirik gabeko pertsonarik aipatutako informazioa ez da sartuko eta era anonimoan biltegitatuko dira, abenduaren 13ko, itaera Pertsonaleko Datu-Babeseko 15/1999 Lege Organikoko 5 artikuluan jasutakoan jarraituz. Informazio gehiago nahi izanez gero, [www.ehu.es](http://www.ehu.es) helbideran UPVEH-ren araudia kontsultatu daiteke.

Behin ikerketa amaituz gero, biltegitatutako datuak suntsituko dira eta era orokorrean lortutako emaitzen gainean informatuko da. Hala ere, parte-hartzailearen batek nahi izanez gero, bere emaitza pertsonalei buruz informazio konfidentiala eska dezake.

Edozein kontsultarako, proiektuaren arduraduna den ikertzailearekin harremanetan jar zaitezke:

**MAR ROA BAÑUELOS;** posta elektronikoa: ██████████. Telefonoa: ██████████

Zure arreta eta laguntza eskertuz, eta zure erantzunaren zain

Agur bero bat

Sif.:

## ANEXO III: CAPÍTULO IX. ANÁLISIS Y RESULTADOS

## 1. Extracto de alumnado con AACC en la CAPV. Estudio longitudinal 1996-2015

TABLA A.8.3 : Síntesis de distribución de valores relativos de alumnado con AACC, CAPV por territorios. Periodo 1996-97 a 2014-15

Valores %	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Valor med.%
Álava	0,037	0,032	0,043	0,062	0,066	0,018	0,013	0,029	0,040	0,041	0,024	<b>0,030</b>
Bizkaia	0,010	0,011	0,014	0,018	0,009	0,015	0,012	0,019	0,017	0,017	0,019	<b>0,014</b>
Gipuzkoa	0,002	0,003	0,005	0,009	0,012	0,012	0,011	0,011	0,027	0,021	0,012	<b>0,010</b>
Valores %	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014					
Álava	0,037	0,04	0,04	0,04	0,03	0,04	0,04					
Bizkaia	0,024	0,03	0,03	0,03	0,05	0,06	0,07					
Gipuzkoa	0,037	0,02	0,03	0,05	0,08	0,09	0,10					
	<b>Valor máximo</b>		<b>Valor mínimo</b>									

## 2. Formación inicial para futuros agentes educativos. Estudios Educación UPV-EHU, Curso 2016-17

Pag. 554

TABLA A.8.4: Formación Inicial. CURSO 2016-17. Estudios Educación UPV-EHU. Asignaturas afines con AACC. Fuente: elaboración propia, a partir información web de UPV-EHU.				
FORMACIÓN INICIAL: ASIGNATURAS AFINES CON AACC				
GRADO/MÁSTER	SEDE	NIVEL	ASIGNATURA	TEMA VINCULADO A AACC
EDUCACIÓN PRIMARIA EDUCACIÓN INFANTIL	BILBAO DONOSTIA GASTEIZ	1º	25068 Psicología de la Educación	3. Inteligencia/s: Definiciones. Teoría factorial. Teorías actuales: teoría triárquica, inteligencias múltiples, inteligencia emocional. Aplicabilidad en el aula.
			27599 Bases de la Escuela Inclusiva	La escuela ante la diversidad. Marco normativo para la respuesta a las necesidades educativas. La respuesta a las n.e.e. en el marco de una escuela inclusiva. Medidas ordinarias y extraordinarias
			25860 Dificultades en el Desarrollo	3. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje y trastornos del desarrollo en el ámbito escolar.
EDUCACIÓN PRIMARIA e INFANTIL Mención Educación Especial	DONOSTIA	4º	26476 Alumnado con NNEE Especiales I	TEMA 5. Necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades.
			26491 Alumnado con NNEE Especiales II	TEMA 5.- Necesidades pedagógicas del alumnado con Altas Capacidades.
			26493 Respuesta a las NNEE Especiales II	8. tema. – Respuesta al alumnado con Altas Capacidades.
PEDAGOGÍA	DONOSTIA	3º	26319 Dificultades en el Aprendizaje y el Desarrollo	Dificultades cognitivas y Altas capacidades.
			Diagnóstico en Educación	6. Evaluación de la inteligencia, de los procesos cognitivos del aprendizaje.
MÁSTER EDUCACIÓN- Troncales	BILBAO DONOSTIA GASTEIZ		La escuela inclusiva: Acción Docente, Diversidad y Desigualdad	TEMA4. Características del aula inclusiva: Agrupaciones heterogéneas, aulas abiertas y flexibles, participación de la comunidad y las familias.
Especialidad en Orientación	DONOSTIA		Asesoramiento psicopedagógico para la educación inclusiva y la atención a la diversidad	El proceso del diseño, desarrollo y evaluación de un plan de atención a la diversidad de centro, cómo ámbito de trabajo en el asesoramiento psicopedagógico del centro

**3. HIPÓTESIS 7. Se estima que el sexo, la edad, la titulación académica, la demarcación territorial, la experiencia docente, el nivel educativo en el que se imparte docencia, la titularidad del centro, los estudios en curso, la formación inicial y la formación continua influyen en: el conocimiento, creencias, valores y actitudes relativos a la superdotación y las altas capacidades intelectuales.**

Pag. 555

TABLA A.8.5: Síntesis de la HIPÓTESIS 7 y sus Sub-hipótesis										
SÍNTESIS DE LA HIPÓTESIS 7 y sus Sub-hipótesis										
LÍNEAS de ESTRUCTURA	Conceptualización		Identificación y Diagnóstico:		Desarrollo escolar:		Necesidades Educativas:		Apoyo vs. Rechazo a la intervención:	
FACTORES	FACTOR 2 <i>Características y Rasgos de identificación de las AACC.</i>	FACTOR 9: <i>Diagnóstico</i>	FACTOR 3: <i>Identificación y Aprendizaje</i>	FACTOR 4: <i>Apoyo vs. Rechazo social</i>	FACTOR 8: <i>Determinismo</i>		FACTOR 1: <i>Necesidades educativas y diversidad</i>	FACTOR 5: <i>Aceleración y Agrupación</i>	FACTOR 6: <i>Apoyo vs. Rechazo Académico</i>	FACTOR 7: <i>Resistencia. Objeciones</i>
<b>SEXO</b>	Sub-Hipótesis 7.1.1	<b>aceptada parcialmente</b>	Sub-Hipótesis 7.2.1	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.3.1	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.4.1	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.5.1	<b>aceptada parcialmente</b>
docentes	anulada	aceptada	anulada	anulada	anulada		anulada	anulada	anulada	aceptada
estudiantes	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada		anulada	anulada	anulada	aceptada
<b>EDAD</b>	Sub-Hipótesis 7.1.2	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.2.2	<b>aceptada parcialmente</b>	Sub-Hipótesis 7.3.2	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.4.2	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.5.2	<b>anulada</b>
docentes	anulada	anulada	aceptada	anulada	anulada		anulada	anulada	anulada	anulada
estudiantes	anulada	anulada	aceptada	anulada	anulada		anulada	anulada	anulada	anulada
<b>TÍTULO</b>	Sub-Hipótesis 7.1.3	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.2.3	<b>aceptada parcialmente</b>	Sub-Hipótesis 7.3.3	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.4.3	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.5.3	<b>aceptada parcialmente</b>
docentes	anulada	anulada	anulada	aceptada	anulada		anulada	anulada	aceptada	anulada
<b>PROVINCIA</b>	Sub-Hipótesis 7.1.4	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.2.4	<b>aceptada parcialmente</b>	Sub-Hipótesis 7.3.4	<b>anulada</b>	Sub-Hipótesis 7.4.4	<b>aceptada</b>	Sub-Hipótesis 7.5.4	<b>aceptada parcialmente</b>
docentes	anulada	anulada	anulada	aceptada	anulada		aceptada	aceptada	aceptada	anulada

<b>EXPERIENC. DOCENTE</b>	<b>Sub-Hipótesis 7.1.5</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.2.5</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.3.5</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.4.5</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.5.5</b>	anulada
docentes	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada
<b>NIVEL DOCENTE</b>	<b>Sub-Hipótesis 7.1.6</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.2.6</b>	aceptada	<b>Sub-Hipótesis 7.3.6</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.4.6</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.5.6</b>	aceptada
docentes	anulada	anulada	aceptada	aceptada	anulada	anulada	anulada	aceptada	aceptada	aceptada
<b>RED DOCENTE</b>	<b>Sub-Hipótesis 7.1.7</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.2.7</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.3.7</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.4.7</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.5.7</b>	anulada
docentes	anulada	anulada	anulada	aceptada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada
<b>ESTUDIOS EN CURSO</b>	<b>Sub-Hipótesis 7.1.8</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.2.8</b>	aceptada	<b>Sub-Hipótesis 7.3.8</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.4.8</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.5.8</b>	aceptada parcialmente
estudiantes	aceptada	anulada	aceptada	aceptada	anulada	anulada	aceptada	anulada	aceptada	anulada
<b>FORMACIÓN INICIAL</b>	<b>Sub-Hipótesis 7.1.9</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.2.9</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.3.9</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.4.9</b>	aceptada	<b>Sub-Hipótesis 7.5.9</b>	aceptada parcialmente
docentes	anulada	aceptada	aceptada	anulada	aceptada	aceptada	aceptada	aceptada	aceptada	aceptada
estudiantes	aceptada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	anulada	aceptada	anulada
<b>FORMACIÓN CONTINUA</b>	<b>Sub-Hipótesis 7.1.10</b>	aceptada	<b>Sub-Hipótesis 7.2.10</b>	anulada	<b>Sub-Hipótesis 7.3.10</b>	aceptada	<b>Sub-Hipótesis 7.4.10</b>	aceptada parcialmente	<b>Sub-Hipótesis 7.5.10</b>	aceptada
docentes	aceptada	aceptada	anulada	anulada	aceptada	aceptada	aceptada	anulada	aceptada	aceptada

*Las AACC en el ámbito educativo de la CAPV*