

PEDAGOGÍA

Cristina GOÑI URRRA

ALTAS CAPACIDADES
INTELECTUALES Y DESARROLLO
SOCIO-EMOCIONAL: EL
AGRUPAMIENTO COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA

TFG 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

**ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y
DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL: EL
AGRUPAMIENTO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA**

Cristina GOÑI URRRA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Estudiante / Ikaslea

Cristina GOÑI URRRA

Título / Izenburua

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL: EL AGRUPAMIENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a / Zuzendaria

Alicia PEÑALVA VELEZ

Departamento / Saila

Dpto. Psicología y Pedagogía

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se concreta en la necesidad de conocer el proceso de aprendizaje y desarrollo de la personalidad en alumnado con Altas Capacidades Intelectuales teniendo en cuenta la influencia que la familia y el colegio tienen sobre ellos. Así mismo se pretende conocer todos los procesos educativos válidos para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de este tipo de alumnado, teniendo en cuenta que en estos casos, la ayuda y colaboración de las familias adquiere una vital importancia.

El módulo *didáctico y disciplinar nos ha permitido tener conocimiento de las teorías educativas y pedagógicas más actuales, así como otras de gran relevancia en la historia de la educación*

Asimismo, el módulo *practicum* nos permite conocer todos los procesos necesarios para una buena aplicación en el aula de todas las teorías habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Así mismo se concreta en controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje para asegurar una perfecta adaptación.

Resumen

El concepto de altas capacidades intelectuales se puede enfocar de formas muy diferentes en función del modelo explicativo que las aborde. A pesar de ser un concepto multidimensional, existe una normativa específica relativa a la detección, identificación y abordaje educativo de las mismas. Dentro de estos tres procesos se debe atender igualmente a unas características específicas: la inteligencia, la creatividad, las variables socio-afectivas y el nivel de competencia curricular. De entre ellas, las variables socio-afectivas son la mayoría de las veces las menos atendidas cuando se diseña el abordaje de las altas capacidades desde el punto de vista educativo. Sin embargo, a través del desarrollo de la competencia social, se puede realizar un tratamiento integrado de estos factores socio-emocionales. Para ello, en este estudio, se propone tomar en consideración de forma específica el "agrupamiento", como la estrategia didáctica más adecuada para su promoción.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales; desarrollo socio-emocional; competencia social; agrupamiento; inclusión.

Abstract

The concept of high intellectual abilities can be approached in many different ways depending on the explanatory model that address. Despite being a multidimensional concept , there is specific legislation relating to the detection, identification and educational approach them. Within these three processes must also meet specific features: intelligence, creativity, socio- affective variables and the level of curricular competition. Among them, socio -affective variables are most often underserved when addressing giftedness is designed from the educational point of view. However, through the development of social competence, you can perform an integrated management of these socio- emotional factors. Therefore, in this study, it is proposed to consider specifically the " grouping " as the most appropriate teaching strategy to promote it.

Keywords: high intellectual abilities ; socio- emotional development ; social competence; grouping ; inclusion.

Índice

Introducción

1. EL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	3
1.1. Las altas capacidades intelectuales: definición y evolución del término.	3
1.2. Características generales del alumnado con altas capacidades intelectuales : ámbito escolar, social y emocional.	5
1.3. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales.	11
1.3.1. Modelos basados en capacidades o modelos psicométricos (Gardner).	12
1.3.2. Modelos basados en el rendimiento (Renzulli)	13
1.3.3. Modelos cognitivos (Sternberg)	14
1.3.4. Modelos socioculturales (Tannenbaum/Monks)	15
2. PROCESO DE DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	18
2.1. Relevancia de la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales.	18
2.2. Panorama normativo actual.	20
2.2.1. Normativa específica estatal	20
2.2.2. Normativa específica de Navarra	20
2.2.3. Normativa específica en otras autonomías	22
2.3. Detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales: contextos familiar y escolar.	24
2.4. Estrategias y procedimientos generales de identificación	26
3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES : INTELIGENCIA, CREATIVIDAD, PERSONALIDAD Y APTITUD ACADÉMICA	28
3.1 Evaluación de la inteligencia	30
3.2. Evaluación de la creatividad	31
3.3. Evaluación de las variables socio- afectivas	32
3.4. Evaluación del nivel de competencia curricular	34
4. PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS FACTORES DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ALUNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	35
4.1 Los factores de desarrollo socio-emocional: la competencia social.	35
4.2 El agrupamiento como estrategia didáctica para la promoción de la competencia social	40
Conclusiones	
Referencias bibliográficas	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado versa sobre las altas capacidades y la normativa a seguir para un correcto proceso de detección e identificación. Se abordará este tema desde un punto de vista teórico para así poder comparar y conocer los diferentes puntos de vista desde los que se enfoca esta realidad educativa, para así poder facilitar al alumnado todas las atenciones requeridas como respuesta a sus necesidades tanto educativas como de socialización. Así mismo se pretende orientar al maestro en el largo proceso que las altas capacidades conlleva.

Es un tema que siempre ha estado presente en el ámbito educativo, pero no ha recibido la atención necesaria hasta hace no muchos años. Es por este motivo, por el que considero importante realizar un trabajo de investigación sobre este campo, ya que como maestra, es esencial tener claras las diferentes posturas ante el tema de las altas capacidades así como adquiere vital importancia el conocer las teorías con las que se hace frente a esta peculiaridad.

Para comenzar, se hará referencia a la definición y a la evolución del término de las altas capacidades. Es esencial conocer el significado del campo por el que nos movemos. Es por ese motivo por el que en esta primera parte también se dará importancia a los diferentes modelos de clasificación de las altas capacidades en función de los diferentes aspectos que se tengan en cuenta.

Después, se abordarán las altas capacidades desde un punto de vista más legal, mostrando las normativas vigentes que se llevan a cabo para la detección del alumnado que posea esta característica. Esta parte adquiere importancia ya que para un buen tratamiento y para atender al alumnado correctamente es necesaria una muy buena identificación.

Una vez expuesta esta primera parte, pasaremos a la siguiente fase que es la de detallar con más precisión cuatro de las características presentes en el alumnado que posee altas capacidades: inteligencia, creatividad, personalidad y aptitud académica. Es necesario conocer estos aspectos teóricos para así poder dar paso a una evaluación

más exacta de cada uno de ellos, obteniendo así resultados más claros que faciliten al evaluador (dígase maestro o especialista) el diagnóstico.

A continuación, y con toda esta información ya ordenada, para finalizar, daremos paso a uno de los aspectos que más controversia crea en torno al mundo de las altas capacidades. No es otro que el ámbito social. Muchas son las teorías y opiniones que podemos encontrar a cerca de este tema, y de muchas de ellas trataremos de hablar.

No podemos dejar pasar por alto el hecho de que existen diferentes estrategias que nos favorecerán a la hora de actuar ante un caso de altas capacidades. Mejor dicho, existen estrategias que van a favorecer al alumnado con altas capacidades y que están enfocadas al ámbito social. Una de ellas es el agrupamiento, y pese a que no está reglada ni dentro del marco legal que regula las altas capacidades, tendrá un lugar importante en nuestro trabajo.

1. EL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

1.1. Las altas capacidades intelectuales: definición y evolución del término.

Como introducción a nuestro trabajo de investigación, es necesario comenzar definiendo las altas capacidades, y nombrar alguno de los modelos teóricos más relevantes, los cuales nos van a permitir identificar a un alumno de estas características.

Para poder constatar si un niño o niña es superdotado, debemos analizar primero el término superdotación. Como no existe consenso ni se cuenta con una única definición para asegurarnos de qué entendemos por superdotado, conviene que volvamos al pasado, a principios del siglo XX, cuando los psicólogos empezaron a interesarse por el tema del niño superdotado.

Lewis Terman (1877-1956), catedrático en psicología de la Universidad de Stanford, en Estados Unidos, fue el primero que se dedicó al estudio de estos niños. Es considerado pionero en la investigación de los superdotados. Para él la superdotación consistía en tener un cociente intelectual (CI) mayor de 130 obtenido mediante el pase de un test de inteligencia (Terman Merrill) Pensaba que, gracias a ello, la persona podía llegar a ser superdotada y que ésa era la única condición. Pero dos años antes de su muerte rectificó esa idea: tener una inteligencia elevada no era suficiente para alcanzar logros extraordinarios, sino que existían otros factores que también influían en ello: la perseverancia, la autoconfianza y la determinación. Además, según concluyó Terman, era importante que el entorno del superdotado fuera estimulante y comprensivo.

Actualmente, algunos autores, definen el término como *“aquellas personas cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas para su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana”* (Pérez y Domínguez, 2000). Así pues, podemos confirmar que el término educativo y su significado, se presta a ser objeto de diferentes interpretaciones y enfoques. Estas diversas interpretaciones, pueden entrar en conflicto con el significado de otros términos como talentoso, genio, etc. Para ello,

vamos a resumir de forma clara y concisa algunos de los términos que suelen ser relacionados o nombrados de forma equívoca con la alta capacidad intelectual:

- *Sobredotación Intelectual*: Renzulli (1986) define la sobredotación intelectual como la posesión de tres conjuntos básicos de características íntimamente relacionadas y con igual énfasis cada una de ellas: la superioridad cognitiva, la creatividad y la motivación. Se habla, por tanto, de alumnos sobredotados cuando poseen un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales (ej. el razonamiento lógico matemático, la aptitud espacial, la gestión conceptual y la memoria), y de una alta creatividad.
- *Talento*: Se utiliza el término talento cuando una persona destaca de manera especial únicamente en un ámbito, o ámbitos específicos, como por ejemplo, el artístico, el verbal o el lógico. De hecho, los alumnos que se muestran talentosos para ciertas áreas pueden mostrar niveles discretos o deficitarios en otras o habilidades en las cuales no son talentosos. Esta diferencia cuantitativa a menudo se manifiesta en una mayor velocidad de ejecución y rápida automatización de procesos. Se pueden diferenciar dos tipos de talentos; cuando el talentoso sólo destaca en un área concreta se habla de un talento simple, como puede ser el talento musical. Sin embargo, si la persona presenta una combinación de diferentes aptitudes específicas como por ejemplo aptitud espacial, creatividad, gestión perceptual y razonamiento lógico se dirá que se trata de un talento complejo, en este caso concreto, talento artístico figurativo. “El talento responde en cierto modo al concepto opuesto al de superdotación: especialidad y diferencias cuantitativas”. (CASTELLÓN y MARTÍNEZ 1990). Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente. Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña. (Barcelona).

Analizando esta afirmación, podemos hacer una clara distinción entre talento y superdotación. El talento es específico, tiene la especialidad (en una o varias áreas) y la diferencia intelectual es cuantitativa. Mientras que por otro lado, la superdotación se caracteriza por generalidad (todas las áreas), y su diferencia intelectual abarca el aspecto cualitativo aunque esto no quiere decir que tengan que destacar en todas las áreas.

- *Precocidad intelectual*: No se trata de un fenómeno intelectual sino evolutivo, que a diferencia de la sobredotación intelectual y el talento implica un ritmo de desarrollo más rápido. El alumno precoz posee más recursos intelectuales que sus compañeros durante el proceso de desarrollo madurativo pero una vez alcanzado la maduración de su capacidad intelectual alrededor de los 12-13 años su desarrollo será igual al resto de sus compañeros. Las áreas donde mejor se manifiesta esta superioridad intelectual son el lenguaje, la música, las matemáticas y la motricidad (Ramírez, 2010).
- *Prodigio*: Son niños que logran ejecuciones sobresalientes en edades tempranas, normalmente antes de los 10 años y con la obra de un adulto competente.
- *Genio*: Persona tan capaz en su campo, que rompe con todas las normas y termina creando las suyas propias en la producción de una obra genial. Son extremadamente inteligentes, extremadamente creativos y muy productivos. La genialidad es un logro de la vida adulta pues requiere madurez y experiencia.

Una vez hemos realizado la diferenciación entre los términos, nos abordan otras cuestiones de importancia fundamental para nuestra investigación: ¿qué es lo normal y lo anormal?, ¿dónde está la línea de separación entre ambos conceptos? Por este motivo, antes de adentrarnos más en la búsqueda de una definición del término de superdotación, considero necesario exponer unas características generales de este alumnado en los diferentes ámbitos de la persona.

1.2 Características generales del alumnado con altas capacidades intelectuales: ámbito escolar, social y emocional.

Caracterizar a los niños con altas capacidades y talentosos es un tanto complicado ya que dentro del mismo grupo pueden existir diferentes personalidades, intereses, circunstancias, etc. Aun así, estas características se empiezan a hacer evidentes desde que el niño es muy pequeño y hacen que de alguna manera sobresalga sobre los demás niños de su misma edad.

Las características más importantes se pueden manifestar en diferentes áreas, incluyendo la cognitiva, social, emocional y física y en diferentes contextos, como en casa, la escuela o en la comunidad donde se desenvuelven (López, 2002).

Existen muchas clasificaciones que pueden ayudar a discernir si un alumno posee altas capacidades o no. Aun así, no existe una clasificación única para detectar o identificar alumnos con Altas Capacidades Intelectuales debido a la variabilidad de alumnos existentes. Además se insiste en que el grupo de alumnos excepcionales no es un grupo homogéneo por ello es difícil establecer cuáles son las características comunes que se dan entre ellos.

A pesar de esto, existe un cierto nivel de acuerdo en que un alumno con AACC suele poseer una buena parte de rasgos comunes en las áreas cognitiva, afectiva y física. Estos rasgos son expuestos a continuación con el fin de que los maestros puedan crear sus propios listados de características.

- *Características cognitivo-Intelectuales:*

Son las principales indicadores de que un niño posee alta capacidad. Los padres y maestros empiezan a notar que estos niños son diferentes porque desde pequeños tienen mucha curiosidad y preguntan el porqué de las cosas en mayor medida que el resto de los niños. Entre las características más llamativas en el área cognitiva se encuentran (ver Acereda y Sastre, 1998; López, 2002):

- Manejo impresionante de conocimientos generales en una o más áreas.
- Tienen un vocabulario muy amplio y maduro para su edad además de tener una memoria excelente y retener gran cantidad de información con solo leerla.
- Algunos aprenden a leer solos y a una edad menor que sus compañeros.
- A menudo descubren relaciones inusuales antes que las convencionales.
- Poseen mejores estrategias meta cognitivas, pueden pasar de ejemplos concretos a reglas generales y abstractas, así como transferir conocimientos a nuevas situaciones y resolver problemas de nivel superior.
- Presentan altos niveles de pensamiento autocrítico y crítico, son sorprendentemente perceptivos e intuitivos.
- A nivel creativo, son capaces de resolver los problemas de manera original haciendo uso de la imaginación y la fantasía.
- Poseen un amplio abanico de intereses y hobbies.

Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

Todas estas características pueden llevarles a presentar problemas en el rendimiento ya que como aprenden más rápido que el resto de sus compañeros pueden aburrirse en el aula, lo que podría provocar a su vez bajo rendimiento o conflictos escolares. Sin embargo, si están motivados, difícilmente se convertirá en unos alumnos pasivos, sino que pueden llegar incluso a mostrar unos rendimientos excelentes.

▪ *Características afectivo-sociales:*

La característica más destacada del desarrollo emocional de alumnos con altas capacidades intelectuales es su gran sensibilidad e intensidad emocional. A continuación se exponen otras de las más importantes (ver Sáenz, 1997):

- Tienen a racionalizar los sentimientos y emociones, lo que les lleva a cuestionar constantemente las reglas establecidas.
- Se imponen estándares altos, son perfeccionistas.
- Poseen capacidad de liderazgo.
- Pueden tener un sentido del humor diferente llegando a sus comentarios.
- Pueden tener una autoimagen negativa de sí mismos si se sienten frustrados en sus intereses y oportunidades de aprendizaje.
- En general tienen una gran autoestima.
- Las relaciones con sus compañeros pueden ser difíciles, a veces pueden sufrir poca aceptación social cuando su vocabulario choca con los iguales de su edad.
- En ocasiones, prefieren tener amigos de mayor edad con los que se relacionan mejor.
- También puede tener relaciones difíciles con sus padres ya que tiene diferentes intereses.
- Pueden presentar estados de “soñar despiertos” o “estar en otro mundo” pero en todo momento saben lo que está pasando y si se le hace una pregunta saben la respuesta.
- Muestran un interés excepcional sobre los problemas cotidianos o temas de actualidad y a menudo se plantean preguntas de carácter filosófico.

Al igual que las características cognitivas, las emocionales y sociales-comportamentales pueden llevar a estos alumnos a sufrir problemas. Sin embargo, si son orientados pueden llegar a ser populares, maduros emocionalmente, con gran sentido del humor y con gran capacidad de adaptación a las situaciones.

- *Características físicas:*

Entre las características físicas la más destacada será:

- Presencia de un desarrollo motor más lento que el desarrollo intelectual.
- El pensamiento del niño con altas capacidades es más veloz que sus aptitudes físicas de ahí que intentar plasmar sus pensamientos es una tarea difícil pues no escriben tan rápido como quisieran, cometiendo por tanto errores ortográficos y presentando trabajos sucios.

En definitiva, puede concluirse que existe una enorme variabilidad individual en los niños con altas capacidades. Esto lleva a insistir en la necesidad de que la detección, tratamiento y seguimiento educativo se haga a partir de una evaluación individual de cada caso concreto.

Es por ello trabajo de la escuela y los padres, conocer estas características para adaptar las respuestas educativas a las necesidades concretas e individuales.

Como se ha podido comprobar en la información anteriormente expuesta, no es posible igualar a todos los niños con altas capacidades. A pesar de ello, considero importante detallar unas cuantas características que se dan en superdotados y que tienen que ver con su forma de enfrentarse a la tarea, importante a tener en cuenta en el aula a la hora de trabajar con ellos. (Calero, García, y Gómez 2007).

Memoria de trabajo: es la habilidad que tiene un sujeto para mantener información durante un corto período de tiempo, mientras lleva a cabo el procesamiento de nueva información que le va llegando, al mismo tiempo que recupera información de la memoria a largo plazo y reconoce el material nuevo. Esto le permite comparar la Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

información nueva con la que ya posee sobre un tema y así reconocer, identificar y anticipar. Las personas con altas capacidades parece ser que pueden mantener en la memoria muchos elementos y son, por lo tanto, buenos almacenando conjuntos de respuestas para resolver bien ítems.

- **Flexibilidad:** es la capacidad que posee una persona para afrontar una situación novedosa y para adaptarse a un cambio. Los sujetos que reciben conocimientos desde la flexibilidad cognitiva, son capaces de solucionar problemas como una respuesta adaptativa a los cambios que se producen en una determinada situación. En diversos estudios se ha comprobado que los niños con altas capacidades obtienen niveles muy por encima de la media, estableciendo además una alta correlación entre la ejecución en esta tarea y en la memoria de trabajo.
- **Autorregulación:** la mayoría de definiciones implican la habilidad para modificar el comportamiento de acuerdo con diferentes demandas sociales, cognitivas y emocionales que surgen en situaciones específicas. Es de suponer que los niños con altas capacidades tendrán un mayor control sobre sus procesos autorregulatorios, lo que les hace ser más competentes en las tareas y tener rendimientos más altos. Por ello las teorías de Renzulli y Monks ya en el año 1985 introdujeron la motivación entendida como el compromiso con la tarea y la persistencia en la resolución de problemas como una característica fundamental de estos niños. Normalmente alumnos controlan mejor su respuesta de orientación ante las condiciones de distracción en comparación con niños y niñas de inteligencia normal.
- **Potencial de aprendizaje:** la evaluación del potencial de aprendizaje es una alternativa o un complemento a la medida tradicional de la inteligencia, puesto que, al ajustarse a las características del sujeto evaluado, puede apreciar su capacidad de aprendizaje independientemente de su nivel de ejecución actual en la tarea, y porque además identifica a aquellos sujetos con altas capacidades independientemente de otras características, tales como dominio del lenguaje o de la tarea, o nivel de comprensión de las instrucciones. Algunas investigaciones han mostrado que los niños con superdotación no solo tienen

altas capacidades sino que también poseen un alto potencial de aprendizaje en distintas áreas que miden habilidades diferentes entre sí.

- **Creatividad:** una gran inteligencia no condiciona la creatividad. Sin embargo, esta depende de un cierto grado de inteligencia. Algunos autores consideran que la creatividad es uno de los componentes que forman parte, junto con otros, de la superdotación, de forma que mientras para unos autores la producción creativa es una de las variables que diferencian a los sujetos con rendimiento brillante de los realmente bien dotados, para otros es algo que se logra con el paso del tiempo y la madurez. Es necesario para los alumnos con altas capacidades, que el currículo educativo les ofrezca la oportunidad de plasmar los aprendizajes de manera personal u original, de aportar soluciones, de resolver problemas de manera creativa, utilizar la fantasía, el sentido del humor...
- **Disincronía:** muchos niños con altas capacidades pueden tener un desarrollo diferente entre su parte intelectual y entre otras áreas. Fue descrita por primera vez por el psicólogo Jean-Charles Terrassier (Terrassier, J.-Ch. 1994) que la define como el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados.

Estableció varios tipos de disincronías, que pueden agruparse en dos bloques: la disincronía externa (o social) y la interna.

1. La disincronía externa puede ser:

- **Disincronía niño-escuela:** este tipo de disincronía se produce cuando el desarrollo mental del niño con altas capacidades es mayor al resto de la clase. Al verse obligado a seguir un ritmo de estudios inferior al que sus capacidades le permiten, puede llegar a conseguir resultados escolares bajos o menores a lo esperado; así mismo se frustrará con rapidez y puede llegar a presentar problemas de disciplina. Puede presentarse fracaso escolar, al no sentirse a gusto en el colegio. Por ello el niño necesita encontrar un clima escolar acorde a sus necesidades.
- **Disincronía niño-padres:** patente cuando los padres no estimulan ni tratan adecuadamente la precocidad, el talento o la superdotación de los niños.

2. En el segundo caso, la disincronía interna, puede ser:

- Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad: dificultades para coordinar una gran agilidad mental con los torpes movimientos de las extremidades infantiles. En muchas ocasiones los niños con altas capacidades hablan antes que los demás, pero la diferencia en el área motriz no es tan significativa. Hay muchos de estos niños que escriben con desorden y son más lentos en su escritura que en su pensamiento.
- Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual: los resultados de los tests pueden dar diferentes resultados en distintas áreas, como por ejemplo: razonamiento, lenguaje, caso en el que al principio les cuesta expresar los pensamientos con verbo.
- Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad: consiste en una incapacidad para procesar tanta riqueza mental, en una dificultad a la hora de comprender las emociones, los propios temores y angustias o dificultad para asimilar tanta información como puede captar.
- Disincronía con sus compañeros: a veces se sienten incómodos entre sus compañeros, ya que ellos pueden tener intereses o necesidades diferentes. Suelen escoger compañeros mayores, con los que pueden hablar y estar más acordes con sus intereses.

1.3. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales.

Ante el difícil proceso de catalogación de las altas capacidades, nos encontramos con la difícil tarea de decidir cuál es el mejor método de detección. Por ello, a continuación se detallan los diferentes modelos en función de qué característica de la superdotación se tenga en cuenta durante la identificación.

En primer lugar, se expondrán los modelos basados en las capacidades o modelos psicométricos para después describir los modelos basados en el rendimiento académico, modelos cognitivos y modelos socioculturales. Estas agrupaciones no son exclusivas entre sí ya que los diferentes modelos pueden pertenecer a uno u otro tipo dependiendo del autor que haga la clasificación.

1.3.1. Modelos basados en capacidades o modelos psicométricos (Gardner):

Los modelos basados en las capacidades se caracterizan por destacar la importancia de las aptitudes intelectuales tanto en la definición como en la identificación de personas superdotadas. Para ello se han apoyado en la evaluación psicométrica de la inteligencia a través de diferentes pruebas como la medida del coeficiente intelectual (CI).

El autor más significativo de este tipo de modelos fue Lewis Terman (1921) quien fijó el criterio para designar a las personas superdotadas en un coeficiente intelectual superior a 140 según la escala de Stanford-Binet.

Frente a la concepción unidimensional de la inteligencia defendida por autores como Binet (1905) y Terman (1921), surgen nuevas aportaciones que consideran preferentemente los factores intelectuales para explicar la superdotación, es el caso por ejemplo del modelo de Inteligencias múltiples de Gardner (1983). Gardner amplía el concepto de inteligencia mostrando su carácter plural y moldeable. Para él, las personas difieren en los perfiles de inteligencia con los que nacen pero sobre todo con los tipos de inteligencia que acaban mostrando, por ello la escuela tendrá un papel muy importante haciendo que se desarrolle al máximo el abanico de inteligencias de cada alumno. En este modelo se muestra que existen 8 tipos de inteligencia (ver figura 1) mediante las cuales las personas enfocan los problemas y crean productos. Aunque independientes, raramente funcionan aisladamente, de manera que se combinan en diferente grado formando las personalidades de las personas.



Figura 1. Modelo de Inteligencias múltiples de Gardner.

1.3.2. Modelos basados en el rendimiento (Renzulli):

A diferencia de los modelos anteriores, los modelos basados en el rendimiento se basan en la asunción de que un nivel superior de capacidad es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de rendimientos excepcionales.

El autor más representativo de esta corriente fue

Joseph Renzulli (1986) el cual ideó el modelo llamado “

Modelo de los tres anillos”. En él se proponen tres variables complejas de cuya interacción se obtendrán conductas superdotadas o rendimientos excepcionales (ver figura 2).

El primer anillo (capacidad) hace referencia a una inteligencia por encima de la media aunque no necesariamente superior; el segundo anillo se refiere a la necesidad de una creatividad elevada; y el último anillo lo constituye la presencia de una alta motivación de logro y persistencia en la tarea.

En ningún caso un elemento por sí mismo será suficiente para explicar las altas capacidades sino que será la interacción entre los tres componentes los que definirán un rendimiento creativo-productivo.



Se trata de uno de los modelos más utilizados en la práctica educativa y además fue reformulado por el mismo Renzulli (1986) ampliando su concepción de superdotación concediendo un papel importante a factores ambientales como la familia y la escuela en el desarrollo de las personas superdotadas, superando así el carácter casi estático de su concepción original y afirmando que “las conductas superdotadas tienen lugar en determinadas personas, en determinados momentos, y bajo determinadas circunstancias” (Renzulli, 1986).

1.3.3. Modelos cognitivos (Sternberg):

Frente a los modelos más clásicos centrados en la competencia y el rendimiento surgen modelos más innovadores que destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información.

Los modelos de componentes cognitivos se centran en el estudio de los procesos, las estrategias y las estructuras cognitivas a través de las cuales los sujetos llegan a una realización superior. Esto permite la comprensión de los mecanismos del funcionamiento cognitivo y de las características de la persona superdotada.

De entre todos los teóricos se destaca a Sternberg (1988) con su “Teoría Triárquica y Pentagonal de la Inteligencia” y a Gardner (1983) con su “Teoría de las inteligencias múltiples”. Puesto que esta última ha sido explicada previamente, en este punto se dedicará exclusivamente las teorías de Sternberg.

De las teorías planteadas por Sternberg, la Teoría Triárquica pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de auto-regulación que utilizan las personas en general para procesar y automatizar información con el fin de adaptarse al entorno social en el que se encuentran. Para ello analiza las relaciones que establecen entre la inteligencia y tres sub categorías a las que denomina: competencial (relaciona inteligencia y mundo interno del individuo), experiencial (relaciona inteligencia y experiencia) y contextual (relaciona inteligencia y mundo externo del individuo).

Por su parte, la teoría Pentagonal Implícita (1986) ofrece una visión clara sobre que es la superdotación o a quién se puede considerar superdotado a través de la identificación de sus características principales.

Para Sternberg (1988) una persona será considerada como superdotada cuando reúna los cinco criterios básicos que se explican a continuación:

El *criterio de Excelencia* indica que una persona será considerada como superdotada cuando sea superior en una dimensión o conjunto de ellas en relación a sus iguales.

El *criterio de rareza* indica que la persona superdotada deberá poseer un atributo que no posean el resto de personas con las que conviva.

Por su parte el *criterio de productividad* se dará cuando las dimensiones que consideradas anteriormente manifiesten una productividad real o potencial.

El *criterio de demostrabilidad* indica que la superdotación en una o varias dimensiones deberá ser demostrada mediante una o varias pruebas fiables.

Y por último, el *criterio de valor* indica como la dimensión o dimensiones a través de las cuales las personas demuestran que son superdotadas tendrán que ser válidas para una sociedad y tiempo determinado, es decir, la superdotación se restringe a aquellos atributos valorados socialmente por su relevancia.

Ambas teorías nos aportan información para comprender el funcionamiento de los mecanismos cognitivos y de control de las personas superdotadas.

1.3.4 Modelos socioculturales (Tannenbaum/Mönks):

Por último, los modelos socioculturales otorgan una especial importancia a los factores culturales para definir la superdotación, es decir, reconocen el protagonismo que

tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales como condicionantes que podrán facilitar o no el desarrollo de la persona superdotada.

Desde esta perspectiva a diferencia de las anteriores, se cuestiona la estabilidad de la alta capacidad y el elevado rendimiento sin tener en cuenta los determinantes sociales.

En definitiva, indican cómo la superdotación no puede definirse al margen de un contexto social determinado.

Entre los modelos más importantes, destaca el “Modelo Psicosocial” de Tannenbaum también llamado “Modelo Estrella” (1986,1997) el cual define el rendimiento excepcional como la interacción de 5 factores:

- Capacidad intelectual general
- Aptitudes específicas
- Factores no intelectuales
- Influjos ambientales/familiares/escolares
- El factor suerte.

Cada uno de estos factores debe darse de manera conjunta y en combinación, la ausencia de alguno de ellos en ningún caso se verá compensada por la presencia elevada de otros.

Otro de los autores representativos de esta perspectiva es Mönsk (1992) quien en su “Modelo de interdependencia trídica” explica como la superdotación es el producto de la interacción y combinación de seis factores:

- Capacidad intelectual por encima de la media
- Creatividad
- Implicación en la tarea
- La escuela

-
- La familia
 - Los compañeros.

Este modelo supone una ampliación del modelo de Renzulli (1986) anteriormente expuesto al que se añade la influencia que sobre el niño y su desarrollo tendrán determinados influjos ambientales. Ambos tienen por tanto en cuenta las variables sociales y ambientales como condicionantes de la superdotación.

En definitiva, después de este recorrido teórico, puede concluirse, que existen diferentes modelos explicativos y descriptivos de la superdotación. Unos, por un lado, se sustentan en una compleja estructura teórica que pretende explicar la superioridad intelectual y otros, en cambio, tratan de observar el desarrollo de aquellos que lo poseen y los efectos de su entrenamiento.

Así, las principales conclusiones que podemos extraer tras esta revisión son:

- Se constatan claras limitaciones en los modelos explicativos de la superdotación basados en las capacidades o psicométricos ya que no contemplan componentes intelectuales que desde otros modelos se consideran importantes en el proceso de la superdotación. Aun así, la evolución de los mismos como se ha mostrado llegó a considerar el carácter multidimensional y multifacético del concepto.
- Los modelos cognitivos muestran como la superdotación no puede considerarse un atributo unidimensional. En estos modelos se señala como existen diferentes clases de superdotados reforzando la idea de que la superdotación es un constructo multidimensional.
- Los modelos basados en el rendimiento superan la idea de que la superdotación se centra exclusivamente en el ámbito cognitivo-intelectual e introducen componentes no cognitivos como requisitos para la superdotación.
- Por último, los modelos socioculturales destacan la importancia de los factores externos a la persona como condicionantes de la superdotación.

2. PROCESO DE DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

2.1. Relevancia de la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales.

"Un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer".

Ésta es una de las conclusiones de la "IX Conferencia Mundial de niños superdotados. La Haya, 30 de julio al 2 de agosto de 1.991."

Es indudable, independientemente del modelo y la propuesta de identificación que se considere más oportuna, que ningún autor o línea científica rechaza, en la actualidad, la necesidad de la intervención educativa para que el talento se desarrolle en su plenitud, al margen de la discusión científica de considerar a los niños como superdotados o no.

La identificación de los alumnos potenciales superdotados conlleva, necesariamente, la conjunción de los siguientes procesos:

- un proceso de identificación propiamente dicho, y
- un proceso de intervención educativa

Tanto la identificación propiamente dicha como la respuesta educativa están fuertemente condicionadas, al menos en la enseñanza pública, por la normativa de la política educativa en vigor.

Si la normativa emanada de la política educativa es favorable, habrá que tener en cuenta para iniciar estos dos procesos, al menos, los aspectos siguientes:

- Las posibilidades de establecer las estrategias identificadoras deberán realizarse desde distintas vías de actuación a fin de poder contemplar el mayor número posible de variables de la excepcionalidad.
- Los criterios identificadores deben establecer las diferencias respecto al "grupo normal" y las características del grupo excepcional al que pertenecen los alumnos que sean objeto de identificación.

- Debido a las posibilidades de "error" en la identificación de los alumnos, se deberán establecer cauces de "reversibilidad" para poder dar "entrada" y "salida" a los distintos grupos y programas de intervención educativa que se establezcan al efecto para aquellos alumnos que por diversas causas no fueron seleccionados como superdotados, siéndolo, así como para aquellos alumnos que se seleccionaron como tales en un momento determinado, sin serlo.
- Cualquier intervención que se realice desde el contexto educativo - público o privado - en relación con el rastreo, campaña, o búsqueda de alumnos potenciales superdotados o talentosos debe contemplar al cien por cien de la población escolar, dentro de la atención a la diversidad, a través de algún método de "criba" o de filtrado", que se sitúe, entre otros, dentro de los modelos mixtos de identificación. De no hacerse de esta manera, siempre existirán bolsas de no-identificación de este tipo de alumnos y como consecuencia, los más perjudicados serán los alumnos de las clases sociales más desfavorecidas.

“La atención a los alumnos de alta capacidad es una necesidad actual indiscutible. Un primer paso necesario y previo es la identificación sistemática y planificada de dichos alumnos” (TOURON, 2004). Como se contempla en la cita, la importancia de un diagnóstico temprano es fundamental, hay que tratar a estos niños y niñas desde una temprana edad. Siempre es recomendable solicitar el diagnóstico si se sospecha de la sobredotación intelectual tras la observación directa de la conducta e intereses del alumno, pues así podremos entenderlo mejor y tomar las medidas pertinentes para su correcta educación. Además, al conocer sus altas capacidades, se puede evitar que el niño se acostumbre a no trabajar, encargándole tareas extra o de mayor dificultad. Otras veces el diagnóstico es clave para entender ciertos problemas del niño.

Otro motivo importante para realizar el diagnóstico, puede ser que el niño o niña exprese molestias fisiológicas cuando tiene que acudir a la escuela. No sentirse entendido puede llevar a un rechazo de la vida escolar. Otro motivo práctico para realizar el diagnóstico es para poder pedir a la escuela determinadas medidas de adaptación curricular que veremos a lo largo del trabajo. Sólo con el informe correspondiente los centros pueden aplicar todas las soluciones disponibles.

Durante las tres últimas décadas se han producido cambios significativos en los procedimientos y estrategias que se utilizan para identificar al alumnado con altas capacidades en el ámbito educativo. Frente a la concepción tradicional del proceso de identificación basado en un concepto de superdotación unidimensional y estático, actualmente se propone un modelo multidimensional y dinámico.

2.2. Panorama normativo actual

2.2.1. Normativa estatal: (CREENA)

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1.996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

RESOLUCIÓN de 20 de marzo de 1997, por la que se determinan los plazos para presentar los expedientes de flexibilización en alumnos con necesidades educativas derivadas de altas capacidades o superdotación intelectual.

REAL DECRETO 943 de 18 de julio de 2003, Por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

2.2.2. Normativa específica en Navarra: (CREENA)

En la Comunidad Foral de Navarra, en ausencia de normativa propia, se venía aplicando la legislación estatal hasta la publicación de la *Orden Foral 93/2008*. Esta norma regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra; en relación con el alumnado con altas capacidades, realiza las siguientes aportaciones: Artículo 1 "Objeto": Esta Orden pretende regular las medidas educativas de atención a la diversidad incluyendo al alumnado con altas capacidades intelectuales como parte de esta diversidad.

Artículo 3 “Principios generales de atención a la diversidad”: Apartado 4: “la detección de las necesidades específicas de apoyo educativo se realizará lo más tempranamente posible con el fin de prevenir desajustes en el aprendizaje y adoptar las medidas educativas adecuadas”. (*Orden Foral 93/2008*)

Artículo 4 “Escolarización”: Apartado 2: “para adecuar la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y prever los recursos humanos y materiales necesarios para su escolarización, será preciso realizar la evaluación psicopedagógica y, en su caso, emitir el correspondiente informe de modalidad de escolarización y/ petición de recursos”. Apartado 4: “las decisiones que se adopten a lo largo de la escolarización serán objeto de revisión, pudiendo modificarse de acuerdo a la evaluación del profesorado y los informes psicopedagógicos, en función de la evolución del propio alumno o alumna”. (*Orden Foral 93/2008*)

Artículo 9: Señala expresamente que el “Plan de Atención a la Diversidad” que se ha de elaborar en los centros escolares deberá contemplar, entre otros, los “criterios y procedimientos para la detección y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo” (punto 2) y “la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo... derivadas de... altas capacidades”. (*Orden Foral 93/2008*)

Capítulo IV “Alumnado con altas capacidades”: Establece en su articulado la definición, los criterios de escolarización, la identificación y evaluación de las necesidades de este alumnado, las medidas ordinarias y extraordinarias disponibles y los procedimientos para aplicarlas y registrarlas. (Ver expresamente el Artículo 18: “Identificación y evaluación de las necesidades del alumnado con altas capacidades). (*Orden Foral 93/2008*)

2.2.3. Normativa específica en otras comunidades: (CREENA)

La normativa específicamente dirigida a la atención educativa al alumnado con Altas Capacidades publicada en el resto de Comunidades Autónomas, suele centrarse en la regulación de las medidas de flexibilización; en esta normativa se hace continua referencia a la necesidad de utilizar criterios y procedimientos eficaces de detección, identificación y evaluación de las altas capacidades intelectuales y las necesidades educativas que de ellas se derivan; algunos ejemplos destacados son los siguientes:

- Andalucía:
INSTRUCCIONES de 27 de febrero de 2007, por la que se regulan los procedimientos para evaluar y flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas asociadas a condiciones de sobredotación intelectual. Se aportan en anexos los modelos de solicitud e informes.
- Aragón:
RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2.001, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.
- Canarias:
ORDEN de 22 de julio de 2.005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 2.005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Castilla y León:
RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005, por la que se publica el “Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual”. Recoge expresamente en su capítulo

6 “Medidas de actuación”, los procesos y procedimientos de identificación y de diagnóstico.

- Castilla La Mancha:

ORDEN de 15 de diciembre de 2003, que de termina los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.

- Extremadura:

ORDEN DE 27 de febrero de 2.004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente. Recoge los procesos y procedimientos de evaluación psicopedagógica e identificación, aportando modelos impresos de informes y solicitudes.

- Euskadi:

RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1.998, por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

- Galicia:

ORDEN de 28 de Octubre de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

- Madrid:

RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2.001, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

ORDEN, 70/2005, de 11 de enero, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.

- Murcia:
Orden de 24 de mayo de 2005, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.
- Valencia:
ORDEN de 14 de julio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.

2.3 Detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales: contextos familiar y escolar.

No podemos caer en el error de que un alumno con altas capacidades no requiere una respuesta diferente a la que se ofrece al resto de sus compañeros. De hecho, no llevar a cabo medidas adecuadas que den respuesta a las necesidades que presentan, puede derivar en situaciones de frustración, desmotivación, problemática en la conducta, indiferencia global hacia el colegio y las materias que en él se imparten, y, en definitiva, al fracaso y la inadaptación escolar.

Por ello, para poder obtener una respuesta educativa positiva en este alumnado se requiere una previa identificación y detección de las necesidades educativas que presenta. En ambos casos se requerirá la participación en los mismos tanto del centro educativo como de la familia, como contexto privilegiado en el desarrollo y socialización del niño o niña.

IDENTIFICACIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR: (Junta de Andalucía)

La identificación del alumno o alumna con altas capacidades intelectuales puede producirse, en un primer momento, en la familia y/o en el centro educativo. En el primer caso es la familia quien percibe que su hijo o hija presenta determinadas

características que pueden ser indicativas de altas capacidades intelectuales. Esta detección se basa fundamentalmente en:

- Observación e identificación, a partir de ésta, de determinadas aptitudes o características diferenciales que sus hijos e hijas poseen respecto a otros niños y niñas de su edad. En general son comportamientos y actitudes que presentan y que son muy avanzados para su edad.
- Escalas e inventarios de detección para las familias. Igualmente se puede realizar la detección con el uso de escalas e inventarios de detección para las familias. Son cuestionarios que sirven de guía para la observación e identificación de determinados rasgos en su hijo o hija. Los ítems que componen estos instrumentos tratan de obtener información que va más allá de la propia percepción subjetiva de la familia, dotando de mayor objetividad los datos aportados. Pueden referirse, en función del cuestionario concreto que se utilice, a características cognitivas, motivacionales, de aprendizaje, de creatividad, de liderazgo, etc.

IDENTIFICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR: El profesorado también puede identificar rasgos indicativos de altas capacidades intelectuales entre su alumnado, a través de la información aportada por:

- Expediente académico del alumno o alumna. En el historial académico del alumno o alumna se puede detectar aquellos aspectos destacables que pueden indicar altas capacidades intelectuales analizando el nivel de consecución de los objetivos en las diferentes áreas, las actitudes manifestadas, los hábitos de estudio, las técnicas empleadas, medidas educativas aplicadas y cualquier otra valoración realizada por el profesorado.
- Observación de la conducta del alumno o alumna. Igualmente observando el desenvolvimiento del alumno o alumna en el contexto escolar se pueden ver determinados rasgos excepcionales a partir del vocabulario que utilizan, las preguntas que realizan, sus composiciones escritas, la originalidad en

respuestas y soluciones, la manifestación de una aptitud especial en determinadas áreas, etc.

- Análisis de sus tareas escolares y/o rendimiento académico. Las tareas que realiza el alumno o alumna –dibujos, redacciones, resolución de problemas, juegos– son muy ilustrativas de las características del mismo y, a través de ellas, se pueden valorar aspectos de creatividad, originalidad, lenguaje, vocabulario, estrategias resolutorias, etc.
- Escalas e inventarios de detección para el profesorado. Igualmente se puede realizar una valoración de carácter más objetivo con el uso de escalas e inventarios que existen en el mercado y que son similares a los dirigidos a las familias, mencionados en apartados anteriores.
- Aplicación de pruebas estandarizadas al grupo clase. Se produce cuando, por razones diversas –prevención y/o detección temprana, evaluación inicial–, el centro educativo decide aplicar pruebas estandarizadas al grupo clase. En ellas, los resultados obtenidos por estos alumnos y alumnas suelen ser superiores a la media del grupo de iguales, a nivel general o en aptitudes específicas y, por tanto, alertan respecto a las necesidades diferentes que este alumnado puede presentar.

2.4. Estrategias y procedimientos generales de identificación.

Para facilitar este proceso de identificación, es recomendable seguir una serie de procedimientos que ayuden a que la información obtenida esté correctamente organizada. Para cada proceso, los métodos de obtención de la información son muy variados. Por ello, a continuación, se muestra una serie de modelos que pueden ser seguidos por el profesorado y personal especializado que se encarga de la identificación de las altas capacidades. (Generalitat Valenciana, 2002)

- *Identificación basada en medidas formales.*

La identificación basada en medidas formales pretende, en un primer momento, obtener medidas en toda la población que se va a estudiar, utilizando pruebas o

instrumentos de los cuales se pueda obtener una evaluación lo más objetiva, fiable y válida de las características más relevantes que se asocian a la superdotación. Tras este primer screening, se selecciona un 10-15% de la población inicial y se procede a aplicar otro tipo de medidas, también objetivas, pero de carácter individual. Es un procedimiento muy costoso y que exige gran cantidad de tiempo. Las pruebas objetivas o formales más utilizadas las podemos agrupar en las siguientes categorías:

- Calificaciones escolares y test de rendimiento académico, concursos científico-artísticos y exámenes de acceso.
 - Pruebas psicométricas: test de inteligencia general colectivos e individuales; test de ejecución y tests de aptitudes específicas y tests de creatividad.
 - Inventarios de personalidad, motivación y estilo intelectual.
- *Identificación basada en medidas informales o subjetivas.*

La identificación basada en medidas informales o subjetivas constituye la primera fase de un proceso más amplio que incluye en una segunda fase la utilización de medidas formales e individuales. Los principales instrumentos de evaluación que se utilizan, dentro de este procedimiento son:

- Los listados estructurados de características.
- Los cuestionarios e inventarios para padres, profesores y alumnado.
- Las autobiografías.
- Las nominaciones de los compañeros de clase (peer nomination).

Este procedimiento exige menos tiempo y esfuerzo que los métodos que se basan exclusivamente en medidas formales, pero a su vez necesita de medios e instrumentos que sean lo suficientemente fiables y válidos.

- *Métodos mixtos.*

Los métodos mixtos intentar combinar los dos procedimientos anteriores. Los principales son el método de filtrado o criba y los procedimientos acumulativos.

El método de filtrado o criba consta de dos fases. En la primera se realiza una evaluación formal, de todo el alumnado de una misma edad y se seleccionan entre un 5 y un 15%. En la segunda fase se somete a un estudio intenso a la muestra seleccionada, con pruebas e instrumentos de tipo formal, informal, individual o colectivo, obteniéndose una muestra final entre el 2 y el 5%. Es un procedimiento que reduce bastante las posibilidades de exclusión de alumnos/as superdotados y que con una selección adecuada de pruebas, permite obtener una información bastante exhaustiva. Los procedimientos acumulativos pretenden identificar sujetos a partir de la acumulación de datos de un mismo individuo. Se recoge información procedente de distintas fuentes de datos y para una variedad de área o características, llegando a una puntuación total determinada que permitirá que ese sujeto pueda ser considerado superdotado. El método más empleado es la matriz de Baldwin.

3. Características del alumnado con altas capacidades intelectuales: inteligencia, creatividad, personalidad y aptitud académica.

El alumnado de altas capacidades intelectuales no forma un grupo homogéneo y, por tanto, no podemos hablar de unas características comunes. Además, la mayoría de estos alumnos y alumnas no mostrará todos los rasgos definitorios ni lo hará de forma continuada. No obstante, a continuación se ofrecen unas características básicas del alumnado con altas capacidades en diferentes ámbitos personales del niño (Junta de Andalucía, 2008), para más adelante poder exponer las diferentes maneras de evaluación que se pueden dar en este proceso:

- Inteligencia.
 - Comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas; captando con rapidez las relaciones entre éstas y los principios que subyacen en las mismas.
 - Son más rápidos procesando la información. Conectan e interrelacionan conceptos. Poseen y construyen esquemas complejos y organizados de

Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

conocimiento, muestran más eficacia en el empleo de procesos metacognitivos.

- Tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, aplicando el conocimiento que ya poseen y sus propias habilidades de razonamiento.
- Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar.
- Presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el porqué de las cosas, así como una variedad extensa de intereses.
- Tienen una alta memoria.
- *Creatividad:*
 - Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos.
 - Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos o mostrar opiniones y valorar las ajenas.
 - Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo.
 - Poseen gran capacidad de iniciativa.
 - Manifiestan creatividad y originalidad en las producciones que realizan (dibujos, juegos, música, etc.).
 - Disfrutan de una gran imaginación y fantasía.
- *Personalidad.*
 - Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan.
 - Prefieren trabajar solos, son muy independientes.
 - Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y persuasión y a la seguridad que manifiestan. Con frecuencia muestran gran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo.
 - Presentan perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan.

- Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia.
- Tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso. Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.
- *Aptitud* *académica:*
 - Realizan aprendizajes tempranos y con poca ayuda. Aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos y de gran dificultad. Manifiestan interés por adquirir nuevos conocimientos.-
 - Poseen capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo. Su afán de superación es grande.
 - Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones.
 - Tienen gran capacidad para dirigir su propio aprendizaje.
 - Comienzan a leer muy pronto y disfrutan haciéndolo.
 - Tienen un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad.
 - Poseen una mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura, cálculo...
 - Suelen mostrar un elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados y mantenidos en asimilarlos y profundizar en ellos y llegando a especializarse en algún tema de su interés.

3.1 Evaluación de la inteligencia.

La evaluación de la capacidad intelectual de alumno o alumna se lleva a cabo fundamentalmente a través de pruebas psicométricas.

Los tests de inteligencia tratan de determinar la capacidad intelectual del alumno o alumna a nivel general, y en relación a unas aptitudes específicas relacionadas con los aspectos verbales y manipulativos de la misma.

Estas pruebas son administradas por los orientadores y orientadoras de los Departamentos y Equipos de Orientación Educativa, o profesionales de la orientación en los centros docentes privados, y pueden ser de aplicación individual o colectiva. En el caso que nos ocupa una prueba de aplicación individual se realiza como parte de la evaluación psicopedagógica que se realiza a un alumno o alumna en el que previamente se han identificado altas capacidades intelectuales, como parte del proceso de confirmación de éstas y de valoración de las necesidades que presenta. El uso de test de inteligencia de aplicación colectiva se encuadra en un proceso más global como puede ser el conocimiento de las aptitudes de un grupo de alumnos y alumnas.

Como ejemplo de estos tests destacamos:

- Escalas Wechsler: WPPSI, WISC-R, WISC IV.
- Escalas Kaufman: K-ABC, Kbit
- Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad (MSCA).
- Matrices progresivas de Raven.
- IGF: Inteligencia general y factorial.

Estaremos ante alumnado con altas capacidades intelectuales cuando obtengan en dichos tests puntuaciones superiores a la media. De manera más específica, un alumno o alumna será considerado que posee sobredotación intelectual si obtiene una puntuación de CI igual o superior a 130, obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados administrados de forma individual (Alonso y col., 2003).

Los resultados de los tests se deben complementar con otros datos adicionales de manera que, utilizados conjuntamente, la identificación sea más rigurosa y la valoración realizada más completa, de cara a la atención educativa de este alumnado.

3.2 Evaluación de la creatividad.

La evaluación de la creatividad es compleja de valorar en tanto se refiere a la creación de algo nuevo y original. Partimos de considerar la creatividad como la capacidad de

producir ideas y productos no convencionales, de adoptar diversidad de puntos de vista ante una misma situación o problema, de generar multitud de ideas sobre algo.

Como ocurre en el caso de la inteligencia, para evaluar la creatividad, se deben utilizar, de manera complementaria, diversidad de instrumentos, tanto de carácter objetivo como otros de carácter subjetivo.

Son varios los motivos que aconsejan el uso de pruebas estandarizadas para ello. Así, la rigidez en la estructuración de la enseñanza obstaculiza que un alumno o alumna pueda demostrar su creatividad. En otras ocasiones es la falta de experiencia y formación del profesorado para atender y detectar estas características en su alumnado las que aconsejan el uso de estas pruebas. Como ejemplo de estas pruebas mencionamos:

- Inteligencia creativa-CREA. Basa su valoración en la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de material gráfico suministrado.
- Prueba de imaginación creativa-PIC. Evalúa la creatividad gráfica y narrativa a partir de la medición de variables como la elaboración, flexibilidad, fluidez, etc.

La obtención en estos tests de puntuaciones superiores a la media nos indicará la existencia de altas capacidades intelectuales.

Sin embargo los tests no son útiles en la medición de determinados aspectos de la creatividad y por ello se ha de completar con la observación de la conducta y la valoración de las producciones del alumno o alumna a través de sus dibujos, composiciones escritas, interpretaciones, cuentos, inventos, redacciones, etc.

3.3 Evaluación de las variables socio-afectivas.

Nos referimos a la valoración de aspectos socio-afectivos que afectan al aprendizaje del alumnado y que, por tanto, son de gran importancia en la identificación de las

necesidades educativas del alumno o alumna y en el diseño de la respuesta educativa más adecuada.

Algunos de estos aspectos son:

- Adaptación: personal, familiar, escolar, social.
- Rasgos de personalidad: ansiedad, estabilidad emocional, introversión/extraversión...
- Motivación: intrínseca, extrínseca, motivación de logro, metas que persigue, motivación de competencia...
- Persistencia, dedicación a la tarea.
- Auto-concepto, auto-eficacia, autoestima.

Una de estas variables de gran importancia en la evaluación psicopedagógica de un alumno o alumnas es el estilo de aprendizaje, en referencia a que cada persona utiliza sus propios métodos o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, que definen su forma de aprender y de afrontar dicho proceso:

- Condiciones físico ambientales que requiere en su aprendizaje: luz, temperatura, ruido....
- Preferencias de contenidos y áreas.
- Tipo de agrupamiento en el que mejor trabaja: individualmente, en pequeño grupo, en gran grupo...
- Tipo de tareas que le motivan más: voluntarias, impuestas, creativas, repetitivas, inductivas, deductivas, estructuradas, no estructuradas...
- Enfoque de aprendizaje: superficial, profundo...
- Forma de realizar el aprendizaje: investigando, razonando, construyendo...
- Actitud ante los nuevos aprendizajes: interés, curiosidad, motivación, rechazo...
- Atribución causal de fracasos y éxitos: internas, externas, estables, inestables, controlables, no controlables...

- Ritmo de aprendizaje: rápido, lento...
- Etc.

El conocimiento del estilo de aprendizaje de un alumno o alumna aporta información valiosa que permite orientar su enseñanza hacia aquellas condiciones que más favorecen el aprendizaje y en las que mejor aprende el alumno o alumna.

La evaluación de todos los aspectos mencionados puede llevarse a cabo a través de pruebas estandarizadas, cuestionarios, entrevistas u observación de la conducta del alumno o alumna.

Aunque no se puede establecer una homogeneidad entre todo el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales en los aspectos descritos, a nivel general suele presentar algunas de las siguientes características:

- Muestra una elevada motivación de logro, gran dedicación y persistencia en la tarea.
- Prefiere actividades de carácter voluntario, creativas, poco estructuradas.
- Manifiesta motivación, interés y curiosidad ante los nuevos aprendizajes.
- Obtiene más rendimiento en un trabajo individual.
- Aplica un enfoque de aprendizaje profundo.
- Es independientes en su trabajo con referencia al grupo y al profesorado.
- Aprende investigando y razonando.
- Realiza las tareas escolares con rapidez...

3.4 Evaluación del nivel de competencia curricular

Se trata de valorar el nivel curricular que tiene alcanzado el alumno o alumna en relación a las diferentes áreas y materias del currículum e identificar lo que es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos establecidos para la etapa y nivel educativo en que se encuentra. La finalidad última es obtener información del proceso de aprendizaje para, en su caso, adoptar las medidas que se consideren, tales como la

Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

adaptación del currículum, mediante la ampliación o enriquecimiento, o de flexibilización en la duración del período de escolarización.

La determinación del nivel de competencia curricular se realiza con pruebas, cuestionarios y listas de control elaborados para tal fin. Estos instrumentos basan su contenido en la programación curricular y en los objetivos de cada uno de los niveles, ciclos o etapas educativas en las diferentes áreas y materias. También pueden utilizarse pruebas objetivas, entre las que destacamos las Baterías de Contenidos Escolares de Pérez Avellaneda para las etapas de Educación Primaria y Secundaria o las Pruebas de conocimientos escolares de Alonso Tapia para los primeros cursos de la ESO.

En este sentido, el alumnado con altas capacidades intelectuales puede presentar un nivel de competencia curricular superior al nivel educativo en el que está escolarizado –en todas o algunas de las áreas o materias– demandando, en función de cada caso concreto, medidas de adaptación y enriquecimiento curricular o aceleración y flexibilización del currículum.

4. PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS FACTORES DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.

Como se viene comentado a lo largo de todo el trabajo, la superdotación intelectual es un fenómeno complejo que no se define únicamente como un alto rendimiento en pruebas de inteligencia, sino que existen ciertas características de los alumnos con superdotación que hacen de ellos una población especial.

4.1 Los factores de desarrollo socio-emocional: la competencia social.

Una de estas características peculiares de este tipo de alumnado es el desarrollo social, la capacidad que tienen o dejan de tener estos niños a nivel de relaciones sociales y personales. Para ello, se realizará un recorrido por todas las teorías que se mueven por estos términos.

Para comenzar, lo haremos con Sword (2005), quien afirma que la complejidad cognitiva de estos alumnos va de la mano de la complejidad emocional, siendo sus vivencias emocionales más complejas e intensas que las de sus compañeros.

Es a estas alturas del trabajo donde ya podemos hablar de la importancia o no importancia de la competencia social en la vida de estos niños. Para ello, es correcto proceder a la definición del término y poder seguir desarrollando este ámbito.

Para *Rafael Bisquerra*, la *competencia social* es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes.

- Dominar las habilidades sociales básicas: La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.
- Respeto por los demás: Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
- Practicar la comunicación receptiva: Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Practicar la comunicación expresiva: Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- Compartir emociones: Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

- Comportamiento prosocial y cooperación: Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.
- Asertividad: Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- Prevención y solución de conflictos: Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Una vez despejado el término de competencia social, es cuando podemos empezar con la distinción de las diferentes teorías que existen en relación a las posiciones sobre el bienestar emocional de los alumnos con superdotación y talento. Se podrían agrupar en tres: a) estos alumnos están mal adaptados, b) los alumnos superdotados presentan riesgos de mostrar ciertos desajustes emocionales, y c) los alumnos superdotados no muestran problemas socio-emocionales, e incluso muestran mayores habilidades

socio-emocionales que sus compañeros. A continuación se procede a comentar estos tres puntos de vista:

Hay una cantidad considerable de evidencias que apoyan la idea de que los alumnos superdotados no sólo son académicamente precoces, sino que también muestran mayor madurez social y emocional que sus compañeros. En este sentido, Clark (1992) y Silverman (1994) argumentan que los alumnos superdotados pueden caracterizarse por poseer un avanzado juicio moral, mayor sentido de auto-conciencia y sensibilidad a las expectativas y sentimientos de los otros. Silverman (1994) señala que estos y otros factores concomitantes, como la introversión, el idealismo, el perfeccionismo y altos niveles de profundidad e intensidad emocional, son percibidos como indicadores de la complejidad emocional de los alumnos superdotados, aunque es posible que no todos estos rasgos sean generalizables a todos los alumnos con superdotación.

Lo anteriormente mencionado se relaciona con lo que Dabrowski (1964) llama sobreexcitabilidades. Dabrowski argumenta que los alumnos superdotados creativos tienen más pronunciadas algunas respuestas a ciertos estímulos. Las sobreexcitabilidades pueden pensarse como una energía física abundante, sentidos más agudos, una imaginación vívida, curiosidad intelectual y motivación y una profunda capacidad de preocupación (SILVERMAN, 1994). Hay evidencias que muestran que los alumnos superdotados muestran más sobreexcitabilidades que los no superdotados (NELSON, 1989; SILVERMAN, 1993), lo cual los hace más vulnerables a los problemas psicológicos. La sensibilidad que muestran estos alumnos (preocupación por otros y los lazos emocionales), el perfeccionismo (sentimientos de inadecuación o de inferioridad), la intensidad (emociones extremas) o la introversión (inhibiciones como la timidez) son aspectos de la sobreexcitabilidad emocional (SILVERMAN, 1994).

Existen investigaciones que muestran que los alumnos con superdotación no muestran necesariamente los problemas sociales mencionados, sino que son más sensibles a los conflictos interpersonales (TERMAN 1925; LUBINSKI & BENBOW, 2000). Estos alumnos experimentan mayores niveles de alineación y estrés que sus compañeros menos capaces, debido a sus mayores capacidades cognitivas (GROSSBERG & CORNELL 1988; HOLLINGWORTH 1942; JANOS & ROBINSON 1985; Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

NEIHART 1999; ROEDELL 1986; TANNENBAUM, 1983). En particular, Hollingworth (1942) ha sugerido que los niños con una inteligencia muy elevada son propensos a los problemas de ajuste social y emocional. Esta autora originalmente propuso el concepto de inteligencia óptima, argumentando que un cierto rango de inteligencia es óptimo para que el niño alcance la felicidad y el ajuste social. Así, los niños con puntuaciones entre 125 y 155 en el test de CI de Stanford–Binet tendrían mayor probabilidad de tener suficientes intereses en común con sus compañeros, de forma que se posibilita la cooperación y las relaciones plenas; pero más allá de este rango de inteligencia, los niños superdotados se encuentran en un riesgo muy probable de aislamiento psicosocial.

Freeman (1979) ha observado que la superdotación intelectual, ya sea medida mediante CI o mediante pruebas de razonamiento no verbal, generalmente no se relaciona con el éxito en el ajuste socio-emocional. Esta autora encontró que algunos acontecimientos, que pueden conllevar un pobre ajuste en los niños superdotados, afectan también a sus compañeros no superdotados. Sin embargo, hay aspectos relacionados con la superdotación, como la hipersensibilidad, el perfeccionismo o la escolarización inflexible, que pueden causar problemas a una minoría de los alumnos con superdotación, conllevando al conflicto, la ansiedad y a un comportamiento no deseado. Uno de los problemas que esta autora encontró es que los niños superdotados no necesariamente se benefician de la imposición de la etiqueta superdotado, la cual conlleva mitos y estereotipos. Freeman concluye que los niños superdotados tienen las mismas necesidades emocionales que otros niños y las mismas necesidades educativas de expresión y exploración, pero que la diferencia reside en su intensidad (FREEMAN, 1979).

Roedell (1986) mantiene que a mayor grado de superdotación, mayor es la probabilidad de que el alumno experimente problemas de ajuste. Por el contrario, Grossberg & Cornell (1988) consideran que no es la habilidad en sí misma la responsable, y que los niños superdotados experimentan problemas de ajuste por las mismas razones que otros niños: por temas relacionados con la familia o la escuela. Sin embargo, la idea de que todos los individuos en el espectro de la superdotación

poseen un riesgo elevado de problemas psicológicos continúa existiendo entre los investigadores y profesionales ligados a la práctica.

Según Garland & Zigler (1999), la conexión entre la superdotación y los problemas psicosociales se vuelve más aparente cuando un intelecto destacado se combina con una alta sensibilidad a distintos fenómenos o a una colección de características que potencialmente pueden causar problemas de ajuste, como son el perfeccionismo, la no conformidad, el idealismo, la asincronía en el desarrollo, la excitabilidad, los objetivos o expectativas irrealistas. En general, los niños superdotados que dicen sentirse diferentes de sus compañeros también informan de una percepción más negativa de su ajuste social. Estos alumnos informan de que han tenido pocos amigos y que se sentían diferentes, que a menudo han sido objeto de bromas por ser brillantes, y que se sienten desesperados por conseguir un mundo mejor.

Un tercer grupo de investigadores (BAER 1991; FREEMAN 1983) han mostrado evidencias que apoyan la idea de que los niños superdotados no tienen mayores problemas emocionales ni sociales que sus compañeros no superdotados. En general, los detractores de este punto de vista creen que los alumnos superdotados son capaces de comprenderse mejor a sí mismos y a los otros debido a sus acentuadas capacidades intelectuales, y por tanto lidiar mejor con el estrés, el conflicto y la asincronía en el desarrollo (GARLAND & ZIGLER, 1999). Freeman (1983) no encontró diferencias en las puntuaciones de desviación emocional cuando comparó 70 alumnos de alta habilidad con un grupo control. Baer (1991) encontró que los niños superdotados estaban en general mejor ajustados que sus compañeros de inteligencia media o baja. Baer cree que los alumnos superdotados en general se caracterizan por una flexibilidad mental, una resistencia emocional y la habilidad de pensar de forma positiva; estos rasgos pueden explicar su mejor ajuste emocional.

Lo anteriormente expuesto es un breve recorrido por las diferentes teorías acerca de la problemática social en el alumnado con altas capacidades. Tras esto, es necesario realizar otra breve reseña a los diferentes modelos de adaptación tanto curricular como socializadora de estos niños.

4.2 El agrupamiento como estrategia didáctica para la promoción de la competencia social

Muchas son las maneras de las que se dispone para una actuación frente a las necesidades educativas y de socialización que posee el alumnado con altas capacidades. Así mismo, dependiendo del lugar en el que nos encontremos, serán diferentes, pero a continuación se ofrece un breve recorrido por las más utilizadas en la actualidad. Son tres las estrategias que vamos a tratar: *aceleración*, *enriquecimiento* y *agrupamiento*, siendo esta última la más relevante dentro de la importancia que adquiere en el proceso de socialización de los niños con altas capacidades, ya que es considerada una de las más completas debido a que no solo beneficia al alumnado con altas capacidades sino a todos los alumnos en general ya que supone una implicación y un esfuerzo por su parte.

- **Aceleración:**

Esta estrategia consiste en la incorporación de un ritmo más rápido en el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con las necesidades diagnosticadas en el proceso de identificación de la superdotación y el talento. Los programas de aceleración suponen modificaciones del programa regular de manera que el estudiante muy capacitado puede completar dicho programa en menos tiempo del usual o a una edad más temprana. Son, por tanto, medidas organizativas que permiten al niño progresar más rápidamente a lo largo de su escolaridad.

Desde un punto de vista aplicado, la estrategia de la aceleración se basa en reducir el período de tiempo en que el alumno se supone debe realizar obligatoriamente unos cursos en el contexto de un ciclo o período escolar. Teóricamente, en este mismo contexto se pueden pensar dos alternativas de intervención: a) realizar dos o más cursos en un año escolar; b) avanzar uno o más cursos saltando los cursos intermedios.

- **Enriquecimiento:**

Por el nombre de programas de intervención o enriquecimiento se entiende cualquier experiencia de aprendizaje que reemplace, sustituya o amplíe la instrucción o contenido de un curso escolar, materia o programa regular. En sentido genérico, cualquier ajuste instructivo puede ser considerado como una forma de enriquecimiento que intenta proporcionar a los estudiantes más capacitados unas experiencias cuya calidad y estructura añadan una nueva dimensión a su aprendizaje y permitan un mayor desarrollo de sus destrezas, capacidades y potencial.

- **Agrupamiento:**

Suele entenderse como agrupamiento la organización educativa que forma los grupos, de manera fija o temporal, según recursos o características de los alumnos más que por criterios generales, como la edad. Bajo este nombre de agrupamiento o streaming se agrupan, en realidad, una gran variedad de estrategias con la característica común de contar con un currículum enriquecido y diferenciado. Estas ayudas se han establecido frecuentemente a través de profesores especializados contratados bien por el colegio, bien por la comunidad. En todos los casos se pretende juntar alumnos con características cognitivas y de aprendizaje semejantes, a fin de poder articular un currículum y una metodología homogénea, a la vez que adecuada a las necesidades de estas personas.

Esta forma es apoyada ya que resulta más importante la compañía de iguales intelectualmente que cronológicamente. Si se tiene la misma edad, pero no se comparten los mismos intereses ni inquietudes, existirá un vacío de estímulo intelectual con los compañeros que puede dificultar el ajuste social. Por el contrario, cuando varios alumnos superdotados colaboran juntos en busca de la calidad o la profundización de un trabajo, no sólo mejoran intelectualmente sino también emocionalmente, ya que pueden jugar y sincerarse unos con otros. Resulta necesario que los niños superdotados se reúnan con otros de parecida edad y nivel de habilidad, aunque no sea en la misma área de destreza. Los sujetos se sienten más seguros al encontrarse con otros como ellos. En una relación de igualdad, experimentan que son aceptados como individuos y no como estereotipos y al ser aceptado puede aumentar la capacidad para aceptar a otros.

Tal como hemos indicado, existen multitud de variantes con respecto al procedimiento a seguir, desde el agrupamiento total, es decir, permanentemente con un grupo de superdotados, hasta los agrupamientos parciales durante períodos de tiempo variable (algunas horas a la semana, al mes, etc.) dentro de la propia aula:

a) *Agrupamiento total*: Se trata de atender a los superdotados dentro de escuelas reservadas exclusivamente para ellos, pudiendo también tratarse de una o más aulas especiales dentro de una escuela ordinaria. En algunos países, especialmente anglosajones, hay una gran tradición en este sentido, tratándose de centros que suelen tener un funcionamiento semejante al universitario, con una enorme flexibilidad de horarios y una amplia variedad de disciplinas.

Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

Entre las ventajas de esta opción destacan el proporcionar a los alumnos programas adecuados a su capacidad e intereses asegurando un alto grado de motivación y un máximo rendimiento escolar.

Entre sus desventajas destaca el hecho de que viven en un universo cerrado y artificial que no les prepara para desenvolverse en el exterior. Los niños superdotados deben aprender a convivir con los que son diferentes a ellos, por ejemplo, porque son menos rápidos o menos dotados. Deben aprender a aceptar y a apreciar la diversidad.

b) *Agrupamiento parcial*: Esta forma de agrupamiento consiste en la atención a los alumnos superdotados o talentosos en clases especiales durante una parte del horario lectivo. El resto del tiempo permanecen con su grupo-clase. Durante el tiempo que los alumnos son atendidos fuera del aula se pueden trabajar con más amplitud y profundidad aspectos de su propuesta curricular que presentan más dificultad para ser abordados dentro del aula normal.

c) *Agrupamientos flexibles*: Se establecen agrupamientos flexibles en distintas áreas. Esta modalidad educativa supone un gran esfuerzo de planificación de recursos físicos del centro y de flexibilidad horaria, pero una vez realizados la intervención educativa es bastante fácil, ya que el alumno asistiría al nivel adecuado a sus capacidades y conocimientos previos. Además, es un recurso generalizable a todo el alumnado del centro.

d) *Agrupamientos para el ocio cultural*: Puede considerarse también dentro de la modalidad de enriquecimiento extracurricular. El alumno se encontraría en su tiempo libre o durante sus vacaciones con alumnos de sus mismas capacidades que podrían estimularle a desarrollar nuevas aficiones.

A continuación es conveniente realizar un breve resumen de las ventajas e inconvenientes que el llevar a cabo esta estrategia supone.

Las *principales ventajas* que presenta el agrupamiento de los sujetos superdotados como forma de intervención educativa son:

- Los niños tienen la oportunidad de trabajar y relacionarse con otros estudiantes seleccionados por características similares.
- Resulta muy interesante desde la perspectiva de la motivación y el rendimiento del superdotado.

- No incurre en la descontextualización evolutiva del niño puesto que éste puede trabajar con compañeros con los que comparte edad y capacidad, de forma que el rendimiento está asegurado.
- Puede propiciar hábitos de trabajo cooperativo y en equipo.
- Al concentrar los recursos, el niño tiene la posibilidad de utilizar el mayor número posible de los que le resulten más apropiados a sus necesidades.
- La agrupación homogénea intenta reconocer a cada niño el derecho democrático a una educación adecuada y apropiada a sus peculiaridades, a una educación que le sirva para la obtención de su autorrealización, felicidad y desarrollo pleno en todas las áreas. Este tipo de agrupación no implica que los niños sean idénticos, sino que son semejantes.
- La situación de los alumnos superdotados y con talento en el contexto del aprendizaje es muy parecida, en muchos aspectos, a la de los niños con deficiencias físicas y psíquicas lo suficientemente importantes como para que el centro de enseñanza específica se convierta en el único recurso para atender sus demandas educativas.
- Los especialistas pueden estimular el desarrollo de habilidades e intereses en áreas específicas, que los profesores sin la necesaria especialización, no serían capaces de desarrollar.

En general los agrupamientos suelen adolecer de diversos *problemas*:

- La formación de los grupos debe realizarse según criterios muy claros, es decir, sin mezclar formas distintas de excepcionalidad.
- Cuando la tendencia es al agrupamiento completo (por ejemplo, la escuela parcial) suele generarse cierta segregación social, de manera que las ganancias en aprendizajes académicos y en motivación conllevan una hipoteca en los aspectos de socialización.
- El agrupamiento va en contra el principio psicopedagógico de la integración de los niños especiales con los demás, por lo que no debe hacerse de forma indiscriminada.
- Muy a menudo se ha considerado el agrupamiento como una forma de particularización o segregación del grupo-clase que inevitablemente conduce al «elitismo», en el sentido de que los estudiantes que dejan sus clases para participar en programas de apoyo especial, a menudo son considerados como privilegiados o Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

«enchufados», lo que puede contribuir a desarrollar características antisociales y de rechazo hacia los participantes, así como resentimiento entre los alumnos no elegidos, de ahí que sea una de las formas de intervención más controvertidas.

- Frecuentemente el profesor del aula habitual puede sentirse molesto por las interrupciones de sus clases, por ejemplo, por el hecho de estar entrando y saliendo de sus clases para ir al programa especial; o puede exigir al alumno que cumpla exactamente con sus clases y deberes diarios, además de asistir los programas de apoyo especiales. De esta manera, el alumno tiene la desventaja de tener que realizar doble trabajo, por lo que muchos de los alumnos elegidos no desearán participar en estos programas especiales.
- Son programas caros cuyo éxito dependerá tanto de la existencia de buenos especialistas como de la cooperación y ayuda que éstos reciban por parte de la escuela.

Muchos son los puntos positivos y negativos que podemos deducir de esta estrategia, y es cierto que ante una postura de maestro se debería elegir una para llevarla a cabo con más precisión, pero antes de decidirse por un agrupamiento sería importante recordar que:

- Es mejor separar a los estudiantes de sus clases habituales únicamente por períodos cortos de tiempo.
- El agrupamiento parcial parece ser la forma más sensata de agrupamiento cuando éste se muestra imprescindible.
- Probablemente, algunos potencialmente superdotados serán omitidos del programa de educación especial, mientras que por otro lado, seguramente serán incluidos estudiantes incorrectamente identificados. Por este motivo, la agrupación científica exige un enfoque diagnóstico del estudio del individuo que abarque los siguientes factores del niño: a) su capacidad mental real; b) sus aptitudes especiales; c) sus impulsos sociales básicos; d) su madurez física y emotiva; e) su edad educacional en las diferentes esferas de la enseñanza; f) su salud; g) su estabilidad nerviosa; h) su historial personal y familiar así como sus actitudes; e i) sus factores de adaptación interpersonal.

En cualquier caso, podemos decir que las formas parciales de agrupamiento —ciertas clases en la escuela ordinaria, actividades extra escolares, cursos de verano, etc.— si

han sido bien planificadas y organizadas, son una razonable aproximación al tipo de intervención personalizada que compensa las dificultades escolares en estos casos. Por el contrario, una agrupación parcial que no se planifique rigurosamente considerando los tiempos, las áreas y el profesorado responsable, no sólo no reportará beneficios, sino que puede generar conflictos, especialmente, a nivel relacional, dentro del grupo-clase y entre el propio profesorado.

Es cierto que parecen ser más los contras que los beneficios, pero está claro que el agrupamiento bien organizado genera unos beneficios con una gran repercusión positiva tanto en el alumnado con altas capacidades que es para los que estaría destinado, como para el resto del aula sin esas características, ya que, junto con el profesorado, serían los responsables de realizar y llevar a cabo las sesiones.

Aquí quedan reflejadas todas las opciones posibles, si bien es cierto que la decisión final la tiene el profesorado, el propio centro educativo e incluso las familias.

5. CONCLUSIONES

Como ya se apuntaba en la introducción del trabajo, el concepto de altas capacidades despierta un creciente interés y preocupación desde los marcos escolares y familiares durante las últimas décadas. Ante esta preocupación, el objetivo de este trabajo no era otro que dar a conocer el mayor número de términos y teorías posibles en torno a las altas capacidades para poder servir de orientación al docente y familias en la intervención educativa con el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Tras la recopilación de información sobre este ámbito educativo se puede concluir lo siguiente que No existe una definición única sobre el término de altas capacidades, sino numerosos términos relacionados. Términos que se vinculan con la posesión de capacidades excepcionales en una o varias áreas de conocimiento, o en una o varias funciones cognitivas que se pueden manifestar en un rendimiento alto, no siempre presente y con una alta motivación en la tarea.

No todos los alumnos presentan además las mismas características identificadoras, sino que existe una gran variabilidad individual. En lo que sí que hay consenso es en reconocer que un alumno que posee AACC suele poseer una buena parte de rasgos comunes en las áreas cognitiva, afectiva y física. Es de vital relevancia realizar una Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

correcta y temprana identificación para así poder proporcionar al alumno una respuesta educativa adecuada a sus necesidades, tal y como indica LOE (2006). Existen múltiples instrumentos de identificación y evaluación para alumnos con altas capacidades, pero el enfoque mixto de evaluación es el que está tomando más importancia. Es un enfoque que permite que adquieran la misma importancia los instrumentos de evaluación cuantitativa y los de evaluación cualitativa. Porque como se ha visto, en la detección intervienen diferentes variables que pueden hacer que los resultados de las pruebas no sean igual de efectivos para todos. Por esto resulta de gran relevancia que se produzca una estrecha colaboración entre familia y escuela con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado con altas capacidades.

Las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades no son homogéneas, sino particulares, y como ha quedado reflejado en el trabajo, en la mayoría de los casos están condicionadas por factores como el entorno donde se desarrollan. Los problemas de convivencia son una de las características que más interrupciones ocasiona a este alumnado. Por ese motivo el objetivo del estudio ha sido remarcar la importancia que tiene el trabajo en el ámbito específico de la competencia social, en el caso específico de este alumnado. Para ello, el recurso didáctico conocido como “agrupamiento” puede ser una herramienta de intervención educativa beneficiosa, en el sentido de que permite un avance curricular y personal dentro de un aula ordinaria.

La principal conclusión que se puede extraer de este proceso de indagación es que para poder abordar todos estos retos, es necesario plantear una formación adecuada del profesorado. Una formación planteada de tal forma que permita a éste una mejora en las labores de detección de las altas capacidades, y en las labores de intervención educativa dentro del aula ordinaria. En mi opinión, este es uno de los retos más importantes que deben asumir las instituciones del siglo XXI, formar profesorado capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de niños y niñas con altas capacidades intelectuales para garantizar una educación inclusiva de calidad.

REFERENCIAS

ACEREDA, A. y SASTRE, S. *La superdotación*. Editorial Síntesis. Madrid. 1998

ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (1997). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: PRAXIS.

CALERO, M^a. D. / GARCIA, B. / GOMEZ, T. *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2007.

CASTELLÓ, A. MARTÍNEZ, M. (1990). *Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente*. Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña. (Barcelona).

CASTELLÓ, A y MARTINEZ, M. Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). *Psicología Evolutiva. Teoría en la Práctica*. México: Manual Moderno, 2003.

CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA-C.R.E.E.N.A. (1997). *Orientaciones para padres de niños y jóvenes con altas capacidades*. Gobierno de Navarra: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998

PÉREZ L. F. (Coord.). Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa. Editorial Síntesis. 2006.

PÉREZ, Luz Y DOMÍNGUEZ, Pilar. (2000). *Superdotación y adolescencia*. Ed. Comunidad de Madrid. (Madrid).

RENZULLI, J. S., y REIS, S. M. (1986). "El modelo de enriquecimiento triádico "puerta giratoria": un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela".

Altas capacidades intelectuales y desarrollo socio-emocional: el agrupamiento como estrategia didáctica.

SILVERMAN, L.K. (1994). "The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society". *Roeper Review*, 17 (2), 110–116.

STERNBERG, R. J. (1984). "Teoría triádica de la inteligencia". New York: Cambridge University Press.

STERNBERG, R.J. (2000). "Wisdom as a form of giftedness". *Gifted Child Quarterly*.

SWORD, L.K. (2005). "Emotional intensity in gifted children".

TOURON, Javier. (2004). *Identificación y diagnóstico de alumnado con altas capacidades. Universidad de Navarra*. (Navarra).