



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

Detección temprana y estimulación de alumnos con altas capacidades

Programa de Doctorado en Psicología regulado por el Real Decreto
778/98, de 30 de abril

AUTOR:

Almudena Vázquez Alonso

DIRECTORES:

Celestino Rodríguez Pérez

Paloma González-Castro

“Nuestras limitaciones no sólo posibilitan los primeros aprendizajes vitales, sino que también permiten ocasionales rupturas creativas”

Howard Gardner

A mí madre, por vivir con ella su sueño,
con trabajo todo se puede lograr.

AGRADECIMIENTOS

Soy lo que soy porque muchas personas están cerca de mí hoy y esto es posible gracias a ellos, no os olvidéis que formáis parte de mí.

Primero quiero agradecer por cada capítulo de esta tesis, a mis directores de Tesis. Tino, una persona con la que estudié y luego ha compartido conmigo, su claridad de ideas, análisis estadísticos y elaboración final del proyecto. Esto ha sido fundamental para lograrlo, le debo estar aquí. Tino, millones de gracias por tu naturalidad, la facilidad con la que haces las cosas y tu cercanía.

En mi vida académica y profesional me he cruzado con personas que me han ayudado a motivarme y tener ilusiones continuas. Gracias a Olga García Gudín, por confiar en mí y trabajar junto a ella en el diploma de estudios avanzados. Gracias sinceras al equipo de aprendizaje y desarrollo (ADIR) de Oviedo, especialmente a Estrella y Trinidad.

Gracias Lorena, por ser una amiga y trabajar juntas en este proyecto haciendo de nuestro sueño una realidad, descubriendo que estos chicos “tienen posibilidades infinitas”.

Mi colegio, La Asunción de León, es fruto de inspiración para mi trabajo, me hace superarme cada día con los retos nuevos que se me presentan y la confianza depositada en mí. Gracias de corazón a todos los compañeros que cada día tienen una sonrisa y en especial a Pilar, Isi y Jose Ángel. Además quiero agradecer al resto de colegios e institutos que han participado en la muestra, tanto en Oviedo como en León.

Si hay una persona que me inspira, me da fuerza y me hace esforzarme en mi vida, es mi madre, esto es por ella y para ella. Se lo dedico junto a mi padre, por enseñarme lo importante de la vida, poner alegría a todo lo que hagas para ser feliz, y a mi mani, Alicia, por ser la mejor del mundo, junto con Rubén, y todo lo que nos une, y porqué son unos padres geniales.

No me olvido del resto de mi familia que es para mí una piña y referencia encabezada por mi Mamapilar y de mis chicas, mis amigas, también esto es de ellas, por estar siempre, siempre ahí, mi Carmen, Ana, Lauras, María, Sary, Susana, Ruth y Nuria que también ha participado en esta tesis con su trabajo y atenciones.

Y a ti Manu que llegaste corriendo, sorprendiste mi vida y la llenas cada día.

Por último tengo que destacar a ellos, los alumnos que han sido mi fuente de inspiración y trabajo. Especialmente sin ellos esto no hubiera sido igual, Gracias Sofía, Marcos y Aitor, sois realmente especiales, sabéis que formáis parte de mí, el mundo os espera y cuenta con vosotros.

Gracias de corazón a todos siempre!

ÍNDICE

Detección temprana y estimulación de alumnos con altas capacidades	7
AGRADECIMIENTOS	7
ÍNDICE DE TABLAS Y DE FIGURAS	13
PARTE TEÓRICA	
INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	17
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA	23
2.1- INTRODUCCIÓN	23
2.2- ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES.....	23
2.3- EVOLUCIÓN DE LA DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA	26
DE SUPERDOTACIÓN A ALTAS CAPACIDADES.	26
2.4- LA EVOLUCIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL EN LA LEGISLACIÓN	32
2.5- ANTECEDENTES EMPÍRICOS	35
2.6- CONCLUSIONES	37
PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR	39
3.1- INTRODUCCIÓN	39
3.2- MEDIDAS DE INTERVENCIÓN ESCOLAR CON ALUMNADO DE AACC	39
3.3- EJEMPLO DE MEDIDAS A ADOPTAR ANTE UN POSIBLE CASO DE ALTAS CAPACIDADES	40
3.2.1. Evaluación Psicoeducativa	41
3.2.2. Planificación de la intervención educativa.....	42
3.2.3 Propuesta curricular.....	42
3.2.4 Programas de desarrollo.....	43
3.4- CONCLUSIÓN	53
DESCRIPCIÓN DE CASO, ALUMNA CON ALTAS CAPACIDADES	55
4.1- INTRODUCCIÓN	55
4.2- OBJETIVOS	55
4.3- HISTORIA ESCOLAR Y SOCIOEMOCIONAL DE LA ALUMNA.....	56
4.4- INTERVENCIÓN.....	59
4.5- PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR	60
4.6- LOGRO DE LOS OBJETIVOS.....	63
4.7- OBJETIVOS PARA SU FUTURO	63

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO PSICOSOCIAL PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES INTEMO	65
5.1- INTRODUCCIÓN	65
5.2- DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	65
5.3- SESIONES	68
SESIÓN 1: PALABRAS	68
SESIÓN 2: CIVILIZACIONES ANTIGUAS GRECIA Y ROMA.....	72
SESIÓN 3: ¡ESTAMOS EN LA EDAD MEDIA!.....	75
SESIÓN 4: MIL Y UN DÍA.....	77
SESIÓN 5: EN UN LUGAR DE LA MANCHA... ..	78
SESIÓN 6: DICKENS Y EL TEATRO	80
SESIÓN 7: ¡SOMOS LAZARILLOS!.....	83
SESIÓN 8: CON SHAKESPEARE A BAILAR	86
SESIÓN 9: CARNAVAL EN VENECIA.....	88
SESIÓN 10: GUILLERMO TELL Y LA INDEPENDENCIA SUIZA	90
SESIÓN 11: EN EL MAR	92
SESIÓN 12: EN EL MAR Y EN LA TIERRA	94
SESIÓN 13: DESCUBRIMOS VIAJANDO	97
SESIÓN 14: EL JOROBADO.....	99
SESIÓN 15: MUJERCITAS	101
SESIÓN 16: DEGUSTAMOS TRADICIONES DE LONDRES CON OLIVER.....	104
SESIÓN 17: ISLA DEL TESORO.....	106
SESIÓN 18: NOS SENTAMOS EN LA MESA REDONDA DEL REY ARTURO... ..	110
SESIÓN 19: OSCAR WILDE Y LOS FANTASMAS	112
SESIÓN 20: INTRÉPIDOS	113
5.4- CONCLUSIÓN.....	115

PARTE EMPÍRICA

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE DETECCIÓN: PERFIL DEL GRUPO Y CORRESPONDENCIA ENTRE MEDIDAS EN LA DETECCIÓN DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	119
6.1- INTRODUCCIÓN	119
6.2- MÉTODO	122
6.2.1. Participantes	122
6.2.2. Instrumentos de evaluación	123

6.2.3. Procedimiento.....	124
6.2.4. Análisis de los datos.....	125
6.3- RESULTADOS.....	125
6.3.1. Perfil de competencias de los estudiantes y correspondencia entre medidas.....	125
6.3.2. Capacidad discriminativa de las medidas en la detección de alumnado con altas capacidades y perfil de competencias del alumnado detectado.	128
6.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	131
6.4.1. Perfil de competencias de los estudiantes y correspondencia entre las medidas.	131
6.4.2. Capacidad discriminativa de las medidas de capacidad intelectual y perfil de competencias de los estudiantes de altas capacidades.	132
GÉNERO, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PERCIBIDAS Y CREATIVIDAD COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO EN PRUEBAS DE INTELIGENCIA TRADICIONALES. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL INFORMANTE.....	135
7.1- INTRODUCCIÓN	135
7.2- MÉTODO	138
7.2.1. Participantes	138
7.2.2. Instrumentos de evaluación	138
7.2.3. Procedimiento.....	140
7.2.4. Análisis de los datos.....	141
7.3. RESULTADOS	142
7.3.1. Diferencias de género en inteligencias múltiples percibidas por alumnado, profesorado y familias.....	144
7.3.2. Perfil de los estudiantes en capacidad intelectual, creatividad e inteligencias múltiples percibidas.....	145
7.3.3. Relación entre inteligencias múltiples percibidas y la capacidad intelectual del alumnado.	147
7.3.4. Valor predictivo de la creatividad y las inteligencias múltiples percibidas sobre la capacidad intelectual evaluada con diferentes pruebas.	149
7.3.5. Frecuencia y perfil de los estudiantes con niveles excepcionales en las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes.	151
7.4- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	153
EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y LA CREATIVIDAD EN ALUMNADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA	161
8.1 INTRODUCCIÓN	161
8. 2. MÉTODO.....	162

8.2.1. Participantes	162
8.2.2. Instrumentos de evaluación	163
8.2.3. Procedimiento.....	165
8.2.4. Análisis de los datos	165
8. 3. RESULTADOS	166
8.3.1. Eficacia de la intervención en la mejora de las habilidades cognitivas y la creatividad del alumnado.	166
8.3.2. Eficacia diferencial de la intervención en función del género.	168
8.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	169
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	173
REFERENCIAS	187

ÍNDICE DE TABLAS Y DE FIGURAS

Tablas:

CAP. II –CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA

Tabla 1. *La superdotación en las leyes.*

Tabla 2. *Evolución de las teorías sobre el concepto de inteligencia y superdotación.*

CAP. VI – ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE DETECCIÓN: PERFIL DEL GRUPO Y CORRESPONDENCIA ENTRE MEDIDAS EN LA DETECCIÓN DE ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las muestras de participantes

Tabla 2. *Correlaciones bivariadas entre las puntuaciones de CI en las diferentes pruebas*

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos de los grupos de estudiantes con CI mayor o igual a 130 en las diferentes pruebas. Estudiantes de Tercer Curso (N = 117)*

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos de los grupos de estudiantes con CI mayor o igual a 130 en las diferentes pruebas. Estudiantes de Sexto Curso (N = 119)*

CAP. VII – GÉNERO INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PERCIBIDAS Y CREATIVAD COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO EN PRUEBAS DE INTELIGENCIA TRADICCIONALES. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL INFORMANTE.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos para las variables de estudio.*

Tabla 2. *Medias y desviaciones típicas de hombres y mujeres en inteligencias múltiples percibidas.*

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos para las variables de estudio.*

Tabla 4. *Correlaciones bivariadas entre el CI del alumnado y las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes.*

Tabla 5. *Resultados de la Regresión Lineal Múltiple. Método de pasos sucesivos. Coeficientes estandarizados y significación estadística.*

Tabla 6. *Frecuencias y perfil de los estudiantes con un nivel excepcional en las diferentes inteligencias múltiples*

CAP. VIII –EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y LA CREATIVIDAD EN ALUMNADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables de capacidad cognitiva y creatividad.....156

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de la ganancia experimentada por hombres. Mujeres y el grupo general, tras la intervención.

Figuras:

CAP. III –PROPUESTA CURRICULAR

Figura 1. *Registro Programa de Enriquecimiento.*

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En este último tiempo, las altas capacidades han cobrado importancia en el mundo educativo y en la sociedad en general; a pesar de que no se considere una necesidad prioritaria, si se concibe como una necesidad a la que hay que dar respuesta diferenciada. Aunque esta idea sea reciente, los primeros estudios sobre la inteligencia y por tanto sobre las altas capacidades llevan ya un largo camino. Esta preocupación reciente ha ido creciendo a lo largo de estos últimos años en colegios, institutos, administraciones y por supuesto en las familias. La idea que rondaba, y todavía en determinados entornos se mantiene, era que los alumnos con gran capacidad intelectual lo debían demostrar siempre en toda situación y área, y por tanto no necesitaban nada para su desarrollo escolar y profesional.

Las evidencias actuales, demuestran todo lo contrario y de ahí a que esta idea preconcebida cambie y actualmente se esté realizando con estos niños programas de todo tipo para potencial al máximo todas sus capacidades. De esta forma se pretende dar un giro a que estas personas tan especiales intelectualmente no sean incomprendidas en la edad escolar o adulta e inadaptadas a nivel social, profesional o emocional y fracasen. Como cualquier niño, e insisto en la idea de que exactamente igual que otro niño, porque son eso, niños, cada uno tiene unas necesidades concretas. No todos tienen que tener problemas en la adaptación social e interacción con iguales e incluso dificultades de aprendizaje, aunque sí es cierto que algunos lo tienen, por tanto es clave responder a cualquier diversidad en la escuela. Esto fue principalmente lo que hizo cambiar la concepción que se tenía sobre estos niños.

El conocer estas mentes, apasiona y es la razón de darles respuesta, investigar, crear materiales y realizar esta tesis doctoral que surge con una necesidad real a dar respuesta.

Para ello, se parte de realizar una revisión bibliográfica y análisis del material existente. Por tanto, se ve necesario crear un programa que responda a estas necesidades. Al mismo tiempo que se está de acuerdo con las afirmaciones que sostienen que existe un

número importante de alumnos talentosos sin diagnosticar, por ello se realiza una investigación y análisis diagnóstico sobre un grupo de población en dos comunidades autónomas para verificar o no dicha hipótesis. Tras esto, el siguiente objetivo es describir un caso significativo de un alumno de altas capacidades, que avale o niegue lo afirmado anteriormente.

Existen niños que desde edad muy temprana manifiestan comportamientos superiores a los demás niños, son niños que sobresalen de manera excelente. Esto es un hecho constatado y una realidad. Esta superioridad aparece en los diferentes aspectos de su vida: producciones creativas, inteligencia, personalidad, respuestas ingeniosas... Son niños que poseen altas capacidades. El número de niño que poseen esa sobredotación oscila sobre un 2,4%.según distintas investigaciones como las que recopilan Martín, J., y González, M.T (2000).

Para dar una respuesta adecuada a estos alumnos y proporcionarles un ambiente de aprendizaje que ofrezca el máximo de oportunidades para cada alumno, debe adaptarse el currículo de forma que pueda completar dichas habilidades, esto es básico para que su desarrollo sea adecuado.

Son muchos los niños superdotados y con talento que no son adecuadamente tratados y, por lo tanto, no se les ofrece un programa estimulante en este sentido y su crecimiento no es todo lo armónico e integral que podría ser. Los casos de fracaso escolar por falta de motivación y por aburrimiento son alarmantes.

No existe un modelo de programa que satisfaga a la vez a los profesionales, padres y alumnos, se hace necesario optar por un programa acorde con la situación educativa y la estructura de enseñanza del lugar donde el niño se educa, estimulando todas sus capacidades. Además, los alumnos superdotados constituyen un grupo heterogéneo por lo que la mejor forma de enseñanza será aquella que mejor se adecue a su nivel de desarrollo actual y a sus necesidades.

Existen distintas vías educativas para los alumnos superdotados: aceleración, clases especiales-agrupamiento, adaptación curricular significativa dentro del aula, ampliación extracurricular...Será necesaria la realización de una evaluación psicopedagógica que justifique y avale las decisiones tomadas. Las principales estrategias de atención educativa con alumnos superdotados son flexibilización, agrupamiento y enriquecimiento.

El Enrichimiento es actualmente, la opción más desarrollada y aceptada. Consiste en que los alumnos superdotados se mantengan ubicados en sus clases junto con el resto de los compañeros, recibiendo una atención educativa ajustada a sus necesidades especiales. Se trataría de diseñar programas ajustados a las características y necesidades de cada alumno basándose en un Principio de la Educación Especial tan importante como es la individualización de la enseñanza. Es utilizada tanto en niveles básicos como secundarios.

“Equilibrio entre lo intelectual y lo emocional o entre lo que el niño sabe y lo que siente”, es quizás la clave de esta tesis y su sentido. Por ello, la tesis se estructura en dos bloques claramente diferenciados, una primera parte teórica, a nivel conceptual y una segunda práctica o empírica. A nivel teórico conceptual, se dedican cuatro capítulos.

En el capítulo 2, se conceptualiza las definiciones que ha habido sobre las altas capacidades a lo largo de la historia y cuál es la tendencia actual. Es un resumen descriptivo de la evolución del término, pasando por los autores más importantes que han destacado sobre el tema, estableciendo ideas o puntos de partida para el estudio del tema.

En el capítulo 3, Perspectiva educativa y adaptaciones curriculares en las altas capacidades. Describe la perspectiva educativa actual de intervención con los alumnos de altas capacidades y un ejemplo concreto de realización de adaptaciones curriculares en altas capacidades.

En el capítulo 4, Diagnóstico e intervención, descripción de un caso de altas capacidades; explica la trayectoria educativa real llevada a cabo por una alumna de altas capacidades y su situación actual, tras haber estado llevando a cabo distintos programas de enriquecimiento extracurricular, que darán lugar al programa de enriquecimiento que se presenta INTEMO y a un seguimiento de todo su proceso de desarrollo.

Por último, el capítulo 5, analiza un programa de enriquecimiento instrumental creado que se llama Programa de enriquecimiento psicoeducativo-social (INTEMO), llamado así porque pretende dar fuerza no sólo al lado intelectual de los alumnos sino también al emocional, es decir, equilibrar a un alumno con altas capacidades, su mundo intelectual y todo su potencial con el emocional. Describe las pruebas realizadas previamente a su realización y los postest llevados a cabo.

Se describe el programa concreto llevado a cabo con actividades detalladas y explicadas en profundidad, ideas concretas para trabajar con dichos alumnos.

La segunda parte está dedicada al nivel empírico.

Capítulo 6, se analiza el perfil de capacidades de un grupo de alumnos de tercer y sexto curso con el fin de detectar posibles alumnos de altas capacidades. Además, se analiza la capacidad discriminativa y el grado de correspondencia existente entre diferentes pruebas de capacidad intelectual utilizadas en el proceso de detección de los estudiantes de altas capacidades. Para ello, se ha contado con una muestra de 236 estudiantes de Educación Primaria que cumplieron diferentes pruebas de evaluación de la capacidad intelectual (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada) y de creatividad

En el capítulo 7 primero se analizan diferencias posibles que existen de género partiendo de un cuestionario de inteligencias múltiples. Se llevo a cabo en una muestra de estudiantes de tercer y sexto curso. Además, se pretende examinar la relación entre las inteligencias múltiples percibidas por los alumnado, profesorado y familias) y la frecuencia con la que cada tipo de inteligencia se presenta.

Segundo, se analiza el perfil del alumnado en cuanto a su capacidad intelectual, nivel de creatividad e inteligencias múltiples percibidas. Por último, examinar el valor predictivo de la creatividad y las inteligencias múltiples sobre el CI de los estudiantes, empleando diferentes medidas la inteligencia: Factor G de Cattell; el Test de Aptitudes Escolares (TEA).

En el capítulo 8, se detalla el estudio realizado y las conclusiones obtenidas entre dos grupos de alumnos de altas capacidades a los que se les paso el programa INTEMO, con una medición previa y posterior. Se describen los objetivos, la hipótesis marcada y el método llevado a cabo. También se detalla cuáles fueron los instrumentos y materiales llevados a cabo. Adjuntando los resultados obtenidos. Los grupos eran heterogéneos y de comunidades autónomas diferentes, concretamente alumnos de Oviedo y León.

Para concluir, se dedica, el capítulo 9 a las conclusiones obtenidas tras los estudios.

Objetivos

La tesis nace con un objetivo claro que a lo largo del tiempo se ha ido enriqueciendo, cambiando y ha ido teniendo diferentes objetivos ambiciosos. Se comienza a trabajar en este proyecto, que parte de la base de una hipótesis, *un seguimiento y atención continuado a los*

alumnos de altas capacidades en el proceso enseñanza-aprendizaje sustentado en el currículo ordinario puede ser una vía para el equilibrio académico, personal y social. Es decir, encontrar la vía para realizar un seguimiento a los alumnos de altas capacidades que les ayude a encontrarse bien y puedan afrontar su vida con éxito, sería el objetivo global.

Se pretende por tanto, dotar a los alumnos de unas estrategias metodológicas que les permitiera afrontar la vida. Por ello, el punto de partida ha sido la identificación de los alumnos, la puesta en marcha de un programa que diera respuesta a las necesidades individualizadas de cada niño, de ahí la importancia de la flexibilización constante del programa. Para lograrlo ha sido necesario contar con la sensibilidad del profesorado para lograr una normalidad, dando respuesta al potencial de estos alumnos. La hipótesis que se pretende *demostrar es que tras el INTEMO, los alumnos mejoran su capacidad intelectual, su rendimiento académico y lo que es más importante se encuentran mejor en el día a día y logran el objetivo último de ser feliz.*

El punto de partida es detectar a los alumnos con altas capacidades, por tanto el *primer objetivo claro es “Identificar alumnado con altas capacidades”.*

Segundo “Desarrollar un programa flexible de enriquecimiento educativo que sirva de modelo al profesorado”. A su vez este objetivo ha llevado implícitos otros como “Validar el programa INTEMO”. Por tanto se pretende, ofrecer al profesorado, una guía de posibles actividades prácticas para trabajar con sus alumnos que los motive y ayude a sacar lo mejor de cada uno.

Sabemos que estos alumnos necesitan de un seguimiento exhaustivo para encontrarse equilibrados y que un programa de enriquecimiento les puede ayudar a motivarse, crear y disfrutar aprendiendo pero también necesitan encontrarse en las clases con un contenido que les rete y unas actividades que mantengan sus ganas de seguir aprendiendo, por ello también es clave realizar con estos alumnos ampliaciones de las asignaturas, es decir, adaptaciones curriculares que les permita estar en un continuo aprendizaje, evitando la pérdida de tiempo y el aburrimiento provocado muchas veces por la repetición de los contenidos que ya tienen adquiridos. Así el *tercer objetivo* de la tesis es *“Resaltar distintas formas de realizar adaptaciones o ampliaciones curriculares para alumnos de altas capacidades o talentos”.*

El **cuarto objetivo**, se extrae de los anteriores, si los alumnos se encuentran seguidos, los profesores con herramientas que les ayude a afrontar el aprendizaje de estos alumnos, también

las familias deben conocer todo esto para continuar este trabajo conjunto con sus hijos, para enriquecerlo y lograr el objetivo último de ser feliz. Por tanto el objetivo que también se plantea en esta tesis es ***“Ofrecer a las familias, orientaciones para seguir y estimular a sus hijos de altas capacidades”***.

CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA

2.1- INTRODUCCIÓN

Se presentan en este capítulo tres aspectos claves para comprender qué entendemos y cómo se ha llegado a hablar de altas capacidades en la actualidad. En primer lugar, se analizan los antecedentes teóricos a partir de las investigaciones de los autores más relevantes en el ámbito. En segundo lugar, se realiza un análisis terminológico basado en las sucesivas legislaciones del país. Y, en tercer lugar, se presenta un apartado que recoge antecedentes empíricos relacionados con las altas capacidades.

2.2- ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Para abordar el estudio de las altas capacidades es importante revisar cómo ha ido evolucionando el concepto de la inteligencia hasta la actualidad, ya que es difícil proponer un concepto único de superdotación debido, en gran parte, a la problemática teórica, conceptual y metodológica que ha rodeado el estudio de la inteligencia humana.

Entre los primeros intentos por definir qué es la inteligencia y sobredotación, cabe destacar las primeras definiciones y modelos en los que la inteligencia aparece ligada a concepciones tradicionales de *genialidad* (Galtón, 1892). Galtón, puso especial énfasis en demostrar que la genialidad era heredada, al mismo tiempo que consideró la motivación intrínseca, la persistencia y la capacidad para el trabajo duro condiciones necesarias para que la genialidad se manifestase. Posteriormente, en 1921, tiene lugar un simposio, propiciado por el consejo de la revista *Journal of Educational Psychology*, en el que se intenta elaborar una definición de inteligencia. En 1986, se lleva a cabo de nuevo un simposio, promovido por la revista *Intelligence*, que pretende dar un paso más e intenta unificar las tres perspectivas del

estudio científico de la inteligencia humana (evolutiva, diferencial y procesamiento de la información) (Sternberg y Detterman, 1986).

Los enfoques desde los que se ha estudiado este concepto son muy variados. Por ejemplo, desde una perspectiva evolutiva la inteligencia estaría relacionada con la superación de determinados hitos en el proceso de desarrollo del sujeto; desde una perspectiva diferencial el centro de interés se situaría en el estudio de los factores jerárquicos a través de los que se elaborarían los test psicológicos; desde una perspectiva procesual se intenta dar respuesta a qué componentes o procesos se debe la inteligencia (Vila, 2011). Por otro lado, también se ha abordado desde diferentes modelos intentando dar respuesta al interrogante de si la inteligencia es una capacidad única, que subyace e influye en todas las actividades que realizan las personas, o si es una entidad en la que se integran distintos componentes o capacidades (Sampascual, 2002).

Teniendo en cuenta una perspectiva psicométrica, existirían dos maneras de entender la estructura de la inteligencia: unitaria y multifactorial. Los primeros modelos unitarios o monolíticos de inteligencia, como *el modelo de la edad mental* (Binet&Simon, 1905), el de *cociente intelectual* (Stern, 1911) o el *modelo del factor g* (Spearman, 1927) contribuyeron a la mejora de la identificación de la inteligencia. Junto a estos destaca el primer estudio científico llevado a cabo por Terman (1954), quien llega a descubrir que el superdotado, además de superar en lo intelectual (establece el C.I. de desviación), también lo hace en otros aspectos, como los físicos o psicosociales.

El *modelo de inteligencia general de Spearman o factor g* (Spearman, 1927), concibe la inteligencia no solo como una capacidad para aprender. En su modelo sostiene que cada aptitud del sujeto depende de un factor general (g) que influye en todas las actividades inteligentes, y de un factor específico (s), distinto e independiente, propio para cada tipo de actividad inteligente. De esta forma, el factor g se consideraría la energía subyacente y constante compartida por todas las actividades intelectuales, y los factores específicos únicos y propios de cada actividad cognitiva.

Sin embargo, los modelos factoriales proponen la existencia de múltiples componentes de la inteligencia, lo que conlleva una propuesta de evaluación de la misma basada en test multifactoriales. Por ejemplo, el *modelo de aptitudes mentales primarias* de Thurstone (1938) propone descomponer el factor g en varios subcomponentes como comprensión verbal, fluidez verbal, cálculo, memoria... En *el modelo de estructura del intelecto* de Guilford

(1967) se establecen distintos parámetros en el funcionamiento intelectual como contenidos, operaciones y productos. De hecho, Guilford obtuvo hasta 150 factores de inteligencia, entre los que se incluyen la creatividad (compuesta por fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento), el pensamiento divergente y la inteligencia social.

Desde otros enfoques se ha considerado que la inteligencia está organizada jerárquicamente (Carroll, 1993). Estos enfoques, jerárquicos, tienden a combinar la naturaleza unitaria de la inteligencia con explicaciones factorialistas al considerarla como un constructo superordenado y a los factores como entidades subordinadas a la estructura general. Entre ellos cabe destacar dos modelos. En primer lugar, el *modelo de Vernon* (1956) establece cuatro niveles de concreción, de mayor a menor: factor g, factores de grupo, factores menores de grupo y factores específicos. En segundo lugar, destaca el modelo de *Inteligencia fluida y cristalizada de Cattell* (1982). Desde una perspectiva interaccionista herencia-ambiente, propuso una teoría explicativa de la estructura de la inteligencia planteando que está compuesta por dos factores o dos tipos de inteligencia: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. En su modelo identifica la inteligencia cristalizada como el resultado de la interacción de las capacidades individuales y la cultura, estando las habilidades y destrezas del sujeto ligadas a las experiencias de aprendizaje y relacionadas directamente con las demandas concretas de la tarea y con la experiencia previa del sujeto con la misma. Por otro lado, identifica la inteligencia fluida con la capacidad para adaptar flexiblemente el pensamiento ante situaciones o problemas nuevos, libre de influencias culturales, sin requerir experiencia ni aprendizajes previos e independientes del contenido y dominio específico de la tarea.

Gadner (1983) propuso también una nueva definición de inteligencia, en la que propone la idea de inteligencias múltiples (IM). Este autor, concede a la inteligencia un gran poder social y adaptativo. Para él, las personas tienen diferentes potenciales cognitivos, que se desarrollan en un contexto sociocultural determinado y en un ambiente concreto. Por ello, Gadner hablará de siete tipos de inteligencia como son: la inteligencia musical, lingüística, corporal, lógico-matemática, la visual-espacial, intrapersonal e interpersonal. En estudios posteriores, reformulará su teoría añadiendo dos inteligencias más, naturalista y existencial (Gadner 2007).

Sternberg (1985, 1986, 1990), a través de su *teoría triárquica-cognitiva* se interesa por los procesos y los resultados de la conducta inteligente. Desde la perspectiva cognitiva,

intenta explicar la inteligencia en términos de capacidades básicas de procesamiento, estrategias, metacognición y el conocimiento o base de éstos. Su teoría triárquica, se establece en tres ámbitos de interacción con el mundo real.

a) Subteoría componencial (inteligencia y mundo real). Se trataría de los procesos mentales que subyacen en el comportamiento inteligente sin tener en cuenta el contexto y los componentes (metacomponentes que serían los procesos ejecutivos; componentes de ejecución que serían los que ejecutan las órdenes de los metacomponentes; y componentes de adquisición de conocimientos).

b) El segundo ámbito es la subteoría experiencial (inteligencia y experiencia).

c) El tercer ámbito, es el de la subteoría contextual (inteligencia y mundo circundante).

Por ello, Sternberg, propondrá la clasificación de personas analíticas (alta inteligencia en test, sin inteligencia práctica), sintéticas (no puntúan alto en test de capacidad, pero son creativos y hacen importantes aportaciones a la sociedad) y prácticas (aplican capacidades analíticas y sintéticas a la vida diaria).

2.3- EVOLUCIÓN DE LA DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA DE SUPERDOTACIÓN A ALTAS CAPACIDADES.

Del mismo modo que la definición de capacidad intelectual ha sido abordada desde muy diferentes modelos y perspectivas, el concepto de superdotación también ha ido variando a lo largo de las últimas décadas. A partir de la aparición de enfoques multifactorialistas en la definición de inteligencia surgen también las primeras propuestas para definir la superdotación en esta línea. Una de las primeras y más conocidas es la propuesta por la United States Office of Education, “Acta de Marland” (1972) en la que se empiezan a tener en cuenta diferentes variables a la hora de definir la sobredotación (ej. capacidad intelectual general, aptitud académica, pensamiento creativo, etc.). Supone un avance importante ya que incluye también la idea fundamental de que para evaluar a estos niños era imprescindible la participación de un equipo profesional de expertos. No obstante, olvida aspectos claves como la motivación en la definición.

Más adelante, aparece una de las teorías más aceptada con respecto la definición de superdotación y que, además, ha servido como base en el proceso de desarrollo del presente trabajo, junto con la de Castelló y Batlle (1998). Esta teoría es la de Renzulli (1978). Joseph Renzulli (1978) definió la superdotación como una interacción consistente entre tres grupos

básicos de rasgos humanos que caracterizan a las personas altamente productivas: a) inteligencia general o capacidad por encima de la media; b) creatividad; y c) implicación en la tarea. Es decir, para hablar de superdotación tienen, necesariamente, que confluir tres rasgos que consisten en un elevado nivel de inteligencia (pensamiento convergente), creatividad (pensamiento divergente) y motivación por el logro. La explicación de los tres componentes o anillos de esta teoría viene a sintetizarse de la siguiente forma:

- a) *Capacidad por encima de la media* hace referencia a un constructo psicológico que debe ser operacionalizado para ser medido mediante test de inteligencia general o rendimiento, añadiendo incluso test de capacidades especiales. Renzulli aconseja no depender en exceso de los test y usar más puntuaciones de rendimiento: calificaciones escolares, medidas del curso, informes anecdóticos, opiniones de profesores, familia, compañeros, etc.
- b) *Creatividad* es definida por Renzulli como aquella que posee como rasgos característicos la originalidad de pensamiento, novedad de enfoque, capacidad para dejar los convencionalismos establecidos, la innovación...
- c) *Implicación en la tarea* sería “la energía acumulada para hacer frente a un problema particular: la “tarea”; y cita los factores con los que se relaciona: persistencia en la conclusión, motivación intrínseca, independencia, confianza en sí mismo...

Posteriormente, Renzulli (2000) transforma esa definición de altas capacidades en un *Modelo triádico de enriquecimiento* que, teniendo en cuenta los diferentes momentos evolutivos de los alumnos, y partiendo de los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede llevar a los alumnos a enriquecer y desafiar sus oportunidades de aprendizaje. Para ello propone tres tipos de actividades: tipo I) son actividades que tratan de poner en contacto al escolar con las diferentes realidades que le rodean ofreciéndole la oportunidad de explorar; tipo II) actividades para que puedan adquirir la información necesaria para realizar diferentes trabajos; y tipo III) tratan de enriquecer al alumnado a partir de la investigación. La clave en todo ello es partir de los intereses de los estudiantes, tal como manifiesta en su escuela “Renzully Learning” (<http://www.Renzullilearning.com/>) y recoge en el “Neag Center for Gifted Education and Talent Development” (<http://www.es.european-who-is.com/www/www.gifted.uconn.edu/>).

Otra aportación importante es la que ofrecieron los seguidores de la Psicología Social encabezados por *Tannebaum (1983)* los cuales establecen que en la sobredotación intelectual

no solo es importante la inteligencia, sino también factores de personalidad, sociales y culturales.

En 1986, Sternberg (1986) trata de describir el posible funcionamiento intelectual de los alumnos superdotados. Para ello propone la Teoría Pentagonal Implícita en la que se expone que una persona superdotada debe reunir al menos cinco criterios. Estos criterios serían: 1) excelencia (predominio superior en algún campo con respecto a los compañeros); 2) rareza (alto nivel de ejecución de manera excepcional con respecto a los iguales); 3) productividad (capacidad superior en el trabajo en algún campo); 4) demostrabilidad (la sobredotación ha de poder verse a través de pruebas válidas y fiables; y 5) valor (la capacidad en la que el sujeto rinda de manera superior debe ser reconocida y valorado por la sociedad).

Gagné (1983), además de su teoría sobre las inteligencias múltiples también propone la *Teoría de la superdotación y el talento* (Gagné, 1993), que distingue entre superdotado (desarrollo natural de capacidades o aptitudes por encima de la media) y talento (desarrollo sistemático de aptitudes en un campo determinado por encima de la media, abriendo así la puerta a la diferenciación entre superdotación y talento. En esta línea, Stanley (1993) propone la definición de *talento matemático*, algo que para la fecha resulta novedoso por ceñirse a un campo determinado. Stanley puso en marcha el programa SMPY (estudio del talento matemático precoz) en la universidad de Baltimore.

En esa misma década Monks (1993), encuadrará las definiciones de superdotación en cuatro categorías. Primero las orientadas al rasgo, después las que están centradas en la memoria, las orientadas al rendimiento y, por último, los modelos psicosociales-culturales, que conceden importancia al medio ambiente.

Como se ha recogido en estos últimos párrafos la definición de superdotación ha ido variando a lo largo de los últimos años. En la actualidad, no obstante, más que de superdotación se habla de altas capacidades (AACC), destacando en este sentido las aportaciones de Subotnik, Pfeiffer y Tourón quienes van un paso más allá en la conceptualización de este término.

Steven Pfeiffer (2015), por su parte, presenta un modelo de AACC que da un paso más allá, ya que el modelo tripartito sobre la alta capacidad incorpora ideas y conceptos propuestos por muchos de los principales teóricos en este campo. Este autor plantea que las altas capacidades han de ser vistas desde tres perspectivas: alta inteligencia, rendimiento

sobresaliente y alto potencial para sobresalir o rendir de modo excelente y, a partir de ellas, propone la siguiente definición de AACC, señala que:

«Los niños más capaces muestran una mayor probabilidad, en comparación con otros de su misma edad, experiencia y oportunidades, de alcanzar logros extraordinarios en uno o más de los dominios valorados culturalmente» (Pfeiffer, 2012).

Así mismo, Pfeiffer (2015) destaca la importancia ayudar a los psicólogos escolares y educadores de los alumnos más capaces a pensar en formas defendibles, basadas en la evidencia, acerca de la identificación de estos niños. Considera que es importante romper con ideas arraigadas en este campo de estudio que se han mantenido a lo largo del tiempo y extendido a la población en general. La primera de ellas es el establecimiento del cociente intelectual, rígido e inflexible, como requisito para ser considerado o no alumno de altas capacidades, en lugar de ser solamente visto como un indicador importante, ya que el CI puede variar significativamente a lo largo del tiempo, sobre todo si tenemos en cuenta en que muchas veces la evaluación se realiza sobre sujetos en pleno proceso madurativo y de desarrollo. La segunda, es la idea de que un superdotado, lo es siempre, a lo largo de toda su vida, y no ver la identificación de los alumnos como un proceso continuo y continuado a lo largo de su vida escolar y carrera profesional. Además, este autor apela a la prudencia ya que el término de superdotación no es real, sino constructo social, un concepto socialmente útil pero no categórico que dependiendo del enfoque determina la clasificación a algunos alumnos como estudiantes de altas capacidades o no.

Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell (2015) recogen otro punto de vista en la definición de las altas capacidades. Para estos autores, la alta capacidad es un fenómeno educativo. Definen el talento en la medida en que hay experiencias que lo generan, “*una escuela tiene talento si lo educa*”. Por ello, se da importancia a las competencias específicas para generar talentos específicos, en una construcción dinámica, donde se muestre su rendimiento, su producción, y a través de la cual definir el concepto, sostienen que:

“La alta capacidad es la manifestación del rendimiento que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, incluso en relación con otros individuos de alto nivel de funcionamiento en ese dominio. Más aún, la alta capacidad puede verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que

hace acreedor a esta denominación. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas” (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011, p.7).

Así pues proponen un megamodelo de AACC en el que se tienen que tener en cuenta los siguientes principios: a) las capacidades son importantes, especialmente las capacidades específicas de los distintos dominios; b) los dominios de talento difieren en las trayectorias de desarrollo, que comienzan a diferentes edades; c) se necesita proveer de oportunidades, que deben ser aprovechadas; d) las variables psicosociales son factores determinantes en el desarrollo eficaz del talento; y e) la preparación para la eminencia es el resultado al que se aspira en la educación de los más capaces.

En cuanto a los dos últimos autores, resulta relevante destacar la postura mantenida por Javier Tourón, quien en sus seminarios y reflexiones muestra su acuerdo con los mismos y recoge cinco razones por las que hay que ser muy cautos en el uso de modelos tradicionales de evaluación de las altas capacidades: 1) la superdotación no es estable o inmutable; 2) no es un atributo que pueda reflejarse exclusivamente por un CI, hay que utilizar indicadores de capacidades y habilidades; 3) las capacidades están en evolución constante; 4) las capacidades en evolución y con atención adecuada pueden convertirse en talento; 5) el talento no se desarrolla de forma espontánea, es el resultado del esfuerzo personal, la voluntad y las condiciones personales (heredadas).

Tabla 2. *Evolución de las teorías sobre el concepto de inteligencia y superdotación.*

SEGUNDA MITAD SIGLO XIX	
1. Inicios : - Galton	Concepto tradicional de genialidad: “Genialidad heredada”.
PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX	
2. Modelo monolítico - Binet - Stern - Terman	Edad mental en escala métrica de inteligencia. Transforma la edad mental en C.I. Estudio longitudinal. Superdotación vinculado al rendimiento académico.
3. Modelo de inteligencia general: - Factor g de Spearman	Factor g: Aglutina la parte común de los test de inteligencia. Factor s: Inteligencia específica
4. Modelos de inteligencia factorial: - Modelo de estructura del intelecto de Guilford. - Aptitudes mentales de Thurstone	Obtuvo 150 parámetros de inteligencia. Incluye la creatividad, pensamiento divergente e inteligencia social. Descompuso el factor g en varios: comprensión verbal, cálculo, memoria...

5. Modelos Jerárquicos -Vernon -Inteligencia fluida y cristalizada de Catell	Factores ordenados por su importancia o generalidad. Inteligencia fluida: Innata. Inteligencia cristalizada: capacidades desarrolladas por el aprendizaje.
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	
-Marland	Aproximación a un concepto actual de sobredotación, ignorando la motivación.
-Renzulli	Teoría de los tres anillos: para ser superdotado se requiere capacidad intelectual superior, motivación o compromiso con la tarea y creatividad “aspecto definitorio” (modelo más seguido en España.)
-Tannebaum	La sobredotación incluye inteligencia más factores de personalidad, sociales y culturales.
-Modelo de inteligencias múltiples de Gardner	La inteligencia es la capacidad para resolver problemas. Principios: no es unitaria, es un conjunto de capacidades, talentos y aptitudes mentales. Son independientes e interactúan. Tipos de inteligencia: Lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, musical, físico-Kinestésica, interpersonal e intrapersonal.
-Teoría triárquica de Sternberg	Es una teoría que se interesa por los procesos y los resultados de la conducta. Clasificación: analíticos, sintácticos y prácticos.
-Teoría de la superdotación y talento de Gagné	Distingue entre superdotado y talento.
-El talento matemático de Stanley	Teoría novedosa que se centra en el campo matemático.
-Monks	Definiciones orientadas al rasgo, centradas en la memoria, rendimiento y a los modelos psicosociales-culturales.
SIGLO XXI	
-Steven Pfeiffer	Presenta un modelo tripartito de las AACC distinto en el que es necesario alta inteligencia, productividad o rendimiento y potencial.
-Olszewski-Kubilius, Subotnik&Worrell	Habla de las altas capacidades en el mundo educativo. Importancia de desarrollar competencias específicas para desarrollar talentos.
-Javier Tourón	Potenciar a los alumnos con talento para construir un mundo mejor “porque el talento que no se cultiva, se pierde”.

2.4- LA EVOLUCIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL EN LA LEGISLACIÓN

Las aportaciones acerca de la Sobredotación Intelectual desde la legislación española son relativamente recientes. Aunque las primeras informaciones aparecidas de una forma indirecta son de 1986, al referirse a la Educación Especial, en la Orden de 30 de enero de 1986 (BOE 4-2-1986, núm. 30), es en 1995 cuando se encuentra un primer decreto que en el que se hace referencia a la sobredotación. Así, el Real Decreto de 28 de abril de 1995, núm. 696/1995, (BOE 2-6-1995, núm. 131) cuando alude a la Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, hace una distinción entre éstas, citando así a la sobredotación: "*... no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, tienen un mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios similares. Por una parte, cabe distinguir entre las necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta*".

En la Orden de 14 de febrero de 1996, (BOE 23-2-1996, núm. 4), se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, la Orden de 14 de febrero de 1996, (BOE 23-2-1996, núm. 47), regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Cuando se habla de evaluación psicopedagógica de los alumnos, se hace referencia a la recogida de información del contexto familiar, así como de las condiciones personales y de desarrollo de los alumnos con Sobredotación Intelectual.

A través de la Orden de 24 de abril de 1996, (BOE 3-5-1996, núm. 107) se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de Sobredotación Intelectual. Se trata de un amplio documento en el que se desarrolla toda la temática planteada por los alumnos relacionados

con dicha sobredotación. En él se establece que la flexibilización podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo. En cualquier caso, no podrá reducirse el período de escolarización más allá de un año como máximo en Educación Primaria, y un año en Educación Secundaria, es decir, un máximo de dos años en toda la Educación Obligatoria.

Con la Resolución de 29 de abril de 1996, (BOE 16-5-1996, núm. 119) se estipulan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Esta resolución viene a concretar lo dispuesto en la Orden de 24 de abril de 1996 y establece, como puntos principales, los criterios generales de atención educativa; la evaluación psicopedagógica; las medidas curriculares; algunas particularidades para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria; las estrategias metodológicas; la evaluación de aprendizajes; y el procedimiento para solicitar la flexibilización.

Finalmente, la posterior Resolución de 20 de marzo de 1997, (BOE 4-4-1997, núm. 81) clarifica los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Actualmente, España se encuentra en un nuevo momento de cambio educativo, con la LOMCE (Ley orgánica de educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Ésta surgió en pocos años tras la LOGSE, la LOCE Y LOE. La primera de ellas (LOGSE) consideraba el alumno con Sobredotación Intelectual como un "alumno con necesidades educativas especiales", promoviendo una respuesta educativa que respondiera a las necesidades y dotara a la escuela de los recursos personales y materiales que fueran necesarios para desarrollar de forma efectiva esa atención. Las necesidades de los alumnos más capaces constituyen otra manifestación de necesidades educativas especiales y, por lo tanto, dichos alumnos son tributarios de las ayudas complementarias que puedan requerir a lo largo de su proceso de escolarización.

La LOCE (boe, 24/12/2002) contempló la Superdotación Intelectual como una identidad diferenciada dentro de las necesidades educativas específicas, reconociendo así a las personas con altas capacidades y denominándolas Superdotados Intelectualmente (S.I). Además, reflejó que las Administraciones Educativas debían prestar una atención específica a

estos alumnos y expresó la necesidad de dar una respuesta educativa adecuada a través de una identificación y evaluación temprana de sus necesidades.

Tras los pasos previos comentados, llega la LOE (Ley orgánica de educación 2/2006, de 3 de mayo), y establece a los alumnos superdotados dentro de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, pero cambiando la denominación de los mismos. Se hablará por lo tanto, de alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Además se hará hincapié en el artículo 76, a través del cual se determina que serán las administraciones educativas las que, además de identificar tempranamente, deberán adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades. En su artículo 77 se destaca que será el gobierno, previa consulta de las comunidades autónomas, el encargado de establecer las normas para la flexibilización, independientemente de la edad. Por esta razón se debe partir de un plan de atención al alumnado con Superdotación Intelectual específico de una comunidad autónoma, por ejemplo el de Castilla y León reconoce que el alumnado con altas capacidades tiene necesidades específicas que hay que conocer y que exigen la planificación de actuaciones en diferentes niveles, tanto en el ámbito cognitivo y del aprendizaje, como en el socioafectivo y motivacional. Con este fin se pretende identificar al alumnado con superdotación, como señala el citado plan, *“caracterizado por la presencia de elevadas capacidades de diversa índole, destacan las intelectuales y creativas, en concurrencia con factores volitivos y motivacionales favorables a la tarea que posibilitan un rendimiento superior”* y tipos de talentos.

En la LOMCE (Ley orgánica de educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) se insiste en la importancia de llevar a cabo con estos alumnos planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular. Es la primera vez que legislativamente se habla de forma clara de llevar a cabo programas de enriquecimiento haciendo hincapié en la importancia de desarrollar al máximo todas las capacidades que poseen estos alumnos.

Tabla 1. *La superdotación en las leyes*

	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006	LOMCE2013
Denominación:	Sobredotación intelectual	Alumnos con superdotación intelectual	Alumnos con altas capacidades	Alumnos con altas capacidades
Encontrados dentro de:	Alumnos con necesidades educativas especiales	Necesidades educativas específicas	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo
Contempla:	<ul style="list-style-type: none"> -Respuesta educativa a las necesidades. -Recursos materiales y personales. -Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad 	<ul style="list-style-type: none"> -Atención específica. -Respuesta educativa a través de: -Identificación y evaluación temprana de sus necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> -Atención temprana -Planes de actuación 	<ul style="list-style-type: none"> -Planes de actuación -Programas de enriquecimiento curricular.

2.5- ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Son varias las investigaciones que se han desarrollado en nuestro país basándose en los distintos modelos de inteligencia y que han conllevado aportaciones significativas tanto para la comprensión del concepto de inteligencia como para la evaluación de la misma.

Así, Castelló y Batlle (1998) proponen un modelo y dos instrumentos de medida como son la Batería de Aptitudes diferenciales y generales (BADyG) y el Test de pensamiento creativo de Torrance, definiendo superdotado intelectual dependiente de los procesos mentales que se están midiendo. Así, es posible identificar alumnos superdotados y talentosos, según alumnos que muestran *talentos simples o específicos* (una sola variable), alumnos que manifiesten *talentos múltiples*, (varias variables conjuntas), alumnos que muestren *talentos complejos*, (varias variables conjuntas) y alumnos que presentan *talentos conglomerados*, (talento académico o/y figurativo con simple).

Esta clasificación ha sido utilizada en numerosas investigaciones. Así en el estudio de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias (Ramírez, Álvarez, Jiménez y Artiles, 2004) (Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez, 2006) se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional sobre una población de 15.434 alumnos de diferentes zonas geográficas, tipo de colegio y estratos sociales. Se seleccionó una muestra al azar y se administró como prueba de inteligencia el BADyG, un cuestionario sociométrico y escalas de observación a padres y profesores sobre los alumnos identificados. Se encontró un 8,01% de alumnos con excepcionalidad intelectual. De estos, un 2,04 % se identificó con sobredotación intelectual, un 1,21% con talento simple, un 1,89% con talento complejo, y un 2,89% con talento mixto.

Otros de los estudios basados en la identificación temprana del alumnado es el llevado a cabo en la comunidad de Murcia (Sánchez, Ferrando, Prieto, y Ferrándiz, 2003) donde también se utilizó el BADyG (Yuste, 1998, 1998a, 1998b, 2001), junto con el Test de pensamiento creativo de Torrance (1974), el cuestionario de personalidad ESPQ (Early School Personality Questionnaire) (Coan y Cattell, 1981), el CPQ (Children's Personality Questionnaire, Form A, Part A) (Porter y Cattell, 1990), El Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI) (Hernández y Hernández, 2002) y la Batería de Socialización (BAS) (Silva y Martorell, 1989). Los resultados obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos de evaluación permitió adquirir diferentes perfiles cognitivos atendiendo a la tipología de Castelló y Batlle (1998). En dicha investigación se tenía un doble objetivo, por un lado la identificación y por otro, la configuración cognitiva de alumnos superdotados y talentosos, con lo que se trabaja con alumnado preidentificado. Los resultados que se obtienen son que de los 187 alumnos, 25 no muestran excepcionalidad alguna y los 162 alumnos restantes se agruparán de la siguiente manera: 30 alumnos de talento simple, 22 de talento múltiple, 25 niños con talento complejo, 68 con talento conglomerado y 11 superdotados.

La identificación temprana como elemento principal en la educación de los niños superdotados es algo realmente importante también fuera de nuestro país. Numerosos investigadores americanos, unidos a la National Association for Gifted Children y al National Research Center on the Gifted and Talented, apuntan hacia una realidad social de que los niños con altas capacidades pueden enfrentarse a situaciones que suponen una fuente de riesgo para su desarrollo emocional y social. Estas situaciones pueden provenir de una falta de apoyo desde el ámbito educativo, del ámbito social o incluso del familiar. Desde dicha investigación se propone, por lo tanto, una serie de sugerencias que lleven al incremento de la

madurez del niño superdotado en todas esas situaciones. Dichas sugerencias son propuestas desde una identificación temprana del niño con altas capacidades y su posterior inclusión en un programa educacional, basado en los intereses del niño, que potencie todas sus capacidades (Reis y Renzulli, 2004)

En otra de los estudios llevados a cabo (Howard, 2002) se reflexiona acerca de la necesidad de identificar y atender a los niños con altas capacidades en la menor edad posible. Así, se recomienda observar a los niños que se cree pueden ser superdotados en la etapa de educación infantil. Se propone incluso, que los equipos de orientación respectivos entrenen a padres y profesores de niños en etapas iniciales sobre las características específicas del niño superdotado, con el fin de poder reconocer y promover una intervención temprana en las escuelas públicas. El autor responsable de la investigación se basa en la creencia de que el cerebro del niño es especialmente sensible y susceptible de nuevas experiencias a la edad de unos cinco años. Si los niños con altas capacidades a esta edad no reciben la estimulación necesaria, potenciales aptitudes pueden ser deterioradas (Cohen, 1990). Además, se ha demostrado que el periodo de los cinco a los seis años es un momento decisivo en la corteza cerebral. El consumo de energía cerebral alcanza un nivel máximo entre los cuatro y los ocho años, después de los cuales disminuye gradualmente hasta llegar a los niveles del adulto (Elliot, 1999). Howard (2008) además explica que algunos niños superdotados no rinden adecuadamente en Educación Infantil porque son expuestos a niveles de logro menores de lo que ellos necesitan. Esto puede reflejarse en problemas sociales, motivacionales y emocionales del niño. En muchos casos, los profesores de estos niños creen que realmente están ofreciendo a su alumno lo que verdaderamente necesita para desarrollar todas sus capacidades (Mooij, 1999).

2.6- CONCLUSIONES

Como ha quedado reflejado a lo largo del capítulo, el término ha ido evolucionando y en la actualidad con la LOMCE (2013) hablamos de alumnos de altas capacidades. Se reconoce en el momento actual que hay que llevar a cabo planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular con estos estudiantes ya que manifiestan necesidades educativas específicas de apoyo educativo a las que hay que dar respuesta. Es clave como ha quedado

patente a lo largo del capítulo con las distintas investigaciones presentadas, que la detección temprana ayuda a su desarrollo y a potenciar todos sus talentos.

PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

3.1- INTRODUCCIÓN

En este capítulo se desarrolla una propuesta de adaptación curricular individualizada para que los alumnos con alta capacidad como recoge la ley, reciban una respuesta educativa a sus necesidades.

El objetivo es aumentar su nivel de destreza, partiendo del currículo. Comprenden una serie de actividades cuyo objetivo es motivar al niño, evitando pérdida de tiempo o aburrimiento, exigiéndole aplicar conocimientos, habilidades y estrategias aprendidas previamente.

3.2- MEDIDAS DE INTERVENCIÓN ESCOLAR CON ALUMNADO DE AACC

La intervención educativa a realizar con los alumnos superdotados debe ser una cuestión de primer orden para los centros educativos. Las prescripciones y orientaciones de la administración educativa han de convertirse en decisiones organizativas y curriculares en los centros de enseñanza, estableciendo las medidas más adecuadas para cada caso de manera individualizada (Wolters, 2012; p. 183). Los centros educativos, previa evaluación de cada caso particular, pueden adoptar diferentes estrategias para responder a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tanto la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria, como en la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato recoge la obligación de adoptar planes de actuación específicos y organizativos para atender a alumnado con altas capacidades, entre los que se integran los programas de enriquecimiento curricular con el fin de ayudar a este alumnado a desarrollar al

máximo sus capacidades. Además, en el caso de que sea necesario, se podrá flexibilizar el período de escolarización de este alumnado, incluyendo tanto la impartición de contenidos y adquisición de competencias propias de cursos superiores, como la ampliación de contenidos y competencias del curso en el que está matriculado el alumnado, siempre teniendo en consideración tanto el ritmo, como el estilo de aprendizaje del estudiante que presenta altas capacidades, y siempre que pueda favorecer el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización. Este aspecto emocional del niño es fundamental cuidarlo, así autores como Dabrowski (1977) afirman que los alumnos pueden estar en niveles de desarrollo humano distinto. Desde un egocentrismo, pasando por una influencia social, ética de valores, autoactualización hasta poder llegar a resolver la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser.

Tomando como base las opciones recogidas por la legislación, hay que tener en cuenta, entonces, que las adaptaciones curriculares, individuales, son una respuesta útil tanto para alumnos con bajas capacidades, como para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo debido a sus altas capacidades, entendiendo que cuando hablamos de altas capacidades es preciso tener en cuenta aspectos intelectuales, creativos y de ajuste personal y social que configuran un perfil de habilidades de estos estudiantes. Estas adaptaciones recogerán ampliaciones del currículo a nivel individual y se enmarcarán dentro de las medidas ordinarias posibles a adoptar a nivel del alumno, llevándose a cabo una vez que se hayan recogido las del centro (planificaciones organizativas, metodológicas y de recursos de todo tipo, junto a la flexibilización de espacios y horarios) y las de aula (ajustes en las programaciones didácticas para favorecer a los estudiantes con óptimas capacidades de toda la clase). Una vez puestas en marcha estas medidas, en caso de considerarse necesario, tendría cabida incluir medidas excepcionales, como la flexibilización escolar.

3.3- EJEMPLO DE MEDIDAS A ADOPTAR ANTE UN POSIBLE CASO DE ALTAS CAPACIDADES

En base a lo anteriormente expuesto, se ejemplifica, ahora, una propuesta de adaptación curricular individual para un alumno/a con altas capacidades, dirigida a promover el desarrollo equilibrado de los objetivos de aprendizaje propuestos en la programación de aula. Para ello, se ofrece una descripción, paso a paso, del proceso, que incluye: evaluación

psicoeducativa, planificación educativa, propuesta curricular y propuesta de intervención a través de programas complementarios, ejemplificada utilizando el área de Lengua Castellana (Álvarez, González-Castro, Menéndez y Rocés, 2002: 162-169). Aunque en este trabajo se ha tomado en consideración un modelo de adaptación de Lengua Castellana, cabe decir que existen también otros ejemplos prácticos sobre actividades de ampliación para alumnos de altas capacidades en educación primaria. Por ejemplo, del Gobierno de Navarra (http://creena.educacion.navarra.es/recursos/creena_libros/altas_capacidades.pdf). También existen recursos diseñados por el Gobierno de Canarias, donde ha publicado documentación interesante sobre modelo de ACI conveniente para este tipo de alumnado (www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Ursrn/altascapacidades/).

3.2.1. Evaluación Psicoeducativa

En este caso, se propone que la evaluación de alumnos con altas capacidades se estructure teniendo en cuenta diferentes ámbitos de análisis y descripción de las capacidades del sujeto, siguiendo la línea de trabajo de Sternberg (1993) y la prueba de evaluación de la capacidad intelectual, STAT, *Sternberg Triarchic Abilities Test* (Sternberg, 1991). Con la prueba STAT, se evalúa la inteligencia (entendida ésta como los mecanismos mentales subyacentes en la considerada conducta inteligente), el «insight» (aplicación de los mecanismos mentales para solucionar problemas novedosos) y evaluación del estilo intelectual. Esta evaluación conviene completarla con una valoración específica de las habilidades cognitivas y del patrón de desarrollo, así como de los componentes motivacionales, adaptativos, creativos y de competencia curricular. Los resultados de la evaluación de la inteligencia permiten obtener el perfil de puntos fuertes del sujeto que, con vistas a su adaptación curricular individual, ayudan a decidir qué objetivos de aprendizaje con capacidades de alto nivel se va a trabajar con más profundidad y extensión. El perfil de «insight» permite diseñar los programas de desarrollo más acordes con las potencialidades del sujeto. Conocer el estilo intelectual aporta información importante a la hora de modificar los objetivos de aprendizaje de la programación de aula, con objeto de que tengan más relación con la personalidad del alumno para aprender. Por ejemplo, modificar reiterados objetivos de aprendizaje que conllevan procesos de automatización por otros que impliquen procesos de «insight» (codificación, combinación y comparación selectiva).

3.2.2. Planificación de la intervención educativa.

En el caso de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, la legislación vigente dispone que se promueva el desarrollo equilibrado de los objetivos generales de las diferentes etapas. Estableciendo, para ello, las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria para estos alumnos.

La respuesta educativa exige identificar y evaluar de forma temprana y precisa las necesidades educativas específicas, así como concretar la oferta educativa más adecuada, incluyendo las medidas curriculares necesarias para desarrollar todas las capacidades del alumno dentro de un contexto educativo lo más normalizado posible. Estas medidas pueden ser curriculares y organizativas. Las de tipo organizativo se refieren a los apoyos necesarios para introducir programas de desarrollo y las curriculares hacen referencia a las adaptaciones de la programación de aula. Estas medidas han de tener en cuenta las siguientes características:

a) Las decisiones que se tomen con los alumnos superdotados estarían incluidas en las medidas de *atención a la diversidad* que se indiquen en el Plan de Atención a la Diversidad del Proyecto Curricular del Centro.

b) Las Adaptaciones Curriculares Individuales constituirán el referente para su evaluación.

c) El Currículum debe ser adaptado a los alumnos, tanto si acceden antes como si se reduce su tiempo de escolarización. Este proceso de adelanto o reducción del período de escolarización debe solicitarlo el centro a la administración educativa competente.

3.2.3 Propuesta curricular.

Así como la adaptación curricular individual para alumnos con déficit se hace directamente sobre la formulación secuenciada de objetivos de aprendizaje, en el caso de alumnos con altas capacidades conviene iniciarla, siguiendo a Álvarez y Soler (1997), desde el primer paso de la formulación de la programación de aula, como se expone en los párrafos siguientes y se ejemplifica a continuación, con un tema de Lengua Castellana y Literatura de 1º ESO tomado de Álvarez, González-Castro, Menéndez y Roces, (2002).

1er Paso. *Explicitación de Temas*: al desglosar los temas a partir del Currículum Oficial, podemos reformular al «alza» todos aquellos que parezca oportuno incluir en la programación.

2º Paso. *Secuencia de temas en cursos*: si se adelanta el período de escolarización, hay que mantener la distribución de los temas de iniciación (I), fundamentales (F) y de repaso, (R) recogidos en el currículum ordinario. En casos excepcionales, puede modificarse esa distribución para algunos temas, haciendo que las (I) se conviertan en (F), evaluándose como tales y eliminando consecuentemente las (R) que se estime oportuno. Si se reduce el tiempo de escolarización, hay que redistribuir los temas (I, F, R).

3er Paso. *Guión para desglosar los contenidos científicos del tema*: en este momento, es necesario decidir si es conveniente ampliar los Contenidos Científicos que se seleccionaron para el currículum ordinario.

4º Paso. *Relación de contenidos y capacidades*: Finalizada la redacción del guión de contenidos científicos, se realizará la selección de capacidades ampliando el análisis de los temas con capacidades de mayor rango y dificultad; como, por ejemplo, aplicaciones heurísticas, análisis, síntesis y valoraciones críticas.

5º Paso. *Formulación de Objetivos de Aprendizaje*: A la vista de la selección de contenidos y de capacidades, se formulan y secuencian los objetivos de aprendizaje de la adaptación curricular individual.

3.2.4 Programas de desarrollo.

Estos programas pretenden potenciar al alumno en su competencia académica, individual y social. Recogen toda una serie de intervenciones concretas sobre habilidades y estrategias referidas al desarrollo intelectual, la activación de la atención, el entrenamiento en estructuración de la información en general y en el campo artístico y socio-afectivo en particular (Álvarez y Soler, 1997).

Un programa para mejorar las habilidades cognitivas, la creatividad, los procesos de «insight» y la solución de problemas se puede encontrar en Prieto (1997, pág. 135). Este programa pretende favorecer, en primer lugar, las habilidades cognitivas, las habilidades de pensamiento creativo y las estrategias para conseguirlo; en segundo lugar, plantea estrategias

para los procesos de «insight»; por último, propone técnicas y pasos que deben seguirse en cualquier proceso creativo.

Una intervención de este tipo no es fácil de llevar a cabo en el aula ordinaria debido a su especificidad, por lo que será tarea del «aula de apoyo».

Otro de los programas a trabajar con los alumnos de altas capacidades es el INTEMO que asume un enfoque psicoeducativo-social a través del cual se pretende equilibrar el plano emocional con el de la razón. Es complementario a la ampliación curricular. En general, se persiguen como principales objetivos favorecer el desarrollo de estrategias intelectuales aplicadas al razonamiento lógico-matemático; incentivar el aprendizaje autónomo desarrollando la curiosidad natural y favoreciendo el gusto por la investigación; desarrollar un pensamiento creativo; potenciar la motricidad fina y gruesa a partir de trabajos manuales, expresión corporal y trabajos creativos; favorecer el uso y práctica de otras lenguas; y generar actitudes y conductas acordes a distintos momentos de la vida. Con todo ello, el programa se divide en distintos bloques a trabajar en cada una de las sesiones. Así, el bloque I sería el de “Temas de trabajo”; el bloque II “Entrenamiento cognitivo”; el bloque III “Creatividad, madurez y habilidades sociales” y el bloque IV “Otras lenguas”. Una intervención de este tipo no es fácil de llevar a cabo en el aula ordinaria debido a su especificidad, por lo que será tarea del «aula de apoyo». Cada sesión puede llevar de una a dos horas y la organización de las mismas es la siguiente:

1º Entrenamiento cognitivo: juegos lógicos-matemáticos que potencien y desarrollen distintas habilidades intelectuales.

2º Tema de trabajo: Tema a tratar, con medios diversos y utilizando distintas lenguas, bien sean lecturas variadas de libros o artículos, lectura del periódico, videos... Además de conocer un tema, establecer relaciones con lo que se sabe y promover reflexiones e intercambio de opiniones.

3º Creatividad: Presentación de trabajos originales, talleres creativos, etc. que ayuden a los alumnos a asimilar contenidos, a sorprenderse de sus capacidades, intereses... Potenciar la creatividad es un aspecto crucial en este programa. Por este motivo, se parte del potencial intelectual del niño para dar a su aprendizaje un enfoque nuevo y original. Se pretende desarrollar la creatividad desde todos sus ámbitos: lo artística, narrativo... Ya que se concibe

la creatividad como una aptitud para producir composiciones, ideas y producciones que son esencialmente nuevos y desconocidos hasta el momento.

Además, se debe trabajar a lo largo de cada sesión la madurez y las habilidades sociales intercambiando estrategias, técnicas de estudio, etc.

Todo esto, puede quedar recogido en el Programa de Enriquecimiento individualizado del alumno. Si necesita una ampliación puntual en una asignatura, se podría utilizar una ficha sencilla a adjuntar al programa de Enriquecimiento (Ficha 1), donde queda recogida esa AC realizada.

A continuación se presenta un ejemplo práctico:

ASIGNATURA:		EVALUACIÓN 1° 2° 3ª		
OBJETIVOS				
E*	CONTENIDOS	E*	ACTIVIDADES	
E*: Se colocara una cruz, cuando el contenido se ha conseguido y/o la actividad se ha realizado con éxito.				
Observaciones:				

Figura 1. Registro Programa de Enriquecimiento.

En definitiva, cabe destacar la idoneidad de desarrollar estos programas conjuntamente de forma real en los colegios dando respuesta integral y equilibrada a sus necesidades. La adaptación o ampliación en el grupo grande y el programa de enriquecimiento cuando el niño se incorpora a la clase pequeña o de apoyo. En muchas ocasiones esto no se realiza; o si se hace no es todo en el propio colegio, por ello si se lleva a cabo en centros privados o específicos debería haber una coordinación centro-colegio para lograr un crecimiento mayor en el alumno.

Modelo de Adaptación curricular altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria Lengua Española.

1er Paso: Explicitación de Temas

<i>a) Currículum oficial LOE: Contenidos Conceptuales</i>	<i>b) Desglose de temas</i>
<p>BLOQUE 2. LENGUA Y SOCIEDAD</p> <p><u>Primer Curso</u></p> <p>1. La variación espacial: dialectos y hablas. Principales fenómenos lingüísticos: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.</p> <p>2. Realidad plurilingüe de España. Mapa de las lenguas constitucionales.</p> <p><u>Segundo Curso</u></p> <p>1. La variación social y estilística.</p> <p>2. Realidad plurilingüe de España. Breve INTRODUCCIÓN a la historia de las lenguas constitucionales.</p> <p><u>Tercer Curso</u></p> <p>1. Origen y evolución de la lengua española.</p> <p>2. El bilingüismo: características generales.</p> <p><u>Cuarto Curso</u></p> <p>1. El español actual.</p> <p>2. El español de América</p>	<p>BLOQUE 2. LENGUA Y SOCIEDAD</p> <p>4. Niveles y usos de la lengua</p> <p>4.1. La variación espacial: dialectos y hablas.</p> <p>4.2. La variación social y estilística.</p> <p>5. La situación lingüística de España</p> <p>5.1. La realidad plurilingüe de España. Mapa de las lenguas constitucionales.</p> <p>5.2. La realidad plurilingüe de España. Breve INTRODUCCIÓN a la historia de las lenguas constitucionales.</p> <p>5.3. Origen y evolución de la lengua española.</p> <p>5.4. El español actual.</p> <p>5.5. El español de América.</p> <p>5.6. El bilingüismo: características generales</p>

2º Paso. Secuencia de los Temas en tres cursos

BLOQUE 2. LENGUA Y SOCIEDAD	1º	2º	3º
<p>4. Niveles y usos de la lengua</p> <p>4.1. La variación espacial: dialectos y hablas</p> <p>4.2. La variación social y estilística</p>	F		
<p>5. La situación lingüística de España</p> <p>5.1. La realidad plurilingüe de España. Mapa de las lenguas constitucionales</p> <p>5.2. La realidad plurilingüe de España. Breve INTRODUCCIÓN a la historia de las lenguas constitucionales</p> <p>5.3. Origen y evolución de la lengua española</p> <p>5.4. El español actual</p> <p>5.5. El español de América</p> <p>5.6. El bilingüismo: características generales</p>	F	R	R

Nota: I: Iniciación; F-Fundamentales; R-Repaso.

3er Paso. Guión para desglosar los Contenidos Científicos del Tema

Nota: Figuran en **negrita** los Contenidos Científicos que se añaden a los del Currículum ordinario.

TEMA 5. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA (en 2º Curso)

1. DATOS

1.1. TÉRMINOS

- Lengua. Dialecto. Lengua oficial. Idioma. **Lengua viva. Lengua muerta.** Lingüística diacrónica y sincrónica. Lengua romance. Latín literario y latín vulgar. Sustrato lingüístico. Bilingüismo. **Diglosia. Normalización.**

1.2. HECHOS

- Castellano. Catalán. Gallego. Eusquera. Asturiano. Navarro-Aragonés.
- **Dialectos de las lenguas de España.**

2. MÉTODOS

2.1. CONVENCIONALISMOS

- Concepto de lengua y de dialecto.
- **Transcripción fonológica y fonética.**

2.2. TENDENCIAS DIACRÓNICAS

- Evolución histórica del castellano.
- **Evolución histórica de las otras lenguas y dialectos españoles.**

2.3. CLASIFICACIONES

- Dialectos del latín: lenguas romances.
- **Lenguas prerromanas.**
- **Dialectos de las lenguas romances.**

2.4. CRITERIOS

- Criterios para valorar la riqueza lingüística de nuestro país.
- Criterios para valorar los fenómenos de bilingüismo.
- **Criterios para valorar la difusión internacional de las lenguas de España.**
- Criterios para reconocer el castellano como “lingua franca”.

2.5. PROCESOS

- **Métodos de identificación de las lenguas de España no conocidas por el alumno.**

3. GENERALIZACIONES

3.2. PRINCIPIOS

- Toda lengua viva es un organismo sometido a lenta pero continua evolución.
- El léxico es la parte de la lengua más proclive a los cambios.
- Aunque las lenguas prerromanas desaparecieron, quedaron rasgos que condicionaron la evolución del latín y favorecieron la aparición de las lenguas romances.
- Durante la Edad Media surgieron en la península varios dialectos romances. La suerte de cada uno de ellos fue variable.
- El español es hoy la tercera lengua del mundo en número de hablantes.

3.3. TEORÍAS

- Sobre la evolución de las lenguas romances.
- Sobre la evolución del castellano.
- **Sobre los orígenes de la lengua vasca.**

4º Paso. Relación de Contenidos y Capacidades

Nota: Figura en **negrita** lo que se añade al Currículum ordinario.

A. CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. RECONOCIMIENTO

- Los conceptos del Tema relacionados con lengua y dialecto.
- Los conceptos del Tema relacionados con el latín vulgar.
- La evolución histórica del castellano.
- La clasificación de los dialectos del latín y de las lenguas prerromanas.
- La clasificación de las lenguas que se hablan en España y de los dialectos de estas.
- Los métodos de identificación de las lenguas de España no conocidas por el alumno
- Los criterios para valorar la riqueza lingüística de nuestro país.
- Los criterios para reconocer al castellano como “lingua franca”.

- Los criterios para valorar los fenómenos de bilingüismo.
- Los criterios para valorar la riqueza lingüística de nuestro país.
- Los criterios para valorar la difusión internacional de las lenguas de España.
- Los principios del Tema relacionados con lengua y dialecto.
- Las teorías sobre la evolución del castellano.
- Las teorías sobre la formación de las lenguas romances.
- Las teorías sobre los orígenes de la lengua vasca.

2. COMPRENSIÓN

2.1. TRADUCCIÓN

- Decir con sus propias palabras los conceptos del tema.
- **Señalar las áreas de las lenguas prerromanas sobre un mapa de España.**
- **Dibujar la situación lingüística de la península a mediados del siglo X.**
- Dibujar sobre un mapa de España la situación lingüística actual.
- Señalar con un esquema gráfico la evolución de los fonemas medievales en castellano.
- **Sobre un mapa de América, señalar el dominio lingüístico del español.**

2.2. INTERPRETACIÓN

- Explicar con ejemplos concretos la evolución del latín vulgar en la península.
- **Explicar con ejemplos la situación lingüística de las comunidades bilingües.**
- Demostrar con ejemplos concretos las ventajas e inconvenientes del bilingüismo.

2.3. EXTRAPOLACIÓN

- Deducir el enriquecimiento de la cultura española por la pluralidad lingüística.
- Determinar la necesidad de reconocimiento y respeto por todas las lenguas y dialectos de España.
- **Deducir las ventajas e inconvenientes de la entrada de extranjerismos en la lengua.**

B. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

3. APLICACIÓN

- Emplear adecuadamente los conceptos de lengua y dialecto en la distinción de textos.

- Utilizar los criterios adquiridos en la valoración del Tema.

4. ANÁLISIS

- Diferenciar en textos dados las distintas lenguas y **dialectos** de España.
- **Distinguir en textos dados la evolución histórica de la lengua castellana.**
- **Diferenciar en textos orales y escritos las bandas dialectales del español actual.**
- **Clasificar en textos dados fenómenos de bilingüismo.**

5. SÍNTESIS

- **Elaborar un informe sobre la situación lingüística de la Comunidad Autónoma.**

6. VALORACIÓN

- Valorar según los criterios dados la situación lingüística de España.
- **Comparar la situación lingüística de España con la de otros países europeos.**
- **Valorar la difusión internacional de las lenguas de España.**

C. CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Aceptar la pluralidad lingüística de España como una muestra de nuestra riqueza cultural.
- Apreciar y respetar las variantes dialectales y locales de uso de la lengua.
- Interesarse por el conocimiento y la divulgación de la cultura plural de nuestro país.
- **Profundizar críticamente en los fenómenos de marginación social por el uso de la lengua en las comunidades bilingües.**

5º Paso. Formulación de Objetivos de Aprendizaje

a) Formulación de Objetivos clasificados por capacidades

El alumno será capaz de:	CAP
Definir literalmente los conceptos del Tema relacionados con lengua y dialecto	Re
Reconocer los criterios para valorar la riqueza lingüística de nuestro país	Re
Distinguir los criterios para reconocer al castellano como “lingua franca”	Re
Reconocer los criterios para valorar los fenómenos de bilingüismo	Re
Reconocer los métodos de identificación de las lenguas de España no conocidas por el alumno	Re
Formular los principios del Tema relacionados con lengua y dialecto	Re
Reconocer la evolución histórica del castellano	

Enumerar la clasificación de las lenguas que se hablan en España y de los dialectos de estas	Re
Reconocer los criterios para valorar la riqueza lingüística de nuestro país	Re
Reconocer las teorías sobre la evolución del castellano	Re
Definir los conceptos del Tema relacionados con el latín vulgar	Re
Enumerar la clasificación de los dialectos del latín y de las lenguas prerromanas	Re
Reconocer los criterios para valorar la difusión internacional de las lenguas de España	Re
Distinguir las teorías sobre la formación de las lenguas romances	Re
Formular las teorías sobre los orígenes de la lengua vasca	Re
Dibujar sobre un mapa de España la situación lingüística actual	Co/T
Señalar las áreas de las lenguas prerromanas sobre un mapa de España	Co/T
Dibujar la situación lingüística de la península a mediados del siglo X	Co/T
Señalar con un esquema gráfico la evolución de los fonemas medievales en castellano	Co/T
Sobre un mapa de América, señalar el dominio lingüístico del español	Co/T
Explicar con ejemplos la situación lingüística de las comunidades bilingües	Co/I
Demostrar con ejemplos concretos las ventajas e inconvenientes del bilingüismo	Co/I
Explicar con ejemplos concretos la evolución del latín vulgar en la península	Co/I
Deducir el enriquecimiento de la cultura española por la pluralidad lingüística	Co/E
Determinar la necesidad de reconocimiento y respeto por todas las lenguas y dialectos de España	Co/E
Deducir las ventajas e inconvenientes de la entrada de extranjerismos en la lengua	Co/E
Emplear adecuadamente los conceptos de lengua y dialecto en la distinción de textos	Ap
Utilizar los criterios adquiridos en la valoración del Tema	Ap
Clasificar en textos dados fenómenos de bilingüismo	An
Diferenciar en textos dados las distintas lenguas y dialectos de España	An
Distinguir en textos dados la evolución histórica de la lengua castellana	An
Diferenciar en textos orales y escritos las bandas dialectales del español actual	An
Elaborar un informe sobre la situación lingüística de la Comunidad Autónoma	Si
Valorar según los criterios dados la situación lingüística de España	Va
Valorar la difusión internacional de las lenguas de España	Va
Comparar la situación lingüística de España con la de otros países europeos	Va
Aceptar la pluralidad lingüística de España como una muestra de nuestra riqueza cultural	Ac
Apreciar y respetar las variantes dialectales y locales de uso de la lengua	Ac
Interesarse por el conocimiento y la divulgación de la cultura plural de nuestro país	Ac
Profundizar críticamente en los fenómenos de marginación social por el uso de la lengua en las comunidades bilingües	Ac

Nota: Re= Reconocimiento; Co=Comprensión (T: traducción, I: interpretación, E: extrapolación); Ap=Aplicación; An=Análisis; Si=Síntesis; Va=Valoración Crítica; Ac=Altas Capacidades.

b) Formulación secuenciada de Objetivos

El alumno será capaz de:	CAP
1. Definir literalmente los conceptos del Tema relacionados con lengua y dialecto	Re
2. Definir los conceptos del tema relacionados con el latín vulgar	Re
3. Enumerar la clasificación de los dialectos del latín y de las lenguas prerromanas	Re
4. Reconocer la evolución histórica del castellano	Re
5. Enumerar la clasificación de las lenguas que se hablan en España y de los dialectos de estas	Re
6. Reconocer los criterios para valorar la riqueza lingüística de nuestro país	Re
7. Reconocer los criterios para valorar los fenómenos de bilingüismo	Re
8. Distinguir los criterios para reconocer al castellano como “lingua franca”	Re
9. Reconocer los métodos de identificación de las lenguas de España no conocidas por el alumno	Re
10. Reconocer los criterios para valorar la difusión internacional de las lenguas de España	Re
11. Formular los principios del Tema relacionados con lengua y dialecto	Re
12. Distinguir las teorías sobre la formación de las lenguas romances	Re
13. Reconocer las teorías sobre la evolución del castellano	Re
14. Formular las teorías sobre los orígenes de la lengua vasca	Co/T
15. Señalar las áreas de las lenguas prerromanas sobre un mapa de España	Co/T
16. Dibujar la situación lingüística de la península a mediados del siglo X	Co/T
17. Señalar con un esquema gráfico la evolución de los fonemas medievales en castellano	Co/T
18. Dibujar sobre un mapa de España la situación lingüística actual	Co/T
19. Sobre un mapa de América, señalar el dominio lingüístico del español	Co/I
20. Explicar con ejemplos la situación lingüística de las comunidades bilingües	Co/I
21. Demostrar con ejemplos concretos las ventajas e inconvenientes del bilingüismo	Co/I
22. Explicar con ejemplos concretos la evolución del latín vulgar en la península	Co/E
23. Determinar la necesidad de reconocimiento y respeto por todas las lenguas y dialectos de España	Co/E
24. Deducir el enriquecimiento de la cultura española por la pluralidad lingüística	Co/E
25. Deducir las ventajas e inconvenientes de la entrada de extranjerismos en la lengua	Ap
26. Utilizar los criterios adquiridos en la valoración del Tema	Ap
27. Emplear adecuadamente los conceptos de lengua y dialecto en la distinción de textos	An
28. Clasificar en textos dados fenómenos de bilingüismo	An
29. Diferenciar en textos dados las distintas lenguas y dialectos de España	An

30. Distinguir en textos dados la evolución histórica de la lengua castellana	An
31. Diferenciar en textos orales y escritos las bandas dialectales del español actual	Si
32. Elaborar un informe sobre la situación lingüística de la Comunidad Autónoma	Va
33. Valorar según los criterios dados la situación lingüística de España	Va
34. Comparar la situación lingüística de España con la de otros países europeos	Va
35. Valorar la difusión internacional de las lenguas de España	Ac
36. Aceptar la pluralidad lingüística de España como una muestra de nuestra riqueza cultural	Ac
37. Interesarse por el conocimiento y la divulgación de la cultura plural de nuestro país	Ac
38. Profundizar críticamente en los fenómenos de marginación social por el uso de la lengua en las comunidades bilingües	

Nota: Re= Reconocimiento; Co=Comprensión (T: traducción, I: interpretación, E: extrapolación); Ap=Aplicación; An=Análisis; Si=Síntesis; Va=Valoración Crítica; Ac=Altas Capacidades.

3.4- CONCLUSIÓN

Las ampliaciones son fundamentales para lograr un equilibrio en el alumno y potenciar sus mecanismos mentales para solucionar problemas novedosos, de esta forma se potencia su desarrollo cognitivo y se ayuda a la gestión de recursos para afrontar retos. Aprender de sus limitaciones desde una visión distinta, también enriquece y es necesario para el desarrollo del aprendizaje.

En las ampliaciones, es clave además de buscar un nivel mayor en la relación de conceptos, generalizaciones... la creatividad, ya que juega un papel principal a la hora de profundizar en los conceptos trabajados y llegar a dominarlos.

Las adaptaciones también ayudan a crear un clima de convivencia óptimo donde se respire un clima de trabajo donde además unos puedan ayudar a otros y se disfrute aprendiendo. Estos alumnos pueden ayudar a sus compañeros en la explicación de conceptos y ellos obtienen un refuerzo social importante, que les facilite enfrentarse a nuevas situaciones.

Estas adaptaciones tienen que ser evaluadas y revisadas, trimestral y anualmente para lograr optimizar el mayor beneficio para los estudiantes. Deben estar informados las familias y participar siempre que sea posible para obtener el máximo rendimiento.

DESCRIPCIÓN DE CASO, ALUMNA CON ALTAS CAPACIDADES

4.1- INTRODUCCIÓN

Una vez visto los capítulos anteriores, ahora se quiere ejemplificar un caso real de una alumna con altas capacidades intelectuales, desde que inició la Educación Secundaria hasta su ingreso en la Universidad. Se presenta el caso desde un punto de vista educativo haciendo referencia a las dificultades que se han presentado en su proceso académico y cómo se ha ido superando cada situación partiendo de un Programa de Enriquecimiento Extracurricular y un seguimiento psicoeducativo.

4.2- OBJETIVOS

Tras la evaluación pertinente, se plantearon cinco objetivos de mejora con la alumna en función de su perfil académico y socioemocional: 1) ampliar nuevos conocimientos; 2) desarrollar seguridad en sí misma y regular la sobreexigencia autoimpuesta; 3) potenciar el aprendizaje autónomo; 4) mejorar su capacidad de razonamiento; y 5) estimular su curiosidad natural. Todos estos objetivos se plantearon inicialmente con el fin de mejorar, en última instancia y de manera indirecta, su bienestar emocional.

Los objetivos fueron satisfactoriamente alcanzados tras seis años de intervención y seguimiento del caso, sobre todo, a nivel emocional. Además de lograr dominar áreas temáticas que trabajaría en su futuro como estudiante universitaria, ha mejorado en cuanto a la confianza en sí misma, reflexión sobre su vida y toma decisiones importantes.

Se pasa a continuación a detallar, dicho caso de intervención psicoeducativa con la alumna de altas capacidades descrita, a lo largo de su escolarización en Educación Secundaria Obligatoria, únicamente, por tratarse de la etapa con mayor peso en su desarrollo

y formación futura. Esta intervención se ha desarrollado desde el punto de vista de la orientación, siguiendo los pasos de detección, diagnóstico e intervención.

4.3- HISTORIA ESCOLAR Y SOCIOEMOCIONAL DE LA ALUMNA

Susana es una adolescente de 17 años, hija única. Actualmente es una estudiante universitaria de medicina. Presenta sobredotación intelectual. Fue diagnosticada en tercer curso de Educación Primaria (E.P.). Se flexibilizó su periodo de escolaridad acelerándola en cuarto de E.P. Al vivir en un pequeño pueblo y estudiar en el colegio de la misma localidad, fue foco de comentarios constantes por parte de niños, padres y profesores, lo que supuso para ella y su familia un gran sufrimiento, sobre todo a nivel emocional. Tanto la niña como su familia se sentían “bichos raros”, siempre siendo el centro de comentarios muy despectivos.

Cuando iba a comenzar la Educación Secundaria, se trasladó a un colegio más grande en la capital leonesa, encontrándose de nuevo con distintas dificultades y superando anteriores, como las relacionadas con sentirse diferente ante sus iguales.

El *principal problema* que manifestaba cuando llegó al colegio era la necesidad de establecer un grupo de amigos. Susana conocía a mucha gente, era una niña muy correcta, respetuosa y educada, pero no tenía figuras de su edad con las que tuviera confianza suficiente para sentirse ella misma, con quienes compartir sus vivencias, preocupaciones o emociones. Se relacionaba con grupos de personas diferentes, además del colegio y pueblo, como el conservatorio de música. En este lugar, era donde se encontraba mejor, ya que estaba situado en otra localidad, en Astorga, y para ella resultó ser un lugar donde llegó a sentirse muy bien, tanto con profesores como compañeros, a pesar de la exigencia personal en el proceso ya que logró completar sus estudios en el conservatorio de música simultáneamente a los escolares. Las relaciones que fue estableciendo con distintos profesores tanto del conservatorio como de los colegios, le ayudaron a crecer y comprenderse a sí misma, al mismo tiempo que le generaron seguridad. Para los niños y niñas, sentir que forman parte de un grupo y, concretamente, tener amigos entre sus iguales, es algo fundamental, más en la adolescencia y, especialmente, para ella debido a su carencia a lo largo de la niñez. El principal reto en este caso era subsanar estas carencias para lograr su adaptación al nuevo centro educativo, sin olvidar el mantenimiento del éxito académico.

En cuanto a su **diagnóstico**, hay que destacar que a los 9 años presentaba la siguiente valoración en los elementos específicos de aprendizaje:

-En *inteligencia* alcanzaba elevadas puntuaciones, reflejándose en un pensamiento brillante y abstracto. Poseía un dominio muy superior a la media de su edad para la realización de tareas según los resultados obtenidos en el WISC-R (1993). Consiguió puntuaciones excepcionales a nivel verbal, especialmente en lo relativo a información y aritmética, donde obtuvo la máxima puntuación permitida. Las puntuaciones conseguidas en semejanzas, comprensión, dígitos y vocabulario fueron excepcionales, situándose en una edad de dieciséis años. A nivel manipulativo, las puntuaciones resultaron sensiblemente más bajas, aunque siguió situándose por encima de la media para su edad. Estos resultados se vieron apoyados por los obtenidos en el RAVEN (1975).

-En desarrollo *psicomotor*, no se encontraron resultados significativos.

-En cuanto a aspectos *comunicativos lingüísticos*, los resultados obtenidos a través de la aplicación del ITPA (Kirk, McCarthy, y Kirk, 1986), demostraron nuevamente puntuaciones notablemente altas en su rendimiento en comparación con la media para su edad. Tenía una gran capacidad para relacionar conceptos de forma oral que precisaban del manejo de símbolos lingüísticos. Además, poseía una riqueza de vocabulario que la posicionaba por encima de la media para su edad. Los resultados de la prueba Peabody (Pereda, 1986), la situaban, en este caso, en una edad equivalente a diecisiete años.

- En cuanto a los aspectos de *personalidad e interacción social*, tenía dificultades para manifestar abiertamente sus sentimientos, era introvertida y le era difícil participar en el aula. A la hora de trabajar se mostraba sobria, prudente y seria. Tenía dificultades para relacionarse con sus iguales por miedo a lo que pudieran pensar los demás sobre ella. Era extremadamente sensible a las críticas.

-En *creatividad*, presentaba una abundancia de recursos cognitivos que se manifestaban en niveles altamente satisfactorios. Además, era flexible al cambio y con una amplitud de intereses que le posibilitaba el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa. Destacaba especialmente en la elaboración de sus trabajos, dedicando mucho tiempo y buscando la perfección en sus detalles originales y únicos. Esto propiciaba su iniciativa y curiosidad ante la tarea.

-Sobre el *estilo de aprendizaje y motivación*, a través de la aplicación del TEA (Thurstone y Thurstone, 1990), quedó patente la gran predisposición a la tarea. Los resultados fueron relevantes tanto a nivel verbal como en razonamiento y cálculo. Se concentraba óptimamente, mostraba interés y afrontaba con seriedad el trabajo, al mismo tiempo que disfrutaba con la situación profundamente.

-Su *nivel de competencia curricular* era homogéneo entre las distintas tareas, y claramente superior al correspondiente a su edad cronológica. Su rendimiento general era muy bueno en prácticamente todas las áreas.

Debido a los resultados expuestos cabe encuadrar a Susana entre los alumnos con altas capacidades, pues su capacidad intelectual superaba la media de CI establecido para alumnos con altas capacidades intelectuales (más de un CI de 140 en las distintas pruebas aplicadas), su predisposición y compromiso con la tarea era muy alta y, además, manifestaba un alto pensamiento crítico y pensamiento creativo en continuo desarrollo.

Dada la *situación inicial* (inicio de 1º de la ESO) se priorizó, como se ha destacado, el aspecto socioemocional de su desarrollo, debido al nivel de exigencia consigo misma y su inseguridad ante los demás, especialmente sus iguales. Un punto a trabajar era su interés por pasar completamente desapercibida ante sus compañeros, sin participar ni preguntar en clase, ya que al profesorado de primaria y secundaria le era difícil comprobar todo su potencial, llegando incluso a generar dudas entre los mismos.

Su *estilo de aprendizaje*, siguiendo a Renzulli (1986), se pudo organizar en tres aspectos que han ido evolucionando a lo largo de los años y progresando de forma muy significativa en la alumna. En cuanto a la implicación, se caracterizaba por buscar la perfección en sus tareas. Estaba altamente motivada hacia los aprendizajes escolares. Poseía una gran predisposición ante cualquier actividad que se le presentaba. Le apasionaban los retos y los nuevos trabajos y aprendizajes. Le gustaba descubrir nuevos aprendizajes; era observadora. Respecto a la inteligencia general, tenía buena memoria; en materiales verbales o gráficos, recordaba fácilmente la información que le rodeaba. Era autónoma, independiente en el trabajo, apenas pedía ayuda a los adultos. Trabajaba bien, tanto a nivel individual como colectivo. En su caso, debían promocionarse las actividades de pequeño grupo donde se estimulara la cooperación entre iguales. Se adaptaba rápidamente a situaciones nuevas y disfrutaba mucho con ellas. Le gustaba y soportaba la responsabilidad; asumía competencias en el trabajo superiores para su edad. Necesitaba pocas indicaciones del profesor; era capaz de generalizar las instrucciones

de una actividad a otra, incluso en muchos casos se adelantaba adivinando cual era la tarea a realizar. Por último, en cuanto a la creatividad, tenía una percepción rápida y ajustada de las relaciones causa-efecto; trataba de descubrir el cómo y el porqué de las cosas, se hacía preguntas e intentaba “por ella misma”, darse respuestas. Presentaba unos niveles muy buenos de atención y concentración ante las distintas tareas. No evitaba el material difícil; trataba de comprender los materiales complicados, sin desanimarse, e implicándose en la tarea hasta que era capaz de finalizarla. Ampliaba los trabajos e investigaba, siendo muy exigente con ella misma. Era flexible en el pensamiento y en la acción (este aspecto se fue descubriendo en la alumna a lo largo del primer año de la fase intervención).

4.4- INTERVENCIÓN

La intervención y el proceso de seguimiento que se llevaron a cabo con la alumna tanto dentro, como fuera del aula, con dos medidas simultáneas: ampliaciones curriculares y con un Programa de Enriquecimiento Extracurricular.

El programa de enriquecimiento cognitivo (enriquecimiento extracurricular), se consideró una opción adecuada para dar respuesta a sus necesidades, edad, interés y características siguiendo las indicaciones del plan de atención al alumnado con superdotación intelectual de Castilla y León. Dicho programa, que se describe detalladamente en el siguiente apartado, se implementó de manera individual, cada año uno distinto, para trabajar partiendo de sus necesidades, intereses y desarrollo evolutivo.

Dentro del aula, se llevaron a cabo adaptaciones curriculares, ampliando la profundidad y los contenidos curriculares en las áreas donde tenía un gran dominio, como son Matemáticas, Lenguaje e Inglés.

Con respecto al seguimiento, fue la profesora de educación especial quien se hizo cargo, trabajando con ella dos horas a la semana, dentro del horario escolar (correspondiéndose con las horas de música, asignatura que tenía convalidada).

Su nivel de aprendizaje era homogéneo entre las distintas áreas; claramente superior al correspondiente a su edad cronológica en, prácticamente, todas las áreas y se acercaba al de su edad de desarrollo, 2ª E.S.O.

4.5- PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR

El programa de *enriquecimiento extracurricular* aplicado consta de cuatro partes:

1º Fase-Diseño. A la hora de diseñar el programa, se destacaron el tipo de necesidades educativas específicas, los objetivos, medidas, organización, secuenciación y formato apropiado para su caso.

El rendimiento cognitivo global de la niña era muy alto (tres desviaciones típicas por encima de los valores medios). Necesitaba expresarse a nivel verbal y, especialmente, a nivel no verbal. Era necesario potenciar la creatividad y el pensamiento divergente, ya que se encontraba en proceso de desarrollo.

Los objetivos que se plantearon con la intervención fueron cinco: 1) ampliar nuevos conocimientos que le permitieran mantener una alta exigencia académica y curiosidad natural; 2) desarrollar su autoestima intentando lograr que admitiera verbalmente sus cualidades; 3) desarrollar el aprendizaje autónomo, focalizando sus intereses y entrenando la capacidad de razonamiento y atención; 4) desarrollar la curiosidad natural, a través de las autopreguntas, reflexión sobre diferentes temas y valores, cuestionando hechos y explorando ideas más complejas; 5) usar el lenguaje como medio de expresión e enriquecimiento personal.

Las herramientas y estrategias de entrenamiento que se utilizaron fueron las siguientes:

- a) *Proyecto Inteligencia Harvard, Serie II- Comprensión y Lenguaje* (Megía, 1993) para trabajar sobre los objetivos 3 y 5. Con este instrumento se fomentó el desarrollo del razonamiento a través del entrenamiento sobre estrategias habituales de pensamiento formal y habilidades cognitivas útiles que facilitan la adquisición de otras habilidades y conocimientos, generalizables a situaciones y contextos de la vida personal, social y laboral
- b) *Talleres creativos* manuales (por ejemplo, taller de huerta o taller de jardinería). Se fomentó el desarrollo de la capacidad creativa, de disfrute, psicomotricidad fina, al mismo tiempo que la adquisición de conocimientos relacionados con el medio-ambiente, la costura..., etc.

- c) *Lecturas curiosas* a través de los libros como fuente de aprendizaje, debate, disfrute, reflexión. Alguno de los libros con los que se trabajó fueron: “El mundo de Sofía”, “Como agua para chocolate” y “Afrodita”. Con ello se pretendían alcanzar, especialmente, los objetivos 1, 2 y 4. También se trabajó con otro tipo de documentos escritos como “Cuatro cartas” para facilitar el diálogo sobre distintos temas de forma reflexiva, atractiva y curiosa
- d) *Salidas culturales* a lo largo del curso académico para profundizar sobre los temas trabajados de acuerdo con el objetivo 1. Por ejemplo, en el 1º trimestre del curso escolar se acudió a la piscina, para que disfrutara con la natación, jugando y potenciando el desarrollo de su cuerpo desde una vertiente atractiva que estimulara el gusto por todas las áreas curriculares (ya que la asignatura de Educación Física era la más esfuerzo le requería).
- e) *Investigación y uso del ordenador* para ampliar contenidos, temas y trabajos (se perseguía alcanzar todos los objetivos, especialmente el 1).
- f) Uso de materiales específicos, como *el C.D.* del “Mundo de Sofía”.
- g) *El rincón de la actualidad* en que se trabajaron noticias actuales de su interés y curiosidad; y *el rincón del arte* para fomentar su creatividad a través de la exposición de obras propias en el centro educativo.

Además, dentro del propio programa extracurricular, también se realizó un seguimiento de los aspectos relativos a su evolución académica en el centro.

- h) *Seguimiento de asignaturas curriculares* con el fin de trabajar sobre los objetivos 1 y 2, mediante el seguimiento de cada asignatura, haciendo hincapié sobre problemas que hubieran surgido y sobre las soluciones tomadas.

Por último, aparte de los recursos mencionados utilizados, también se implicó a la alumna en diferentes actividades del centro educativo que pudieran ser compartidas por otros estudiantes y que, además de sus competencias académicas, fomentaran su integración con su grupo de iguales.

- i) *Participación en la revista escolar* debido a su gusto por la escritura y la lectura y *participación en el club lector*, una nueva propuesta de centro que se consideraba estimulante para que la niña se sintiera bien (objetivos 2, 3 y 4).

Otro aspecto importante del programa de enriquecimiento, es que cada curso se trabajó sobre un eje central con el cual se relacionaban las actividades a ejecutar durante las sesiones. Los ejes fueron muy variados, desde la historia de la filosofía, la comida del mundo, la literatura como marca en la historia, el inglés como vía de comunicación, el cine.... Esto fue clave para la ambientación de los espacios, ya que además eran lugares para visualizar, motivar y mostrar todo el aprendizaje de forma muy creativa y sorprendente (siempre distinta para provocar retos, investigaciones y reflexión).

En cuanto a la organización de las sesiones, estas se dividieron en tres partes cada una, según los tres aspectos que caracterizan a un alumno con superdotación según Renzulli (2004), capacidad intelectual, creatividad y motivación. Al inicio de la sesión se hacía hincapié en la motivación, a través de noticias de la actualidad, opinión crítica... (*rincón de la actualidad*). En segundo lugar, se trabajaba la comprensión del lenguaje y el razonamiento a través del *Proyecto Inteligencia Harvard* (Megía, 1993). Por último, se intentaba potenciar la creatividad (siempre al finalizar cada sesión con una aplicación práctica) con un tema de trabajo por trimestre (Filosofía, Literatura y Arte), partiendo de lecturas variadas de libros o artículos... reflexiones, intercambios de opiniones (algunos días esta última parte se sustituyó por talleres creativos y por el seguimiento exhaustivo de las asignaturas).

El desarrollo del programa se iba esquematizando en un documento donde se establecían, a lo largo del curso, las modificaciones o consecuciones, si las hubiera, acompañadas de su fecha.

A los padres se les informaba trimestralmente de todo lo trabajado, el progreso hacia la consecución de los objetivos y sobre el estado emocional de la alumna, tanto a nivel escrito, con “un informe”, como mediante entrevistas personales.

2º Fase-Aplicación. A lo largo de todo el curso escolar, la metodología que se llevó a cabo estuvo acompañada de una gran cantidad de recursos. Se fomentó la iniciativa, un ritmo rápido de aprendizaje, el trabajo activo y un aprendizaje por descubrimiento.

3º Fase-Seguimiento. Diariamente y, especialmente, al final de cada trimestre escolar.

4º Fase-Evaluación. La evaluación de los avances del programa se realizó trimestralmente y, al final de cada curso, se realizó una evaluación final global donde se especificaba todo lo trabajado. A partir de esa evaluación final se establecía el eje para el

siguiente curso, partiendo como se ha destacado de las inquietudes, necesidades, expectativas y conocimientos de la alumna.

4.6- LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Después de realizar el trabajo anteriormente descrito a lo largo de seis años, la alumna ha comenzado a relativizar los comentarios o problemas surgidos, adaptándose a las situaciones. Tiene amigos y posee estrategias para cuidarlos y valorarlos. Tolera actitudes que no le gustan de sus compañeros y expresa sus opiniones y/o conocimientos. Su nivel de detalle y creatividad en la elaboración de los trabajos es excepcional, minucioso y logra presentar trabajos que destacan por su belleza no sólo de contenidos, e ideas, sino de estética, utilizando materiales que sorprenden mezclando texturas, reciclando... y mostrando una gran capacidad creativa. Ha disminuido su nivel de exigencia, superando parte de sus miedos, por ejemplo, ha llegado a tocar el piano delante de todo el instituto. Se siente valorada y querida y ha experimentado la “felicidad”. Por ejemplo, ha cumplido uno de sus sueños “acceder a la titulación de medicina” (de lo que conoce, reflexiona y domina gran cantidad de temas), pudiendo opositar, en el futuro, al premio a la excelencia en la Universidad de Salamanca. Además de haber obtenido en el instituto matrícula de honor en bachillerato.

4.7- OBJETIVOS PARA SU FUTURO

Debe continuar disminuyendo su nivel de ansiedad frente a las pruebas y reducir su nivel de exigencia consigo misma. La hipótesis que planteamos a lo largo del seguimiento de este caso, como posible, es que si la alumna no supera en profundidad y controla su autoexigencia, puede ser foco de problemas graves que le impidan seguir con su ritmo de vida e incluso le rompan su trayectoria académica y profesional.

4.8- CONCLUSIONES

Las conclusiones más importantes que se destacan, una vez pasados unos años en el seguimiento de la alumna son las que a continuación se detallan.

La alumna ha recibido programas de enriquecimiento variados y el INTEMO, ha trabajado de forma armónica e integral lo que le ha ayuda a afrontar sus retos con un pensamiento divergente ya que ha desarrollado mecanismos mentales para solucionar problemas novedosos con una mirada creativa.

En la Universidad, se encuentra feliz ya que está estudiando lo que deseaba desde pequeña. Sin embargo, continúa manteniendo un nivel de exigencia autoimpuesta por encima de lo esperable y, aunque se supera cada día, en ocasiones lleva aparejada dificultades personales y problemas. Por ejemplo, en el inicio de curso de la universidad sufrió y le costó adaptarse a la nueva situación, manifestando ansiedad ante los exámenes, y de manera generalizada asociada a la adaptación a una nueva ciudad, un nuevo lugar donde vivir, en definitiva, a un cambio de vida a todos los niveles.

Actualmente, es una alumna de altas capacidades totalmente equilibrada. Ha mostrado y muestra motivación orientada a la tarea, por ejemplo, se presentó voluntaria a la Olimpiada de Química, ha finalizado sus estudios en el Conservatorio, visita países como Inglaterra, pretende irse a ejercer de voluntaria a algún país en vías de desarrollo, etc. Pero también cultiva su desarrollo personal y social a otros niveles, disfrutando de las fiestas (por ejemplo, su graduación, universitarias..). Su CI continúa siendo extraordinariamente alto (su nota media de Bachillerato y P.A.E.U. fue de un 9,56 sobre 10). Por último, ha ido manifestando a lo largo de los cursos su creatividad, destacando su originalidad, dedicación y sus ganas de sorprender con cada trabajo a los profesores en todas las asignaturas.

Continúa ampliando sus círculos de amistad, por ejemplo, durante estos últimos años ha conseguido hacer amigos de lugares del mundo muy diversos con los que comparte aficiones como la música, los libros... con los que pasa mucho tiempo y a los cuáles valora y por los que se siente valorada. Aunque se encuentra en un momento excelente de su vida, sigue queriendo superarse cada día y lo intenta con nuevos proyectos, retos y sueños que se marca cada día. Próximo objetivo, voluntariado en otro país.

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO PSICOSOCIAL PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES : INTEMO

5.1- INTRODUCCIÓN

El programa de intervención que aquí se presenta es un “Programa de enriquecimiento psicoeducativo-social” ya que pretende dar una respuesta adecuada a estos alumnos y proporcionarles un ambiente de aprendizaje que ofrezca el máximo de oportunidades para cada alumno en el momento presente y para su futuro.

INTEMO es una vía para lograrlo y el objetivo es equilibrar lo que saben o les podemos enseñar y ellos aprender, con lo que sienten o viven. Nuestro fin último es lograr que el niño sea feliz. Por este motivo cada sesión posee una doble finalidad, además de lograr los objetivos concretos, es fundamental que el alumno disfrute aprendiendo para potenciar todas sus grandes capacidades. Este es el objetivo último del programa que reúne todos los requisitos expuestos y que a continuación pasamos a describir.

Este programa es el que se utilizará como referente en el capítulo ocho perteneciente a la parte empírica.

5.2- DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Antes de comenzar con la explicación, es necesario destacar que este programa es completamente flexible, y que en función de las características y desarrollo de los alumnos, materiales que se dispongan, recursos espaciales, etc. se podrá modificar, enriquecer y cambiar todo lo que sea preciso. Los objetivos se podrán lograr de la misma forma, ya que lo que pretende ser este programa es un banco abierto de material e ideas a desarrollar partiendo de las pasiones y capacidades de los alumnos. Con él, se pretende ampliar sus intereses y despertar en ellos sentimientos que quizás antes no hayan experimentado, disfrutando y

aprendiendo de forma diferente, donde prime el juego y la creatividad que ellos tendrán que demostrar en cada sesión.

El Programa posee un eje vertebrador que es la literatura a lo largo de la humanidad. Se compone de tres partes o aspectos que se trabajarán en cada una de las sesiones. Este programa es grupal pero se intercalan momentos individuales según las necesidades del alumno y de las familias.

Queremos destacar este último aspecto clave, especialmente con las familias, ya que en cada trimestre es importante tener un momento de intercambio para asegurarnos de que todo está equilibrado en el niño-adolescente para que el aprendizaje sea armónico e integral.

Todas las sesiones tienen un lema del día como motivación y eje de la sesión. El tiempo de cada sesión será de dos horas aproximadamente, irán precedidas de “un momento inicial o cero”, que a continuación pasamos a detallar:

-“Momento Cero y/o seguimiento”: Cada sesión comienza con un momento individual en el que el instructor debe preguntar y asegurarse de que “cada alumno dispone de su momento de expresión” donde nos cuente si tiene alguna inquietud, preocupación... Es importante aquí también realizar, cada cierto tiempo, un seguimiento detallado de cada una de las asignaturas de los chicos para comprobar que todo esté bien o tomar las decisiones oportunas para que el alumno aproveche su potencial cada día en el Colegio o Instituto. Por ese motivo es muy importante que la persona que lleva a cabo este programa esté o pueda estar en coordinación con el centro ante cualquier situación que pueda surgir y se dedique un tiempo de escucha, ya que es clave en el INTEMO.

-Primero, “Momento de entrenamiento cognitivo” (más de 30 minutos): Este bloque con el que comenzaremos cada sesión se basa en juegos matemáticos que potencien y desarrollen capacidades. Se deben realizar desde diversos medios: partiendo del ordenador, manipulando objetos y por supuesto realizando los tradicionales problemas de razonamiento lógico donde, a partir del uso del papel y lápiz y con su razonamiento, lleguen a la solución correcta. Es importante insistir en que no solo hay que llegar a obtener la respuesta correcta sino que deben mostrar y expresar el razonamiento que han utilizado para llevarlo a cabo. Además es necesario que expresen sus resultados unos días de forma escrita y otros de forma oral para trabajar no sólo el aspecto lógico-matemático, sino también el lingüístico, al mismo tiempo que afrontan una situación y tienen que desenvolverse dando una explicación en

grupo, de esta forma enseñando realmente demuestra que han aprendido y se trabajan todas las inteligencias múltiples. Esto es básico para potenciar al máximo sus capacidades, promoviendo el aprendizaje autorregulado y la potenciación de la *zona de desarrollo próximo*. Existen investigaciones que demuestran la influencia positiva para todos los estudiantes, también para los alumnos de altas capacidades, de la autorregulación en el aprendizaje y en el rendimiento (Torrano y Gonzalez, 2004).

-Segundo, “Trabajo” (menos de una hora): Cada día se trabajará un tema distinto. Para llevarlo a cabo de una manera diferente a la estrictamente escolar, se intentará presentar material y medios diversos, utilizando distintas estrategias metodológicas innovadoras y motivadoras, que cada día sorprendan al niño y como ya se ha destacado, al mismo tiempo que se amplían sus intereses. Partirán de lecturas variadas de libros o artículos, lectura de periódicos vídeos... La clave está en intentar provocar no solo conocer un tema, sino establecer relaciones con lo que saben, trabajar desde un punto de vista diferente y suscitar reflexiones e intercambios de opiniones. Al mismo tiempo que descubren posibles temas de investigación o de estudio que quizás nunca hubieran pensado.

-Tercero, “Creatividad” (unos 30 minutos): Este bloque consiste en poner en práctica el trabajo llevado a cabo ese día o en las últimas sesiones, de forma original. Se podrán realizar talleres creativos... El objetivo es potenciar en el alumno la creatividad a todos los niveles (manual: con expresiones artísticas de distinto índole desde pinturas, platos culinarios... escrita: con redacciones novedosas... oral: provocando reflexiones originales y únicas...), ayudándoles a asimilar contenidos, contribuyendo a su autoconocimiento y autorrealización y a que se sorprendan ellos mismos de sus capacidades, intereses y se superen cada día, desde una autoexigencia adecuada.

Para finalizar cada sesión es importante que se cierre con la pregunta, ¿Qué he aprendido?, ¿Qué me llevo? o ¿Qué es lo que más me ha gustado?, ¿Qué ha sido lo más difícil?.. Esto se podrá realizar de formas distintas como poniéndolo por escrito en un papel y forma un dibujo... pero es clave realizarlo para comprobar lo aprendido y poder modificar lo que sea necesario para la sesión siguiente asegurándonos que van progresando y avanzando en el afrontamiento de estrategias y/o aprendizajes.

Además, a lo largo de todas las sesiones potenciaremos otros aspectos claves para estos alumnos como son la madurez y las habilidades sociales. Estos dos aspectos tan importantes serán un eje continuo de trabajo, para que cada día sean más autónomos y puedan resolver y

afrontar las situaciones. Además en momentos según las necesidades de los alumnos se trabajarán estrategias de técnicas de estudios, organización, atención para minimizar olvidos, niveles de exigencia, cómo afrontar momentos de stress-ansiedad (estos temas se llevarán a cabo especialmente en el “Momento Cero” de cada sesión en el seguimiento del alumno). Se recomienda hacer cada día una evaluación rápida de la sesión que permita ser consciente de lo que ha funcionado y son puntos fuertes y de que aspectos es necesario remarcar o cambiar para la próxima o sucesivas sesiones.

5.3- SESIONES

SESIÓN 1: PALABRAS

Este lema sencillo, “Palabras” ayudará a los alumnos a centrar su trabajo. Se puede escribir en algún lugar si se considera necesario y oportuno para promover un clima adecuado en la sesión.

Resumen

Se inicia este Programa de Enriquecimiento con una sesión motivadora previa sobre el poder de las “palabras”. Para iniciar este Programa será importante crear un lugar destinado al “rincón de la actualidad” o preparar material necesario para crear este lugar que se utilizará en todas las sesiones. Tema de trabajo del día: Premios como el Príncipe de Asturias (dado la proximidad en el tiempo) y reflexión a partir de un cuento, como por ejemplo el diamante en el huerto Cuento del Talmud de Bucay o similares que insistan en la idea de buscar lo mejor de uno. Además se continuara con las reflexiones, se centrará el trabajo en el poder de las palabras a través de canciones, poemas y objetos.

Objetivos

Desarrollar la capacidad cognitiva a partir de la relación de ideas a través de palabras.

Potenciar la capacidad creativa con la creación de historias y la comprensión y escucha de historias mágicas.

Incrementar la capacidad lógico matemática.

Trabajar en equipo.

Conocer el significado de los premios Príncipe de Asturias y algunos de los premiados actualmente.

Sensibilizar a través del acercamiento a valores a partir de historias, poemas, canciones...

Desarrollo de la sesión

Se comenzarán todas las sesiones realizando un seguimiento del alumno, escuchándole y se realizará entre los participantes un intercambio de intereses.

Algunas de las preguntas que les podremos hacer serán:

¿Qué tal con el profesor de matemáticas?

¿Qué tal con los compañeros en la clase? ¿Y en el recreo?

¿Cómo te sientes en la clase de lengua?...

Serán concretas, ya que es importante detectar si el alumno se aburre en una asignatura o existen posibles dificultades de relación con compañeros...Este aspecto es clave para prevenir posibles desmotivaciones, reacciones de aislamiento...

A continuación comienza la sesión propiamente dicha, con tres momentos claramente diferenciados y un tiempo distribuido de la siguiente forma:

1ºDesarrollo lógico matemático

2ºTema de trabajo

3ºCreatividad: Realización de una práctica partiendo del tema trabajado.

1ºEjercicios lógico matemáticos

Estos ejercicios se realizarán siempre de la misma forma. En la primera sesión se explicará que vamos a comenzar un juego que va a durar todo el curso. Van a tener unos comodines. Se elegirá tres símbolos, que podrán ser objetos que a los alumnos les resulte de interés y que se tengan en ese momento cerca, se le pondrán nombres para que ellos identifiquen y los nombren así. A lo largo de cada sesión se propondrán problemas matemáticos que en equipo deben resolver y dar una respuesta. Por eso en cada sesión uno será el portavoz. A los alumnos se les dará un tiempo, una vez leído el problema, que variará

según la dificultad de la propuesta y criterio del profesional. Cada problema que acierten de forma inmediata se valorará con un punto, los problemas los pueden aplazar (para que los piensen e investiguen en casa), si estos los ganan valdrán dos puntos. No podrán fallar más de tres a lo largo del trimestre/curso, dependiendo de la dificultad. En un cuaderno se irán anotando el nombre de los problemas y los puntos que obtengan, serán canjeados al final del trimestre en la fiesta final por música, caramelos...

En la primera sesión se tendrá un objetivo claro, comenzar a trabajar para lograr un incremento en su coeficiente intelectual. Para ello realizaremos ejercicios como los que se pueden encontrar en el Libro Incremente su coeficiente intelectual Harold Gale y Carolyn Skitt de Mensa. Realizaremos al menos dos ejercicios cada día.

2º Tema de trabajo

Se iniciará siempre con una presentación original a modo de motivación.

Esta parte de la sesión está titulada “BUSCAR LO MEJOR DE UNO”. Se escuchará el cuento: El diamante en el huerto Cuento del Talmud o uno similar. Se pasará a reflexionar con ellos, sobre el significado de este cuento, buscar en el interior la llave mágica que cada uno tiene.

A continuación se realizará un intercambio de noticias de actualidad (en el rincón, si no se ha creado todavía se puede pintar con ellos y crear ese lugar. Se podrán utilizar temperas, marcando y diseñando el lugar).

Se aprovecharán todos los temas que ellos presenten y después se presentarán otros temas interesantes que hayan sucedido a lo largo de la semana.

En esta sesión se trabajarán los Premios Príncipes de Asturias u otros relevantes. Se hablará de lo que significan, el sentido que tienen, hablando de los premiados del año u otros relevantes que lo han obtenido, destacando sus valores. Para ello se mostrarán imágenes de ello.

3º Creatividad

A continuación les contaremos una historia que una todo lo trabajado y destaque el valor de las palabras. Podría comenzar así:

Utilidad, es un señor muy inteligente y bueno, siempre está feliz y se nota por su sonrisa, siempre tiene una para todo el que le mira.

Hay quienes dicen que está loco, porque es un gran soñador, está enamorado de la vida, y piensa que se puede hacer de este mundo un bello y feliz lugar. Le encanta narrar aventuras y es un gran coleccionista de palabras, especialmente palabras alegres y juguetonas. Él es del mundo, no se sabe donde nació, ni de donde llego. En su casa hay un letrero enorme que pone “Casita de palabras”, Allí las tiene organizadas por colores, tamaños, olores y sabores. Si quieres una palabra, allí puedes acudir.

Aquí Don Utilidad, nos ha mandado unas muy especiales...

Después ellos deberán averiguar unas palabras a partir de unos botes. Se crearán unos botes mágicos muy llamativos, forrando los botes de cristal con papel de colores. En cada bote se pondrá una etiqueta con:

1- Palabras para dar alegría: Los alumnos las sacarán del bote leerán y crearán cuentos...” Algunas de las palabras que podrá contener el tarro serán: Vida, Paz, risa...”

2- Palabras que abrazan: Adivinarán el enigma a partir de letras escondidas en pergaminos por el aula y operaciones matemáticas en la pizarra. Las escriben y las meten pudiendo añadir otras.

3- Palabras voladoras: Podrán escuchar una canción que trate sobre la importancia de los sueños, como la de Greta y las Garbo titulada: “Hay noches que sueño”. También podrán recitar una poesía como la de José Sebastián Tallón: “Sueño”. A continuación, adivinarán la palabra “Sueño” y la introducirán en su bote. (en un algodón)

La última propuesta del día consistirá en iniciar la lectura de un libro que hable sobre la importancia y riqueza de las palabras. Se podrá leer el inicio del libro: La isla de las palabras, por ejemplo el primer capítulo. Así para el próximo día deberán como deberes, continuar soñando, además deberán elegir palabras que hayan escuchado durante la semana que quieran reciclar porque sean tristes, mal sonantes o negativas. La sesión siguiente comenzará con la exposición de estos trabajos. A lo largo de las siguientes sesiones podrán leer este libro o hacerlo en sus casas y se comentará a partir de las necesidades de los alumnos.

Si se quiere se podrá finalizar el día con otra canción que de unidad a la sesión y la cierre con alegría como “Palabras más palabras menos” de Los Rodríguez.

Materiales necesarios

Tarros de cristal, papel transparente de colores (para forrar por dentro los tarros, algodón, papel, temperas y bolígrafos.

“Cuentos para inspirarte”, J. Bucay. 1999 Barcelona Ed RBA

“La Isla de las palabras”, Erik Orsenna. 2004 Barcelona Ed Salamandra.

“Incremento su coeficiente intelectual”, Harold Gale y Carolyn Skitt. 1993 British Ed Mensa.

“La casa de las palabras”, Eduardo Galeno. Amares. Alianza Editorial

“Antología de poesía infantil “, José Sebastián Tallón. Ed Arrayán

SESIÓN 2: CIVILIZACIONES ANTIGUAS GRECIA Y ROMA

Esta es la sesión que realmente inicia la intervención psicosocial. Se utilizará un instrumento para ayudar a lograr el eje de todas las sesiones, será la línea del tiempo. Por ello crearemos una con una cuerda para que los alumnos vayan colocando en el tiempo todo lo que vayan trabajando.

Resumen

Se comenzará la historia de la literatura con Grecia y Roma a partir de la Odisea de Homero y de Astérix. La creatividad estará basada en la creación de un cómic y en el arte culinario con la elaboración de platos de fruta.

Objetivos

Interiorizar el mundo a través de Geogle-earth.

Desarrollar la capacidad cognitiva a partir las Civilizaciones antiguas: Grecia y Roma

Potenciar la capacidad creativa con la creación y disfrute de pinchos de frutas. Incrementar la capacidad lógico matemática.

Trabajar en equipo.

Trabajar la importancia de la fruta y la verdura en la dieta.

Desarrollo de la sesión

Se iniciará la propuesta de trabajo de nuevo, realizando un seguimiento del alumno, escuchándole y se realizará entre los participantes un intercambio de intereses. Algunas de las preguntas que les podremos hacer serán:

¿Qué tal con el profesor de lengua?

¿Qué tal con los compañeros en la clase? ¿Y en el recreo?

¿Cómo te sientes en la clase de educación física?...

Recordamos que este aspecto es clave para prevenir posibles desmotivaciones, niveles altos de ansiedad...

A continuación comienza la sesión con los tres momentos:

1º Ejercicios lógico matemáticos

Se continuará con ejercicios matemáticos, potenciando la lógica y el razonamiento, continuando con el concurso iniciado en la sesión número 1.

2º Tema de trabajo

Para motivar en esta sesión, se podrá poner en el aula motivos griegos o romanos familiares para ellos, por ejemplo imágenes como Rómulo y Remo o la Acrópolis de Atenas... también pueden ambientar ellos mismos la clase con sus propios dibujos, a partir de la pregunta *¿Qué conocéis de las antiguas Civilizaciones de Grecia y Roma?*, se puede realizar tras un visionado de imágenes de estas civilizaciones...

Esta parte de la sesión está titulada "ODISEA". Se comenzará trabajando Grecia a través de la Odisea. Se escuchará un fragmento de la Odisea y se podrá acompañar de unas

imágenes si se desea o poner un fragmento de la película. Reflexionaremos con ellos, sobre el significado del libro y la importancia de esta civilización en la actualidad.

Paralelamente en esta sesión se pasará a conocer Roma, se podrá hacer un cartel para apreciar las diferencias o trabajarlo con un organizador gráfico que ayuda a la comprensión como es el compara - contrasta. Esta parte de la sesión está titulada “Asterix”. A partir de sus comics nos acercaremos a Roma. Esta sesión es muy abierta, se podrán llevar comics o ir a la biblioteca a por ellos y dejar un tiempo de lectura y disfrute. A continuación se realizará una puesta en común y dirán características del pueblo Romano.

3º Creatividad

Se finalizará este trabajo de Grecia y Roma con dos propuestas:

La primera será la creación de comics de forma rápida y sencilla. Estarán inspirados en las primeras civilizaciones.

La segunda propuesta es más compleja. Consistirá en la creación de coronas, fuentes o brochetas de frutas como comían los griegos y romanos como Baco (se podrán trabajar los dioses, sus nombres lo que hacían...). Para al mismo tiempo trabajar la importancia de tomar frutas y verduras. Se podrá leer otros libros y realizar actividades como las que se presentan en el libro La Ciudad de la Verdura. También se podrá ilustrar este taller con la imagen de Velázquez de Baco y trabajar su vida y obra.

Materiales necesarios

Papel y colores, temperas y bolígrafos.

“La ciudad de la verdura” Antonio de Benito 2007 León Ed Everest

“La Odisea de Asterix” R.Goscinny- A. Uderzo Ed. Junior s.a grupo editorial Grijalbo.

“Las aventuras de Ulises”. Mis primeros clásicos nº8. Texto basado en La Odisea de Homero. 2007 Ed El país.

SESIÓN 3: ¡ESTAMOS EN LA EDAD MEDIA!

Resumen

A través de la obra del Cid se adentraran en la edad media. Trabajan el tiempo con la creación de nuestra propia línea. A continuación, a través del visionado de distintas imágenes, los alumnos se verán inmersos en esta época con la creación final de una vidriera.

Objetivos

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar una gran obra literaria partiendo del eje cronológico.

Conocer la vida y costumbres de la Edad Media.

Dotar de un sentido crítico y sensibilidad artística.

Conocer algunos aspectos constructivos de la Edad Media.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios matemáticos, realizaremos al menos dos ejercicios.

2º Tema de trabajo

Previamente sería interesante documentarse sobre “El Cid” para tener una visión general de los temas que pueden tratarse en la sesión.

Se comenzará creando en la clase, como ya se señaló anteriormente, una línea del tiempo muy particular. Con una cuerda, plastilina y tarjetas, los alumnos a lo largo del año irán colocando lo que vayan aprendiendo en el siglo correcto. De esta manera visualizarán el tiempo y su aprendizaje. Es muy importante en las primeras sesiones utilizar el tiempo que necesiten para aprender el cambio de siglo a año, de año a siglo (dependiendo de la edad de los alumnos). Se enseñará a los alumnos para que realicen un cambio automático con el truco siguiente. Se les dirá a los alumnos que son chicos del siglo XXI, y se les preguntará ¿En qué año estamos? 2010 Muy bien, pues entonces siempre que pasemos de año a siglo sumamos

una cifra a los dos primeros números $20 + 1 = 21$. Si queremos hacer lo contrario, utilizaremos su operación opuesta, $S.XXI - 1 = 20$ y a continuación se añaden 00, año 2000.

Se empezará situando en el tiempo la obra que hoy nos ocupa. Les comentamos que está escrito en castellano medieval y compuesto alrededor del año 1200. A continuación, una breve lectura por parte de los alumnos destacando algún capítulo del poema.

Para centrar la obra dentro de la sociedad y momento histórico en el que se encuentra, se puede presentar con un PowerPoint o imágenes que el instructor podrá seleccionar previamente para presentar a los alumnos. Previamente estableceremos un diálogo en el que los alumnos nos cuenten qué es lo que saben acerca de la literatura y la historia en la edad media. Se puede ampliar esta parte comentando curiosidades, que ellos sugieran porque hayan visto en una película o conozcan por otros motivos.

A continuación enlazamos con la construcción de edificios relevantes en la edad media. De esta forma, se pueden mostrar a los alumnos también otras imágenes o visionados como el capítulo 11 “Los constructores de catedrales” de la serie “Erase una vez el hombre”. Una vez finalizado, se comentarán las dificultades que podrían darse en el proceso de construcción de una catedral en la época que nos ocupa. Hablamos de la importancia de las vidrieras en las construcciones góticas. Puede complementarse con información sobre construcción de catedrales.

3º Creatividad

Se finalizará la sesión realizando una vidriera con cartulina. Lo ideal sería que cada uno diseñase su propia vidriera inspirándose en las vistas anteriormente.

Se sugiere realizar una visita cultural guiada a edificios emblemáticos románicos y góticos, si hubiera opción así como la asistencia a alguna charla impartida desde algún museo.

Material necesario

Plastilina, cuerdas, libro Poema de Mío Cid, ordenador (Internet), cartulina negra, dibujo para vidriera, papel de celofán de varios colores, cutter, pegamento de barra.

“El Cid”, Texto basado en la Historia Roderici y en el Cantar de Mio Cid. Anónimo. Mis primeros clásicos. 2007 Ed El país.

SESIÓN 4: MIL Y UN DÍA

Resumen

En esta sesión se creará un baúl mágico para inspirarse en la elaboración de un cuentacuentos partiendo de las “Mil y una noches”. Se finalizará la sesión con la elaboración de unos caballos mágicos o cualquier otra figura que quieran elaborar.

Objetivos específicos

Desarrollar la capacidad cognitiva a partir de la imaginación.

Situar geográficamente lugares del pasado y de la actualidad.

Potenciar la capacidad creativa con la creación artística de animales fantásticos.

Trabajar la lógica matemática.

Potenciar el consenso y la decisión final en un grupo.

Conocer cuentos árabes, en especial “Las mil y una noches” con entonación y ritmo.

Valorar lo que cada uno posee.

Desarrollo de la sesión

Se realizará el seguimiento de los alumnos, escuchándoles e intercambiando sentimientos, preocupaciones o intereses y comentarios.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Se realizará al menos dos ejercicios.

2º Tema de trabajo

Se elaborara previamente un rincón mágico. Para lograrlo, se forrara un libro sencillo, adaptado para niños de las “Mil y una noches” de forma antigua. Se podrá poner en la portada el nombre en árabe (ألف ليلة وليلة) **Alf laylawaya-layla**) y llenar las hojas de polvos de talco para dar aún más sensación de antiguo. Si se tiene un baúl o similar, se puede guardar allí con muchas cosas encima para que cueste encontrarlo. Se adentrará a los alumnos en un mundo mágico. Se situarán en el S. XIV.

Se comenzará contándoles qué significado tiene ese libro que ellos han encontrado en el baúl, pero primero se les dará la oportunidad para que ellos nos digan si conocen algo sobre el mismo. Les daremos pistas para que al menos nos hablen de Aladino. En esta sesión, el rincón de actualidad y de relación de ideas se realizará en este momento.

Se situará geográficamente India, Persia y Egipto. Para ello, si es posible, se utilizará una bola del mundo o un mapa grande. Preguntaremos siempre primero a los alumnos. Posibles preguntas: ¿Dónde está Persia? ¿Es actualmente un país? Se reflexionará con ellos acerca del nombre de los países, cómo a lo largo de la historia los países cambian de nombre debido a acontecimientos vividos. Importante situar Persia en el mapa, en el actual Irán. (En sesiones sucesivas, cuando salga Persia, los alumnos deben saber que es actualmente Irán.)

A continuación se comenzará a realizar un “cuenta cuentos”. La monitora hará de narradora y en el momento que comienzan las historias, invitará a un alumno a que la cuente con energía y pasión. Cada historia la contará un alumno diferente.

Al acabar esta propuesta se sacarán conclusiones de esta historia. Cuando finalicen los alumnos, se añadirá la importancia de las cosas que tenemos en cada noche, en cada día. Les pediremos que digan cosas muy pequeñas con las que disfrutaban cada día y que son tan importantes. Al mismo tiempo se podrá también destacar la importancia que tiene de centrarse en lo que se está haciendo y hacer eso muy bien. Si estoy jugando, juego a tope y si voy a estudiar, estudio. Se podrá visionar distintos anuncios publicitarios que juegan con esta idea.

3º Creatividad

La sesión concluirá realizando con plastilina caballos fantásticos, como se imaginen el caballo mágico de “las mil y una noches”. Los alumnos que no lo hayan acabado, deberán llevárselo a casa para el próximo día traérselo y enseñarlo a sus compañeros. Los demás podrán completarlo y añadir detalles. Se pueden barnizar para que no se estropeen si se quiere.

Materiales

Plastilina, mapa del mundo o globo terráqueo, bolígrafos, polvos de talco y papel de reciclaje.

“Las mil y una noches” (adaptación)

SESIÓN 5: EN UN LUGAR DE LA MANCHA...

Resumen

A partir de la obra maestra “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” se desarrollará la sesión. Se utilizará imágenes y lecturas para el desarrollo de la misma. En el bloque de creatividad, se trabajará el simbolismo gráfico.

Objetivos específicos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del s. XVI.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar una gran obra literaria partiendo del eje cronológico.

Conocer la vida de Miguel de Cervantes y en consecuencia la sociedad de su momento.

Dotar de un sentido crítico y sensibilidad artística.

Disfrutar con las estrellas.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Como se viene realizando se harán al menos dos ejercicios.

2º Tema de trabajo

Se comienza directamente con una presentación de esta obra. Dicha presentación debe estar bien preparada por parte del instructor con anterioridad dada la densidad de los temas a tratar. Se puede poner un video, hacer una presentación prezi o utilizar imágenes. Se les pide que presten atención porque luego se trabajará sobre ello.

En la presentación anterior debe tratarse y destacar los siguientes temas: Día mundial del libro; importancia de la creación de una palabra propia (quijote); vida de Cervantes; la España del escritor; argumento del Quijote y curiosidades.

A continuación se puede sugerir a los alumnos la lectura de un fragmento del Quijote. Se les debe explicar a los alumnos para lograr su máxima atención e interés.

3º Creatividad

A partir del dibujo que Picasso hizo sobre “El Quijote”, se pide a los alumnos que dejen volar su imaginación y que creen un símbolo artístico que represente la obra del Quijote. También se pueden utilizar otros cuadros. Además se pueden presentar otros símbolos de obras o acontecimientos ya vividos, explicando su significado. Pueden hacerlo en cartulinas en blanco y negro al estilo de Picasso, o utilizar colores.

Además se trabajará su importancia como obra única de la humanidad y del universo. Para ello se podrá visitar la página internacional de astronomía (Internacional Astronomical Union IAU) donde se podrá ver cómo son nombres de estrellas los personajes del Quijote, se logro en diciembre del 2015. Ahora se podrá observar la estrella Cervantes en el firmamento. Se disfrutará especialmente con esta propuesta a la que se le puede enriquecer con música, una salida nocturna para apreciar estrellas, la creación de un club de estrellas, la preparación de una noche gastronómica donde las estrellas sean el plato fuerte y los personajes del Quijote sean nuestros anfitriones...

Materiales

Ordenador (Internet) visitando distintas páginas que ofrecen material muy diverso y atractivo sobre el tema. Cartulinas blancas y lápices de colores.

“Las aventuras de Don Quijote. Texto basado en Cervantes. Mis primeros clásicos. 2006 Madrid Ed El país.

“Libro El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha” (adaptación)

“Libro de lógica”

SESIÓN 6: DICKENS Y EL TEATRO

Resumen

Se propone llevar a cabo a través de este autor y una de sus grandes obras, una obra de teatro. Para ello se pretende desarrollar la preparación de la obra con ejercicios de expresión

corporal, estudio del papel correspondiente, elaboración de escenarios, búsqueda de música y diseño de vestuario. Finalizará con la representación de la obra en navidad.

Objetivos específicos

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar una gran obra literaria “Un Cuento de Navidad” a los alumnos.

Conocer la realidad de Charles Dickens.

Conocer la época victoriana londinense.

Experimentar sensaciones a través del teatro.

Practicar el inglés.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Se mandará crear a cada alumno, su problema lógico matemático. Después deben intercambiarse para solucionarlo entre ellos.

2º Tema de trabajo

Primero se dará una visión generalizada de la época de Dickens. Se puede trabajar a partir de preguntas. A continuación se centraran en la vida y obra de Charles Dickens. Se propone trabajarse en inglés dado que es un objetivo específico para la sesión actual.

De nuevo con la línea del tiempo se situará la obra que hoy nos ocupa. En este caso se dará un pequeño salto en el tiempo ya que la obra “A Christmas Carol” fue escrita en 1843, siglo XIX. Se ha creído conveniente dar este pequeño salto dado la temática que rodea la sesión y la proximidad a la navidad.

Se realizara una reflexión sobre las diferencias y semejanzas de la vida y sociedad del siglo XIX y la actual. Se les hace pensar sobre cuáles serían los temas que Dickens pudiera tratar y se dan otros nombres de obras conocidas (Tiempos difíciles, Oliver Twist, David Coperfield, etc.).

A continuación se puede jugar, por ejemplo a un juego de ordenador en el cual cada alumno será un niño de la calle de los que habla Dickens. Esto servirá tanto para practicar el inglés como para reflexionar sobre la dura infancia de muchos de los niños del siglo XIX.

El centro del trabajo será la obra “A Christmas Carol”. Se relacionará su argumento con lo tratado anteriormente, y se tratará de hacerles comprender que ha sido una obra adaptada en numerosísimas ocasiones tanto al cine como al teatro.

Les diremos a los alumnos que en esta ocasión, en vez de hacer una lectura del texto, y dado que se puede adaptar al teatro, haremos una representación de “Un cuento de Navidad” o “A Christmas Carol”. (Se puede elegir hacer la representación tanto en castellano como en inglés, francés...; dependerá del nivel de los alumnos).

Se aprovechará este momento para introducir el teatro como un nuevo tema en esta sesión. Se podrá preguntarles de dónde creen que proviene el teatro y qué obras y escritores conocen.

3º Creatividad

En esta sesión, el trabajo de la creatividad será un poco diferente. El objetivo será la representación de una obra de teatro “Un cuento de Navidad”. El trabajo de creatividad girará en torno a todo aquello que se quiera trabajar para poder representar una obra de teatro: distribución de papeles, preparación del personaje, diseño de vestuario, diseño de decorados, música, etc. La distribución en el tiempo de todo este trabajo queda en manos del instructor. Puede dedicar una sesión para preparar cada una de los aspectos comentados anteriormente o agrupar más de uno en una sesión. De esta forma, se puede llevar a cabo un pequeño taller de teatro con todo lo que este implica. También será recomendable realizar si es posible, una serie de ejercicios teatrales útiles antes de llevar a cabo el ensayo propio de la obra. Lo ideal sería que en Navidad pudiera representarse la obra de teatro y se haga una reflexión donde se trabaje el razonamiento y opinión crítica.

Materiales

Ordenador (Internet) y diverso material para el ensayo y representación de la obra. Queda a la elección del instructor en función de lo que quiera preparar.

SESIÓN 7: ¡SOMOS LAZARILLOS!

Resumen

Esta sesión es muy especial, se trabaja la obra del Lazarillo de Tormes a través de la sensibilización a las personas ciegas y deficientes auditivos, experimentando con los sentidos.

Objetivos

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar una gran obra literaria “El lazarillos de Tormes” a los alumnos.

Conocer la novela picaresca.

Experimentar sensaciones a través de los sentidos.

Sensibilizar a los alumnos en la discapacidad visual.

Aprender el sistema Braille.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Se continuará realizando ejercicios donde los alumnos relacionen ideas y operaciones para lograr encontrar la solución.

2º Tema de trabajo

Previamente debe consultarse material básico sobre la Picaresca y el Lazarillo de Tormes, para tener una visión general de los temas que pueden tratarse en la sesión.

Se comenzará de nuevo con la línea del tiempo, se situará la obra que hoy nos ocupa, situándola a mediados del siglo XVI cuando fue publicada. Les comentamos lo que significa “la picaresca” y su importancia, ya que es considerada la primera novela picaresca y ha tenido desde entonces una gran influencia en la literatura española. Se hablará de lo que significa una novela anónima, y de los posibles escritores de su autoría. A continuación, se comenzará con la breve lectura por parte de algunos de los alumnos de algún capítulo o la lectura completa de

una adaptación sencilla de la obra, se sugiere Mis primeros clásicos “Lazarillo de Tormes”, El país. Se situará en un mapa cada lugar que en la obra aparece (cuando sitúen el río Tormes, se puede aprovechar el momento para repasar los lugares por los que pasa este río u otros ríos del territorio español). Reflexionaremos con los alumnos en el significado de un lazarillo y a qué llamamos actualmente lazarillo.

3º Creatividad

En esta sesión este bloque será un poco especial, uniremos la creatividad a la experimentación de sentimientos y sensibilidad hacia las personas diferentes.

A continuación se enlazaré el tema que se acaba de trabajar y de leer con las personas con deficiencia visual. Se les preguntará qué es para ellos un deficiente visual y si conocen a alguien. Se les hará comprender que todas las personas que necesitan gafas tienen una deficiencia visual. Todas las personas son diferentes. Se hablará de la diferencia de ser ciego. Se invitará a los alumnos a que por un instante, se sientan ciegos.

Se desplazarán en una sala donde se tenga espacio para moverse y donde previamente se haya preparado con obstáculos variados. Sería interesante ir de menos a más obstáculos y si fuera necesario colocar colchonetas para evitar accidentes. Para comenzar, se colocarán por parejas. Uno hará de lazarillo y otro de ciego. El alumno que hace de ciego llevará los ojos tapados y el lazarillo deberá indicarle por donde debe ir. Una vez acabado el circuito, se cambiarán el rol, el que ha hecho de lazarillo hará ahora de ciego y al revés. Será importante cambiar los obstáculos o el espacio para que el segundo pueda experimentar todo, igual que el primero. Mientras están moviéndose será importante que se den cuenta de ruidos, olores... (Se pueden crear algunos si no hubiera ninguno de fuera o se quisieran más). Al finalizar la experiencia se realizará una puesta en común sobre cómo se han sentido, qué han oído, pensado, olido... a lo largo del camino.

Después se continuará la sesión, se hablará de otros sentidos además de la visión. Se seguirá con los ojos cerrados pero esta vez se dará a los alumnos diferentes texturas para que diferencien, como lija, algodón, terciopelo... (Si se pudiera sería interesante también mostrar con precaución productos fríos y calientes). Una vez que lo hayan experimentado todos los alumnos, se hablará sobre qué sentido han puesto en funcionamiento y sobre su importancia en el día a día. A continuación se pasará a trabajar el sabor probando sabores ácidos, dulces, amargos y se volverá a hacer lo mismo, se reflexionará con los alumnos a cerca de las

sensaciones que se tienen gracias a los sentidos. Después llega el turno del sentido del oído, se pondrán diferentes ruidos que deberán identificar. Se finalizará con el sentido del olfato. Se mostrarán olores muy agradables como perfumes y muy desagradables o fuertes como el olor del pegamento...

Se finalizará la sesión enseñando a los alumnos el braille para ello, es interesante visitar la página de la ONCE. Se entregará a cada alumno un abecedario braille. Se les explicará cómo se usa y lo importante que es, y para ello se hará pensar a los alumnos donde lo han visto. (Al menos deberán decirnos que en los medicamentos, ascensores..., si es posible se irá a un ascensor para que comprueben cómo son los mismos puntos, una vez que los han aprendido). Se les enseñarán medicamentos con el nombre en braille, remarcando su importancia debido a que es universal. Se les contará curiosidades del braille, como que si escribimos una carta en braille no necesita sello para llegar a su destino... A continuación practicaremos con la pauta y el punzón escribiendo nuestro nombre. Como propuesta, se podrán escribir unos a otros cartas sencillas en braille y enviarlas para que comprueben cómo lleguen y adivinen lo que el compañero les escribió, practicando de nuevo para que no se les olvide palabras sencillas en braille.

Se sugiere realizar una salida a la calle con los ojos tapados, siendo un complemento o sustitución del circuito. Experimentar directamente les hará comprender mucho más las dificultades a que se enfrentan cada día las personas con deficiencia visual. Sería interesante pasar por una cafetería, pastelería... (lugares con olores característicos) donde tenga que potenciar otros sentidos. Luego en la puesta en común deberán los alumnos adivinar por dónde han pasado, además de explicar la experiencia, mostrar sus sentimientos, insistir en la idea del desarrollo de todos los sentidos y la potenciación de algunos de ellos (que nosotros no los hemos desarrollado totalmente) cuando se tienen otros que están afectados.

Se pueden realizar las actividades complementarias como actividades de comprensión de textos que servirán para reforzar este aprendizaje.

Materiales

Ordenador (Internet), pañuelos o antifaces, materiales con texturas diversas: Lija, algodón, terciopelo...frutas ácidas como limones...productos dulces como miel...productos de olores agradables (perfumes...) y desagradables (basura...) , pautas, punzones y papel para escribir en braille.

Sala de ritmo o gimnasio y CD (sonidos variados, fácilmente identificables).

Libro Lazarillo de Tormes.

SESIÓN 8: CON SHAKESPEARE A BAILAR

Resumen

La sesión de hoy estará centrada en Romeo y Julieta, pero se le dará un punto de vista muy diferente, ya que hoy se trabajará los musicales, su importancia en el momento actual, significado... Los alumnos deberán bailar una coreografía en el bloque final de creatividad.

Objetivos específicos

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar un gran autor Shakespeare, a través de una de sus obras literaria “Romeo y Julieta”.

Crear una coreografía musical y bailarla.

Conocer qué es un musical y principales musicales a lo largo de la historia y los actuales.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Hoy serán ellos los encargados de inventar los problemas. Se les dejará un tiempo para que individualmente propongan ejercicios. Si no salen, podrán crearlo en parejas. Es importante decirles que se fijen en problemas que se han resuelto desde que se ha empezado el programa para que tengan una orientación y sean conscientes de su propio aprendizaje..

2º Tema de trabajo

Previamente debe consultarse como cada sesión para tener una visión general de los temas que pueden tratarse en la sesión, la obra de Romeo y Julieta. También será interesante que esté decorada la sala donde se vaya a realizar esta sesión con mascararas o dibujos para ambientar la lectura de esta obra.

Se comenzará de nuevo con la línea del tiempo, se situará la obra que hoy se trata, situándola a mediados del siglo XVI cuando fue publicada. Les destacaremos a este autor ya que es considerado el más importante escritor en lengua inglesa y uno de los primeros de la literatura universal. En el día de hoy se acercarán a Romeo y Julieta, pero destacarán también otras obras de este autor tan importantes como Hamlet, Otelio y Macbeth.

A continuación, se comenzará con la lectura de algún fragmento o la lectura completa de una adaptación sencilla de la obra, se sugiere, Mis primeros clásicos “Romeo y Julieta”, El país. Se situará en un mapa de Italia, la ciudad de Verona.

Por último se pasará a hablar sobre la trascendencia que ha tenido esta obra en nuestra vida. Se preguntará a los alumnos si han visto la película o se les viene a la mente algo relacionado con “Romeo y Julieta”, se les ayudará para llegar a los musicales. Se les hablará de los musicales, en qué consisten y se les preguntará si han visto o oído hablar de alguno. (Importante citar “Hoy no me puedo levantar”, “El rey León”, “La Bella y la Bestia”...) Por último para este bloque de trabajo, se citará el musical y película “West SideStory”, inspirado en Romeo y Julieta (haremos pensar a los alumnos, preguntándoles que semejanzas y diferencias ven en una y otra historia), se proyectará a los alumnos el fragmento de la película titulado: América. Se puede aprovechar para practicar inglés siguiendo la letra de la canción.

3º Creatividad

A continuación se enlazará el tema que se acaba de trabajar con el baile. La creatividad de esta sesión consistirá en crear un baile para la canción que acaban de ver. Se les dejará a los alumnos un tiempo para crear la coreografía, la vestimenta, gestos...

Por otro lado de deberes se les podrá plantear la creación de un problema.

Materiales

Máscaras y dibujos para la ambientación de la lectura y ordenador (Internet).

“Romeo y Julieta”. Texto basado en la obra de William Shakespeare. Mis primeros clásicos. 2007 Madrid Ed El país.

SESIÓN 9: CARNAVAL EN VENEZIA

Objetivos específicos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del s. XVIII.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Descubrir y conocer una nueva dimensión de un personaje conocido de la Venecia del s. XVIII, Giacomo Casanova.

Conocer Venecia y su belleza.

Descubrir los carnavales venecianos.

Potenciar la creatividad diseñando máscaras o maquillajes.

Aprender a hacer una máscara veneciana.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios para pensar de forma distinta.

2º Tema de trabajo

Se comienza diciendo que hoy se dará un salto en la línea del tiempo, y se realizará un viaje al S. XVIII para hablar de un autor conocido por otras cuestiones. Se preguntará a los alumnos qué saben ellos acerca de Giacomo Casanova. Probablemente nos hablarán de su currículum amoroso, pero debemos insistir en lo importante que fue en su siglo y su aportación a la cultura de aquel entonces.

A continuación se comentará que la mayor parte de la vida de Casanova se desarrolló en Venecia. Se preguntará a los alumnos qué conocen de Venecia, por qué es importante, ... Se podrá mostrar a los alumnos algún PowerPoint para saber dónde transcurría la vida de Casanova.

Se volverán a centrarse en el autor para descubrir su obra literaria. Se comentará que su obra más conocida es “Historia de mi vida”, pero que además se anticipó en la temática y escribió una gran obra que, aunque en su tiempo no fue muy valorada si lo ha sido a posteriori, el “Icosameron”. Se hará hincapié en la importancia de ahondar en temas que posteriormente trataría Julio Verne, ya que no fue el primero en viajar al centro de la tierra.

A continuación se volverá a Venecia como ciudad y se comentará un hecho que se da cada año y que la hace mundialmente famosa: el carnaval. Pero se insistirá en qué es el carnaval en sí mismo, ¿cuáles son sus orígenes?

Seguidamente se hace una presentación en PowerPoint del carnaval de Venecia. Se pide a los alumnos que presten atención y se fijen mucho en las máscaras.

3º Creatividad

Para la parte de creatividad de hoy, existe una doble vertiente. En primer lugar se va a pedir a los alumnos que diseñen, sobre papel, su propia máscara, aquella que utilizarían en caso de ir al carnaval de Venecia. A continuación se puede elegir entre:

Plasmar en maquillaje su diseño con pinturas especiales de carnaval.

Realizar la máscara (más elaboración y más tiempo).

Materiales

Ordenador (Internet).

Para la máscara:

Un globo o máscara de plástico, cola blanca, papeles de periódico, pinturas acrílicas, pinceles, barniz, adornos como estrellitas, plumas, lentejuelas, tachas....

Para el maquillaje:

Pinturas de carnaval de varios colores, estrellas, purpurina, etc., para los adornos, algodón y toallitas desmaquillantes.

SESIÓN 10: GUILLERMO TELL Y LA INDEPENDENCIA SUIZA

Resumen

Con Guillermo Tell viajarán a Suiza, se disfrutará de un plato típico y por último, se realizará reflexión sobre el mito o realidad, todo ello ambientado con ópera a través de Rossini.

Objetivos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del s. XIX.

Conocer a Fiedrich Schiller, autor de Guillermo Tell.

Acercar la ópera a través de Rossini.

Distinguir entre el mito y la realidad de Guillermo Tell, así como otros mitos históricos.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Conocer Suiza y sus paisajes.

Descubrir la gastronomía suiza.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Realizarán al menos dos ejercicios, donde deberán poner en práctica análisis, relación de conceptos utilizando el cálculo donde a través de distintos caminos podrán llegar al resultado correcto.

2º Tema de trabajo

Se recomienda comenzar viendo directamente una adaptación en forma de cuento de la obra de Fiedrich Schiller, Guillermo Tell. Si se prefiere se podrá leer algún fragmento de una adaptación o hacer una presentación sobre el tema con distintas adaptaciones sobre esta obra.

Una vez finalizado esta INTRODUCCIÓN, se aclara que es una adaptación y que se realizan en muchas obras que ellos conocen, siempre partiendo de la obra original. Se aclara que su autor es el alemán Fiedrich Schiller y que se trata de un drama dividido en cinco actos y escrito en verso. A continuación se recurre al texto original y así, establecer diferencias. Nuevamente recordamos que se trata de una adaptación, ya que el autor alemán escribió un drama en cinco actos y en verso.

A continuación se explica que la historia de Guillermo Tell ha sido muy importante y se ha manifestado de diferentes formas artísticas: a través de la escritura (en drama, cuentos, etc.), en el cine, en series de televisión, en la música, etc. Se pararán en esta última, y se hablará de un compositor muy importante, Giachino Rossini. Dicho autor compuso una ópera a partir de la obra de Schiller adaptada al francés. A continuación se pone la música, se pide a los alumnos que se relajen y la escuchen atentamente. Finalmente se les preguntará si les ha resultado conocida.

Seguidamente se cuestionarán si la historia de Guillermo Tell es realidad o un mito. Se les presentarán otros dos héroes nacionales míticos Robin Hood y D'Artagnan muy conocidos para los alumnos.

A continuación, se pedirá a los alumnos que se dirijan a la sala de ordenadores o biblioteca o ambas (en función de la disponibilidad) y que investiguen acerca de estos dos héroes (puede realizarse de forma individual, en grupos o por parejas, a juicio del instructor). Deben dilucidar qué parte de la historia de cada uno es realidad y cuál es el mito. Una vez realizada la investigación se pondrán en común los hallazgos realizados.

Para finalizar y dado que Guillermo Tell es suizo, se pueden mostrar imágenes sobre el país. Antes, se pueden dar unos datos generales para que los alumnos se ubiquen: bandera, idioma, moneda, gastronomía, etc.

3º Creatividad

La parte de creatividad de hoy será un poco original. Se va a experimentar con la gastronomía suiza realizando una crema típica suiza. Los alumnos la elaborarán para luego degustarla y disfrutar de lo creado y aprendido.

Materiales

Ordenador (Internet), sala de ordenadores, biblioteca, ingredientes para cocinar (ver una receta sencilla) y horno.

SESIÓN 11: EN EL MAR

Resumen

Estudiarán a Napoleón a través del Conde de Montecristo. Se llevará a cabo a través de un concurso que centrará la atención de los alumnos. En un segundo momento, se trabajarán los medios de transporte, en especial el barco, a partir de láminas y de su creatividad con la elaboración del suyo propio.

Objetivos específicos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar El conde de Montecristo, gran obra literaria a nuestros alumnos, partiendo del eje cronológico.

Aprender quién fue Napoleón en la historia.

Ejercitar la memoria reteniendo datos.

Reflexión sobre “la venganza”.

Realizar un barco y potenciar la motricidad fina.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de seguimiento de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios combinando letras y números.

2º Tema de trabajo

Se comienza directamente con la obra y el autor y se coloca su cartel en la línea del tiempo. Se les pide que presten atención porque luego se trabajará sobre ello.

A continuación el instructor, comenzará a leer la adaptación del conde de Montecristo. Se parará en la lectura para comentar a los alumnos datos importantes. Por ejemplo, tendrán que situar Marsella, pensar en qué significa “la bandera a media asta”... En el momento en que aparece el nombre de Napoleón, se parará la lectura y se comenzará a trabajar Napoleón.

Se explicará a los alumnos quién fue Napoleón. Se les presentará partiendo de sus conocimientos, y de forma atractiva, hablando de sus batallas y curiosidades. Para finalizar este trabajo se podrá hacer un mini concurso con preguntas sobre Napoleón (si se considera oportuno, sumarán puntos para la fiesta final de trimestre. Al final de cada trimestre se realizará una fiesta y está no solo será de una u otra manera en función de los puntos del momento “lógico-matemático”, sino también de la atención de las sesiones, creaciones creativas...)

Se volverá a la lectura del libro del “Conde de Montecristo”. En este momento prestarán mucha atención para transmitir “los valores de este libro” de manera adecuada y potenciar el razonamiento crítico que les ayudará a afrontar situaciones. Los alumnos deberán comprender qué la venganza no lleva a sentirse mejor sino a todo lo contrario. Para ello deberá cada alumno decir, situaciones donde haya pensado o vivido pequeñas venganzas. Después comprobarán que no llevan a ningún lugar.

3º Creatividad

Finalizarán la sesión hablando de barcos. Partiendo de los barcos del Conde de Montecristo, presentaran este medio de transporte. Para ello se puede consultar distintos libros como el libro “Medios de transporte, Editorial El país /Altea”. Presentarán este tema partiendo de curiosidades o aspectos a tener en cuenta antes de hacerse a la mar. A continuación se mostrarán imágenes de distintos tipos de barcos, desde balsas, embarcaciones de piel, balleneros (este tipo se explicará con detalle ya que en la sesión siguiente se establecerá una referencia para que los alumnos relacionen y generalicen ideas) canoas de corte, de troncos, embarcaciones de tablas, veleros, transatlánticos, yates... A continuación se hablará de otros aspectos importantes del mundo del mar como es el viento, las velas...

Después, para aplicar todo esto se realizará bien con papel continuo o si fuera posible con marquería, un barco. Se podrá realizar uno para todos o uno cada alumno. De esta forma repasarán cada parte estudiada del barco.

Se podrá animar la sesión cantando la canción “Es babor quien gana, quien gana, es babor quien gana a estribor” u otras similares donde el tema sea el mar.

Otra variedad para trabajar el tema de los barcos, será realizar tarjetas con imágenes de barcos, los alumnos deberán averiguar de qué se trata. En la tarjeta por detrás tendrán la solución.

Materiales

Papel, maderas, sierras, colores y tarjetas.

SESIÓN 12: EN EL MAR Y EN LA TIERRA

Resumen

Sesión muy atractiva para los alumnos ya que se basa en una Gimkana en el mar a partir de Moby Dick. Requiere de una preparación previa para la recreación del mar y la elaboración de las pistas que sirven para interiorizar lo aprendido de forma práctica y contribuir a su autorrealización. A través de diferentes videos podrán ampliar su interés sobre la biología y el mundo marino.

Objetivos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Continuar con la reflexión sobre “la venganza”, esta vez desde otro punto de vista.

Acercar Moby Dick, gran obra literaria, a nuestros alumnos, partiendo del eje cronológico.

Disfrutar con lo aprendido a través de una gimkana.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de intercambiar con los alumnos impresiones de la semana.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios.

2º Tema de trabajo

Se comienza directamente con la obra y el autor y se coloca su cartel en la línea del tiempo. Se les pide que presten atención porque luego se trabajará sobre ello, y en todo momento se relaciona con el tema de la sesión anterior. Se explicará en un principio desde un punto de vista psicológico, simbólico de la obra, hablando de la naturaleza humana, la venganza, el mal...

En el aula donde se realiza habrá una recreación de un mar a modo de motivación de la sesión y que servirá como punto de partida en la realización de la gimkana, al finalizar la sesión.

A continuación se trabajará la obra de una forma distinta. Se pondrá música relajante de fondo y los alumnos se irán imaginando la obra. Si se quiere se podrán poner imágenes de alguna de las películas de fondo. Se trabajará con la obra original, se podrán dar detalles “Ismael quería ser marinero porque le gustaban los cetáceos, decidió embarcarse en un ballenero” (se relaciona con lo trabajado en la sesión 10). Entonces salió de la ciudad de Manhattan y se dirigió a New Bedford (se situará todo en el mapa. En este momento se hablará de la cartografía). Sería interesante consultar alguna página como la del instituto geográfico.

Para los alumnos es importante que sepan que es la **cartografía** (del griego *chartis* = mapa y *graphein* = escrito) es la ciencia que se encarga del estudio y de la elaboración de los mapas geográficos, territoriales... Sería interesante que conozcan los diferentes tipos de mapas y qué es la escala. (Esto se llevará a la práctica el día de la salida).

Lo más importante es que sientan la tensión entre la ballena y nuestro protagonista. Al mismo tiempo reflexionan sobre el paso del tiempo y los cambios en el mar y en la tierra.

A continuación, se presentará la obra desde un punto de vista biológico. Sería interesante presentar a los alumnos la clasificación de los cetáceos. Al mismo tiempo se sensibilizará a los alumnos sobre el cuidado del mar, se puede proyectar a los alumnos un video o una presentación para lograr más sensibilización hacia el cuidado del mismo...

3º Creatividad

Finalizarán la sesión con una gimkana. De esta forma se repasará cada parte estudiada de la sesión a través de este juego, especialmente la naturaleza marina y la geología.

Se situarán en la simulación creada del mar, que se puede tener hecho en papel y los peces pueden ser peluches. La ballena, tendrá un papel que diga:

“Dime quién soy y cómo se llama mi familia junto con tres características sobre mí y podrás continuar el viaje hacia...” (los alumnos lo dirán y se irá al sitio indicado, en el que habrá un delfín con el que se hará lo mismo. El delfín te enviará a un mapa, los alumnos deberán aplicar los conocimientos de escala y situar un lugar indicado, teniendo en cuenta la escala y los puntos cardinales (recordaremos aspectos trabajados muy prácticos como “el norte en los mapas siempre está arriba o lo indica el símbolo en el mapa”...). Una vez superada la prueba se acabará la gimkana con la orca, de la misma manera que con el resto de cetáceos.

Se realizará una salida geológica en la próxima sesión para poner en práctica la reflexión del paso del tiempo y los cambios en la tierra. Se realizará a una zona cercana donde los alumnos puedan apreciar distintas clases de rocas y practiquen con el mapa real.

Si se puede contar con la visita de un geólogo, sería muy interesante para que a lo largo de la salida pudiera comentar a los alumnos aspectos interesantes y curiosos de la geología.

Se puede completar la sesión con curiosidades del mundo marino. Las conclusiones y la evaluación de la sesión se podrá realizar con un organizador gráfico como OREO, para trabajar además la escritura argumentativa. Primero escriben su opinión sobre lo aprendido(O). Dan dos razones que justifiquen esa opinión (R). En tercer lugar, escriben dos ejemplos de dónde utilizarlo (E). Por último, argumentan su opinión (O). Así se forma OREO. De esta manera también se trabajarán las reglas nemotécnicas que ayudará a los alumnos a memorizar datos. Se podrá sorprender a los alumnos con galletas.

Materiales

Papel, mapas, peluches marinos: delfín, ballena, orca..., colores y tarjetas.

SESIÓN 13: DESCUBRIMOS VIAJANDO

Resumen

Trabajarán la orientación espacio temporal con un mapa del mundo y los grandes descubridores. Potenciarán la creatividad imaginativa tanto oral como escrita, iniciándose en la investigación y estableciendo relaciones de causa- efecto.

Objetivos específicos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Acercar a Julio Verne a nuestros alumnos, partiendo del eje cronológico.

Disfrutar con lo aprendido a través de viajes (reales o imaginarios).

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de intercambio de sentimientos vividos en estos días...

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios variados.

2º Tema de trabajo

Esta sesión se puede llevar a cabo de diferentes formas. Si se quiere, se puede trabajar con el libro o una adaptación pero al ser una obra tan conocida por los alumnos se recomienda, partir de los conocimientos previos de los alumnos y relacionarlo con los dibujos animados o la película vista. Incluso si se considera necesario o a los alumnos les gusta especialmente se puede ver un capítulo de inicio de los dibujos animados de la vuelta al mundo en 80 días como partida de esta sesión.

Otra forma de comenzar es directamente con la obra y el autor, se coloca un mapa del mundo en la clase y su cartel en la línea del tiempo. Lo que es muy importante es que los alumnos tengan claro la importancia de J. Verne como precursor de la ciencia ficción. Se empieza a contar la historia de la obra parándose en cada ciudad, marcándolo en el mapa, contando los días que están en cada sitio, hablando de lo más destacado de cada ciudad...

A continuación se continuará el trabajo con el mapa del mundo y se hablará de descubridores. Es bueno en momentos distintos trabajar un descubridor diferente para que los alumnos puedan recordar su viaje y las repercusiones para el futuro, se comenzará con Bartolomé Díez, se podrá seguir con Vasco de Gama y Balboa.

3º Creatividad

Partiendo de los descubridores realizarán ejercicios de creatividad como los siguientes:

Como Díaz exploró alrededor de 2.030 km de costas africanas desconocidas, los alumnos deberán imaginar, contrastando ideas reales, de posibles viajes de este descubiertos. Cada alumno expondrá su viaje y se lo contará al resto de compañeros, utilizando el mapa. Pondrán consultar datos en enciclopedias o internet. Es necesario que los alumnos lo redacten para que practiquen la creatividad escrita y luego lo defiendan de forma oral..

Como Vasco de Gama fue el primer europeo que llegó a la India por la ruta que rodea África, deben imaginar que ellos van a formar parte de este viaje. Solo pueden llevar diez cosas, ¿Qué llevarían? Y a la vuelta, solo pueden traer diez cosas de todo lo que allí hay ¿Qué traerían a España para enseñar aquí? Luego se realizará una puesta en común sobre lo visto sacando conclusiones con todas las aportaciones de los alumnos.

Con Balboa, conquistador español, se podrá hacer algún concurso sencillo para recordar todos los viajes tratados, o trabajarlo con alguna rutina de pensamiento o con la dinámica “reloj de cita” (los alumnos en cada hora quedarán con u compañero, cuando el instructor diga una hora, se unirán con ese compañero y contestarán juntos a la pregunta que formule el profesor).

Como evaluación de lo aprendido, se podrá utilizar el organizador gráfico “Reloj de citas”. De esta forma se podrán reflexionar sobre doce aspectos, previamente elegidos. Los alumnos en un reloj marcarán en las horas el nombre de un alumno y cuando el profesor diga

una hora deberán unirse a él y contestar a la pregunta que señale. De esta forma los alumnos a partir de un juego, refuerzan todo lo trabajado.

Materiales

Mapa grande del mundo, papel y colores.

SESIÓN 14: EL JOROBADO

Resumen

Trabajarán Víctor Hugo a partir de sus frases célebres. Los alumnos comenzarán con un trabajo distinto a los realizados anteriormente, reflexionarán desde un punto de vista filosófico sobre distintos temas de la vida. Conocerán París y relacionarán todos sus conocimientos sobre “El jorobado de Notre Dame”. Se finaliza la sesión con la realización como un artista parisino más de una composición libre y artística basada en una obra de arte que les haya impresionado.

Objetivos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX, “El jorobado de Notre Dame” de Víctor Hugo.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Continuar con la reflexión sobre “la amistad”, esta vez desde otro punto de vista.

Acercar París a nuestros alumnos.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de seguimiento de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios.

2º Tema de trabajo

Se comienza directamente con la obra y el autor y se coloca su cartel en la línea del tiempo. Se les pide que presten atención porque luego se trabajará sobre ello, y en todo

momento se relaciona con el tema de la sesión anterior. Se explicará en un principio desde un punto de vista distinto, se relacionará el sentido de la amistad y la importancia de no valorar a las personas por su aspecto físico, sino por su riqueza interior. Se preguntará a los alumnos si se les viene a la mente algún otro libro o película de dibujos animados que hayan visto relacionado con este tema. Se podrá poner la música del “Jorobado de Notre Dame” y de “la Bella y la Bestia”, como música de fondo, para sacar conclusiones y reflexiones.

En el aula donde se realiza habrá una recreación de la iglesia de Notre Dame o lo haremos con los alumnos rápidamente a modo de ambientación.

A continuación se trabajará la obra de forma tradicional. Se leerá una adaptación o un fragmento de la obra y del resto se resumirá para que los alumnos tengan la idea global de la obra o la recuerden porque muchos habrán visto la película. Si se desea también se podrá ver un fragmento de la película.

3º Creatividad

Se pueden ofrecer dos propuestas para esta sesión, ya que puede que los alumnos lo hagan con rapidez, además puede ser interesante realizar la primera a modo de motivación y la segunda como conclusión y trabajo de creatividad.

Se presentará a los alumnos distintas frases de Víctor Hugo, ellos deberán decir qué significado tienen para ellos. Es bueno que se den cuenta que cada frase, para cada uno puede tener un significado diferente o matices distintos. Relacionar cada frase con otras que conozcan parecidas. Podrán decir refranes... Finalizarán creando frases propias de cada uno de los temas, como si fueran escritores. Se podrán escribir en cartulinas y quedarán como decoración propia en la clase.

La segunda propuesta para fomentar creatividad es la siguiente. Dado que la obra discurre en París y el autor es francés, mostraremos a los alumnos distintas imágenes o fotos de esta apasionante ciudad. Después los alumnos deberán crear una composición de París, con monumentos o imágenes que les haya llamado la atención.

Materiales necesarios

Papel, colores y tarjetas o cartulinas.

SESIÓN 15: MUJERCITAS

Resumen

Trabajaran la obra de las Mujercitas a través de dos grandes ejes, la guerra y la mujer. En esta sesión habrá un espacio de reflexión y autoconocimiento. En esta sesión especialmente, se elegirán las actividades en función de la edad, inquietudes y madurez de los chicos. Se hará un estudio sobre América y sus estados, finalizando con un gran trabajo en valores y la creación de poemas de Paz.

Objetivos

Conocer una autora nueva y su obra: LouiseMayAlcott.

Adquirir ciertos conocimientos geográficos.

Apreciar el proceso de la evolución humana: desde la niñez a la senectud.

Conocer mujeres relevantes en la historia.

Sensibilizar a los niños acerca de la guerra y sus consecuencias.

Iniciarse en la escritura de poemas.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha y seguimiento de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Hoy serán ellos los encargados de inventar los problemas. Se les dejará un tiempo para que individualmente propongan ejercicios. Si no salen, podrán crearlo en parejas. Es importante decirles que se fijen en problemas que hemos resuelto desde que hemos empezado el programa para que tengan una orientación, esta vez el protagonista deberá ser una mujer.

Se realizarán al menos dos de los que hayan propuestos, el resto se guardarán para la sesiones siguientes.

2º Tema de trabajo

El trabajo a desarrollar en esta sesión puede desempeñarse en tres días de trabajo.

Comenzaran de nuevo con la línea del tiempo situando la obra que hoy les ocupa en el siglo XIX. Consultar, como en cada sesión, información acerca de su autora y de la obra en sí misma. Importante apreciar el momento en el que se desarrolla la historia (guerra civil o de secesión de Estados Unidos) de cara al desarrollo de la sesión.

A continuación, se comenzara con la lectura de algún fragmento o la lectura completa de una adaptación sencilla de la obra (sugerimos Mis primeros clásicos “Mujercitas”, El país). Podemos situar el lugar donde se desarrolla la trama. Observaran un mapa de los Estados Unidos y situamos el estado de Massachusetts. Se les preguntara a los chicos si conocen algún otro estado. Se aprovechara para comentar aspectos significativos de la geografía americana: dimensión, diferencia geográfica por estados, algunas pinceladas de cultura, etc. Se destacará en su organización por estados a diferencia de nuestra organización territorial.

Seguidamente se pasara a reflexionar sobre la transcendencia de Mujercitas. Evidentemente, se hará una reflexión sobre la evolución de cada uno de nosotros como personas y características concretas que podrían determinar cada etapa por la que se pasa: etapa escolar, adolescencia, juventud, madurez y senectud.

Dado que las protagonistas de la historia son mujeres que han sabido sobrevivir a la guerra de secesión y labrarse un futuro, podemos aprovechar y reflexionar sobre el difícil papel de las mujeres a lo largo de la historia. Se abordará el inicio del trabajo, diciendo que a lo largo de la historia la mujer no ha podido hacer las cosas que hace hoy en día, como por ejemplo, estudiar, trabajar, etc. Se puede hablar de la mujer desde los principios de la humanidad hasta ahora. Podemos finalizar visualizando un PowerPoint sobre mujeres destacadas en la historia y/o hablar sobre el día 8 de marzo día internacional de la mujer trabajadora. Si se hace coincidir esta sesión con la semana de celebración, se podrán mostrar imágenes, noticias de actualidad, diferentes celebraciones en el mundo...

Además se podrá hablar de mujeres en la actualidad como Malala Yousafzai (la activista paquistaní ganadora del Premio Nobel de la Paz que arriesgó su vida por defender el derecho a la educación) y trabajar las desigualdades, interculturalidad... Se podrá leer el libro “Malala, mi historia” o ver la película “Él me llamó Malala”, retrato íntimo que ayudará a los alumnos a adentrarse en otro género cinematográfico.

También, como se había comentado al principio podrá ser interesante, dado el momento en el que se desarrolla la historia, pararse a recapacitar sobre lo que es la guerra y lo

que eso implica. Se podrá comenzar por preguntarles qué entienden por “guerra” y qué guerras famosas conocen. Se podrá hablar de las causas que suelen llevar a las guerras, consecuencias y datos significativos acerca de las guerras: la más corta, la más larga, la más desastrosa, etc. Acompañando toda esta información podemos mostrar distintas fotos que ilustran lo que es la guerra. Es muy importante utilizar un organizador gráfico, para mostrar con claridad a los alumnos, consecuencias y causas. De esta forma, ayudaremos a los alumnos a organizar de forma eficaz su aprendizaje. A continuación se experimentarán distintos sentimientos que puedan surgir a partir de una estimulación auditiva. Así, se pedirá a los chicos que se tumben relajadamente en el suelo. Se comenzará por pedirles que cierren los ojos y respiren relajada y profundamente. Pasados unos minutos, les diremos que escuchen atentamente y que se dejen llevar por los pensamientos que tengan en cada momento. Se comenzará por hacerles escuchar un fragmento correspondiente a los primeros minutos de la película “Salvar al soldado Ryan”.

A continuación se podrá poner alguna canción de películas tales como “El pianista”, “La ladrona de libros” o “La lista de Schindler”.

Se finalizará con una canción de relajación más alegre como puede ser la banda sonora de “La vida es bella”.

Una vez finalizada la experiencia se les pedirá que exterioricen sus sentimientos al respecto en función de los fragmentos escuchados. Les pediremos que expliquen cuáles han sido sus pensamientos, qué han sentido, qué imágenes han proyectado, etc. en cada uno de los momentos.

Otra de las actividades propuestas para este tema es la realización de un cine-fórum. Se podrán proyectar películas como “Trece rosas”, “El niño con el pijama de rayas”; “La vida es bella” o “El gran dictador”. Se propone hacer un debate sobre la película vista.

3º Creatividad

Se puede finalizar esta sesión tan intensa con la creación de “Poemas para la Paz”. Pediremos a los alumnos que reflexionen acerca de lo vivido en esta sesión /es, y que expresen su deseo de paz a través de un poema.

Materiales

Cojines, cuaderno y bolígrafo, Cd relajación, libro de Mujercitas, ordenador (Internet).

“Mujercitas”. Mis primeros clásicos nº27. Texto basado en Mujercitas de LouiseMayAlcott. 2007 Madrid Ed El país.

SESIÓN 16: DEGUSTAMOS TRADICIONES DE LONDRES CON OLIVER

Resumen

A partir de dos obras como son “Oliver Twist” de Charles Dickens y “Huckleberry Finn” de Mark Twain, se acercaran a la temática social con el objetivo de que comprendan la importancia de valorar lo que tienen. Aprovecharan la idea para trabajar otros conceptos cercanos como son la sostenibilidad y el reciclaje.

Objetivos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX, “Oliver Twist” de Charles Dickens y Huckleberry Finn de Mark Twain.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Dar a conocer a los participantes las cinco Ecoleyes del reciclaje desde el punto de vista contemporáneo. Cuáles son y porqué son necesarias.

Concienciar a los más jóvenes de la necesidad de proteger el mundo en que vivimos.

Definir el concepto de sostenibilidad.

Conocer de qué manera podemos poner en práctica estas leyes en nuestra vida cotidiana.

Utilizar materiales de reciclaje para crear.

Reflexión sobre “la realidad social”, continuando la idea de que valoren lo que tienen.

Degustar del té.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de intercambio de vivencias.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Se continuaran realizando los ejercicios que los alumnos han creado en sesión anterior.

2º Tema de trabajo

Se lleva a la sesión varios libros, especialmente Huckleberry Finn de Mark Twain y Oliver Twist de Dickens, si se quiere se pueden llevar otros como Las aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain...

Se comenzará la sesión de forma distinta, se presentaran los dos libros y los dos autores, relacionando con las sesiones de Dickens.

Se irá presentando cada libro, haciendo participar a los alumnos, se habrán señalado anteriormente párrafos significativos y se leerán. También se pueden poner imágenes de películas e ir comentando los aspectos importantes.

A continuación se colocan sus carteles en la línea del tiempo.

En Oliver se destacará la diferencia del pueblo y la ciudad, y al llegar a la ciudad de Londres se tomará el té. Se pretende que los alumnos vivencien la clase alta con el pueblo que no tiene nada (por eso la creatividad se hará con material de reciclaje, que al mismo tiempo ayudará a los alumnos a reutilizar papel y fomentar el reciclaje). Se hablará de las cinco Ecoleyes del reciclaje y el concepto de Sostenibilidad.

3º Creatividad

Creación de servilleteros de animales. Cada alumno llevará rollos de cartón de papel higiénico. Cada alumno diseñará un modelo para el servilleteros proponemos realizar animales. Después se pueden colorear y barnizar con cola o alquil. Se pueden llevar modelos, pero es interesante que los alumnos creen sus propios servilleteros, modelos únicos.

Además en esta sesión también se sugiere realizar otras actividades complementarias prácticas y de reflexión podrán ser del tipo siguiente:

Van a pensar 5 objetos que estén en sus casas y que cumplan con cada una de las Ecoleyes.

Se pedirán a los niños que inventen, dibujen y colorean un objeto realizado con material reciclado, que pueda seguir siendo útil en casa.

Materiales

Papel, rotuladores, rollos de papel higiénico y té.

“Oliver Twist”. Mis primeros clásicos nº11. Texto basado en Oliver Twist de Charles Dickens. 2007 Madrid Ed El país.

“HuckleberryFinn”. Mis primeros clásicos nº21. Texto basado en Las aventuras de HuckleberryFinn de M. Twain. 2007 Madrid Ed El país.

SESIÓN 17: ISLA DEL TESORO

Resumen

En esta ocasión, se ponen un parche o pañuelo de pirata y se zambullirán en la obra de Robert Louis Stevenson con el fin de encontrar el tan ansiado tesoro. Conocerán la obra y realizarán una gymkana donde se deberán superar pruebas para poder conseguir una recompensa.

Objetivos

Conocer un nuevo escritor y su obra literaria.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Reflexión sobre la piratería en el pasado y hoy en día.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Dado que la sesión de hoy puede ser extensa, se recomienda comenzar directamente con el bloque dos.

2º Tema de trabajo

Se comenzará esta sesión con el visionado de un PowerPoint con el fin de introducir a los chicos en la obra que hoy nos ocupa, sobre todo, lo relativo al argumento y personajes. Se recomienda encarecidamente a los niños que lean el presente libro, ya sea la versión original o la adaptación para niños según sea la edad.

A continuación, se puede reflexionar sobre la novela a base de las siguientes preguntas:

En relación al tesoro

- a) Qué harías si te encontraras con un tesoro?
- B) ¿Con quién lo repartirías?
- c) Los tesoros, ¿tienen que ser necesariamente de dinero y riquezas? ¿Qué otras cosas podrían tener en tu vida tanto valor como un tesoro?

En relación a los piratas

- a) ¿Cómo imaginas que era un pirata en la época del libro?
- b) Busca información sobre los piratas y compárala con lo que tú habías expuesto en la actividad anterior.
- c) ¿Se utiliza todavía hoy la palabra pirata? ¿Con qué sentido? ¿Y el verbo piratear? El significado de estas dos palabras, ¿tiene algo que ver con las actividades de los antiguos piratas?

En relación a los apodos

- a) Algunos de los personajes de la obra tienen apodo: Perro Negro, Saltamontes, Lagarto... ¿Sabes de alguna persona más conocida por su apodo que por su nombre real?
- b) ¿Por qué crees que a algunas personas se les pone un apodo?

En relación a la aventura

a) En un momento de la obra, antes de embarcar en la Hispaniola, Jim dice que se “pasaba hora y horas soñando aventuras por mares desconocidos y tierras lejanas”.

¿Has soñado tú alguna vez algo parecido?

b) ¿De qué aventura te gustaría ser protagonista? Cuéntala.

c) Cuenta ahora alguna aventura que te haya ocurrido recientemente

Una vez finalizado este primer momento de toma de contacto con la obra, se dirá a los alumnos que se preparen para encontrar su propio tesoro. Para ello se les pedirá que se pongan un pañuelo en la cabeza, un parche... o cualquier otra indumentaria que previamente se ha seleccionado y que les haga sentirse verdaderos piratas. Se les motivará con la creación de una gymkana que se va a realizar. Se podría empezar con un mensaje, como el que se presenta a continuación: *Estáis ante el mapa que os puede llevar a un gran tesoro. Debéis ser hábiles en las pruebas y valientes en los retos. De no ser así, el tesoro continuará escondido en el mismo lugar en el que “Billy, El Tuerto” lo dejó. Ánimo y fuerza en vuestra empresa.*

Además, se pedirá a los chicos que lean las reglas de la piratería, y les pedirá que aprendan una canción que deberán cantar siempre, de forma obligatoria, de lugar a lugar de las pruebas.

A continuación comienza la gymkana en sí misma. La idea es que los chicos consigan un tesoro-premio, si van superando pruebas y avanzando en el mapa.

Propuesta de pruebas a superar:

1) Repetir un trabalenguas, se propone el pirata Malapata y Paco Peco, dos veces de forma correcta por cada uno de los miembros del grupo.

2) Responder a algunas de las siguientes preguntas:

a) Localiza en un **mapamundi** el Mar Caribe. En este mismo mapamundi localiza los mares y océanos más importantes, y escríbelos.

b) Localiza accidentes geográficos relacionados con el Mar Caribe:

- a. Golfos
 - b. Islas (¿has encontrado La Infantina?)
 - c. Penínsulas
 - d. Cabos
- c) Por cierto, podrías definirme qué son los golfos, islas, penínsulas y cabos?
- d) ¿Qué países están bañados por el Mar Caribe ?
- e) ¿Entre qué coordenadas geográficas está situado el Mar Caribe?. Define los términos Latitud y longitud y meridianos y paralelos.
- f) Este mar, como habrás visto se encuentra en una zona tropical, sabrías a grandes rasgos qué caracteriza al clima tropical?
- g) ¿En qué época fue descubierta esta zona del planeta para la cultura occidental? ¿Qué culturas había allí en ese momento? ¿Qué consecuencias fundamentales se os ocurre que tuvo para Europa el descubrimiento de América. Haz una relación de los viajeros y descubridores más importantes.
- 3) Descifrar el siguiente mensaje escrito en un código desconocido: Se sugiere: Con cien cañones por banda: Χον χιεν χα)ονεσ πορ βανδα. Claves: c χ; ñ)
- 4) Juegos de habilidad: Recordando aquello de “hacer equilibrio por el tablón de proa” se pueden hacer juegos de destreza de equilibrio, como pasar de lado a lado de una mesa un caramelo sin usar las manos, sólo ayudándose con una cucharita sostenida por la boca. O mantener en el aire, soplando sobre la cabeza una plumita del pobre loro del capitán. Quien primero la deje caer...pierde!
- 5) Hundir la flota: Todos sabemos que los piratas, una de sus funciones es la de asaltar barcos y quedarse con todo el botín. Aquí nos encontramos con el tradicional juego de “Hundir la flota” de toda la vida. Los piratas muchas veces hacían tanteos para ver la posibilidad de toparse con un barco inocente y hacerse con toda la tripulación y sus pertenencias. Los piratas tendrán que probar suerte a ver cuántos barcos logran hundir.

6) Nudos marineros: Para superar esta prueba, los piratas tendrán que hacer distintos nudos marineros ayudados por imágenes que desarrollan el proceso para realizarlos.

Se sugiere realizarla utilizando el móvil, se les irá mandando msn que deberán contestar. De esta forma se utilizará como motivación otra nueva tecnología, con una aplicación educativa, (dando al móvil un uso muy diferente al habitual) y muy llamativa para los chicos que servirá para trabajar el afán de superación, jugando con el factor sorpresa. Será interesante que ellos manden fotos con el equipo cooperativo al completo.

También podrá llevarse a cabo esta actividad a través de códigos de respuesta rápida (códigos QR) que se prepararán previamente y los alumnos podrán leer con sus *smartphones*.

Materiales necesarios

Disfraces, baúles, toneles...cualquier cosa que nos sirva para ambientar el día de hoy, ordenador, Internet, variable en función de las actividades a desarrollar.

SESIÓN 18: NOS SENTAMOS EN LA MESA REDONDA DEL REY ARTURO

Resumen

Proseguirán con el programa de enriquecimiento, en esta sesión en el S. XIX y Howard Pyle. Se acercarán al apasionante mundo del Rey Arturo y su Excalibur. Disfrutarán con imágenes, música y reflexionarán de nuevo con leyendas y realidad. La creatividad estará asegurada con la creación de su espada como caballero de la mesa redonda.

Objetivos

Continuar el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX, “El rey Arturo” de Howard Pyle.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Utilizar materiales de reciclaje para crear.

Reflexión sobre la diferencia de “realidad y leyenda”.

Hacer espadas, potenciando la motricidad fina desde la imaginación

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Corrección de los ejercicios elaborados por los alumnos.

2º Tema de trabajo

Se comenzará esta sesión con el rincón de actualidad. Se dedicará un tiempo para que los alumnos digan las noticias que les han marcado y a continuación se les mostrará alguna del tipo siguiente, “Un manuscrito medieval subastado en 2,8 millones de €”. Se hablará sobre ello y bien de fondo o a continuación se pondrán imágenes de *Excalibur*.

Una vez que se ha logrado la motivación sobre el tema a los alumnos, bien se puede llevar el libro del Rey Arturo o leer como recomendamos en esta sesión, la leyenda.

Se relacionará con lo que ellos saben, o películas que han visto... y a continuación se les preguntará sobre si piensan que es real o no, la figura del Rey Arturo. Tras esta reflexión se visionará algún video sobre la figura del Rey Arturo y la relación entre leyenda y realidad.

3º Creatividad

Se propone hacer espadas de madera o de cartón. Es importante que una vez que se han realizado al día siguiente se lleven y se realicen por ejemplo los problemas como caballeros de mesa redonda cada alumno con su espada.... relacionándolo con todo lo aprendido.

Se puede realizar de formas muy diferentes, se propone una forma sencilla. Comenzar diseñando la espada, se puede dibujar realizando trazos rectos, usando una regla y un rotulador negro o lápiz sobre el cartón. Es importante recordar a los chicos que se inspiren en el Rey Arturo. A continuación, sacaran el diseño a la realidad. Coger el cutter y pásarlo presionando con cuidado con la hoja sobre el diseño que se hizo.

Por último se pinta la espada para que adquiera vida. Se aconsejará a los chicos que pinten la parte del filo con color plateado y el pomo (zona por donde se toma la espada) con color negro.

Materiales

Materiales espada: Una caja de cartón o algún cartón que tengas a la mano, temperas o pinturas acrílicas de color negro y plateado , pincel , envase con agua para remojar el pincel, cutter o exacto (Cuchilla flexible tipo bisturí) , lápiz, pegamento blanco y regla.

“El rey Arturo”. Mis primeros clásicos nº20. El País. 2007. Texto basado en Historia del rey Arturo de Howard Pyle. 2007 Madrid Ed El país.

SESIÓN 19: OSCAR WILDE Y LOS FANTASMAS

Resumen

Se sigue anclados en el S. XIX para hablar en este caso de Oscar Wilde. Se hará que los chicos se acerquen a los fantasmas a través de una de sus obras, pero también se adentraran en los “fantasmas españoles” con las leyendas de Bécquer. Finalizará la sesión aplicando el ingenio creando frases célebres como lo hizo en su día Oscar Wilde.

Objetivos específicos

Conocer un autor nuevo y su obra: Oscar Wilde

Acercarse a la literatura española de la mano de Bécquer.

Practicar el inglés.

Agudizar el ingenio con el fin de conseguir frases cortas con moraleja.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha de los alumnos.

1ºEjercicios lógico matemáticos

Se puede variar realizando ejercicios lógico matemáticos on-line.

2º Tema de trabajo

Comienzan de nuevo con la línea del tiempo situando la obra que hoy nos ocupa, de nuevo, en el siglo XIX.

A continuación, se comienza con la lectura de algún fragmento o la lectura completa de una adaptación sencilla de la obra (sugerimos Mis primeros clásicos “El fantasma de Canterville”, El país). Reflexionarán acerca de lo leído y se preguntaran a nuestros alumnos si conocen alguna otra obra sobre fantasmas. Se podrá aprovechar y dar a conocer a nuestros estudiantes un gran autor español que también escribió sobre fantasmas en sus leyendas: Gustavo Adolfo Bécquer. Se podrá situarlo en la línea de la historia y leer alguno de sus relatos.

Dado que la localización de la obra de hoy les lleva al Reino Unido, se aprovechara para practicar el inglés. Seguidamente se presentará una presentación PowerPoint en dicho idioma en la que se hablará sobre Wilde y otras obras suyas.

Finalmente, se dará a conocer otra de las grandes facetas de Oscar Wilde: sus frases célebres. Para esta ocasión, se sugiere acceder y dar a conocer las páginas oficiales sobre Wilde en inglés y español.

3º Creatividad

Se partirá de las frases célebres del autor y se les pedirá a los alumnos que formulen proverbios nuevos o frases que, por su relevancia, podrían pasar a la historia.

Materiales

Libro de El fantasma de Canterville, libro Rimas y Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer y ordenador (Internet).

SESIÓN 20: INTRÉPIDOS

Resumen

Se concluirá este programa con un repaso de muchos aspectos de los trabajados como son la línea del tiempo, las leyendas... Se finalizara con una parte de creatividad muy relajante, elaboraran o pintaran mandalas.

Objetivos

Insistir en el trabajo de la noción del tiempo partiendo de obras literarias, en este caso del S. XIX, “Capitanes intrépidos” de RudyardKipling.

Potenciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Interiorizar la reflexión sobre la diferencia de “realidad y leyenda”, centrándonos en leyendas.

Relajar cuerpo y mente con el disfrute de la creación o pintura de mandalas.

Desarrollo de la sesión

Comienza la sesión con la fase inicial de escucha y seguimiento semanal de las emociones (se aprovechará el momento para trabajar las emociones básicas, si se ve oportuno, se podrá llevar a cabo a través de la película de dibujos animados “Del Revés”, sentimientos y últimos resultados académicos de los alumnos.

1º Ejercicios lógico matemáticos

Ejercicios de disfrutó matemático.

2º Tema de trabajo

Se emprenderá esta sesión con música, “buscando lo más vital, lo más esencial”, para ello se puede escuchar o ver la música del libro de la selva.

Una vez que los alumnos están motivados, se contará el libro de la selva y se destacará quién es el autor. Se puede además leer o contarles la historia de otro libro de este autor, “Capitanes intrépidos”, se recomienda una adaptación.

En un segundo momento se volverá al “El libro de la Selva” y se pasará a trabajar sobre la selva, será importante hablar a los alumnos sobre los tipos de selva, donde se sitúan (los alumnos lo marcarán en un mapa)...

A continuación, se llevará una o varias leyendas y los alumnos deberán o bien contarlas ellos mismos o crearlas, para ello.

3º Creatividad

Se propone hacer mandalas. Es importante dedicarle tiempo. Se trabajará con los alumnos los siguientes aspectos:

Significado de las mandalas.

Beneficios de pintarlas

Significado de las formas y los colores.

Se enseñará a los alumnos mandalas, se les pedirá que piensen donde las han visto y por último crearán o dibujarán mandalas, cada alumno puede tener su propio modelo.

Será importante ambientar el lugar con velas (crear un lugar mágico con poca luz y música suave), si se quiere se puede poner incienso y relajarse... Se podrá también acercarse al mundo del yoga para niños.

Al finalizar será importante reflexionar sobre el valor del tiempo, relacionarlo con la música que han aprendido del libro de la selva, la rapidez de día a día que vivimos y lo importante que es darse cuenta de tener momentos para uno mismo “relajación con mandalas” (preguntarles qué han sentido, si les ha gustado...Se podrá aprovechar este momento de disfrute para recordar los momentos que más les ha gustado, los que menos, aspectos que repetirían y la importancia de disfrutar el momento (idea ya trabajada en otra sesión y ayudará a su consolidación.)

Materiales

Fotocopias de mandalas, colores, velas y música.

“Capitanes intrépidos”. R. Kipling. Mis primeros clásicos. 2007 Madrid Ed El país.

5.4- CONCLUSIÓN

El INTEMO, es un programa variado que pueden generar a los niños con altas capacidades estrategias educativas y sociales que les ayude a afrontar situaciones de cada día y así lograr un desarrollo equilibrado en su vida.

Trabaja gran cantidad de temas, de prácticamente todas las áreas. Lo que le hace especial es que abre muchos campos a la imaginación y extrae de los alumnos reflexiones únicas, obras geniales y momentos de desafíos y de sorpresa.

PARTE EMPÍRICA

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE DETECCIÓN: PERFIL DEL GRUPO Y CORRESPONDENCIA ENTRE MEDIDAS EN LA DETECCIÓN DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

6.1- INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo se han perseguido dos objetivos. El primero, analizar el perfil de capacidades de un grupo de alumnos de tercer y sexto curso con el fin de discriminar las mismas entre los estudiantes de altas capacidades. El segundo, analizar la capacidad discriminativa y el grado de correspondencia existente entre diferentes pruebas de capacidad intelectual utilizadas en el proceso de detección de los estudiantes de altas capacidades. Para ello, se ha contado con una muestra de 236 estudiantes de Educación Primaria que cumplieron diferentes pruebas de evaluación de la capacidad intelectual (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada) y de creatividad. Los resultados observados apuntan a la necesidad de utilizar distintas pruebas en el proceso de evaluación, así como incluir medidas complementarias a la capacidad intelectual, por ejemplo, la creatividad, para poder contar con un sistema de detección multicriterial que discrimine eficazmente a este sector del alumnado.

La detección de las altas capacidades se ha convertido en un tema de profundo interés tanto para investigadores, como para las administraciones educativas, profesores y familias. Pero también es un tema controvertido teniendo en cuenta que no existe un consenso a la hora de definir o describir aquellos alumnos que se consideran de altas capacidades y, por tanto, tampoco a la hora de medir o decidir qué habilidades o capacidades hay que tener en cuenta para tomar dicha decisión. Renzulli (1978) definió la superdotación como una interacción consistente entre tres grupos básicos de rasgos humanos que caracterizan a las personas altamente productivas: a) inteligencia general o capacidad por encima de la media; b) creatividad; e c) implicación en la tarea. Otros autores como Calero et al. (2007), Jeltova y Grigorenko (2005) o Pfeiffer (2012) consideran que los niños más capaces serían aquellos que muestran una mayor probabilidad de alcanzar grandes logros en dominios valorados culturalmente. Estos autores tienen en cuenta las aptitudes del alumno, pero consideran que han de darse en confluencia con ciertas características de personalidad y en contextos sociales

estimulantes y favorables para poder observar en el individuo la capacidad de aprender rápida y eficientemente en distintos campos. Sobre lo que parece haber más consenso, independientemente del modelo teórico de base, es en considerar las altas capacidades como un constructo multidimensional y, además, sobre la necesidad de disponer de recursos materiales y humanos necesarios para identificar y dar una respuesta educativa adecuada al alumnado (Pfeifer, 2015; Tourón, Peralta y Reparaz, 1998) ya que, que un alumno llegue a destacar a lo largo de su desarrollo y en la vida adulta estará determinado por múltiples circunstancias y factores, y un punto de partida fundamental es que los centros escolares consigan detectar al alumnado con altas capacidades lo más tempranamente posible, con el fin de dar una respuesta educativa adecuada que les ayude a potenciar sus capacidades.

Durante mucho tiempo la capacidad intelectual fue la variable central en función de la cual se categorizaba a los estudiantes sobredotados. Sin embargo, en la actualidad, los diferentes autores coinciden en que la medida de capacidad o CI no se puede utilizar como una única variable en la conceptualización de las altas capacidades (Calero y García, 2011; Pfeiffer, 2015). No obstante, sí que sigue siendo un factor importante a valorar que, complementariamente con otras dimensiones, aporta información relevante a la hora de discriminar los estudiantes con altas capacidades (Renzulli y Gaesser, 2015). Sobre todo, si tenemos en cuenta que en muchas ocasiones se identifica solo a los estudiantes de altas capacidades que también tienen buenos resultados escolares. Esto es un problema porque aquellos cuyos resultados no son favorables pasan desapercibidos, como ocurre con muchos estudiantes de entornos socioculturales más deprimidos (Baker, 2011; Freeman, 2011), con problemas socioemocionales (Wellisch y Brown, 2012) o con los estudiantes que no muestran alta competencia en procesos básicos de aprendizaje, como ocurriría con aquellos que también tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje (Bell y Roach, 1986; Silverman, 2009; Wellisch y Brown, 2012). Además, la detección de los alumnos de altas capacidades suele ser responsabilidad de los centros educativos que, en general, solo atienden a algunas señales que puedan hacer pensar al profesorado que un alumno o alumna es de altas capacidades. Es decir, el que un estudiante sea o no evaluado depende de la nominación del profesor (Renzulli y Gaesser, 2015) y los responsables de esa nominación muchas veces no tienen ni el conocimiento ni los medios para llevar a cabo este trabajo, suponiendo una infradetección de estos estudiantes, sobre todo, entre las clases sociales más bajas (Moon y Brighton, 2008; Wellisch y Brown, 2012), incluso cuando para la detección se utilizan cuestionarios diseñados para tal fin.

Aunque el uso exclusivo de pruebas estandarizadas tiene detractores (Pfeiffer, 2012) y considerando que no son las únicas medidas y han de ser complementadas con otras pruebas que aporten más información sobre el alumnado, hasta la actualidad, han demostrado ser medidas aceptables a la hora de identificar a los estudiantes con altas capacidades (Erwin y Worrell, 2012; Lovett y Lewandowski, 2006). De este modo, pueden suponer, junto con pruebas de evaluación de la creatividad, como orientación o línea base del análisis de las capacidades de los estudiantes y ofrecer un punto de partida en la detección de estos estudiantes (Wellisch y Brown, 2012).

Ahora bien, ¿cómo evaluar el CI? Existen numerosas pruebas de evaluación de la capacidad intelectual de los sujetos. Dependiendo de las características de los mismos, algunos autores proponen el uso de pruebas de capacidad no verbales para evitar sesgos debidos a la diversidad cultural de los alumnos. Otros autores establecen que las pruebas adecuadas son baterías de test que recojan información también sobre la competencia verbal del alumno, la memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, comprensión, etc. (Pierson, Kilmer, Rothlisberg y McIntosh, 2012) y, en la actualidad, están surgiendo nuevas propuestas que sugieren que la información más adecuada sería la recogida en cuestionarios que tengan en cuenta la percepción de los profesionales y las familias sobre las capacidades de los estudiantes (Wellisch y Brown, 2012). Sin embargo, en la mayoría de las políticas educativas se recoge que para hacer efectiva la identificación, y llevar a la práctica las consecuencias de la misma, un criterio innegociable es recoger información sobre la capacidad intelectual de alumno en cuestión y aportar los resultados de una prueba estandarizada donde se observe un CI de 130 o superior.

Teniendo en cuenta las consideraciones previamente descritas, en el presente trabajo se procede a realizar un perfil de competencias del alumnado de diferentes cursos con el fin de detectar y analizar posibles casos de estudiantes de altas capacidades. Para ello, siguiendo el modelo de Renzulli (1978) se utilizan distintas medidas de capacidad intelectual y de creatividad. No se incluye la implicación en la tarea o el rendimiento académico exitoso como criterio discriminatorio, pues muchos de los estudiantes con altas capacidades fracasan en el ámbito académico por desmotivación o por la falta de atención a sus necesidades educativas reales (Reis y Renzulli, 2004; 2009) y, por tanto, se quedarían fuera de esta detección precisamente aquellos estudiantes que más se podrían beneficiar de intervención individual. Tal vez no de programas de potenciación del rendimiento, pero sí de un ajuste motivacional y personal que pueda dar cabida en el futuro a un mejor aprovechamiento de sus

extraordinarias habilidades. Así mismo, se pretende analizar cómo convergen entre sí distintas medidas de capacidad intelectual entendiendo que la diferencia entre ellas puede dar lugar a errores en el proceso de identificación.

Por tanto, teniendo en cuenta la necesidad de ayudar al profesorado en la detección del alumnado con altas capacidades y, además, la necesidad de hacerlo contando con diferentes medidas para evaluar la capacidad de los estudiantes, el presente trabajo persigue dos objetivos:

a) Describir el perfil de competencias de dos grupos de estudiantes, de tercer y sexto curso, empleando diferentes tipos de medidas de capacidad (inteligencia cristalizada: TEA1 y BADYG-2 y 3; e inteligencia fluida: Factor G) y medidas de creatividad (CREA).

b) Establecer la correspondencia entre los diferentes tipos de medidas de capacidad intelectual (diferencias intra-sujeto en el CI evaluado con diferentes medidas y correlaciones bivariadas entre medidas) para analizar la capacidad discriminativa de diferentes pruebas de evaluación empleadas en la detección de alumnado con altas capacidades (CI mayor o igual a 130).

6.2- MÉTODO

6.2.1. Participantes

En este estudio participaron 236 estudiantes de tercer ($n = 117$; 49.6%) y sexto ($n = 119$; 50.4%) curso de Educación Primaria, procedentes del norte de España y de edades comprendidas entre los 8 y los 13 años ($M = 9.957$; $DT = 1.649$). Aunque la muestra en su conjunto presenta ligeras diferencias en la proporción entre hombres y mujeres ($\chi^2 = 4.898$; $p = .027$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la proporción de estudiantes de los diferentes cursos ($p = .896$). El grupo de estudiantes de la investigación se dividió en dos en función del curso para los subsiguientes análisis estadísticos, debido a que se aplicaron diferentes versiones de la prueba de capacidad intelectual, Badyg, para cada grupo. El grupo de estudiantes de tercer curso lo formaron 117 alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años ($M = 8.384$; $DT = .506$). El 53.8% ($n = 63$) de este grupo fueron hombres, y el 46.2% ($n = 54$) mujeres. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la proporción de hombres y mujeres en este grupo ($p = .405$). En cuanto al segundo grupo de estudiantes, estuvo formado por 119 estudiantes de

sexto curso (rango de edad = 11-13; $M = 11.504$; $DT = .550$). El 60.5% ($n = 72$) de los alumnos de sexto curso eran hombres y el 39.5% ($n = 47$) mujeres. En este caso, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de hombres y mujeres ($\chi^2 = 5.252$; $p = .022$) del sub-grupo.

6.2.2. Instrumentos de evaluación

Se administraron dos tipos de pruebas de evaluación diferentes: pruebas de capacidad intelectual y de creatividad.

Medidas de capacidad intelectual

Se emplearon tres medidas de evaluación de la capacidad intelectual tradicionalmente empleadas en investigación. Dos de ellas pertenecerían al grupo de las denominadas medidas de inteligencia cristalizada (TEA1 y Badyg) y la tercera se considera una medida de inteligencia fluida (Factor G). Debido a la edad de los estudiantes, se emplearon dos versiones diferentes del BADYG. Concretamente, los estudiantes de tercer curso cumplimentaron el Badyg-2, mientras que al resto de estudiantes se les administró el Badyg-3. Una descripción más detallada de estas pruebas se presenta a continuación:

- BADIYG, Batería de aptitudes diferenciales y generales (Yuste, Martínez y Galve, 2005). Es una herramienta de evaluación de la inteligencia general (CI) con diferentes versiones a aplicar en función de las edades de los sujetos. Es una prueba de aplicación colectiva. A los alumnos de 6º de EP se les administró la versión *BADIYG-E3 RENOVADO*. Consta de seis subpruebas básicas: 1) relaciones analógicas; 2) serie numérica; 3) matrices; 4) completar oraciones; 5) problemas numéricos; y 6) encajar figuras. La inteligencia general, o CI, se obtiene sumando las puntuaciones directas de las seis pruebas básicas. A los alumnos de 3º EP, se les aplicó, según su edad, el *BADIYG-E2 RENOVADO*. Esta versión de la prueba está formada por las mismas subpruebas que el *BADIYG-E3 RENOVADO*, pero varía el nivel de dificultad de los ítems y el tiempo de aplicación. Alfa de Cronbach superior a .77 para las aptitudes diferenciales y .95 para la inteligencia general.

- TEA, Test de Aptitudes Escolares (Thurstone y Thurstone, 2005) evalúa la aptitud del sujeto para aprender. Aunque es una prueba que evalúa la capacidad en términos de competencias académicas de los alumnos, también posibilita convertir las puntuaciones obtenidas por los alumnos en una medida de capacidad intelectual o CI. Está formada por cinco subpruebas (dibujos, palabra diferente, vocabulario, razonamiento y cálculo) que miden tres aptitudes

diferentes: verbal, numérica y razonamiento. Además de una puntuación general, ofrece la posibilidad de medir, por separado, aptitudes verbales y no verbales. En el presente trabajo se ha aplicado la versión TEA 1, por corresponderse con la edad de aplicación para la muestra. Es una prueba de aplicación colectiva.

- Test de factor «g» (Cattell y Cattell, 1977) mide la inteligencia concebida como “factor g”, es decir, una capacidad mental general mediante tareas no verbales, eliminando la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos. Esta prueba consta de tres versiones, Escala 1, 2 y 3, para aplicar en función de la edad de los sujetos. En la presente investigación se ha aplicado la Escala 2, para niños entre 8 y 14 años. La escala consta de cuatro subpruebas series, clasificación, condiciones y matrices, solicitándole al sujeto en todas ellas que establezca la relación entre figuras y formas. A través de la suma de puntuaciones de las cuatro subpruebas se obtiene una puntuación de inteligencia general o CI.

Medida de creatividad

- CREA, test de inteligencia creativa (Corbalan et al., 2003). Es una prueba de aplicación individual o colectiva. La prueba consiste en la presentación de una lámina (dibujo) al sujeto, quien en un tiempo limitado ha de formular todas las preguntas que se le ocurran y que le sugiera lámina. Para el presente estudio se ha utilizado la versión C, para niños. Proporciona además de una medida de creatividad la posibilidad de analizar los resultados de manera cualitativa tomando como criterio de clasificación el percentil, y permitiendo así establecer tres niveles (creatividad baja = por debajo del percentil 25; creatividad media = percentiles 26 a 74; y creatividad alta = a partir del percentil 75).

6.2.3. Procedimiento

La muestra proviene de diferentes centros escolares del Principado de Asturias y Castilla y León, desarrollándose la investigación en los siguientes pasos. En primer lugar, se realizó una solicitud a los centros participantes, para posteriormente y una vez seleccionados solicitar consentimiento informado así como la participación mediante un cuestionario a los padres de los alumnos de 3º y 6º de EP de cada uno de los centros. Posteriormente aplicadores formados con la titulación de Psicología aplicaron las pruebas de forma contrabalanceadas en 3 sesiones diferentes, solicitando en la primera a los profesores tutores que contestaran a los cuestionarios correspondientes. Finalmente se realizó por los mismos aplicadores una

corrección de las pruebas y posterior codificación, concluyendo con la realización de los análisis estadísticos y la escritura de la presente memoria.

6.2.4. Análisis de los datos

En este trabajo se empleó un diseño principalmente descriptivo. Dados los objetivos de este estudio, se optó por describir las características de la muestra de partida en términos de edad, género, capacidad intelectual (evaluada mediante las tres medidas de inteligencia previamente descritas) y creatividad. El análisis se realizó de forma independiente para los estudiantes de tercer y sexto curso, puesto que en estos grupos se aplicaron diferentes versiones de las pruebas en función de la edad de los sujetos. Con el fin de garantizar el cumplimiento del supuesto de normalidad de las variables cuantitativas analizadas, se obtuvieron los valores de asimetría y curtosis de las mismas. El criterio de Finney y Di Stefano (2006) fue empleado para comprobar la adecuación de estos valores.

Adicionalmente, con el fin de estimar la correspondencia entre las diferentes medidas de evaluación de la capacidad intelectual se usó la medida del CI de cada una de ellas como variable de análisis. A través de la *correlación de Pearson* se estimó el grado de asociación entre las medidas y calculando el estadístico *t de Student para muestras relacionadas* se analizaron las diferencias intrasujeto en el CI estimado con las distintas pruebas.

Finalmente, para analizar la capacidad discriminativa de las pruebas en la detección del alumnado con altas capacidades se seleccionaron solo aquellos casos en los que los resultados de las pruebas manifestaban que el alumno alcanzaba un CI de 130 o superior. En primer lugar se analizó la capacidad discriminativa de las tres medidas de inteligencia aplicadas conjuntamente, tratando de detectar a aquellos estudiantes que cumplieran el criterio en la totalidad de las pruebas, pasando a realizar este análisis entre pares de pruebas y por último una a una. El perfil de competencias de los estudiantes identificados con altas capacidades en cada uno de los casos fue analizado del mismo modo que en la muestra general.

6.3- RESULTADOS

6.3.1. Perfil de competencias de los estudiantes y correspondencia entre medidas.

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes al grupo de estudiantes evaluados, mientras que en la Tabla 2 se muestran las correlaciones entre el CI de

estos estudiantes medido mediante las diferentes pruebas de capacidad intelectual descritas. Se presentan los análisis independientes para cada curso escolar.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las muestras de participantes

CREA-C			CREA-PD		Factor G		Badyg		TEA1	
Baja	Media	Alta	M(DT)	Asim/ Curt	M(DT)	Asim/ Curt	M(DT)	Asim/ Curt	M(DT)	Asim/ Curt
<i>Estudiantes Tercer Curso (N = 117)</i>										
n=29 (24.8%)	n=69 (59%)	n=19 (16.2%)	7.94 (3.81)	.91/2.54	109.28 (15.90)	-.07/.08	102.03 (16.96)	-.09/.66	101.79 (12.94)	-.34/.06
<i>Estudiantes Sexto Curso (N = 119)</i>										
n=5 (4.2%)	n=66 (55.5%)	n=48 (40.3%)	10.85 (3.60)	.33/-.04	94.27 (20.87)	-.53/.46	99.94 (16.1)	-.50/-.36	104.35 (16.17)	-.40/-.07

Nota. CREA-C = CREA cualitativo: creatividad baja, media y alta; CREA-PD = CREA puntuación directa; n = número de alumnos en nivel; M = Media; DT = Desviación Típica; Asim/Curt = valores de asimetría y curtosis.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las puntuaciones de CI en las diferentes pruebas

<i>Estudiantes Tercer Curso (N = 117)</i>			<i>Estudiantes Sexto Curso (N = 119)</i>		
Factor G	Badyg-2	TEA1	Factor G	Badyg-3	TEA1
Factor G	.605*	.373*	Factor G	.159	.031
Badyg-2		.502*	Badyg-3		.746*
TEA1			TEA1		

* $p < .001$

Estudiantes de tercer curso

Como se puede observar en la Tabla 1, el 59% de los estudiantes de tercero evaluados presentaron un nivel de creatividad medio, mientras que solamente el 19% presentaron un nivel de creatividad alto. La media de la variable en este curso representa un nivel de creatividad bajo (valor mínimo de la variable en el grupo = 0; valor máximo =25).

Los resultados de las puntuaciones de las pruebas de inteligencia sitúan la capacidad intelectual de los estudiantes en torno a la media, independientemente de la prueba aplicada

aunque con una media ligeramente superior en el caso de la prueba de inteligencia fluida, *Factor G*. Las desviaciones típicas observadas en las tres pruebas de capacidad aplicadas son, no obstante, muy elevadas, lo que sugiere gran variabilidad inter-sujeto en esta variable. Los valores del CI oscilaron entre los 68 y 149 puntos en el caso del Factor G, entre los 65 y 135 en el TEA 1 y entre 64 y 139 en el Badyg-2. Las correlaciones entre las diferentes medidas de capacidad intelectual son positivas y estadísticamente significativas entre todos los pares de pruebas (ver Tabla 2). Se observan, además, diferencias estadísticamente significativas entre el CI estimado con el Factor G y el Badyg-2 ($t = 5.369$; $p < .001$) y entre el Factor G y el TEA 1 ($t = 4.964$; $p < .001$), pero no entre El Badyg-2 y el TEA1 ($p = .866$), es decir, entre los resultados de la capacidad medidos a través de pruebas de inteligencia fluida y pruebas de inteligencia cristalizada.

Estudiantes de sexto curso

Los resultados muestran como los estudiantes en este grupo presentan una media en el CREA superior a la de los estudiantes de tercer curso. Sin embargo, los valores mínimo y máximo entre los que oscilan las puntuaciones en esta variable fueron 4 y 20. Nuevamente, la proporción de estudiantes que presentan una creatividad media es superior a la de los grupos con creatividad baja y alta. No obstante, el porcentaje de estudiantes en este último grupo es mayor que en la anterior sub-muestra analizada. Es decir, el porcentaje de estudiantes con una creatividad alta aumenta considerablemente en los estudiantes de sexto curso (ver Tabla 1).

Por lo que respecta a las medidas de CI, los valores de las pruebas sitúan a los estudiantes en un rango de inteligencia media, aunque nuevamente mostrando una gran variabilidad inter-sujeto. Las puntuaciones de CI evaluadas mediante el Factor G se situaron entre los 30 y 139 puntos, entre 55 y 136 en el Badyg-3, y entre 65 y 135 en el caso del TEA 1. La media de la capacidad intelectual medida con el Factor G y Badyg-3 es inferior en los alumnos de sexto curso, aunque en el caso del TEA 1 es mayor en este grupo. Las correlaciones entre las diferentes medidas de capacidad intelectual son positivas, pero solamente son estadísticamente significativas entre el Badyg-3 y el TEA 1 (ver Tabla 2). Se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable CI entre todos los pares de pruebas, es decir, entre el CI estimado con el Factor G y Badyg-3 ($t = -2.529$; $p = .013$), entre el Factor G y el TEA 1 ($t = -4.237$; $p < .001$) y entre el Badyg-3 y el TEA 1 ($t = -4.092$; $p < .001$).

6.3.2. Capacidad discriminativa de las medidas en la detección de alumnado con altas capacidades y perfil de competencias del alumnado detectado.

Con el fin de detectar al alumnado que podría considerarse como estudiantes de altas capacidades y con el fin de determinar la congruencia entre las pruebas aplicadas, se analizaron aquellos casos en los que, el estudiante puntuaba en las pruebas de CI 130 o más, teniendo en cuenta tanto los casos en los que ha habido convergencia entre medidas y aquellos en los que alguna prueba, de manera independiente, registra un CI mayor o igual a 130. Los resultados se presentan diferenciados por cursos, tercero y sexto de primaria (ver Tablas 3 y 4).

Estudiantes de tercer curso

En esta muestra no se ha podido identificar ningún estudiante que cumpliera el criterio de CI mayor o igual a 130, simultáneamente, en las tres pruebas de evaluación de la inteligencia administradas. No obstante, se han identificado dos casos en los que dos pruebas han convergido, concretamente el Factor G y Badyg-2. En el caso de las otras posibles combinaciones de pruebas (Factor G y TEA1; Badyg-2 y TEA1) no ha habido convergencia en este criterio.

La descripción de las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas aplicadas y que presentan un CI mayor o igual a 130 en el Factor G y en el Badyg-2 simultáneamente pueden observarse en la Tabla 3. Estos estudiantes muestran un percentil en la prueba de creatividad medio-alto, siendo la puntuación mínima y máxima en esta variable 7 y 13, respectivamente. Presentan también un CI medio de 139 puntos en el Factor G, con valores que van desde los 132 hasta los 146 puntos; así como una media de 137.5 en el Badyg-2, con valores entre 136 y 139. Por lo que respecta al CI evaluado mediante el TEA 1, los valores son cercanos a 130, con un rango de 119 a 128 puntos.

Por lo que respecta al perfil de los estudiantes que presentan un CI mayor o igual a 130 en solamente una de las pruebas, se puede observar en la Tabla 3 como el Factor G ha identificado el mayor número de estudiantes que cumplen este criterio (11 alumnos), mientras que el TEA 1 resulta ser la prueba más restrictiva en este sentido (1 alumno). Cabe destacar que en la mayoría de los casos los alumnos muestran un nivel de creatividad medio (en 15 de los 20 casos totales identificados por las diferentes pruebas, lo que equivale al 75% de los mismos). Finalmente, el rango en el que se sitúan los valores de CI en las diferentes pruebas

son los siguientes: en el caso del Factor G, los valores oscilan entre 130 y 149 puntos; en el Badyg-2, de 130 a 139; y en el caso del TEA 1, el valor registrado es de 135.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los grupos de estudiantes con CI mayor o igual a 130 en las diferentes pruebas. Estudiantes de Tercer Curso (N = 117)

EDAD	Género	CREA-C			CREA-PD	Factor G	Badyg-2	TEA 1
M(DT)	H/M	Baja	Media	Alta	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)
Convergencia entre Factor G y Badyg-2 (n =2)								
8.5 (.70)	1H/1M	-	n=1 (50%)	n=1 (50%)	10.501 (2.24)	139 (9.89)	137.5 (2.12)	125.5 (6.36)
CI mayor o igual a 130 en Factor G (n = 13)								
8.38 (.50)	7H/6M	n=2 (15.4%)	n=10 (76.9%)	n=1 (7.7%)	8.46 (2.78)	136.23 (6.30)	116.84 (14.51)	107.67 (14.33)
CI mayor o igual a 130 en Badyg-2 (n = 6)								
8.66 (.51)	3H/3M	n=1 (16.7%)	n=4 (66.6%)	n=1 (16.7%)	8.66 (3.26)	128 (1.71)	132 (3.98)	118.16 (7.93)
CI mayor o igual a 130 en TEA 1 (n = 1)								
9	1M	-	n=1 (100%)	-	8	122	127	135

Nota. H/M = hombre/mujer; CREA-C = CREA cualitativo: creatividad baja, media y alta; CREA-PD = CREA puntuación directa; n = número de alumnos; M = Media; DT = Desviación Típica.

Estudiantes de sexto curso

De nuevo, no se ha identificado ningún estudiante que cumpliera el criterio de CI mayor o igual a 130 en las tres pruebas de evaluación de la inteligencia simultáneamente. En cuanto a la convergencia entre pares de pruebas, solamente el Factor G y el TEA han mostrado dicha convergencia, esta vez en un único caso. El perfil de este estudiante puede observarse en la Tabla 4. Este estudiante presenta una creatividad alta y un CI también cercano a 130 cuando se le administra el Badyg-3.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los grupos de estudiantes con CI mayor o igual a 130 en las diferentes pruebas. Estudiantes de Sexto Curso (N = 119)

EDAD	Género	CREA-C			CREA-PD	Factor G	Badyg-3	TEA 1
M(DT)	H/M	Baja	Media	Alta	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)
Convergencia entre Factor G y TEA 1 (n =1)								
12	1H	-	-	n=1 (100%)	19	139	127	135
CI mayor o igual a 130 en Factor G (n = 4)								
11.5 (.577)	2H/2M	-	n=1 (25%)	n=3 (75%)	14.75 (3.86)	132.75 (4.19)	117.25 (7.50)	110.25 (17.96)
CI mayor o igual a 130 en Badyg-3 (n = 1)								
12	1M	-	n=1 (100%)	-	9	122	136	119
CI mayor o igual a 130 en TEA 1 (n = 6)								
11.5 (.547)	4H-2M	-	n=3 (50%)	n=3 (50%)	12.83 (3.65)	101 (22.17)	116.50 (9.99)	135

Nota. H/M = hombre/mujer; CREA-C = CREA cualitativo: creatividad baja, media y alta; CREA-PD = CREA puntuación directa; n = número de alumnos; M = Media; DT = Desviación Típica.

En relación a los estudiantes que presentan un CI mayor o igual a 130 en cada una de las pruebas analizadas independientemente, se puede observar en la Tabla 4 como el TEA 1 ha sido en este caso la prueba que ha identificado el mayor número de estudiantes que cumplen este criterio, seguida del Factor G. El Badyg- 3 ha sido la prueba más restrictiva en esta muestra de estudiantes. En esta misma tabla se presenta el perfil correspondiente a cada grupo. En este caso, el 50% de los estudiantes identificados con un CI mayor o igual a 130 en las diferentes pruebas presentan una creatividad alta, a diferencia de lo que ocurría en el caso de los estudiantes de tercer curso, donde solamente 2 (10%) de un total de 20 estudiantes identificados presentaban niveles elevados en esta variable. Los rangos entre los que se sitúan los valores de CI en las diferentes pruebas son 130 a 139 en el caso del Factor G; mientras que la totalidad de los estudiantes identificados por el TEA 1 presentaron un CI de 135, y el único estudiante que fue identificado por el Badyg-3 presentó un CI de 136.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la muestra total 236 estudiantes, han sido identificados un total de 31 estudiantes (20 en tercer curso y 11 en sexto) con un CI

mayor o igual a 130, considerando las diferentes pruebas de forma aislada. Esto se corresponde con 13.13% de la muestra. Si se tienen en cuenta los casos en que dos pruebas de evaluación convergen, solamente se han encontrado 3 casos, lo que se corresponde con un 1.27% de la muestra total. En general, en ningún caso se ha encontrado convergencia entre las tres medidas de evaluación empleadas simultáneamente.

6.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El interés de este estudio se ha centrado en describir el perfil de capacidades de un grupo de alumnos de tercer y sexto curso, así como analizar la capacidad discriminativa y el grado de correspondencia existente entre diferentes pruebas de capacidad intelectual utilizadas en el proceso de detección de los estudiantes de altas capacidades. En general, los resultados observados apuntan a la necesidad de utilizar distintas pruebas en el proceso de evaluación, así como incluir medidas complementarias a la capacidad intelectual, por ejemplo, la creatividad, para poder contar con un sistema de detección multicriterial que discrimine eficazmente a este sector del alumnado.

6.4.1. Perfil de competencias de los estudiantes y correspondencia entre las medidas.

En general, el perfil de competencias observado en la presente muestra coincide con lo esperado. Teniendo en cuenta a todo el alumnado, las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas de capacidad intelectual tienden a la media ($M = 100$) tanto en tercero, como en sexto de Educación Primaria. En cuanto a la creatividad, los alumnos más veteranos mostraron puntuaciones superiores en esta variable y un mayor número de estudiantes se situaron en un nivel de creatividad alta con respecto a los alumnos de tercero. Teniendo esto en cuenta, podría considerarse que la creatividad de los alumnos aumenta a medida que avanzan de curso y suponer un punto de partida para un estudio más exhaustivo acerca de qué tipo de métodos pedagógicos favorecen esto en las clases.

En cuanto a la correspondencia entre las medidas de capacidad intelectual, cabe resaltar que los resultados, en el grupo de tercero, muestran una correlación positiva y significativa entre todas ellas; y en sexto esta correlación solo se mantiene entre el Badyg-3 y el TEA 1, pese a que, en teoría, todas deberían estar midiendo el mismo constructo, “capacidad intelectual”. Seguramente es debido a las diferentes formas de entender qué es la

inteligencia y, por tanto, a la construcción de las pruebas elaboradas de acuerdo con ellas. En el grupo de alumnos de tercero se observa una correlación estadísticamente significativa entre todas las pruebas, con una correlación moderada-alta entre la prueba aplicada de inteligencia fluida y entre las pruebas de inteligencia cristalizada. Sin embargo, cuando las mismas pruebas se aplican a alumnado más mayor, se observa que la potencia de la correlación aumenta entre las pruebas de inteligencia cristalizada y disminuye, o desaparece, entre éstas y la prueba de inteligencia fluida. Estos resultados parecen reflejar que, a medida que los alumnos pasan más tiempo en el entorno escolar, la capacidad intelectual se va viendo más influenciada por el aprendizaje (inteligencia cristalizada) y, consecuentemente, se va alejando de las medidas de las capacidades más ajenas a los procesos de aprendizaje.

Podría asumirse entonces que, a edades más tempranas los diferentes tipos de pruebas de inteligencia convergen, mientras que con la edad, tienden a coincidir más los valores proporcionados por aquellas que evalúan las capacidades mediadas por el aprendizaje. Estos resultados son relevantes en la práctica, en la medida en que al no existir una correspondencia alta entre las medidas de capacidad, sobre todo, entre los alumnos más mayores, existe la posibilidad de que, al utilizar las pruebas de inteligencia fluida y de inteligencia cristalizada de manera indistinta se estén midiendo capacidades diferenciadas y, por tanto, cometiendo errores diagnósticos que pueden tener un alto coste para el desarrollo de los alumnos en la práctica. Así pues, sería conveniente analizar la necesidad de imponer el uso de distintas pruebas, de inteligencia fluida y de inteligencia cristalizada, en el proceso diagnóstico de los alumnos de altas capacidades, sobre todo, teniendo cuenta el momento de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

6.4.2. Capacidad discriminativa de las medidas de capacidad intelectual y perfil de competencias de los estudiantes de altas capacidades.

En cuanto a la precisión de las pruebas de capacidad para discriminar los estudiantes de altas capacidades cabe resaltar que, en ningún caso, las tres pruebas pudieron ofrecer una puntuación similar por encima de 130 simultáneamente. Además, en algunos casos la diferencia de medias entre las puntuaciones por encima de 130 y por debajo de ésta, en un mismo sujeto, fueron sustanciales como, por ejemplo, aquellos alumnos de tercer curso que puntuaron por encima de 130 en el Factor G o los alumnos 6º de primaria que puntuaron por encima de 130 en el TEA 1. Estos resultados pueden suponer un problema de cara a la validez y fiabilidad de las pruebas de evaluación de la inteligencia tradicionalmente empleadas, fundamentalmente en el caso del diagnóstico de las altas capacidades. No hay que olvidar

que una evaluación fiable es la base para una detección temprana y una intervención ajustada, y que unos de los problemas en torno a las altas capacidades en la actualidad es que estos alumnos no reciben a menudo la estimulación adecuada, lo que lleva a falta de interés, frustración, fracaso escolar, problemas emocionales y de conducta. Del mismo modo, un falso positivo puede empujar al alumnado diagnosticado hacia procesos de sobreexigencia y frustración fuera de los límites de sus capacidades. Esto queda patente si tenemos en cuenta que de la muestra total de alumnos con los que se ha trabajado en la presente investigación, han sido identificados un total de 31 estudiantes (20 en tercer curso, y 11 en sexto) con un CI mayor o igual a 130, considerando las diferentes pruebas de forma aislada, lo que corresponde al 13.13% del total. Este porcentaje cabe esperar que esté sobre-estimado si tenemos en cuenta la distribución del CI en la población general. Si se tienen en cuenta los casos en que dos pruebas de evaluación convergen, solamente se han encontrado 3 casos, lo que se corresponde con un 1.27% de la muestra total. Este dato concuerda en cierta medida con la distribución del CI en población general (campana de Gauss o curva normal), que estima un porcentaje en torno al 2% de sujetos con CI mayor o igual a 130 en la población general.

Por otro lado, los resultados observados entre los alumnos de tercero de Educación Primaria apuntan a que el Factor G es la prueba menos restrictiva a la hora de discriminar los posibles alumnos de altas capacidades entre un grupo de estudiantes, y por contrapartida es el TEA 1 la prueba con mayor poder de discriminación. Sin embargo, el comportamiento discriminativo de las pruebas entre los alumnos de sexto varía, siendo en este caso el Factor G la prueba más restrictiva y perdiendo potencial de discriminación el TEA 1. De nuevo parece que las pruebas que miden inteligencia fluida e inteligencia cristalizada en las diferentes edades muestran un diferente comportamiento entre los estudiantes. Puesto que el Factor G es una prueba de evaluación de inteligencia fluida y el TEA 1 de inteligencia cristalizada, y vinculada estrechamente a las aptitudes escolares, una posible explicación podría encontrarse en la diferencia de la importancia de las competencias académicas de los estudiantes en los distintos niveles educativos, siendo más homogéneas en los primeros cursos de primaria y, por tanto, menos dependientes del proceso de aprendizaje y, adquiriendo más relevancia en los últimos cursos de primaria.

Con respecto al perfil de competencias del alumnado, y tal como se ha comprobado en otras investigaciones previas (Guignard, Kermarrec y Tordjman, 2015), se observa claramente como un CI alto no se acompaña necesariamente de una creatividad alta. En el caso de los estudiantes de tercer curso, solamente 2 de los 20 alumnos identificados con un CI mayor o

igual a 130 presentaron niveles elevados en esta variable. Entre los alumnos de sexto curso fueron 6 estudiantes, de los 11 identificados con un CI superior a 130 en alguna de las pruebas, los que, además, presentaron una creatividad alta. Teniendo en consideración esta información, del total general de la muestra, solo 8 de los alumnos evaluados puntúan por encima de 130 en alguna de las pruebas aplicadas y, además, presentan una creatividad alta, es decir, el 3.3% de los estudiantes con los que se ha realizado esta investigación cumplirían los criterios mínimos para una evaluación completa e individualizada.

Teniendo en cuenta estas consideraciones tal como Wellisch y Brown (2012) reflejan en sus estudios, es relevante resaltar la importancia de utilizar diferentes pruebas de evaluación de la capacidad intelectual en los procesos de detección del alumnado diana, ya que de otra manera este proceso de detección podría estar sesgado. Sería interesante continuar analizando la correspondencia entre otras pruebas de evaluación, así como incluir en este proceso también el análisis de la correspondencia entre distintas pruebas de evaluación de la creatividad, con el fin de analizar la congruencia de los resultados entre ellas. Así mismo, este estudio presenta algunas limitaciones que podrían ser solventadas en futuras investigaciones. Por un lado, la muestra con la que se ha trabajado no es muy amplia y está localizada, tal vez podría ampliarse el estudio con la participación de otros colegios que no estén ubicados en el norte de España. Por otro, sería interesante ampliar el estudio incluyendo, además de las variables aquí mencionadas, otras variables adicionales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las condiciones socioculturales o el estado emocional de los estudiantes, a fin de poder proponer, en el futuro, un protocolo de detección fiable que pudiera incorporarse a los centros escolares.

GÉNERO, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PERCIBIDAS Y CREATIVIDAD COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO EN PRUEBAS DE INTELIGENCIA TRADICIONALES. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL INFORMANTE

7.1- INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo se han perseguido cinco objetivos. Primero analizar las diferencias de género en la percepción de inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de tercer y sexto curso. Segundo, examinar la relación entre las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes (alumnado, profesorado y familias), y una medida general de capacidad intelectual del alumnado. Además, determinar la frecuencia con la que cada tipo de inteligencia se presenta.

Por otro lado se analiza el perfil del alumnado en cuanto a su capacidad intelectual, nivel de creatividad e inteligencias múltiples percibidas. Por último, examinar el valor predictivo de la creatividad y las inteligencias múltiples (auto-percibidas, percibidas por familias, y por profesorado) sobre el CI de los estudiantes, empleando diferentes medidas la inteligencia: Factor G de Cattell; el Test de Aptitudes Escolares (TEA-1).

La capacidad intelectual puede considerarse uno de los constructos más estudiados, y de los más controvertidos, en el ámbito del aprendizaje humano. El estudio de la inteligencia se ha abordado desde diferentes modelos intentando dar respuesta al interrogante de si la inteligencia es una capacidad única, que subyace e influye en todas las actividades que realizan las personas, o si es una entidad en la que se integran distintos componentes o capacidades (Sampascual, 2002). Gardner (1983; 1999) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IMT) expone que un enfoque unitario no sería justo a la hora de evaluar las distintas potencialidades del ser humano, proponiendo que cada individuo tiene diferentes fortalezas o habilidades y que podrían concretarse en ocho inteligencias múltiples: 1) lingüística, que representaría la capacidad de usar la palabra, oral o escrita, de manera efectiva; 2) naturalista, que representaría la habilidad de observar los patrones sistemas de funcionamiento en la naturaleza e identificar y clasificar objetos; 3) musical o capacidad de

percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales; 4) y 5) intrapersonal e interpersonal serían las habilidades que representan la competencia social del sujeto, la capacidad del individuo para actuar adaptativamente en base a su propio autoconocimiento y a la habilidad de percibir y distinguir las intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas; 6) lógico-matemática, que representa la capacidad de razonar y utilizar los números eficazmente; 7) viso-espacial, que representa la capacidad de percibir el mundo viso-espacial con precisión así como realizar transformaciones sobre esas percepciones; y 8) corporal-cinestésica, que incluye la capacidad del cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como utilizar las manos para transformar las cosas (Chan, 2004). En trabajos posteriores habla de una novena la Existencial y/o espiritual (Gadner, 2007). Es la inquietud por las preguntas esenciales de la vida, lo trascendental o existencial, situarse uno mismo en relación con el significado de la vida, la muerte... Desde la IMT se entiende que las diferentes inteligencias pueden manifestarse o no en actividades significativas, dependiendo de los diferentes factores culturales y ambientales, que pueden entrenarse, y que estas habilidades están relacionadas con la experiencia, la edad y la formación de los sujetos (Armstrong, Kennedy y Coggins, 2002; Furnham, 2014). En cuanto a la medida de las IM, también se estipula que se debe ir un paso más allá, ya que las diferentes habilidades, normalmente, no se ven representadas de manera generalizada en las pruebas de capacidad estandarizadas (Llor et al., 2012). Parece que el uso de múltiples medidas puede ser una opción acertada; así mismo, que el uso de cuestionarios que recogen las percepciones de los alumnos, de los maestros y de los padres, en relación con las diferentes capacidades, pueden ofrecer información válida sobre el perfil de habilidades de un estudiante (Chan, 2004; 2006; 2008; Llor et al., 2012; Pfeiffer, 2015). Teniendo esto en consideración, se entiende que sería posible analizar el perfil de IM de los diferentes estudiantes para determinar cuáles de ellos podrían considerarse como alumnos con capacidades o talentos excepcionales.

Por otro lado, utilizar cuestionarios de autoinforme por parte de los estudiantes ofrece información de la percepción que tienen los propios alumnos sobre sus capacidades, que no necesariamente tiene que corresponderse con sus competencias reales. En diferentes investigaciones implementadas en distintos países parece que existe tendencia por parte de las mujeres a estimar sus capacidades generales en menor grado que los hombres (Swami y Furnham, 2010) a excepción de la competencia social y, además, a hacerlo cuando la habilidad que se valora es su capacidad lógico-matemática o viso-espacial, ya sea esta percepción congruente o no con sus competencias reales (Chan, 2007a; Furham, 2001;

Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo y Sáinz, 2013). De igual modo, parece ocurrir cuando son sus familiares o profesores quienes informan acerca de estas cuestiones. En algunos trabajos como los de Furnham (2001) o Hernández-Torrano et al. (2013) se observaron diferencias estadísticamente significativas en relación con el género cuando los reportadores de la información son las madres o los profesores, asignando mayores puntuaciones a los chicos en inteligencia espacial y a las chicas en inteligencia corporal-cinestésica, musical o social. No obstante, otras investigaciones como las de Chan (2004) no han hallado diferencias en función del género cuando son los alumnos los que autoinforman sobre sus habilidades.

Asumiendo que existe cierta controversia en este sentido, el presente trabajo persigue como ya se ha destacado, los siguientes objetivos:

1. Analizar las diferencias de género en la percepción de inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de tercer y sexto curso según el informante (alumnado, profesorado y familias), teniendo en cuenta el posible efecto del CI (Factor G de Cattell) y la edad.
2. Examinar la relación entre las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes y una medida general de capacidad intelectual del alumnado.
3. Determinar la frecuencia con la que cada tipo de inteligencia se presenta de una forma excepcional en la muestra, en función de los juicios de los diferentes informantes, en función del género y el CI de los estudiantes identificados dentro de cada grupo.
4. Analizar el perfil del alumnado en cuanto a su capacidad intelectual, nivel de creatividad e inteligencias múltiples percibidas, teniendo en cuenta en estas últimas las informaciones proporcionadas por los estudiantes, las familias y el profesorado.
5. Examinar el valor predictivo de la creatividad y las inteligencias múltiples (auto-percibidas, percibidas por familias, y por profesorado) sobre el CI de los estudiantes, empleando diferentes medidas la inteligencia: Factor G de Cattell; el Test de Aptitudes Escolares (TEA-1); y los componentes verbal y no verbal de esta última prueba.

7.2- MÉTODO

7.2.1. Participantes

En este estudio para lograr los tres primeros objetivos, participaron 102 estudiantes de tercer (n = 52; 51%) y sexto (n = 50; 49%) curso de Educación Primaria, procedentes del norte de España. Las edades estuvieron comprendidas entre los 8 y los 13 años ($M = 9.957$; $DT = 1.619$). No hubo diferencias estadísticamente significativas en la proporción de estudiantes de los diferentes cursos en la muestra ($p = .996$). Un total de 60 estudiantes (58.8%) eran hombres con una media de edad de 10.05 años ($DT = 1.66$) y un CI medio de 105.93 ($DT = 16.50$). Un total de 42 (41.2%) eran mujeres cuya media de edad fue de 9.86 ($DT = 1.57$) y de CI fue 110.85 ($DT = 16.67$). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de hombres y mujeres en edad ($p = .557$), ni en CI ($p = .143$). No obstante, ambas variables fueron incluidas como covariables en los análisis posteriores, con el fin de controlar su posible efecto en las medidas de inteligencias múltiples.

Para el logro de los dos últimos objetivos, participaron 98 estudiantes de tercer (n = 48; 49%) y sexto (n = 50; 51%) curso de Educación Primaria, procedentes del norte de España. Las edades estuvieron comprendidas entre los 8 y los 12 años ($M = 10.030$; $DT = 1.621$). Un total de 58 estudiantes (59.2%) eran hombres, y 40 (40.8%) mujeres. No hubo diferencias estadísticamente significativas en la proporción de estudiantes de los diferentes cursos en la muestra ($p = .825$), ni tampoco por género ($p = .958$).

7.2.2. Instrumentos de evaluación

Se administraron dos diferentes tipos de pruebas de evaluación. Las primeras fueron cuestionarios de valoración de las inteligencias múltiples percibidas (alumnado, profesorado y familias). La segunda fue una prueba de medida general de capacidad intelectual.

Inteligencias múltiples percibidas

Se emplearon tres cuestionarios basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Estas escalas, en sus tres versiones (alumnado, profesorado y familias) parten de la escala utilizada por Armstrong (1999) en su libro “Las inteligencias múltiples en el aula”, traducida y adaptada a población española (Llor et al., 2012; Prieto y Ballester, 2003). Cada una de las escalas está formada por 28 ítems tipo *Likert* con cuatro niveles (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre). De los 28 ítems, cada una de las siete inteligencias evaluadas (lingüística, naturalista, musical, social, lógico-matemática, visoespacial y corporal-cinestésica) cuenta con cuatro cuestiones. Los índices de fiabilidad para

las escalas de alumnado, profesorado y familias respectivamente en la presente muestra fueron: $\alpha = .681$; $\alpha = .956$; y $\alpha = .871$.

Capacidad intelectual

La medida general de la capacidad intelectual utilizada fue el Factor G de Cattell y Cattell (1977). Este test mide la inteligencia concebida como “factor g”, es decir, una capacidad mental general mediante tareas no verbales, eliminando la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos. Esta prueba consta de tres versiones, Escala 1,2 y 3, para aplicar en función de la edad de los sujetos. En la presente investigación se ha aplicado la Escala 2, para niños entre 8 y 14 años. La escala consta de cuatro subpruebas (series, clasificación, condiciones y matrices) solicitándole al sujeto en todas ellas que establezca la relación entre figuras y formas. A través de la suma de puntuaciones de las cuatro subpruebas se obtiene una puntuación de inteligencia general o CI.

Para el logro de los dos últimos objetivos se administraron además de lo anterior, otra pruebas de capacidad intelectual (TEA) Y prueba de creatividad (CREA).

TEA-1: Test de Aptitudes Escolares(2005). El nivel 1 se aplica de los 8 a los 12 años. Esta prueba informa sobre la aptitud del sujeto para aprender, aunque también da la posibilidad de convertir las puntuaciones obtenidas en CI. Evalúa las tres aptitudes escolares fundamentales, aptitud verbal, aptitud numérica y razonamiento. Se obtiene además de una puntuación general (que se calcula a través de las puntuaciones directas en 5 pruebas), una específica de los aspectos verbales y otra de los no verbales. A todos los alumnos de Primaria se les ha aplicado el TEA 1. En la primera prueba *dibujos*, deben marcar el que el examinador les indique. En el siguiente ejercicio deberán marcar la *palabra diferente*. La prueba tres, *vocabulario*, deberán encontrar la palabra que significa lo mismo que la primera que está en mayúscula. De a suma de estas tres pruebas se obtiene la puntuación en el componente verbal de la escala. Mientras que el componente no verbal procede de la suma de las puntuaciones en las pruebas de *razonamiento*, la cual se trata de encontrar el dibujo que es diferente; *cálculo*, donde los estudiantes deben marcar si las operaciones están bien o mal hechas. Para este estudio se obtuvieron una puntuación verbal y no verbal, además de un indicador general de CI.

Creatividad

CREA. Inteligencia creativa (2003). Se compone de dos laminas destinadas a adolescentes y adultos (A y B) y una para niños (C). Proporciona una medida de creatividad, según el Percentil en baja, media y alta. Ofrece además una interpretación y valoración de esta medida con los rasgos característicos y las sugerencias de intervención. Se ha aplicado la lámina C. La prueba consiste en mostrar a los alumnos una imagen “cómica” de un comensal en un restaurante, y se les pide hagan preguntas sobre la lámina durante 4 minutos. En este estudio se obtuvo una puntuación general de creatividad, basada en el número de respuestas dadas por los alumnos y la adecuación de las mismas.

Inteligencias múltiples percibidas

Se emplearon tres cuestionarios basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Estas escalas, en sus tres versiones (auto-informe, profesorado y familias) parten de la escala utilizada por Armstrong en su libro “Las inteligencias múltiples en el aula” (1999), traducida y adaptada a población española (Llor et al., 2012; Prieto y Ballester, 2003). Cada una de las escalas está formada por 28 ítems tipo Likert con cuatro niveles (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre). De los 28 ítems, cada una de las siete inteligencias evaluadas (lingüística, naturalista, musical, social, lógico-matemática, visoespacial, y corporal-cinestésica) cuenta con cuatro cuestiones. Los índices de fiabilidad para las escalas de alumnado, profesorado y familias fueron $\alpha = .688$; $\alpha = .956$; y $\alpha = .858$, respectivamente, en la presente muestra.

7.2.3. Procedimiento

La muestra proviene de diferentes centros escolares del Principado de Asturias y Castilla y León, desarrollándose la investigación en los siguientes pasos. En primer lugar, se realizó una solicitud a los centros participantes, para posteriormente y una vez seleccionados solicitar consentimiento informado así como la participación mediante un cuestionario a los padres de los alumnos de 3º y 6º de EP de cada uno de los centros. Posteriormente aplicadores formados con la titulación de Psicología aplicaron las pruebas de forma contrabalanceadas en 3 sesiones diferentes, solicitando en la primera a los profesores tutores que contestaran a los cuestionarios correspondientes. Finalmente se realizó por los mismos aplicadores una corrección de las pruebas y posterior codificación, concluyendo con la realización de los análisis estadísticos y la escritura de la presente memoria.

7.2.4. Análisis de los datos

En este trabajo se empleó un diseño descriptivo- comparativo. En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de cada una de las variables (ver Tabla 1), prestando especial atención a los valores de asimetría y curtosis (criterio de Finney y Di Stefano (2006)). En segundo lugar, para conocer las diferencias entre hombres y mujeres en las siete inteligencias múltiples evaluadas, según el informante (alumno, profesor, familia), se realizó un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA), teniendo en cuenta el CI (medido a través del Factor G) y la edad como covariadas, e incluyendo un indicador de la magnitud del efecto (Ato, López, y Benavente, 2013). Concretamente se utilizó como criterio la d de Cohen (1988), según el cual el efecto es pequeño cuando $\eta p^2 = .01$ ($d = .20$), medio cuando $\eta p^2 = .059$ ($d = .50$), y alto cuando $\eta p^2 = .138$ ($d = .80$). En tercer lugar, se analizaron las correlaciones entre la medida general de CI y cada una de las inteligencias múltiples evaluadas por los diferentes informantes, utilizando como estadístico la correlación de Pearson. Finalmente, con el fin de identificar aquellos estudiantes que, a juicio de ellos mismos, profesorado y familias, presentarían una inteligencia o aptitud excepcional en las diferentes inteligencias evaluadas, así como analizar el porcentaje de niños y de niñas incluidos en este grupo, se seleccionaron aquellos alumnos que presentaban una puntuación superior a 15 en las diferentes inteligencias. Este valor corresponde al percentil 95 de cada sub-escala, teniendo en cuenta que los valores pueden variar entre 4 y 16. Este criterio fue elegido por autores como Castelló y Battle (1998) para la identificación de estudiantes con diferentes talentos (lógico, verbal, etc.).

Para los dos últimos objetivos, Con el fin de abordar los diferentes objetivos planteados, los datos se analizaron en dos pasos. En un primer momento, y con el fin de analizar el perfil intelectual del alumnado, su nivel de creatividad y sus puntos fuertes y débiles en las diferentes inteligencias múltiples percibidas por ellos mismos, familias y profesorado; se obtuvieron los estadísticos descriptivos en las diferentes variables, prestando especial atención a las medias. Este análisis descriptivo permitió asimismo determinar la adecuación de los datos para llevar a cabo análisis paramétricos. Se tuvieron en cuenta para ellos los valores de asimetría y curtosis, empleando el criterio de Finney y Di Stefano (2006) para comprobar la adecuación de estos valores. Según este criterio, ± 2 y ± 7 son los valores máximos aceptables en simetría y curtosis. Las variables en este estudio cumplieron con esta condición (Tabla 1). En segundo lugar, con el fin de conocer el valor predictivo de la creatividad y las inteligencias múltiples (auto-percibidas, y percibidas por familias y por profesorado) sobre la capacidad intelectual de los estudiantes en las diferentes pruebas de

evaluación empleadas, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple, empleando el método de pasos sucesivos. Se hicieron análisis separados para cada una de las variables dependientes (CI evaluado con el Factor G, CI evaluado con el TEA-1, y componentes verbal y no verbal del TEA). El efecto de la edad y el género fue controlado en estos análisis, mediante su inclusión como posibles variables predictoras. La variable género (variable cualitativa dicotómica) fue codificada como variable dummy. Se empleó el programa SPSS 19.0 para el tratamiento estadístico de los datos. Las diferencias se consideraron estadísticamente significativas a un nivel de $p \leq .05$.

7.3. RESULTADOS

En cuanto a la investigación que pretendía lograr los dos primeros objetivos destacados, es decir, analizar las diferencias de género en la percepción de inteligencias múltiples y examinar la relación que existe entre ellas.

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para cada una de las variables incluidas en los análisis. Como se puede observar, los valores de asimetría y curtosis indicaron la adecuación de los datos para la realización de análisis paramétricos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables de estudio.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Típica</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Edad (años)	8	13	9.97	1.61	.09	-1.56
CI	70	149	107.96	16.66	-.13	-.26
Alumnado						
Lingüística	5	16	11.63	2.43	-.56	-.007
Naturalista	4	15	12.53	4.97	.08	1.82
Musical	5	16	11.87	2.80	-.18	-.91

Detección temprana y estimulación de alumnos con altas capacidades

Almudena Vázquez Alonso

Social	7	16	11.76	2.14	.086	-.58
Lógico-matemática	5	16	10.85	2.22	-.22	.024
Viso-espacial	5	16	11.73	2.37	-.08	-.39
Corporal-cinestésica	7	16	11.92	2.11	.11	-.59
Profesorado						
Lingüística	5	16	10.31	2.54	-.08	-.25
Naturalista	4	16	10.55	2.79	-.14	-.49
Musical	4	16	9.89	2.37	.04	-.20
Social	4	16	10.80	2.77	-.14	-.27
Lógico-matemática	4	16	10.35	2.92	.02	-.55
Viso-espacial	4	16	10.02	2.76	-.25	-.22
Corporal-cinestésica	4	16	9.89	2.08	.06	.44
Familias						
Lingüística	6	16	11.22	2.32	.12	-.60
Naturalista	5	16	11.24	2.44	-.37	-.37
Musical	5	16	11.00	2.80	-.30	-.60

Social	7	16	12.15	2.44	-.28	-.88
Lógico- matemática	5	16	9.65	2.55	.26	-.33
Viso-espacial	5	16	10.42	2.52	-.02	-.47
Corporal- cinestésica	5	16	11.08	2.57	-.085	-.70

7.3.1. Diferencias de género en inteligencias múltiples percibidas por alumnado, profesorado y familias

En la Tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de los grupos de hombres y mujeres en las diferentes inteligencias múltiples, separadas según el informante. Como se puede observar, las mujeres presentan, generalmente, medias superiores en las diferentes inteligencias, siendo este dato consistente entre los diferentes informantes. Se encuentran, no obstante, algunas excepciones en este sentido, como el hecho de que las mujeres se perciben así mismas con una menor inteligencia viso-espacial que los hombres, algo que no sostienen ni profesores, ni familiares. Los resultados del MANCOVA mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las inteligencias múltiples auto-percibidas [*Lambda de Wilks* = .842; $F(7,92) = 2.464$; $p = .023$; $\eta p^2 = .158$] y percibidas por familias [*Lambda de Wilks* = .813; $F(7,92) = 2.997$; $p = .007$; $\eta p^2 = .185$]. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el caso del cuestionario administrado a profesorado ($p = .152$). La covariable edad resultó estadísticamente significativa cuando los informantes eran los alumnos [*Lambda de Wilks* = .686; $F(7,92) = 6.014$; $p < .001$, $\eta p^2 = .314$], aunque no fue así para la covariable CI (*Lambda de Wilks* = .813; $F(7,92) = 2.997$; $p = .007$; $\eta p^2 = .185$). Las covariables edad y CI no resultaron estadísticamente significativas cuando los informantes eran las familias ($p = .098$ y $p = .695$ para edad y CI, respectivamente).

Con respecto a cada una de las inteligencias múltiples evaluadas a través del cuestionario aplicado a los alumnos, los resultados únicamente mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en inteligencia musical,

$F(1,98) = 5.825$; $p = .018$, $\eta p^2 = .056$, a favor de las mujeres, y en inteligencia viso-espacial, $F(1,98) = 6.938$; $p = .01$, $\eta p^2 = .066$, a favor de los hombres. En cuanto a las inteligencias múltiples percibidas por las familias, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en dos de las inteligencias múltiples medidas: inteligencia naturalista, $F(1,98) = 6.531$; $p = .012$, $\eta p^2 = .062$ y corporal-cinestésica, $F(1,98) = 11.760$; $p = .001$, $\eta p^2 = .102$, a favor de las mujeres en ambos casos. El tamaño del efecto de las diferencias fue medio en todos los casos.

7.3.2. Perfil de los estudiantes en capacidad intelectual, creatividad e inteligencias múltiples percibidas.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio. Como se puede observar, los valores de asimetría y curtosis indicaron la adecuación de los datos para la realización de análisis paramétricos.

En cuanto al perfil mostrado por los estudiantes, en primer lugar, se puede observar como la inteligencia del alumnado se sitúa en unos valores en torno a la media, siendo ligeramente superior este valor cuando se administra el Factor G, en comparación con el TEA-1. Por lo que se refiere a la distinción entre capacidades de tipos verbal y no verbal, las puntuaciones indican que los estudiantes muestran valores similares en ambos tipos de componentes. Estos valores son elevados teniendo en cuenta los valores mínimos y máximos registrados en estas variables. Por último, la media en creatividad no es especialmente elevada, teniendo en cuenta que el máximo valor en esta variable es 20. Existe asimismo una gran variabilidad inter-sujeto en todas estas variables, como muestran las elevadas desviaciones típicas.

Por lo que se refiere a las inteligencias múltiples percibidas, se observa como las puntuaciones de los diferentes informantes son bastante similares, con valores que oscilan entre los 9 y 12 puntos. Teniendo en cuenta que la puntuación máxima en cada uno de estos componentes es 16, las medias registradas muestran unos niveles de medios a elevados en la frecuencia con que estas inteligencias se presentarían en el alumnado.

A pesar de esta similitud es posible identificar, no obstante, ciertos puntos fuertes y débiles del alumnado, según los diferentes informantes. En este sentido, en el caso de las inteligencias múltiples auto-percibidas, la media más elevada se encuentra en la inteligencia naturalista, y la más baja en la lógico-matemática; mientras que los valores superiores en el caso de la escala administrada a profesorado se encuentran en inteligencia social y naturalista,

y las inferiores en corporal cinestésica y musical. Por lo que respecta a las familias, las medias indican que es la inteligencia social del alumnado la más frecuentemente percibida por sus padres y madres, mientras que es la inteligencia lógico-matemática la menos frecuente.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para las variables de estudio.

	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Típica</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Capacidad intelectual y creatividad						
Factor G-CI	70	149	107.75	16.79	-.12	-.27
TEA1-CI	65	135	102.14	14.72	-.24	.10
TEA1.verbal	9	48	31.41	7.61	-.26	.04
TEA1-no verbal	11	72	32.50	9.63	1.05	2.53
Creatividad	2	20	8.98	3.94	.66	-.06
Inteligencias múltiples (alumnado)						
Lingüística	5.00	16.00	11.63	2.42	-.53	.04
Naturalista	4.00	16.00	12.16	2.58	-.80	.62
Musical	5.00	16.00	11.82	2.78	-.20	-.88
Social	7.00	16.00	11.78	2.17	.061	-.62
Lógico-matemática	5.00	16.00	10.87	2.21	-.26	.12
Viso-espacial	5.00	16.00	11.72	2.41	-.07	-.44
Corporal-cinestésica	7.00	16.00	11.84	2.10	.14	-.59
Inteligencias múltiples (profesorado)						
Lingüística	5.00	16.00	10.36	2.55	-.13	-.20
Naturalista	4.00	16.00	10.57	2.82	-.17	-.49
Musical	4.00	16.00	9.88	2.35	-.04	-.20
Social	4.00	16.00	10.80	2.80	-.15	-.30
Lógico-matemática	4.00	16.00	10.36	2.95	.01	-.56
Viso-espacial	4.00	16.00	10.03	2.80	-.27	-.25
Corporal-cinestésica	4.00	16.00	9.92	2.10	.028	.44
Inteligencias múltiples (familias)						
Lingüística	6.00	16.00	11.19	2.32	.14	-.55
Naturalista	6.00	16.00	11.29	2.34	-.28	-.41
Musical	5.00	16.00	11.03	2.71	-.30	-.55
Social	7.00	16.00	12.19	2.41	-.29	-.81

Lógico-matemática	5.00	16.00	9.68	2.52	.31	-.25
Viso-espacial	5.00	16.00	10.47	2.50	.009	-.53
Corporal-cinestésica	5.00	16.00	11.09	2.55	-.10	-.61

Nota. Min. = mínimo; Máx. = máximo.

7.3.3. Relación entre inteligencias múltiples percibidas y la capacidad intelectual del alumnado.

En la Tabla 4 se muestran las correlaciones entre el CI de los estudiantes y las puntuaciones proporcionadas por los diferentes informantes en las escalas de inteligencias múltiples.

Como se puede observar, en el caso del cuestionario administrado al alumnado (inteligencias múltiples auto-percibidas), existe una escasa correlación entre la capacidad intelectual de los estudiantes y las diferentes inteligencias múltiples, a excepción de la inteligencia viso-espacial, encontrándose en algunos casos incluso relaciones negativas.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de hombres y mujeres en inteligencias múltiples percibidas.

Medias y desviaciones típicas de hombres y mujeres en inteligencias múltiples percibidas.		
	Hombres (N = 60)	Mujeres (N = 42)
	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>
Alumnado		
Lingüística	11.51 (2.48)	11.80 (2.39)
Naturalista	12.03 (2.77)	13.26 (7.00)
Musical	11.30 (2.83)	12.69 (2.58)
Social	11.58 (2.09)	12.02 (2.22)
Lógico-matemática	10.75 (2.41)	11.00 (1.93)
Viso-espacial	12.10 (2.36)	11.21 (2.33)

Corporal-cinestésica	11.86 (2.07)	12.00 (2.18)
Profesorado		
Lingüística	10.31 (2.51)	10.30 (2.61)
Naturalista	10.61 (2.917)	10.47 (2.65)
Musical	9.58 (2.10)	10.33 (2.67)
Social	10.51 (2.93)	11.21 (2.50)
Lógico-matemática	10.45 (3.00)	10.21 (2.83)
Viso-espacial	9.93 (2.76)	10.16 (2.81)
Corporal-cinestésica	9.70 (2.13)	10.16 (2.01)
Familias		
Lingüística	10.90 (2.37)	11.69 (2.19)
Naturalista	10.68 (2.48)	12.047 (2.17)
Musical	10.61 (2.98)	11.54 (2.46)
Social	11.816 (2.46)	12.642 (2.35)
Lógico-matemática	9.61 (2.63)	9.71 (2.46)
Viso-espacial	9.98 (2.75)	11.04 (2.02)
Corporal-cinestésica	10.35 (2.67)	12.14 (2.04)

En el caso de las informaciones proporcionadas por el profesorado, se puede observar el patrón opuesto, con correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la capacidad intelectual del alumnado y todas las inteligencias múltiples percibidas por los docentes. Todas estas relaciones son positivas, indicando que una mayor capacidad cognitiva del alumnado se relaciona con una valoración sistemáticamente más positiva de sus inteligencias múltiples por parte del profesorado.

Por último, en cuanto a las familias como informantes, se observa un patrón donde todas las relaciones entre el CI del alumnado y inteligencias múltiples percibidas por las familias son positivas, pero estadísticamente significativas únicamente en el caso de las inteligencias lingüística, naturalista, lógico-matemática, y viso-espacial.

Tabla 4. *Correlaciones bivariadas entre el CI del alumnado y las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes.*

	Lingüística	Naturalista	Musical	Social	Lógico-matemática	Viso-espacial	Corporal-cinestésica
Alumnado							
CI	-.104	.04	.07	-.14	-.06	.23*	-.13
Profesorado							
CI	.31**	.40**	.37**	.26**	.40**	.42**	.39**
Familias							
CI	.20*	.23*	.10	.10	.20*	.23*	.16

** $p < .01$ (bilateral); * $p < .05$ (bilateral)

7.3.4. Valor predictivo de la creatividad y las inteligencias múltiples percibidas sobre la capacidad intelectual evaluada con diferentes pruebas.

En la Tabla 5 se muestran los resultados de los análisis de regresión lineal llevados a cabo, separados para cada variable dependiente. Solamente figuran en la tabla los estadísticos correspondientes a las variables predictoras que han resultado estadísticamente significativas.

Como se puede observar, para cada una de las variables dependientes hay varios componentes que resultan predictores estadísticamente significativos. El porcentaje de varianza explicado por las variables estudiadas en cada caso es del 27.1 % para el CI estimado con el Facto G, del 36.4% para el CI evaluado con el TEA-1, y del 45.2 y 34.7% para los componentes verbal y no verbal de esta escala, respectivamente. Este porcentaje es estadísticamente significativo en todos los casos.

En cuanto a las variables relativas a las inteligencias múltiples percibidas que resultan estadísticamente significativas, cabe destacar el hecho de que éstas hacen referencia a un grupo reducido de inteligencias, concretamente las inteligencias naturalista, lingüística, lógico-matemática y viso-espacial. Las inteligencias corporal-cinestésica y social no predicen en ninguno de los casos el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de capacidad cognitiva. En cuanto al informante, se observa como los variables predictivas incluyen tanto

los componentes relacionados con las percepciones del alumnado, como las de profesorado y familias.

Es de destacar en este sentido que el signo de la relación entre estas inteligencias y el rendimiento en cada una de las pruebas de capacidad varía dependiendo del informante y de la prueba en cuestión, en algunos casos. Este es el caso de la inteligencia lingüística, la cual se relaciona negativamente con el rendimiento en el Factor G (según el alumnado) y en la medida general de capacidad del TEA-1 (según las familias); mientras que esta variable predice positivamente el rendimiento en esta misma variable, así como en el componente verbal de la escala según las percepciones del profesorado. En líneas generales, las demás inteligencias múltiples siguen un patrón similar entre los diferentes informantes, siendo la inteligencia naturalista la que, según familias y alumnado, juega un papel invariablemente importante en la predicción del rendimiento en el TEA-1 y sus componentes. En cuanto a la inteligencia viso-espacial, esta se relaciona positivamente con el rendimiento en las prueba de Factor G (según las percepciones del alumnado). Finalmente, el profesorado señala las inteligencias lingüística y lógico-matemática como predictores significativos del rendimiento en los componentes verbal y no verbal del TEA-1, respectivamente.

Por lo que se refiere a las variables más de tipo personal, como género y edad, se observa como esta última variable predice significativamente el rendimiento de los estudiantes en el test de Factor G, así como en los componentes verbal y no verbal del TEA-1. Esta relación es opuesta, sin embargo. Concretamente, un incremento en la edad de los estudiantes se relaciona con un decremento en el CI evaluado mediante el Factor G, pero con un incremento en las puntuaciones en las pruebas verbales y no verbales del TEA-1.

Finalmente, la creatividad funciona como una variable predictora significativa solamente en el caso del componente no verbal del TEA-1.

Tabla 5. Resultados de la Regresión Lineal Múltiple. Método de pasos sucesivos. Coeficientes estandarizados y significación estadística.

	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>ANOVA</i>
Variable dependiente: CI en el Factor G			
Constante		8.10 ***	F(3,94) = 11.66 ***
P. Viso-espacial	.38	4.30 ***	
Edad	-.32	-3.30 ***	
A. Lingüística	-.24	-2.47 **	

Variable dependiente: CI en TEA-1			
Constante		7.84 ***	F(3,94) = 17.94 ***
F. Naturalista	.39	4.07 ***	
F. Lingüística	-.26	-2.62 **	
P. Lingüística	.53	6.27 ***	
Variable dependiente: TEA-1 verbal			
Constante		-3.19**	F(3,94) = 25.88 ***
Edad	.65	8.15 ***	
P. Lingüística	.35	4.48 ***	
F. Naturalista	.24	3.17 **	
Variable dependiente: TEA-1 no verbal			
Constante		-2.04 *	F(4,93) = 12.35 ***
Creatividad	.23	2.45**	
Edad	.44	4.33***	
A. Naturalista	.28	3.08 **	
P. Lógico-matemática	.18	2.05*	

Nota. Las siglas “A”, “P”, y “F” hacen referencia al informante en los cuestionarios de inteligencias múltiples (alumnado, profesorado, y familias, respectivamente).

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

7.3.5. Frecuencia y perfil de los estudiantes con niveles excepcionales en las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes.

En la Tabla 6 se muestra la frecuencia de estudiantes que, según los diferentes informantes, mostrarían unas capacidades excepcionales en las diferentes inteligencias múltiples, diferenciando género y CI de los alumnos identificados dentro de cada grupo.

Tabla 6. Frecuencias y perfil de los estudiantes con un nivel excepcional en las diferentes inteligencias múltiples

	Alumnado				Profesorado				Familias				TOTAL
	nH (%)	nM (%)	M-CI (DT)	T	nH (%)	nM (%)	M-CI (DT)	T	nH (%)	nM (%)	M-CI (DT)	T	
Lingüística	4 (44.4)	5 (55.6)	102 (16.4)	9	2 (33)	4 (67)	106.33 (11.36)	6	5 (50)	5 (50)	114.1 (18.9)	10	25
Naturalista	13 (65)	7 (35)	106.9 (18.9)	20	6 (67)	3 (33)	120.66 (12.08)	9	2 (40)	3 (60)	115.8 (10.7)	5	34
Musical	10 (41.7)	14 (58.3)	109.6 (15.2)	24	2 (100)	-	123.00 (5.65)	2	8 (72.7)	3 (27.3)	108.9 (15.6)	11	37
Social	5 (41.7)	7 (58.3)	104.7 (16.3)	12	7 (70)	3 (30)	113.10 (15.26)	10	9 (45)	11 (55)	109.6 (15.5)	20	42
Lógico-matemática	4 (80)	1 (20)	113.8 (10.5)	5	5 (62)	3 (37)	116.25 (13.99)	8	2 (66.7)	1 (33.3)	121 (6.55)	3	16
Viso-espacial	11 (73.3)	4 (26.7)	111.6 (15.4)	15	2 (40)	3 (60)	122 (13.43)	5	3 (50)	3 (50)	114.7 (16.7)	6	26
Corporal-cinestésica	7 (58.3)	5 (41.7)	102 (13.8)	12	1 (50)	1 (50)	126.5 (.707)	2	5 (50)	5 (50)	107.1 (15.7)	10	24

Nota. nH = número de hombres; nM = número de mujeres; M-CI = media de CI; DT = desviación típica; T = subtotal.

En general, teniendo en cuenta a todos los informantes como un conjunto se puede observar que en las inteligencias social (n = 42), musical (n = 37) y naturalista (n = 34) podrían encuadrarse un mayor número de estudiantes con niveles excepcionales, mientras que donde menos alumnos se identificaron, como tales, fue en la inteligencia lógico-matemática (n = 16).

Es importante reflejar que únicamente una estudiante en inteligencia lingüística y otra en inteligencia musical han sido identificadas como excepcionales por los tres informantes (alumnado, profesorado y familias).

Teniendo en cuenta el género, los alumnos identifican un mayor número de mujeres con niveles excepcionales de inteligencia musical, mientras que el profesorado y las familias identifican a un mayor número de varones teniendo en cuenta únicamente esta inteligencia.

En el caso de la inteligencia social, tanto familias como alumnado identifican a un mayor número de mujeres que cumplen con el criterio de excepcionalidad. El profesorado,

por su parte, identifica más hombres dentro de este sub-grupo. Finalmente, en cuanto a la inteligencia naturalista y lógico-matemática, en general, el número de varones identificados es mayor que el de mujeres independientemente de los informantes.

Las mayores diferencias entre informantes se encuentran en la inteligencia naturalista, lógico-matemática y viso-espacial, en las cuales el número de hombres que se perciben así mismos con unos niveles excepcionales es sistemáticamente superior al de mujeres. Mientras que en estas inteligencias, cuando los informantes son profesores o familiares los resultados están más balanceados.

Por último, reflejar que el CI medio de los estudiantes identificados dentro del sub-grupo de alumnos con inteligencias múltiples excepcionales es sistemáticamente mayor cuando son las percepciones de familias y profesorado las consideradas para discriminar a este alumnado. Este dato es consistente con las correlaciones encontradas anteriormente, en la muestra general, entre el CI del alumnado y las percepciones de profesorado y familias.

7.4- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y la valoración que los alumnos, profesores y familias hacen de esas capacidades ha sido un recurso ampliamente utilizado en la investigación e identificación de los alumnos con talentos o superdotados. Por otro lado, las diferencias debidas al género en la percepción de las distintas inteligencias múltiples también es un tema de profundo interés para investigadores y para toda la comunidad educativa. Por ello, el objetivo principal del presente estudio ha sido analizar las diferencias de género en la percepción de inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de tercer y sexto curso según el informante (alumnado, profesorado y familias). Así mismo se ha valorado la relación existente entre la capacidad intelectual de los alumnos medida a través de una prueba estandarizada y la percepción que éstos, sus profesores y familiares tienen acerca de su capacidad intelectual.

En cuanto a la capacidad intelectual de los alumnos, evaluados a través de una prueba estandarizada, se observa como las chicas obtienen puntuaciones ligeramente superiores. Del mismo modo se observa, con respecto a la valoración de las inteligencias múltiples por parte de los tres agentes implicados (alumnos, profesores y familias) a través de cuestionarios,

como los resultados muestran puntuaciones superiores para las chicas en la mayoría de inteligencias múltiples evaluadas por los diferentes informantes. No obstante, a nivel estadístico, en general, las diferencias no resultaron relevantes.

Al analizar la información facilitada diferenciando los informantes se observa como en el caso de los alumnos, a nivel estadístico, en seis de las siete inteligencias múltiples evaluadas, las diferencias fueron irrelevantes. Sin embargo, los resultados mostraron como las chicas, significativamente, se autoperciben como menos competentes en inteligencia visoespacial. Esto concuerda con muchas de las investigaciones realizadas hasta la fecha, muchas analizadas por Syzmanowicz, y Furnham (2011) a través de un metanálisis. Los resultados de este trabajo de nuevo reflejan un patrón de infravaloración de las mujeres de sus competencias visoespaciales. Aunque hay investigadores que defienden que esto podría deberse a una menor capacidad real por parte de las mujeres en esta habilidad y, de hecho, aportan resultados a favor de ello, otros estudios como el de Ackerman y Wolman (2007), sin embargo, parecen no estar de acuerdo con estas propuestas. Además, aún en la cultura occidental se sigue considerando la inteligencia visoespacial como algo masculino por lo que, tal vez, sea el mantenimiento del estereotipo la propia causa de estas diferencias. Por otro lado, tal como se ha podido comprobar en los resultados del presente trabajo, cuando son los profesores o los familiares los que deben reportar la información acerca de la inteligencia visoespacial de los niños y de las niñas, las autopercepciones de los alumnos no se sostienen. De hecho, los profesores y las familias tendieron a dar puntuaciones ligeramente superiores a las chicas en esta inteligencia, aunque las diferencias no se pueden considerar significativas. En cuanto a la inteligencia musical, en este caso se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas. Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones previas como la de Chan (2007b), no obstante, sería necesario profundizar, más exhaustivamente, en el porqué de esas diferencias debidas al género antes de aportar conclusiones sobre ello.

Al tener en cuenta las escalas cumplimentadas por el profesorado, no se observan diferencias de género en la valoración de las inteligencias múltiples del alumnado. Estos resultados pueden entenderse como algo muy favorable y con gran repercusión en la práctica, en la medida en que podrían reflejar un cambio en los estereotipos en este ámbito y mayor equidad de género en la valoración que los profesores hacen de las capacidades de sus estudiantes. Más si se tiene en cuenta como sistemáticamente las mujeres, las niñas en este caso, tienen menor representación entre el colectivo de estudiantes talentosos o superdotados,

sus capacidades excepcionales son menos nominadas por sus profesores en comparación con las de los chicos o, en su defecto, las áreas de excelencia valoradas por los profesores varían cuando el estudiante que se evalúa es un niño o una niña tal como se recoge en investigaciones como las de Bianco, Harris, Garrison-Wade y Leech (2011); Hernández-Torrano et al. (2013) y Lee (2002).

Cuando el perfil de capacidades se analiza a través de la percepción de las familias, de nuevo se observan diferencias estadísticamente significativas en alguna de las inteligencias medidas, no obstante, al igual que sucede con otros trabajos (Llor et al., 2012) los componentes que señalan alumnos y familias como áreas de diferenciación no son las mismas (musical y viso-espacial en el caso del alumnado; naturalista y corporal-cinestésica en el caso de las informaciones proporcionadas por familias).

En cuanto al patrón de correlaciones entre la capacidad intelectual de los estudiantes, evaluada mediante una prueba estandarizada (Factor G), y la valoración de reportada de las inteligencias múltiples según el informante, cabe destacar la nula correlación hallada entre la capacidad medida en el alumno y su percepción de esas capacidades (inteligencias múltiples), salvo en el caso de la inteligencia viso-espacial. Que la única inteligencia que correlacione con la capacidad sea la viso-espacial, podría tener una explicación centrada en la naturaleza de la prueba de CI aplicada, saturada de tareas basadas en la percepción de patrones, inteligencia abstracta, matrices, etc. Sin embargo, en el segundo patrón de correlaciones, basado en las percepciones del profesorado, se observan asociaciones positivas y significativas en la capacidad medida a través de una prueba de CI y el reporte de valoración de las inteligencias múltiples de los estudiantes. Estos resultados no concuerdan con lo observado en investigaciones como la de Chamorro, Premuzic, Artcehe, Furnham, y Trichot (2009), aunque sí son congruentes con los resultados de otros trabajos como el de Sánchez et al. (2008). Que los estudiantes muestren un patrón de correlaciones prácticamente nulo y que los profesores hagan totalmente lo contrario podría suponer que se estuviera produciendo un “efecto halo” por parte del profesorado. De este modo, aquellos estudiantes que presentan una mayor capacidad intelectual (y que posiblemente rindan mejor en las tareas académicas, muestren altos niveles de interés, curiosidad, etc.) son los valorados por el profesorado como poseedores de unas mejores condiciones para desarrollar la totalidad de las inteligencias evaluadas.

Teniendo en cuenta ahora el perfil aportado por las familias se observa como no hay una asociación sistemática entre la capacidad del alumnado y las inteligencias múltiples valoradas por las familias, sino que se observa como esta asociación se da solo en aquellas inteligencias más representativas de las competencias académicas (lingüística, naturalista, lógico-matemática, y viso-espacial). Este patrón de correlaciones se ha observado también en investigaciones previas como la de Chan (2004), aunque en su caso la muestra estaba formada solo por estudiantes de altas capacidades.

Tal como ha quedado reflejado, los perfiles de alumnado, profesorado y familias no son congruentes. Sin embargo, no puede considerarse como negativo ya que tal vez sea interesante observar estas disparidades con el fin recabar información lo más exhaustiva posible y complementaria entre todos los agentes implicados en la educación en la infancia.

En cuanto a la proporción de estudiantes que mostrarían unos niveles excepcionales en las diferentes inteligencias múltiples percibidas por el alumnado, profesorado y familias, cabe señalar que se observa como las inteligencias que se presentan en niveles considerados excepcionales con más frecuencia son la social, musical y naturalista, mientras que donde menos estudiantes se identificaron bajo este criterio fue en la inteligencia lógico-matemática. Además, se encontraron ciertas diferencias de género dentro de la composición de los grupos, es decir, la nominación de niveles excepcionales en inteligencias naturalista y lógico-matemática es más frecuente en los varones; y en inteligencia social y musical es más frecuente la nominación en las mujeres en algunos casos. Según el informante, son los propios alumnos los que perciben más diferencias. La proporción de hombres y mujeres que se perciben a sí mismos con unos niveles excepcionales varía considerablemente en ciertas inteligencias, como la inteligencia naturalista, lógico-matemática y, sobretudo, viso-espacial, en las cuales el número de hombres que se perciben a sí mismos con unos niveles excepcionales es sistemáticamente superior al de mujeres. Es de destacar, sin embargo, que la proporción de estudiantes que son identificados bajo este criterio según las informaciones proporcionadas por familias y profesorado está más balanceada, con menos diferencias entre géneros. Parece que cuando la muestra de trabajo se reduce aquellos estudiantes que se perciben como excepcionales de nuevo las diferencias debido al género se hacen patentes, aunque no tan dispares como en otras investigaciones.

Es de destacar también la baja correspondencia entre las percepciones de los diferentes informantes cuando se buscan estudiantes excepcionales. Solamente una mujer en inteligencia

lingüística y otra en inteligencia musical cumplirían el criterio de inteligencia excepcional según todos los informantes.

Es importante tener en cuenta las evaluaciones que el propio alumnado hace de sí mismo y ponerlas en relación con las percepciones de informantes externos para poder analizar todas las inteligencias con el mayor detalle posible e identificar posibles sesgos, e ideas preconcebidas en nuestra cultura que pueden afectar a la forma en la que se identifican los estudiantes de altas capacidades y, en última instancia, el trabajo de intervención que se realice con ellos. Hay que tener en cuenta que, tal como se ha evaluado las inteligencias múltiples en este trabajo, a través de cuestionarios sobre la percepción de los agentes implicados, se estaría hablando en todo momento de tendencias o preferencias, modos de trabajar o de relacionarse con el mundo. Las pruebas aplicadas no se han contrastado con medidas objetivas de las distintas inteligencias, es decir, con una medida o varias que permitan comparar si objetivamente los alumnos son buenos músicos, si son empáticos en sus relaciones sociales, si son capaces de resolver problemas matemáticos complejos, etc. Además, según la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), las diferentes inteligencias suelen presentarse en combinaciones de más de una y en la presente investigación han sido analizadas de forma aislada. Sería interesante completar en el futuro la investigación utilizando un sistema de evaluación que completara el aquí presentado, pudiendo trabajar además, sobre perfiles de inteligencias múltiples del alumnado.

Por otro lado, El análisis descriptivo de los datos ha permitido identificar ciertos puntos fuertes y débiles en las inteligencias múltiples percibidas por estudiantes, profesorado y familias. En este sentido, alumnado y familias coinciden en que un punto débil de los estudiantes es la inteligencia lógico-matemática, mientras que el alumnado coincide con el profesorado en calificar la inteligencia naturalista como su punto fuerte. Por último, existe un acuerdo entre familias y profesorado en señalar la inteligencia social como el punto más fuerte del alumnado. Estos resultados deberían ser interpretados en el contexto de las características de la propia muestra y su momento evolutivo (tercer y sexto curso de Educación Primaria), siendo asimismo necesario contrastar si estas percepciones se corresponden con el rendimiento real de los estudiantes, sus habilidades sociales, etc. Los resultados encontrados en el presente estudio no se corresponden con los obtenidos en estudios previos, como los de Chan (2004, 2005). En estos estudios, por ejemplo, los estudiantes estimaban sus inteligencias inter- e intra-personal y lingüística como puntos fuertes, mientras que la naturalista era uno de sus puntos débiles. Hay que tener en cuenta que

estos estudios se realizaron con muestras de estudiantes con edades que abarcaban hasta los 17 años, tratándose además de población con altas capacidades intelectuales. Puede que a las edades en las que nosotros hemos trabajado los estudiantes no den tanta relevancia a las relaciones sociales como en etapas posteriores. Puede que, por el contrario, éstos presten más atención en sus evaluaciones a aspectos más relacionados con el ambiente académico y especialmente las matemáticas, un aspecto en que las actitudes de los estudiantes en estas etapas tienden a ser negativas (Adelson&McCoach, 2011; Sakiz, Pape, &Woolfolk, 2012; Waters, Cross, &Runions, 2009). Estos puntos fuertes y débiles percibidos por los estudiantes deben ser tenidos en cuenta puesto que, como estudios previos señalan, las autopercepciones de los estudiantes en cuanto a sus aptitudes afectan al tipo de actividades y estrategias de aprendizaje que emplean. Por ejemplo, en el estudio realizado por Chan en 2005, una inteligencia social auto-percibida elevada se relacionó con la búsqueda por parte de los estudiantes de actividades de debate, trabajo colaborativo y por proyectos.

En el análisis predictivo, las inteligencias naturalista, lógico-matemática, lingüística y viso-espacial predicen significativamente el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de inteligencia empleadas, variando la relevancia que los diferentes informantes dan a unas y otras. Es lógico, puesto que estos componentes son los que se relacionarían más con los aprendizajes académicos, mientras que la inteligencia social, corporal cinestésica y la musical harían referencia a otros aspectos. Es de destacar en este sentido, que las inteligencias múltiples auto-percibidas funcionan como variables predictoras significativas en el presente estudio, lo que no ocurría en el trabajo de Chan (2001). Este autor analizó si diferentes componentes de las inteligencias múltiples evaluados por el propio alumnado predecían su rendimiento en un test tradicional de inteligencia (concretamente, es test de Matrices Progresivas de Raven), concluyendo que ninguna era una variable predictora significativa. Este autor señaló, no obstante, la conveniencia de emplear este tipo de medidas como una forma de obtener información complementaria a la proporcionada por procedimientos formales (calificaciones, test de inteligencia, etc.) que facilitara la identificación de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Nuevamente, diferencias en cuanto al tipo de muestra empleada en el estudio de Chan (alumnos con mayor edad y con altas capacidades) deben ser tenidos en cuenta.

En cuanto a la medida de CI basada en el Factor G, solamente resultaron como variables predictoras significativas algunas variables relativas al estudiante (edad, e inteligencias viso-espacial y lingüística auto-percibidas). Es de destacar en este sentido que

existe una relación negativa entre la inteligencia lingüística y el CI en el Factor G, así como la relación positiva entre la inteligencia viso-espacial y la capacidad evaluada con esta prueba, lo que podría explicarse por la naturaleza de la prueba misma, donde no hay influencias culturales y se basa más en el establecimiento de relaciones, razonamiento abstracto...

Es de destacar asimismo la influencia de la inteligencia naturalista (evaluada por familias y alumnado en este caso) en la medida de CI del TEA, así como en sus componentes verbal y no verbal. En este sentido, aquellos estudiantes que según ellos mismos y sus familias mostrarían una mayor inteligencia naturalista obtendrían un CI mayor en la prueba, y puntuaciones más elevadas en sus componentes. El sub-componente de inteligencia naturalista, tal como se ha planteado en este estudio, hace referencia a aspectos generales, como puedan ser el hecho de mostrar una alta curiosidad por lo que nos rodea, hacerse preguntas e intentar obtener información adicional sobre un evento o temática; experimentar con los objetos del mundo circundante y observar cambios en la naturaleza; establecer relaciones entre circunstancias o situaciones, sus causas y efectos, etc. Dada su generalidad, es de esperar que estos aspectos estén presentes en tareas tanto de tipo verbal como no verbal.

También es importante señalar que parecen ser las percepciones del profesorado las que más se ajustan al tipo de media del CI empleada. Si bien las informaciones proporcionadas por el profesorado solamente funcionan como variables predictoras significativas en el caso del TEA y sus componentes, es interesante el hecho de que sea la inteligencia lingüística la que se relacione con el componente verbal de la prueba, mientras que es la lógico-matemática la que se relaciona con el componente no verbal. Atendiendo a la definición del propio TEA y sus componentes, esta relación es más que esperable, indicando que sería el profesorado el que presentaría unos juicios más precisos en este caso concreto. En este sentido, en lugar de fijarse en aspectos más generales, como ocurría en el caso de familias y profesorado, en el caso del profesorado son aspectos muy concretos los que explican el rendimiento del alumnado.

En cuanto a la creatividad, esta variable solamente predice significativamente la puntuación del alumnado en el componente no verbal del TEA. Las características de las pruebas que forman parte del componente no verbal (sobre todo la prueba de razonamiento), pueden explicar esta relación. Teniendo en cuenta las características de la prueba de creatividad empleada, donde tienen gran relevancia los componentes de razonamiento y velocidad de procesamiento (se tienen en cuenta número de preguntas planteadas, que no

estén repetidas, el hacer referencia a aspectos no explícitamente visibles en la lámina, etc.), es esperable esta relación.

Por último, es importante señalar el papel de la edad, y que este es diferente en los dos tipos de pruebas de capacidad empleadas. En concreto, un incremento en la edad se relaciona con un incremento en el CI evaluado con el TEA, pero con un decrecimiento en el CI evaluado con el Factor G. Esto podría relacionarse con el momento evolutivo de los estudiantes y las características de la prueba. Puede que en este sentido, el TEA resulte más interesante o restante para los estudiantes con edades superiores (posiblemente porque incluye diferentes tipos de pruebas y están más contextualizadas en el contexto académico o el propio currículo), y esto lleve a un incremento en la motivación, percepción de utilidad y en el rendimiento en la prueba.

Además se aprecian dos limitaciones claramente. Hay que tener en cuenta que, tal como están formulados los ítems de las escalas de inteligencias múltiples, estaríamos hablando en todo momento de tendencias o preferencias del alumnado hacia ciertas actividades, modos de trabajar o de relacionarse con el mundo... pero no disponemos de una medida objetiva del desarrollo de este tipo de inteligencias en los estudiantes (no sabemos objetivamente si son buenos músicos, si son empáticos en sus relaciones sociales, si son capaces de resolver problemas matemáticos complejos).

Por otro lado el tamaño muestral no es muy elevado. Alrededor de un centenar de estudiantes y bastante variabilidad en cuanto a su capacidad intelectual.

EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y LA CREATIVIDAD EN ALUMNADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

8.1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo evaluar los efectos de un programa de intervención creado de manera específica para alumnos con altas capacidades: “Programa de enriquecimiento psicoeducativo-social INTEMO”. Para ello se ha contado con dos grupos pertenecientes a dos centros distintos, uno público en la ciudad de Oviedo y uno privado en la ciudad de León. En total se ha trabajado con 11 alumnos y alumnas con altas capacidades; 7 de género masculino (media de edad=11,75; DT=1,16) y 4 femenino (media de edad=11,50; DT=1,73) que han participado en cada una de las sesiones del programa de intervención. En dicho programa se desarrollan tres bloques: “bloque de razonamiento”, con el que se pretende potenciar el C.I; “bloque de trabajo”, a través del cual se incide en la predisposición a la tarea y el “bloque de creatividad” con aplicación a los temas trabajados. Para constatar los efectos del INTEMO se han llevado a cabo dos evaluaciones pretest-postest. Los resultados muestran las posibilidades de intervención, a veces infravaloradas, en altas capacidades, gracias a la validación de un programa elaborado desde el punto de vista de la estimulación y el enriquecimiento cognitivo. Así por ejemplo se han alcanzado mejoras significativas en las puntuaciones directas del BADIG $t(9)=3,55$; $p=.006$; ($M_{pre}=138,45$ $DT=24,6$ frente a $M_{post}=149,45$ $DT=22,22$), y también en las puntuaciones directas del test de creatividad Torrance $t(10)=2,75$; $p=.022$; ($M_{pre}=149,45$ $DT=47,20$ frente a $M_{post}=165,72$ $DT=22,22$). Incluso mejorando el CI del Factor G de Catell $t(10)=2,75$; $p=.022$; ($M_{pre}=124$ $DT=14,07$ frente a $M_{post}=131,82$ $DT=7,12$). Todo ello con el fin de ajustarse a los servicios educativos que se ofrecen con la nueva ley, y que redundarían en una sensibilización de los diferentes profesionales y ámbitos relacionados con la psicología educativa.

Actualmente, la educación de los niños con altas capacidades es un tema que genera un gran debate social. Con la ley en educación, la LOE (Ley orgánica de educación 2/2006, de

3 de mayo), se enmarca a los alumnos superdotados dentro de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Siendo las administraciones educativas las que, además de identificar tempranamente, deberán adoptar planes de actuación adecuados. Como ya recoge la LOMCE (Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013 de 9 de diciembre) en su artículo 76, destacando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular, adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. No obstante, actualmente no existen muchos programas oficiales que atiendan a estas necesidades, ni tampoco pautas concretas que puedan aportar a la práctica educativa herramientas útiles en este sentido. Para alcanzar este objetivo, se diseñó y se aplicó, a lo largo de un curso académico, el programa de intervención con un grupo experimental de 20 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con altas capacidades. Los resultados muestran las posibilidades de intervención, a veces infravaloradas, en altas capacidades, gracias a la validación de un programa elaborado desde el punto de vista de la estimulación y el enriquecimiento cognitivo. Todo ello con el fin de ajustarse a los servicios educativos que se ofrecen con la ley, y que redundarían en una sensibilización de los diferentes profesionales y ámbitos relacionados con la psicología educativa.

Los objetivos, planteados son:

- Analizar la eficacia de la intervención en la mejora de las habilidades cognitivas y la creatividad de una muestra de estudiantes de enseñanza obligatoria, teniendo en cuenta diferentes medidas de capacidad intelectual.
- Examinar la posible eficacia diferencial del programa sobre las capacidades cognitivas y la creatividad en varones y mujeres.

8. 2. MÉTODO

8.2.1. Participantes

En este estudio participaron 11 estudiantes, 3 de ellos (27.2%) de tercer ciclo de Educación Primaria y 8 (72.8%) de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, procedentes del norte de España. Las edades estuvieron comprendidas entre los 9 y los 13 años ($M = 11.636$; $DT = 1.362$). De la muestra, 7 (36.4%) eran hombres y 4 (63.6) mujeres.

8.2.2. Instrumentos de evaluación

Se administraron tres grupos de pruebas de evaluación, encaminadas a evaluar los siguientes componentes:

Capacidades cognitivas

Para evaluar las capacidades cognitivas del alumnado se emplearon tres escalas diferentes de CI. Concretamente, se incorporó una medida general de la capacidad intelectual, a través de la administración del Factor G de Cattell(1977); y se emplearon las escalas BADYG-E3 renovado (2005) y TEA-2 (1998) para la evaluación de la capacidad intelectual y sus diferentes componentes. Cada una de estas pruebas, y las variables estudiadas, se describen a continuación:

Factor G de Cattell (1977). Busca medir la inteligencia concebida como un “factor g”, es decir, una capacidad mental general y mediante tareas no verbales, eliminando la influencia de habilidades ya cristalizadas, como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos. Los tests de Cattell constan de tres versiones (escalas 1, 2 y 3). Se ha pasado la escala 2 ya que puede ser utilizada en niños de entre 8 y 14 años. La escala 2 tiene dos formas muy similares la A y B son pruebas no verbales, donde el sujeto solo debe percibir la posibilidad de relación entre figuras y formas, y están compuestas por cuatro subtests: series, clasificación, condiciones y matrices. Estos subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones.

Variables: Se ha obtenido una puntuación directa general en base a las puntuaciones en todas las pruebas, que se ha transformado en una medida de CI general.

BADYG-E3 renovado: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales(2005). Proporciona una medida de inteligencia general y seis medidas específicas, que se obtienen de seis pruebas básicas. La primera, *analogías verbales*, consiste en encontrar relaciones entre conceptos. En la *serie numérica*, hay que completar cada serie con el siguiente elemento. En el tercer subtes, *matrices de figuras*, se trata de encontrar el dibujo que debe ir donde está la interrogación. La prueba 4, *completar oraciones*, consiste en buscar la palabra o el concepto que cierre mejor el sentido de la oración. En la prueba *problemas numéricos* se trata de comparar cantidades resultantes de resolver problemas numéricos para ver cuál es mayor. Por último, en *encajar figuras* hay que encontrar la figura que complete la parte que se ha recortado de una superficie.

Variables: Se obtiene un índice de cada una de las pruebas: analogías, series numéricas, matrices de figuras, completar oraciones, problemas y encajar figuras. Además se obtiene un CI y un índice de razonamiento lógico (IRL).

TEA-2: *Test de Aptitudes Escolares* (1998). El nivel 2 se aplica de 11 a 14 años. Esta prueba evalúa la inteligencia desde un punto de vista distinto. De este modo, informa sobre la aptitud del sujeto para aprender, aunque también da la posibilidad de convertir las puntuaciones obtenidas en CI. Evalúa las tres aptitudes escolares fundamentales, aptitud verbal, aptitud numérica y razonamiento. La aplicación es colectiva. Se obtiene además de una puntuación general (que se calcula a través de las puntuaciones directas en 5 pruebas), una específica de los aspectos verbales y otra de los no verbales. Las pruebas son las siguientes: palabra diferente, donde los alumnos deben marcar la palabra que es diferente; vocabulario, en la cual deben encontrar la palabra que significa lo mismo que una primera palabra que se proporciona; serie de números, que consiste en marcar el número o letra que seguiría la serie; serie de letras,....; y cálculo, en la cual deben calcular y señalar la respuesta correcta.

Variables: Se obtiene un índice de cada una de las pruebas. Además de una puntuación verbal y no verbal, además de disponer de un CI.

Creatividad

TTCT, *Test de pensamiento creativo de Torrance* (1974). Evalúa la creatividad de niños y adolescentes. Consta de dos sub-pruebas (verbal y figurativa), cada una de ellas con dos formas (A y B). Los alumnos dan múltiples respuestas a estímulos tanto verbales como de figuras, que son puntuados según la *fluidez* o el número de ideas; la *flexibilidad*, con respecto a la variedad de las perspectivas representadas en las ideas; la *originalidad* o infrecuencia estadística de las ideas, y la *elaboración* de las ideas más allá de lo requerido por el estímulo. Se ha empleado el test de expresión figurada, que va dirigido a evaluar el nivel de imaginación realizando dibujos. Consta de tres subtests: a) componer un dibujo, b) acabar un dibujo, c) componer diferentes realizaciones utilizando líneas paralelas; y para cada uno de ellos se establece una medida de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Variables: Se obtienen unos indicadores generales de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, así como un indicador global de creatividad basado en la suma de los anteriores.

8.2.3. Procedimiento

La muestra proviene de dos centros escolares, uno del Principado de Asturias y otro de Castilla y León, desarrollándose la investigación en los siguientes pasos. En primer lugar, los alumnos fueron diagnosticados previamente de superdotación intelectual o talentos. A todos estos alumnos de altas capacidades, a sus familias y profesores, les interesaba especialmente incorporarse al programa para enriquecer de forma extracurricular todas sus capacidades. En Oviedo se llevo a cabo de forma pública, mediante un programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) en un instituto y en León de forma privada en un gabinete. Posteriormente aplicadores formados con la titulación de Psicología o Psicopedagogía aplicaron el programa. Previo al inicio del Programa INTEMO, se llevo a cabo en ambos grupos un pretest para recoger datos de creatividad y CI previos antes de llevar a cabo el enriquecimiento. A lo largo del curso, se fue realizando el INTEMO con una temporalización semanal y los aplicadores estaban en continua coordinación para ir motivando, intercambiando experiencias, dudas... Finalmente se realizó un postest por los mismos aplicadores del programa. Se llevo a cabo la corrección tanto de las pruebas pretest como postest, concluyendo con la realización de los análisis estadísticos y la escritura presente.

8.2.4. Análisis de los datos

En este trabajo se empleó un diseño cuasi-experimental sin grupo control, pasando a un análisis descriptivo- comparativo. En un primer momento, y con el fin de confirmar la adecuación de las variables para la realización de análisis paramétricos, se analizaron los estadísticos descriptivos de cada una de ellas, prestando especial atención a los valores de asimetría y curtosis. El criterio de Finney y Di Stefano (2006) fue empleado para comprobar la adecuación de estos valores. Según este criterio, ± 2 y ± 7 son los valores máximos aceptables en simetría y curtosis. Las variables en este estudio cumplieron con esta condición (Tabla 1). En segundo lugar, con el fin de conocer la eficacia de la intervención en la mejora de las habilidades cognitivas y creativas del alumnado, se realizaron pruebas t para cada variable, estableciendo una comparación entre las medias de los estudiantes en estas variables antes (medidas pre) y después (medidas post) de la intervención. Se realizaron análisis separados para cada bloque de pruebas (medidas generales de CI, componentes, y sub-componentes) y otro para las medidas de creatividad. En tercer lugar, con el objetivo de determinar la eficacia diferencial de la intervención en hombres y mujeres, se estableció un índice de ganancia, resultado de comparar los valores en las variables pre y post, tras lo cual se realizaron ANCOVAS con cada una de las variables que resultaron estadísticamente

significativas en el análisis anterior, teniendo en cuenta la edad como covariada. Se incluyó un indicador de la magnitud del efecto (Ato, López, y Benavente, 2013) para aquellos casos en que las diferencias en ANOVA resultasen significativas. Concretamente, se empleó la delta de Cohen (1988). Este tamaño del efecto es bajo cuando $d = .20$, medio cuando $d = .50$, y alto cuando $d = .80$. En el caso del estadístico *t* de student, no es posible disponer de una medida del tamaño del efecto. No obstante, las diferencias observadas en las medias se interpretaron como un indicador de la magnitud del efecto. Se empleó el programa SPSS 19.0 para el tratamiento estadístico de los datos. Las diferencias se consideraron estadísticamente significativas a un nivel de $p \leq .05$.

8. 3. RESULTADOS

8.3.1. Eficacia de la intervención en la mejora de las habilidades cognitivas y la creatividad del alumnado.

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para las medidas pre y post en cada una de las variables incluidas en los análisis. Como se puede observar, los valores de asimetría y curtosis indicaron la adecuación de los datos para la realización de análisis paramétricos.

En cuanto al efecto del programa de entrenamiento, las medias muestran como las puntuaciones de los estudiantes se incrementan de forma general tras la intervención. Si bien en algunos componentes concretos de las diferentes pruebas de capacidad las puntuaciones permanecen estables o tienden a decrecer ligeramente, se observa un claro incremento en las medidas generales. En el caso de las medidas de creatividad, se observa un incremento en todas las variables analizadas.

No obstante, y pese a las visibles diferencias entre las medias antes y después de la intervención, solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables. Concretamente se encuentran en la medida de CI evaluada con el BADYG, $t(10) = -3.541$, $p = .005$; en la prueba de completar oraciones del BADYG (BADYG-co), $t(10) = -2.245$, $p = .049$; en la variable flexibilidad del test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT-flexibilidad), $t(10) = -2.338$, $p = .038$; y en la medida general de creatividad de esta prueba (TTCT-total), $t(10) = -2.705$, $p = .022$. A pesar de no disponer de indicadores del tamaño del efecto ligado a la prueba *t* de student, se puede ver como la diferencia de medias es muy grande en las variables TTCT-total y BADYG-CI, lo que indicaría probablemente un tamaño del efecto elevado en estas variables, mayor al obtenido en las otras dos.

Hay asimismo otras variables donde las diferencias se acercan a la significación estadística, La mayoría de ellas pertenecientes al BADYG, como es el caso de la variable matrices (BADYG-m), $p = .052$; encajar figuras (BADYG-ef), $p = .051$; y el índice de razonamiento lógico (BADYG-IRL), $p = .052$.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables de capacidad cognitiva y creatividad.

	<i>Medidas pre</i>			<i>Medidas post</i>		
	<i>Media (DT)</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Media (DT)</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Medidas generales de CI						
Factor G-CI	124.00 (14.07)	-1.118	1.393	131.81 (7.12)	-.01	-.63
BADYG-CI	127.000 (15.179)	-.034	-1.121	136.30 (11.88)	-.09	-.05
TEA-CI	123.36 (10.70)	-1.720	4.198	124.80 (9.69)	-.39	-1.07
Componentes principales de las pruebas de CI						
BADYG-IRL	73.09 (11.01)	-.154	-1.772	77.90 (8.91)	-.71	-.42
TEA-Verbal	34.36 (5.57)	.20	-.18	33.20 (5.05)	1.02	2.51
TEA-NoVerbal	30.18 (9.93)	1.85	4.73	27.60 (4.63)	.23	1.18
Subcomponentes de las pruebas de CI						
BADYG-a	24.91 (3.53)	-.87	-.18	26.70 (2.72)	-1.53	3.14
BADYG-sn	25.45 (4.59)	-.14	-1.42	26.90 (3.61)	-.87	1.09
BADYG-m	22.73 (5.64)	-.36	-.82	24.40 (4.20)	-.80	-.03
BADYG-co	22.36 (7.14)	-.81	-.43	26.00 (4.24)	-1.06	.05
BADYG-pn	19.41 (6.35)	.73	.06	20.75 (5.60)	.22	.19
BADYG-ef	20.73 (6.16)	-.033	-1.54	24.70 (6.30)	-.91	.73
TEA-pd	11.91 (1.97)	.15	-1.35	11.80 (1.60)	.58	-.15
TEA-voc	17.91 (4.50)	-.56	-.98	18.10 (4.59)	-1.51	2.63
TEA-sn	14.27 (2.10)	.35	-.82	13.90 (2.16)	-.99	1.72
TEA-sl	14.55 (4.65)	.08	.49	14.20 (3.65)	.94	1.15
TEA-cal	24.82 (5.91)	.85	1.63	25.80 (3.48)	-.91	1.59

Creatividad						
TTCT-originalidad	82.36 (31.74)	1.86	4.69	85.45 (37.99)	1.72	4.06
TTCT-fluidez	28.72 (9.99)	-.59	-1.34	29.18 (10.50)	-.81	.05
TTCT-elaboración	34.54 (12.46)	-.09	.22	42.36 (19.77)	.70	-.09
TTCT-flexibilidad	20.09 (7.03)	-.52	-1.16	24.18 (9.90)	-.45	.13
TTCT-total	165.72 (47.20)	-.18	-.65	185.63 (49.36)	-.70	1.33

Nota. BADYG-a= analogías; BADYG-sn = series numéricas; BADYG-m = matrices de figuras; BADYG-co = completar oraciones; BADYG-pn = problemas numéricos; BADYG-ef = encajar figuras; TEA-pd =palabra diferente; TEA-voc = vocabulario; TEA-sn = series de números; TEA-sl = series de letras; TEA-cal = cálculo; TTCT = Test de pensamiento creativo de Torrance.

8.3.2. Eficacia diferencial de la intervención en función del género.

En la Tabla 2 se muestran la ganancia media experimentada por los estudiantes en cada una de las variables que resultaron estadísticamente significativas en el análisis anterior, en términos generales, y separadamente para hombres y mujeres. Como se puede observar, la ganancia media experimentada por el grupo de mujeres tras la intervención es generalmente mayor que la de los hombres, con la excepción de la variable TTCT-flexibilidad. En esta variable, son los hombres los que presentan una ganancia ligeramente mayor. Pese a las diferencias de medias observadas, ninguna de estas comparaciones alcanza significatividad estadística, con una significatividad que va de .119 en BADYG-CI a .838 en TTCT-flexibilidad. La covariable edad tampoco resultó estadísticamente significativa en ninguno de los casos, siendo $p = .1147$ el valor más bajo encontrado.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de la ganancia experimentada por hombres. Mujeres y el grupo general, tras la intervención.

	Hombres (n = 7)	Mujeres (n = 4)	Total
	M (DT)	M (DT)	M (DT)
BADYG-CI	6.00 (4.89)	15.07 (11.61)	9.30 (8.71)
BADYG-co	2.14 (5.37)	6.25 (7.54)	3.63 (5.37)

TTCT-flexibilidad	4.28 (6.44)	3.75 (4.92)	4.09 (5.68)
TTCT-total	12.85 (17.64)	32.25 (22.30)	19.90 (24.40)

Nota. Sólo se incluyen en este análisis las variables en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre y post.

BADYG-co = completar oraciones; TTCT = Test de pensamiento creativo de Torrance.

8.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Puesto que los objetivos eran analizar la eficacia de la intervención en la mejora de las habilidades cognitivas y la creatividad y contrastar en hombres y mujeres, podemos decir que se han cumplido.

Por una parte, ha habido una mejora en las medidas de CI generales, evaluadas con las diferentes pruebas, así como en la creatividad. Este dato informa acerca de la eficacia del programa de intervención puesto a prueba, a nivel global.

Es especialmente relevante que haya una mejora en creatividad ya que en la actualidad es uno de los aspectos más difíciles de trabajar en la escuela. Se produce esta mejoría debido entre otros aspectos posibles, a que se ha pretendido crear una actitud creativa desde la primera hasta la última sesión. Se crea un espacio adecuado a la recepción de ideas, donde todas son validas e interesantes y se propicia que se generen y fluyan con facilidad, dejando un espacio y preparando para la llegada de nuevas ideas creativas. Se potencian las aptitudes básicas de producción divergente (Guilford 1967), trabajando la fluidez verbal, la flexibilidad de ideas, las producciones elaboradas desde la originalidad, promoviendo la sensibilidad estética y redefiniendo las manifestaciones artísticas creadas o/y producciones finales de los proyectos realizados.

Por otro lado, Teniendo en cuenta los diferentes componentes evaluados por las pruebas de capacidad, los datos indican que la intervención sería especialmente apropiada para la mejora de los aspectos evaluados por el BADYG, así como para la creatividad, como ya se explicó anteriormente. En el caso de las medidas procedentes del TEA, la mejora experimentada por los estudiantes no parece ser tan evidente, e incluso se encuentran ligeros descensos en las puntuaciones tras la intervención. Este efecto diferencial podría estar

relacionado con las características del programa de intervención puesto a prueba, así como de la naturaleza de las propias pruebas de evaluación de la capacidad empleadas.

Pese a observarse claras diferencias en las medias entre las medidas previas y posteriores a la intervención, estas diferencias solamente han sido estadísticamente significativas en algunas de las variables analizadas. Concretamente, en el caso del CI general medido con el BADYG, en la prueba de completar oraciones de este mismo test, y en la flexibilidad y puntuación total del test de pensamiento creativo de Torrance. El reducido tamaño muestral podría explicar la ausencia de significación estadística en el resto de variables donde se observa una mejora.

Es de destacar en este sentido el efecto que la intervención tiene sobre la mejora de la flexibilidad, dimensión que hace referencia a la capacidad para pensar en diversas formas de resolver un problema o enfrentarse a situaciones nuevas. Este componente es uno de los más estudiados actualmente dentro de la perspectiva de las denominadas funciones ejecutivas, y constituye un componente especialmente relevante para el desempeño académico y la adaptación social del individuo (García, González-Castro, Areces, Cueli, & Rodríguez, 2014). Así autores como Marina (2012) hablaría de inteligencia ejecutiva. El cerebro se estructura en dos sistemas: el generador, del que surgen pensamientos, deseos y emociones; y el ejecutivo, el que organiza y controla, dirigiendo la acción, basándose en criterios éticos. Por tanto el dominio de estas funciones, ayuda no sólo a organizar el conocimiento sino lo que es más importantes para estos alumnos, refuerza sus emociones para lograr las metas.

En cuanto a la eficacia diferencial del programa en mujeres y hombres, los resultados muestran que la ganancia o mejora experimentada por las mujeres es mayor en la mayoría de las variables donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre- y post-intervención. No obstante, estas diferencias no alcanzan la significación estadística. Nuevamente, el reducido tamaño muestral, junto con el diferente número de hombres y mujeres en este grupo (7 y 4, respectivamente) podrían explicar esta ausencia de significación.

El programa de intervención como conclusión general ha mostrado ser eficaz para la mejora de la capacidad intelectual general, algunos de sus componentes, y la creatividad. No obstante, una limitación que se aprecia es el reducido tamaño muestral. Por este motivo, hace que sea necesario hablar más bien de tendencias en la mayoría de los casos. Habría que ampliar el tamaño muestral para conocer con mayor exactitud si la eficacia de la intervención

es la misma en una muestra más amplia. Un mayor tamaño muestral también permitiría determinar con cierta exactitud si el programa presenta una eficacia diferencial para hombres y mujeres. En ese caso, sería necesario contar con variables adicionales que pudiesen explicar tales diferencias de género, como componentes de tipo cognitivo, estratégico o afectivo-motivacional. El programa contiene una carga lingüística importante, lo que podría explicar que las mujeres mejoren sensiblemente frente a los hombres debido como destacan los estudios de Kimura (2004), las mujeres son superiores en habilidades como el uso de la lengua, la fluidez verbal, la velocidad de articulación y la gramática.

En cuanto al efecto del programa de entrenamiento, las medias muestran como las puntuaciones de los estudiantes se incrementan de forma general tras la intervención. Si bien en algunos componentes concretos de las diferentes pruebas de capacidad las puntuaciones permanecen estables o tienden a decrecer ligeramente, se observa un claro incremento en las medidas generales. En el caso de las medidas de creatividad, se observa un incremento en todas las variables analizadas.

Como se puede observar, la ganancia media experimentada por el grupo de mujeres tras la intervención es generalmente mayor que la de los hombres, con la excepción de la variable TTCT-flexibilidad. En esta variable, son los hombres los que presentan una ganancia ligeramente mayor. Pese a las diferencias de medias observadas, ninguna de estas comparaciones alcanza significatividad estadística. Lo que lleva a la conclusión de que las principales diferencias que marcan el sexo en la función intelectual parecen residir en diferentes capacidades y no en el cociente intelectual. De esta forma se confirman las investigaciones encontradas por Kimura (2004).

Aquí se abre un campo posible de estudio y una línea futura de trabajo interesante, profundizar en la organización del cerebro partiendo de las diferencias cognitivas en hombres y mujeres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En función de los objetivos e hipótesis que se había planteado y que han guiado la presente tesis doctoral, se sintetizara brevemente, tanto las aportaciones realizadas, como una breve discusión de las mismas, con el fin de explicitar los elementos más relevantes y engarzarlos, tanto con los antecedentes revisados en la parte teórica, como con las evidencias empíricas extraídas de los estudios empíricos revisados. Igualmente, se incluirá una breve discusión de las limitaciones de los estudios, indicando sugerencias y perspectivas de mejora futura, con el fin de superar las mismas. Se procede, primero a revisar la consecución de los objetivos y el cumplimiento de las hipótesis, para continuar dando una visión integradora de las mismas, tanto desde la perspectiva de lo que se aporta como desde la explicitación de posibles implicaciones educativas.

Este trabajo de investigación se ha desarrollado a través de ocho capítulos. Una INTRODUCCIÓN donde se ha establecido los objetivos de la tesis, cuatro capítulos que corresponden a la parte teórica y los tres siguientes a la parte empírica. En el primer bloque, capítulos teóricos, se define, ejemplifica y se describen las altas capacidades y medidas que se pueden desarrollar con estos alumnos y en el segundo bloque, capítulos empíricos, se analizan los datos de la investigación llevada a cabo.

Pasamos a analizar los objetivos planteados al inicio de la tesis.

Parte teórica

Hemos comprobado en primer lugar, que teníamos a nivel teórico diferentes bases sobre las que sustentar esta tesis. Puesto que por un lado, hemos comprobado cómo los principales modelos teóricos han sido enriquecidos a lo largo de la historia. Con esta aproximación teórica, hemos destacado el camino reciente que ha sufrido el concepto hasta llegar a hablar hoy de altas capacidades.

Por otro lado, estudios iniciados como el que Stanley puso en marcha, el programa SMPY (estudio del talento matemático precoz), hoy ha ayudado a ponerse en marcha otros tales como Estimulo del talento matemático, Estalmat, constituyendo una fuente de

aprendizaje ya que ayudan a los alumnos a entrenarse y mejorar en el razonamiento lógico-matemático.

Asimismo, hemos analizado la forma de trabajar que se ha ido tomando en relación con las altas capacidades siguiendo la legislación vigente.

Además especialmente se ha adoptado el modelo de Renzulli (2000) para realizar y llevar a cabo de forma flexible tanto el programa de enriquecimiento como el INTEMO, ya que aglutina los tres momentos claves que se deben trabajar con estos alumnos. Primero, un momento cero de seguimiento donde se hablará de cómo se encuentran en relación con las asignaturas, en casa... y se trabajarán los aspectos que necesiten como establecimiento de rutinas para evitar olvidos, atención, caligrafía... Esto ayudará y es el punto de partida para tomar otras medidas necesarias como ampliaciones, establecimiento de horario y/o elaboración de otras actividades que den seguridad y fortalezcan su autoestima y relación con otros. Bloque lógico-matemático, en él se pretende que razonen a partir de problemas o retos consigo mismos y con los demás, que descubran el mundo de las matemáticas desde un sentido lúdico del aprendizaje. El segundo momento, es el propiamente de trabajo, se comenzará estimulando y motivando el aprendizaje con noticias de actualidad, videos de reflexión que darán paso al trabajo de la sesión. Por último se cerrará siempre el trabajo con una producción creativa, entendida desde una perspectiva global, podrá ser desde una pintura, a una representación, cocina, escrito... Los alumnos razonando a partir de la investigación, descubren, crean y se divierten aprendiendo. Por ello este modelo nos ha servido como estructura organizativa.

Parte empírica

El primer objetivo, “Identificar alumnado con altas capacidades”, es decir, demostrar que existe un número importante de alumnos con talento y altas capacidades sin diagnosticar, y que están perdiendo oportunidades de desarrollar todas sus capacidades.

En el capítulo 6 se pueden apreciar que existen niños con talentos sin diagnosticar. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la muestra total de 236 alumnos, han sido identificados un total de 31 estudiantes (20 en tercer curso y 11 en sexto curso) con un CI mayor o igual a 130, considerando las diferentes pruebas de forma aislada. Esto se corresponde con 13.13% de la muestra. Si se tienen en cuenta los casos en que dos pruebas de evaluación convergen, solamente se han encontrado 3 casos, lo que se corresponde con un

1.27% de la muestra total. En general, en ningún caso se ha encontrado convergencia entre las tres medidas de evaluación empleadas simultáneamente, Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (2005), Test de Aptitudes Escolares (2005) y el Factor G de Cattell y Cattell (1977), por ello sería necesario tras esta evaluación grupal, realizar a estos alumnos una evaluación individual que pueda claramente determinar si son alumnos de altas capacidades. Lo que si queda claramente reconocido es que son alumnos con gran potencial de trabajo, susceptibles de incorporarse a un programa que entrene y fomente su talento. Es necesario insistir que todas las capacidades y los talentos hay que trabajarlos, entrenarlos de forma inductiva para que pueda generar ideas y producciones únicas. Esto supone una pérdida para el desarrollar del talento de estos y de muchos chicos, a los que no se les ofrece medios para desarrollar todo su potencial.

Por otro lado, cobra importancia la muestra realizada por su valor heterogéneo (alumnos de comunidades autónomas distintas y de colegios diversos) ya que cómo se ha destacado la investigación se realizó entre las ciudades de Oviedo y León. Además en colegios con idearios distintos, dos concertados y el resto centros públicos.

Asimismo se puede extraer en las evaluaciones otro dato. Cuando se pasa a los alumnos de altas capacidades en el pretest y postest, los ítems sobre las inteligencias múltiples destaca, la naturalista (evaluada por familias y alumnado en este caso). Es la inteligencia que más se correlaciona con un CI mayor en la prueba TEA, tal como se ha planteado en este estudio, hace referencia a aspectos generales, como puedan ser el hecho de mostrar una alta curiosidad por lo que nos rodea, hacerse preguntas e intentar obtener información adicional sobre un evento o temática; experimentar con los objetos del mundo circundante y observar cambios en la naturaleza; establecer relaciones entre circunstancias o situaciones, sus causas y efectos... Todo esto se aprecia en el capítulo 7, y puede ser una posible herramienta que ayude a verificar las altas capacidades en un alumno.

El segundo objetivo que se planteó fue “Desarrollar un programa flexible de enriquecimiento educativo que sirviera de modelo al profesorado”. A su vez este objetivo ha llevado implícitos otros como “Validar el programa INTEMO”. Cómo requisito fundamental se partió de que fuera un programa que diera respuesta a las necesidades del alumno de forma individualizada.

El programa desarrollado parece que ha cumplido con el objetivo previsto por varios motivos.

Podemos afirmar, que se ha conseguido de forma aceptable la consecución del mismo, primeramente, como se puede apreciar en el capítulo cinco, donde se encuentra el desarrollo del programa, porque existe una gran variedad de propuestas que pueden enriquecer a los alumnos por su diversidad temática. Además se caracteriza el programa por su flexibilidad ya que en las propuestas se sugieren cambios fáciles a realizar en función del grupo concreto y situación. En una sesión se trabajan globalmente todas las inteligencias múltiples lo que fomenta la comprensión y el aprendizaje significativo. Iniciamos la sesión con un momento cero, se trabajará la inteligencia intrapersonal ya que hay que asegurarse siempre de que los alumnos se encuentren bien, se hablará de las situaciones que les preocupen y de que estén rindiendo en clase y no existan momentos de aburrimiento. Si fuera así se tomarían medidas como ampliaciones curriculares. A continuación en la primera parte de cada sesión se trabaja principalmente la inteligencia lógico-matemática y espacial con la realización de problemas para pasar después al momento de trabajo donde se potenciará la inteligencia lingüística, naturalista y musical, especialmente para finalizar con la parte más reflexiva y creativa, que se pondrá de manifiesto con la inteligencia interpersonal, corporal y espiritual-existencial.

Segundo, la aplicación real del programa, ha permitido apreciar, resultados muy positivos no solo para los propios alumnos, que es la clave y lo fundamental, sino también para apreciar que una educación distinta es posible, donde el aprendizaje es una pasión y disfrute. El juego es magia para el aprendizaje y el desarrollo de la persona. Construye y fortalece su autoestima y ofrece seguridad en uno mismo, aspecto vital para afrontar en un futuro las situaciones de la vida cotidiana. En el capítulo 7, se aprecia también en los alumnos con los cuestionarios de inteligencias múltiples una falta de autoconocimiento y de inteligencia emocional. De nuevo aparece de forma patente que trabajar estos aspectos son claves para su desarrollo y equilibrio personal. Ya Dabrowski (1977) observó que la mayoría de las personas creativas con las que él trabajaba, parecían mostrar niveles más altos de sensibilidad, responsabilidad moral... cuando eran comparados con la población general. Durante ciertos momentos manifestaban sentimientos de inadecuación. Es lo que Dabrowski llamo ‘mal adaptados positivamente’. Los individuos se encontrarían en un proceso de desintegración positiva porque el desarrollo iba acompañado de angustia. Por ello como ya hemos destacado trabajar las emociones básicas, normas sociales, empatía y el valor de la responsabilidad es clave y necesario para estos niños.

Tercero, con el capítulo 4, el caso concreto de una alumna de altas capacidades, se comprueba que el programa puede ayudar a corto y largo plazo a afrontar situaciones de la

vida, ya que trabaja y genera habilidades emocionales y sociales. Como se comprueba a esta alumna le aportó otra perspectiva y otra mirada al mundo.

Por último de forma empírica parece que el INTEMO mejora las habilidades cognitivas y la creatividad como se aprecia con la muestra de estudiantes que se llevo a cabo y se demuestra en el capítulo 8. Además de comprobar que existe una posible eficacia diferencial del programa sobre las capacidades cognitivas y la creatividad en varones y mujeres. Lográndose comprobar estos dos objetivos planteados. El programa de intervención ha mostrado ser eficaz para la mejora de la capacidad intelectual general, algunos de sus componentes, y la creatividad. Mejora especialmente en los aspectos evaluados por el BADYG, así como para las escalas de creatividad. No obstante, el reducido tamaño muestral hace que sea necesario hablar más bien de tendencias en la mayoría de los casos. Habría que ampliar el tamaño muestral para conocer con mayor exactitud si la eficacia de la intervención es la misma en una muestra más amplia. Un mayor tamaño muestral también permitiría determinar con cierta exactitud si el programa presenta una eficacia diferencial para hombres y mujeres. En ese caso, sería necesario contar con variables adicionales que pudiesen explicar tales diferencias de género, como componentes de tipo cognitivo, estratégico o afectivo-motivacional.

En cuanto al efecto del programa de entrenamiento psicoeducativa, las medias muestrales como las puntuaciones de los estudiantes se incrementan de forma general tras la intervención. Si bien en algunos componentes concretos de las diferentes pruebas de capacidad las puntuaciones permanecen estables o tienden a decrecer ligeramente, se observa un claro incremento en las medidas generales. En el caso de las medidas de creatividad, se observa un incremento en todas las variables analizadas.

Como se puede observar la ganancia media experimentada por el grupo de mujeres tras la intervención es generalmente mayor que la de los hombres, con la excepción de la variable TTCT-flexibilidad. En esta variable, son los hombres los que presentan una ganancia ligeramente mayor. Pese a las diferencias de medias observadas, ninguna de estas comparaciones alcanza significatividad estadística. Aun así la dimensión de la flexibilidad que hace referencia a la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas es uno de los más estudiados actualmente dentro de la perspectiva de la función ejecutiva. Para Marina (2012) la función principal de la inteligencia humana es dirigir el comportamiento. La inteligencia

ejecutiva organiza el conocimiento y el mundo afectivo del sujeto para dirigir su acción mediante metas seleccionadas. La mejora en flexibilidad ayuda a la resolución de problemas.

Por tanto se logra ofrecer al profesorado, un programa de posibles actividades prácticas para trabajar con sus alumnos a lo largo de un curso que los motive y ayude a sacar lo mejor de cada uno, es decir, puede sea una guía con posibilidades infinitas que con la estructura indicada asegure un trabajo global para estos alumnos, además de motivar a crear ideas geniales para trabajar con dichos alumnos.

Como tercer objetivo se planteó con esta tesis, “Resaltar distintas formas de realizar adaptaciones o ampliaciones curriculares para alumnos de altas capacidades o talentos”.

El capítulo 3 se dedica al logro de este objetivo, mostrándose dos ejemplos sobre ello y además parece que las adaptaciones o ampliaciones curriculares son necesarias y puede complementar a otra estrategia de enriquecimiento como se corrobora en la descripción del caso, capítulo 4.

La adaptación curricular individual, consistente en efectuar diversos ajustes en la propuesta curricular ordinaria para que responda a las necesidades concretas del alumno superdotado. Las ventajas más importantes son, por un lado, que los alumnos se educan en grupos heterogéneos sin diferenciar superioridades o inferioridades. Además por otro lado, el profesor puede dotar y modificar el programa de enseñanza y de ese modo responder a las necesidades reales de todos los alumnos, tanto los superdotados como otros alumnos con ritmo rápido que se encuentren en el aula. Los procedimientos educativos para los superdotados tienen la misma estructura que los diseñados para el aprendizaje del resto de los alumnos.

Los inconvenientes más importantes son dos. Los profesores suelen estar sobrecargados de trabajo: demasiados alumnos y extensos programas de enseñanza que conlleva a atender prioritariamente a los alumnos con necesidades educativas. Para ello, la hoja de registro de la ampliación y enriquecimiento que se presenta es claro y permite organizarlo previamente, lo que descarga trabajo a lo largo del curso.

Además algunos profesores piensan que su formación no es la adecuada para suministrar actividades enriquecedoras y/o se sienten intimidados manteniendo distancia con estos alumnos por inseguridad.

Por otro lado, en el capítulo 7 se puede observar como las pruebas tienen una carga curricular importante, como en el caso del TEA. En una edad se obtienen significativamente mejores resultados que en otra. La edad evolutiva de los alumnos ha condicionado el resultado en las pruebas. Como se aprecia en tercero, en el factor G se obtienen resultados más positivos que en el TEA. Mientras en 6º, ocurre de forma inversa, en el TEA se obtienen resultados más positivos que en el factor G. Debido a que estas pruebas, poseen una carga curricular importante que se imparte especialmente en cuarto, quinto y sexto de educación primaria, lo que condiciona el resultado final de la prueba. Durante estos cursos, se dan parte de estos contenidos y cómo además los alumnos son más mayores y han experimentado, analizado y realizados ejercicios variados de atención, percepción, memoria...hace que mejoren significativamente sus resultados. Con estos datos, se corrobora, una limitación clara, no existen test independientes de la cultura. Por tanto, es importante realizar ampliaciones curriculares en los alumnos cuando lo necesiten ya que a lo largo de los años dependiendo de lo que se trabaje, obtienen resultados variados y distintos. Si se pretende obtener mejores resultados es conveniente realizar adaptaciones curriculares de ampliación para así compensar los contenidos y obtener mejores resultados en los test.

Asimismo en el capítulo 7, se aprecia claramente que los hombres y las mujeres tienen potencial distinto en las diferentes inteligencias. Todos tenemos unas inteligencias más desarrolladas que otras y destacamos más en unos aspectos que en otros. Se corrobora por ejemplo que los hombres superan a las mujeres en determinadas tareas espaciales, por ejemplo en las pruebas que implican hacer girar mentalmente un objeto tridimensional. Lo que es significativo destacar es que además, las mujeres perciben menor capacidad en la inteligencia viso-espacial de la que tienen. Este aspecto, es debido en parte a expectativas sociales preconcebidas que tenemos y que llegan a condicionar la percepción de los resultados. Esto se corrobora en el capítulo 8 donde igualmente se aprecia cómo se perciben con poca competencia en la inteligencia visoespacial. Por ello, la realización de adaptaciones y programas de enriquecimiento individualizados son necesarios para obtener mejores resultados haciéndoles más conscientes de sus capacidades.

Existe un cuarto objetivo a destacar en la tesis que es “Ofrecer a las familias orientaciones para seguir y estimular a sus hijos de altas capacidades”.

Si se acaba de demostrar que el INTEMO puede ser una guía de organización de trabajo para alumnos talentosos, que fomente la creatividad y el pensamiento divergente, puede ser también un medio de motivación y estimulación en el ámbito familiar.

En las familias, es importante comprender conceptos o desmitificar ideas preconcebidas sobre las altas capacidades. Por ejemplo, el fomento de la creatividad y su trabajo. En el capítulo 7 se comprueba que el C.I no se correlaciona con la creatividad. Este aspecto clave y diferenciador para hablar o no de alumno de altas capacidades es independiente del cociente intelectual del alumno. En dicho capítulo se aprecia claramente, y se demuestra en las aulas a diario, los alumnos que sobresalen intelectualmente no suelen generar ideas novedosas a excepción de los alumnos de altas capacidades

El entrenamiento en este aspecto creativo es importante, ya que cuando un alumno es creativo en su trabajo, está demostrando un dominio total de los contenidos y además se está situando según la taxonomía de Bloom (2001) en un nivel superior del conocimiento. Por ello las familias deben de conocerlo para realizar junto con el centro educativo un trabajo coordinado y profundo.

Otros aspectos relevantes que deben conocer las familias son distintos efectos que se producen en la convivencia diaria como es el efecto halo ya que influye en la percepción de las personas y por tanto en los sentimientos que provoca. En el capítulo 8, podemos apreciar el efecto halo que sufren los profesores al otorgar asociaciones positivas y significativas en la capacidad, medida a través de una prueba de CI y el reporte de valoración de las inteligencias múltiples de los estudiantes. Es decir, cuando tienen un alumno con un CI alto generalizan y perciben al alumno con más dominio de todas las inteligencias que el que ellos mismos o sus familias destacan.

Conclusiones

La elaboración de esta tesis ha sido un gran reto, ya que al comenzar este estudio había un gran desconocimiento sobre estos alumnos, y no se sabía cómo se podía trabajar y dar una buena respuesta a sus necesidades. Una vez realizado, la satisfacción personal es grande, y día a día se demuestra que esta forma de trabajo y esta metodología funciona con estos alumnos y es necesaria para potenciar al máximo sus mentes maravillosas.

Por tanto se aprecia como los niños con altas capacidades necesitan de diferentes estrategias educativas, los programas de enriquecimiento no deben faltar para lograr un desarrollo equilibrado en su vida.

Después de la discusión de los cuatro objetivos, se pueden extraer unas conclusiones generales.

La primera conclusión, que se obtiene partiendo del primer objetivo , es que con el INTEMO, los alumnos mejoran su capacidad intelectual, su rendimiento académico y lo que es más importante , se encuentran mejor en el día a día y logran el objetivo último de ser feliz. El programa ayuda al alumno a que construya y fortalezca su autoestima y al mismo tiempo le dota de estrategias sociales y emocionales para afrontar en un futuro situaciones de la vida cotidiana.

La segunda conclusión es clara, las ampliaciones curriculares son necesarias y básicas para los alumnos de altas capacidades, como complemento a la flexibilización si fuera precisa y/o al programa de enriquecimiento que ayuda a sacar lo mejor intelectualmente del alumno en cada una de las áreas del currículo.

Por último, sobresale una tercera conclusión clara que resume un objetivo muy práctico, que se ha pretendido a lo largo de la tesis, ofrecer material muy concreto y aplicable tanto a las familias como al profesorado. La creación de este material, es claramente orientativo y flexible, ya que ayuda a la hora de afrontar el trabajo con estos alumnos de forma concreta y realista. Especialmente abre una ventana también a la creatividad del maestro-profesor y ayuda a trabajar la educación emocional en la escuela de una forma motivadora.

Queremos, finalmente, hacer un resumen de las principales conclusiones, limitaciones y perspectivas futuras, para poner punto y final a esta memoria de tesis. Pensamos que esta tesis supone una aportación relevante en el conocimiento de las altas capacidades por su valor pedagógico.

Pasamos a detallar de forma enumerada las conclusiones que se desprenden de esta tesis, son:

- 1- El INTEMO es un programa que mejora la capacidad intelectual, el rendimiento académico y ayuda a generar estrategias emocionales y sociales.
- 2- Existen alumnos sin diagnosticar o valorar su talento y/o capacidades.

- 3- Las ampliaciones curriculares son necesarias y básicas para los alumnos de altas capacidades.
- 4- El programa que se presenta ofrece material muy concreto y aplicable tanto a las familias como al profesorado y toda persona interesada en trabajar globalmente con alumnos de altas capacidades.
- 5- El INTEMO potencia la creatividad, creando un espacio adecuado a la acogida de ideas y propicia que se generen otras nuevas.
- 6- Las ampliaciones dentro del grupo –clase ayudan a la reflexión y autoevaluación del proceso de enseñanza del profesor con sus alumnos, manifestándose claramente que la diversidad enriquece el aprendizaje.
- 7- El trabajo que día a día se realiza con estos alumnos, lleva a los profesores a disminuir la inseguridad previa que manifiestan algunos en el inicio.
- 8- Se constata que existen diferencias asociadas al género en ciertos aspectos de la inteligencia como por ejemplo en tareas espaciales, donde los hombres obtiene puntuaciones más altas en los subtest.
- 9- La creatividad es clave para identificar alumnos con altas capacidades y es necesario trabajarla coordinadamente en todos los ámbitos del desarrollo del alumno tanto personal, académico y familiar.
- 10- Se constata un efecto halo en los profesores, cuando tienen un alumno con un CI alto generalizan y perciben al alumno con más dominio de las inteligencias.
- 11- Los alumnos con altas capacidades al igual que sus familias, se valoran más positivamente en la inteligencia naturalista desde la perspectiva de que son curiosos hacia el mundo. Dato que podría ayudar a su diagnóstico, siguiendo la herramienta de Inteligencias Múltiples.
- 12- Los alumnos manifiestan falta de autoconocimiento e inteligencia emocional, aspectos claves a trabajar con los alumnos.
- 13- La intervención psicoeducativa llevada a cabo con el INTEMO mejora la función ejecutiva de los alumnos, es decir la flexibilidad, dimensión que hace referencia a la capacidad para pensar en diversas formas de resolver un problema o enfrentarse a situaciones nuevas.
- 14- Se constatan que las principales diferencias que marcan el sexo en la función intelectual parecen residir en diferentes capacidades y no en el cociente intelectual.

Limitaciones de la tesis

A nivel global son dos. La primera limitación de la tesis, ha sido la demora en el tiempo, lo que puede resultar que el material que se presenta hoy no refleje tanta originalidad como fue en su elaboración. En contraposición, si está probado y contrastado, lo que le da una seguridad pedagógica a la hora de llevar a cabo un programa riguroso, creativo y apasionante. Además este tiempo ha ayudado a interiorizar ideas, experimentar y aprender realmente con los alumnos de altas capacidades y talento.

La segunda es el tamaño muestral. No es muy elevado, alrededor de un centenar de estudiantes y existe bastante variabilidad en cuanto a su capacidad intelectual. Si esta detección se realizará con una muestra mayor permitiría sacar conclusiones con más claridad. Al igual que en la validación del programa, ya que si se pudiera llevar a cabo con una muestra mayor las conclusiones podrían ser más generalizables.

Pasando a analizar otros aspectos de la tesis se pueden apreciar por un lado, como el estudio de las inteligencias múltiples en los alumnos de altas capacidades es interesante ya que permite entender mejor la forma de aprender que manifiestan estos estudiantes. Las conclusiones que se obtienen son tendencias, predisposiciones o preferencias del alumnado hacia ciertas actividades, modos de trabajar o de relacionarse con el mundo... pero no se dispone de una medida objetiva del desarrollo de este tipo de inteligencias en los estudiantes.

Por otro lado, los test que se han utilizado para medir el CI poseen una carga curricular, que afecta y condicionan los resultados obtenidos. No existen test independientes de la cultura.

Por último señalar otra limitación que se obtiene del capítulo 7. No hay convergencia en los resultados de inteligencia en la evaluación grupal debido a que es necesario tener en cuenta aspectos individuales. Se comprueba en dicho capítulo que cuando a los alumnos se les realiza una evaluación individual, como la que se realizó previa al programa de enriquecimiento, se realizan más pruebas de un mismo aspecto para contrastar, como pruebas de creatividad (no sólo CREA sino también Torrance) las evaluaciones son más realistas ya que se tiene en cuenta características personales. Interactuar directamente con los alumnos, tener en cuenta intereses de los alumnos, formas de afrontamiento de tarea...permite extraer conclusiones más veraces a la hora de detectar alumnos de altas capacidades. Aún así se

comprueba en la estadística investigada que el porcentaje de alumnos de altas capacidades en la población es el 2,2% del total del alumnado.

Perspectivas futuras

Las perspectivas futuras son encajar los programas de enriquecimiento extracurricular y socioafectivos en programas de desarrollo del talento. Esta es la tendencia que EEUU está llevando en educación, también en España se está poniendo en práctica y está centrada en potenciar el desarrollo de estos alumnos de una forma completamente creativa, integral e integradora al máximo.

Estos planes de fomento del talento, pretenden potenciar programas de enriquecimiento para el desarrollo, excelencia y mejora educativa. Incluye la modificación y flexibilización del currículo, las TIC, la integración curricular de los programas de enriquecimiento, servicios concretos para los alumnos y familias y aspectos novedosos en el campo de la organización del centro y de los recursos humanos necesarios para el despliegue del proyecto. Es decir, es programar en la línea del juego, que parte de los intereses de los alumnos y los estilos de aprendizaje para enriquecer y desafiar sus oportunidades de desarrollo. Este desafío puede estar organizado en tres niveles:

Tareas exploratorias de carácter general, este primer nivel consiste en actividades distintas a las que se hacen en clase que enriquecen el currículo, como visitas de profesionales. Actividades de entrenamiento, en este segundo nivel destacan rutinas de pensamiento, entrenamiento cognitivo y emocional... Por último, en el tercer nivel estarían los proyectos de Investigación en relación con empresas para afrontar problemas reales.

Concretamente esta investigación se podría enriquecer utilizando otros test para la evaluación. Como se ha señalado, los test que se han utilizado para medir el CI poseen una carga curricular. Sería interesante utilizar otro test que tuviera menor relación con el currículo y así lograr obtener mayor objetividad en los datos.

Respecto a la muestra realizada, sería interesante obtener mayor número de sujetos para la detección de alumnos de altas capacidades así como para la intervención con el INTEMO. Además se podría sacar aún más valor a la muestra que es especialmente heterogénea (alumnos de comunidades autónomas distintas y de colegios diversos). Sería interesante para futuras investigaciones poder comparar los resultados entre ambas

comunidades y realizar también una comparativa en los resultados entre los centros concertados y públicos.

Otra línea de trabajo que se podría abrir, como ya se señaló en el capítulo anterior, sería la relacionado con las diferencias cognitivas en la organización del cerebro entre hombres y mujeres. Lo que podría ayudar a comprender y estudiar porqué el hombre y la mujer en especial durante la adolescencia funciona y reacciona de forma distinta.

Implicaciones educativas

Partiendo del principio de equidad y excelencia, cada alumno debe ser valorado y atendido por igual, por ello es clave atender cada día más a estos alumnos con altas capacidades y realizar programas de enriquecimiento individualizados, que les ayude a lograr lo máximo, no sólo intelectual, sino también a nivel personal. Ahí reside la clave. En este punto es donde se encuentra su necesidad educativa especial y es por tanto donde está el reto de estos alumnos. Hay que dar respuesta a estos alumnos completando el camino q va desde lo curricular hasta lo extracurricular, equilibrando entre lo que saben y lo que sienten, mirando hacia lo que podrán ser.

Actualmente la innovación educativa, ayuda a estos alumnos especialmente, ya que como destacamos, muchas de las corrientes actuales como las inteligencias múltiples de Gardner, pretender enseñar al alumno de forma distinta y esto es lo que necesitan los alumnos de altas capacidades, descubrir nuevos intereses, crear a partir de lo aprendido, investigar, sorprenderse de lo que son capaces, diseñar de forma creativa mundos inalcanzables y alcanzables, plantearse retos...es decir, disfrutar con el aprendizaje de forma única y auténtica.

Esta forma de enseñar con proyectos de comprensión, destrezas de pensamiento, con la base de las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo, ayudará especialmente a estos alumnos a extraer lo mejor de ellos mismos, ya que va completamente en la línea de los programas de enriquecimiento socioafectivos, aglutinando en un todo los factores claves del aprendizaje y el desarrollo de la persona.

Tras todo lo expuesto, si retomamos el objetivo principal de esta tesis doctoral, el cual es “Encontrar la vía para realizar un seguimiento a los alumnos de altas capacidades que les ayude a encontrarse bien y puedan afrontar su vida con éxito”, el INTEMO y esta forma de trabajar con dichos alumnos puede ser una de las vías para lograr un seguimiento adecuado

para los estudiantes, enriqueciéndolos de la forma descrita, e incorporándolos a un programa de desarrollo del talento. Sin lugar a dudas, puede ser un buen camino para emprender y lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, enriqueciendo sus posibilidades infinitas.

Constituye un reto educativo futuro para una profesión tan difícil y criticada pero fundamental para la sociedad como es la docencia. Encontrar vías como esta, que den respuesta a estos alumnos, durante mucho tiempo olvidados, pero tan importantes para la sociedad, hace que se abran puertas para lograr un mundo mejor con ideas creativas, proyectos emprendedores e investigaciones brillantes y nuevas, que hacen creer que todo puede cambiar.

Las perspectivas futuras pasan por salvar todas las limitaciones destacadas, pero honradamente, este estudio abre las puertas para que sucedan, siendo un plataforma sobre la que lanzarse y mejorar la forma de enriquecer, seguir y comprender a los alumnos de altas capacidades. En definitiva, queda mucho camino por recorrer, en cuanto a investigación y obtención de conclusiones con dichos alumnos pero si abre un camino esperanzador donde los alumnos de altas capacidades sean más comprendidos y más felices, dándoles una respuesta educativa más enriquecedora.

REFERENCIAS

- Adelson, J. L., & McCoach, D. B. (2011). Development and psychometric properties of the Math and Me Survey: Measuring third through sixth graders' attitudes toward Mathematics. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 44(4), 225-247. doi:10.1177/0748175611418522.
- Ackerman, P. L., & Wolman, S. D. (2007). Determinants and validity of self-estimates of abilities and self-concept measures. *Journal of Experimental Psychology*, 13, 57-78.
- Álvarez, L y Soler, E y Hernández, J. (1997). *La programación paso a paso. Del proyecto educativo a la adaptación curricular*. Madrid: SM .
- Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Armstrong, T.A., Kennedy, T.J., y Coggins, P. (2002). Summarizing concepts about teacher education, learning and neuroscience. *Northwest Passage: NWATE Journal of Education Practices*, 2, 9-13.
- Artiles, C., y Jiménez, E. J. (Coords) (2005a). *Procedimientos e instrumentos para detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Volumen II*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C., y Jiménez, E. J (Coords) (2005b). *La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. Volumen III*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). *Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología*. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Baker, J. (2011). *Stability of racial differences in gifted education: The case for stereotype threat*. *Talent Development and Excellence*, 3, 27-28

- Bell, C.D., y Roach, P.B. (1986). A new problem for educators: Identification of the non-achieving gifted students. *Education*, 107, 178-181.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33, 170-181.
- Binet, A., y Simon, T. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'AnnéePsychologique*, 11, 191-244.
- Calero, M.D., García, M.B., Jiménez, M.I., Kazén, M., y Araque, A. (2007). Self-Regulation Advantage for High-IQ Children: Findings from a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328-343.
- Calero, M.D., y García, M.B. (2011). La evaluación de los niños superdotados: cuándo, por qué y cómo. *Infocop online*, 22/02/2011. Recuperado el 21/10/2015 de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3304.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R.B., y Cattell, A.K.S. (1977). *Manual de Factor "g." Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cattell R.S. yKlins, P.(1982).*El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide. *Primera etapa escolar, 1º, 2º y 3º EGB*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cattell, R.B. & Johnson, R.C.(1984) *Functional Psychological testing: Principles and instruments*. N.Y.: Brunner-Mazel,
- Castelló, A., y Batllé, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo* (TheoreticalAspects of Gifted and Talented: A Protocol Model). *FAISCA*, 6, 26-66.
- Chamorro-Premuzic, T., Artcehe, A., Furnham, A., &Trichot. (2009). Assessing pupils' intelligence through self, parental and teacher estimates. *Educational Psychology*, 29, 83-97.

- Chan, D. W. (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective. *High Ability Studies*, 12(2), 215-234.
- Chan, D.W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chan, D. W. (2005). Perceived Multiple Intelligences and Learning Preferences Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(2), 187-212.
- Chan, D. W. (2006). Perceived Multiple Intelligences Among Male and Female Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Structure of the Student Multiple Intelligences Profile. *Gifted Child Quarterly*, 50, 325-338.
- Chan, D.W. (2007a). Gender differences in spatial ability: Relationship to spatial experience among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 29, 277-282.
- Chan, D.W. (2007b). Musical aptitude and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong: Do self-perceptions predict abilities? *Personality and Individual Differences* 43, 1604-1615.
- Chan, D.W. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong Perspectives From Different Conceptions of Intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52 ,40-54
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L. (1990). Teaching Gifted Kindergarten and Primary Children in the Regular Classroom. Meeting the Mandate. *OSSC Bulletin*, 33, 7-8.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D. S., Alonso,C., Tejerina ,M., y Limiñana, R.M. (2003). *Inteligencia Creativa, CREA, Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Dearbonr, W.F. (1921). Intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology*, 12, 210-212.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. (1977): *Theory of levels of emotional development (2 vols)*. Oceanside, NY. Dabor.

- Elliot, L. (1999). *What's Going on in There? How brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York, NY: Bantam Books.
- Erwin, J.O., y Worrell, F.C. (2012). Assessment Practices and the Underrepresentation of Minority Students in Gifted and Talented Education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 74-87.
- Flanagan, A., y Arancibia, V. (2005). Academic Talent: Analysis of the Identification of Talented Students by Teachers. *PSYKHE*, 14, 121-135.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G.R. Hancock y R.O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.
- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development and Excellence*, 3, 57-58.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiples intelligences. *Personality and individual differences*, 31, 1381-1405.
- Furnham, A. (2014). Increasing your intelligence: Entity and incremental beliefs about the multiple “intelligences”. *Learning and Individual Differences* 32, 163-167.
- Gagné, F. (1993): Sex Differences in the aptitudes and Talents of Children as Jugged by peers and Teachers. *Giftes Child Quartely*, 37 (2), 69-77.
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius. An inquiry into its laws and consequences*. London: McMillan and Co.
- García, T., González-Castro, P., Areces, D., Cueli, M., y Rodríguez, C. (2014). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes: implicaciones del tipo de medidas de evaluación empleadas para su validez en contextos clínicos y educativos. *Papeles del Psicólogo*, 3(35), 215-223.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: BasisBooks (Traducción castellano, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, última edición 2001).

- Gardner, H (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H (2007). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Guignard, J.H, Kermarrec, S., y Tordjman, S. (2015). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*.
- Guilford, J. P (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Guilford, J. P (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Hadaway, N & Marek-Schroer, M.F (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. *Roeper Review*, 15, 73-77.
- Hernández y Hernández, P. (2002). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics Leading Teachers to Nominate Secondary Students as Gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57, 181-196.
- Jeltova, I., & Grigorenko, E. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg, & Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 171–187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G., y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 51-64.
- Hernández, P. (2002). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Howard, R. W. (2008). Linking extreme precocity and adult eminence: A study of eight prodigies at international chess. *High Ability Studies*. 19, 117-130. doi:10.1080/13598130802503991

- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., y Kirk, W. D. (1986). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA). Adaptación española*. Madrid: TEA (Orig. 1968).
- Kimura, D. (2004). *Sexo y capacidades mentales*. Barcelona: Ariel, pp.90-91.
- Lee, L. (2002). Young gifted girls and boys: Perspectives through the lens of gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, 383-399.
- LOGSE, Ley 1/1990 de 3 de Octubre, B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990.
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, B.O.E. de 24 de diciembre de 2002.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Lohman, D. (2005). The role of non verbal ability test in identifying academically gifted students: an aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49, 111-138.
- Lovett, B.J., y Lewandowski, L.J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 515-527.
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrandiz, C., Hernandez, D., Sainz, M., Prieto, M. D., y Fernández, M. C. (2012). Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, 40(1), 27-38.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel 186pp.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by U.S. Commissioner of Education*. Washington Printing Office.
- Martín, J., y González, M. T (Coords) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa CIDE.
- Megía, M. (1993). *Proyecto inteligencia Harvard. Serie II*. Madrid: CEPE.
- Moon, T. R., y Brighton, C.M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for he Education of the Gifted*, 31, 447-480

- Monks, K. (1993). Models of Personnel Management: A Means of Understanding the Diversity of Personnel Practices. *Human Resource Management Journal*, 3(2), 29-41.
- Mooij, T. (1999). Integrating Gifted Children into Kindergarten by Improving Educational Processes. *Gifted Child Quarterly*, 43 (2), 63-74.
- Mora, J. A., & Martín, L.(2007). La escala de la inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. *Revista de historia de la psicología*,28, 2-3, 307-313.
- Neber, H., &Heller, K. (2002). Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German Pupils Academy *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 214-228.
- Núñez y P. González Castro. (2002). *Diversidad con Calidad*. Madrid: CCS, 155–162.
- Olsewski-Kubilius, P. Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015) Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*.
- Orden 1/1986 de Educación Especial, de 30 de enero de 1986. BOE 4 de febrero de 1986.
- Orden 14/1996, se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, de febrero de 1996. BOE 23-2-1996, núm. 4.
- Orden 14/1996, se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, de 14 de febrero de 1996. BOE 23-2-1996, núm. 47.
- Orden ECD/686/2014, se establece el currículo de la Educación Primaria de 23 de abril del 2014. BOE 1-05.2014, núm. 106
- Orden ECD/1361/2015, se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato recoge la obligación de adoptar planes de actuación específicos y

organizativos para atender a alumnado con altas capacidades de 3 de julio del 2015. BOE 9-07-15, núm 163.

Pereda, S. (1986). *Test de vocabulario imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA.

Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9.

Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368. Abril-Junio 2015, pp. 66-95

Pierson, E.E., Kilmer, L.M., Rothlisberg, B.A., & McIntosh, D.E. (2012). Use of Brief Intelligence Tests in the Identification of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 10-24.

Porter, R. B., y Cattell, R. B. (1990). *Cuestionario de personalidad para niños*. Madrid: TEA Ediciones (Orig. 1959).

Prieto, J. (1994). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Prieto, M. D. & Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.

Ramírez, G., Álvarez, J., Jiménez, J. E., y Artiles, C. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 469-484.

Raven, J. C. (1975) *Test de Matrices Progresivas. Escala General. Manual*. Buenos Aires: Paidós.

Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos Especiales, de 2 de junio de 1995. Publicado en el *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 2 de junio de 1995.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the School*, 41 (1), 119-130.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogenous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experience. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.
- Renzulli, J. (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining the definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (2000): Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En J. Beltrán; V. Bermejo, L. Pérez, M.D. Prieto, D. Vence y R. González (comp.) Intervención psicopedagógica y currículo escolar. Madrid: Pirámide.
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of Students for Gifted and talented Programs. En Joseph S. Renzulli (Ed.), *Identification of Students for Gifted and talented Programs* (pp. 11-19). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Renzulli, J.S., y Gaesser, A.H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 93-131.
- Resolución N° 115. Se estipulan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual de la Orden de 24 de abril de 1996. 29 de abril de 1996
- Resolución N° 81. Clarifica los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual del BOE 4-4-1997. 20 de marzo de 1997
- Rodríguez, Celestino; González–Castro, Paloma; Álvarez, David; González–Pineda, Julio Antonio; Álvarez, Luis; Núñez, José Carlos; González, Lorena & Vázquez, Almudena (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *REIFOP*, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha 19/06/15)

- Sánchez, C; Ferrando, M; Prieto, MD y Ferrandiz, C. (2003). *Una experiencia de detección e identificación generalizada*. Murcia: Universidad de Murcia
- Sánchez, C., Parra, J., Prieto, M^a D., Ferrando, M., y Bermejo, R. (2005). Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7, 1-19.
- Sánchez, C., Fernández, M.C., Rojo, A., Sainz, M., Hernández, D., Ferrando, M., y Prieto, M.D.(2008). Inteligencias Múltiples y Superdotación. *Sobredotaçao*, 9, 87-105.
- Sampascual, M. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación. Volumen II*. Madrid: UNED. (Inédito).
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Woolfolk, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235-255. doi:10.1016/j.jsp.2011.10.005
- Silva, F., y Martorell, P. (1989). *Batería de socialización para profesores y padres (BAS 1 y 2)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25, 115-130.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York: Macmillan.
- Stanley, J.C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational Psychologist*, 10, 133-146.
- Stern, W. (1911). *Intelligenz problem und schule*. Leipzig: Teubner.
- Sternberg, R. J. (1986). "A triarquic theory of intellectual giftedness". En Sternberg, R. J. y Davidson, J.E. *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp 223-43.
- Sternberg, R. J., &Detterman, D. K. (Eds.). (1986). *What is Intelligence?* Norwood, USA: Ablex.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappa*, 71, 366-371.

- Sternberg, R.J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities rationale for the triarchic abilities test. En H.A. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Sternberg, R.J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative Metaphors of Mind. En Heller, K.A, Mönks y F.J., Passow, A.H. (eds). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, pp. 187-207.
- Sternberg, R (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science*, 12, 3-54.
- Swami V., Chamorro-Premuzic T., Furnham A. (2010). Unanswered questions: a preliminary investigation of personality and individual difference predictors of 9/11 conspiracist beliefs. *Appl. Cogn. Psychol.* 24, 749–761.
- Syzmanowicz, A., y Furnham, A. (2011). Gender differences in self-estimates of general, mathematical, spatial and verbal intelligence: Four meta analyses. *Learning and individual Differences*, 21, 493–504.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.
- Terman, L.M., & Merrill, M.A . (1960). *Measuring Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Test of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. y Thurstone, Test de Aptitudes Escolares (nivel 3) (1990). T G TE Madrid

- Thurstone, L. L., y Thurstone, T. (1998). *Test de aptitudes escolares (TEA)*. Madrid: TEA.
- Thurstone, L.L., y Thurstone, T.H. (2005). *Test de Aptitudes Escolares*. Madrid: TEA.
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual. Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Vernon, P. E. (1960). *Intelligence and attainment tests*. New York: Philosophical
- Vila, J.O. (2011). *Memoria operativa, inteligencia y razonamiento. La necesidad de medidas contextualizadas del componente de memoria operativa a largo plazo*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Waters, S. K., Cross, D.S., & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79(11), 516-524.
- Wellisch, M., y Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics*, 23, 145-167.
- Weschler, D. (1993). *WISC-R. Escala de Inteligencia para Niños revisada*. Madrid: TEA (Orig. 1974).
- Yuste, C. (1998a). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₁)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (1998b). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₂)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C., Martínez, R. & Galvez, J.L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₃)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2001). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-I)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C., Martínez, R., y Galve, J. L. (2005). *Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales (BADYG)*. Madrid: CEPE