DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Propuesta de la elaboración de una herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros

Trabajo de graduación previo a la obtención del Título de Magíster en Intervención y Educación Inicial.

AUTORA: Mst. Ámbar Célleri Gomezcoello

COAUTORA: Mgst. Ximena Vélez Calvo

CUENCA- ECUADOR

2015

RESUMEN

Esta investigación analiza la importancia de una detección temprana a través de una revisión bibliográfica y estudio de campo sobre la percepción que tienen 192 docentes de educación inicial en torno a los niños de alta capacidad; posterior a ello, se plantea una propuesta de la elaboración de una herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros mediante la explicación de la fundamentación teórica y sistematización de métodos y recursos para otorgar al docente una orientación pedagógica y favorecer una comprensión clara de la importancia de detectar los casos de altas capacidades en el aula.

ABSTRACT

This research analyzes the importance of early detection through a bibliographic review and field study on the perception that 192 preschool teachers have in regard to gifted children. Then, we propose the development of a screening tool for 3 to 5 years old children with Higher Intellectual Capacities which will be addressed to teachers by means of an explanation of the theoretical foundation and systematization of methods and resources so as to give them pedagogical guidance and promote a clear understanding of the importance of detecting high capacities in the classroom.

UNIVERSIDAD DEL AZUAY
DPTO. IDIOMAS

Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

ÍNDICE

Portada 2

RESUMEN 2

INTRODUCCIÓN 7

CAPITULO I 9

ASPECTOS GENERALES TEÓRICOS: INTRODUCCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES 9

Introducción 9

1.1. Altas capacidades: conceptos 10

1.1.1. Términos referidos a las altas capacidades 12

1.2. Modelos explicativos 15

1.2.1. Modelo Basado en Capacidades 16

1.2.1.1. Teoría de los tres anillo Renzulli 16

1.2.1.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner 19

1.3. Modelo cognitivo 20

1.3.1. La Teoría Triárquica de la Inteligencia de Robert J. Stenberg, (1986) 20

1.4. Modelo Basado en el Rendimiento 22

1.4.1. Modelo de Feldhunsen (1986) 22

1.5. Modelos basados en los componentes sociales 22

1.5.1. Modelo de Interdependencia Triádica (Monks y Van Boxtel) 22

1.5.2. Modelo de Tannebaum 23

1.6. Prevalencia según los autores 24

1.7. Maestros y las altas capacidades 26

1.7.1. Mitos y falsas creencias 26

1.7.2. Estereotipos respecto a características y comportamiento en el ámbito escolar..... 30

1.7.3. Formación, actitudes y creencias del profesorado hacia la superdotación 33

1.8. El docente como identificador de altas capacidades 36

1.9. Características de niños superdotados según aportaciones de diferentes autores 39

Conclusiones 43

CAPITULO II 45

ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INCIAL HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES 45

Introducción 45

2.1. Metodología 45

2.2.1. Procedimiento estadístico..... 45

2.2.1. Perfil sociodemográfico..... 46

2.3. Discusión y Conclusiones 56

CAPITULO III..... 62

PROPUESTA DE LA ELABORACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE DETECCIÓN PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS CON CAPACIDADES INTELECTUALES SUPERIORES, DIRIGIDA A MAESTROS 62

Introducción 62

3.1. Estrategias, métodos y recursos de la herramienta de detección de Capacidades Intelectuales Superiores..... 63

3.2. Fundamentación 65

3.2.1. Teoría de los Tres Anillos..... 66

3.2.2. Modelo Monks 67

3.3. Herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros 68

3.3.1. Características de la herramienta 68

3.3.2. Descripción de las categorías: cuestionario 3-4 años 69
3.3.3. Descripción de las categorías: cuestionario 4-5 años 70
3.3.4. Componentes de la herramienta 70
3.3.5. Utilización de la herramienta 71
3.3.6. Instrucciones de aplicación de la herramienta 72
Conclusiones 83
CAPITULO IV 84
SOCIALIZACIÓN DE LA HERRAMIENTA DE DETECCIÓN PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS CON CAPACIDADES INTELECTUALES SUPERIORES, DIRIGIDA A MAESTROS 84
4.1. Objetivos 84
4.2. Metodología 84
4.3. Resultados: 85
4.4. Recomendaciones: 86
Conclusiones 87
CONCLUSIONES GENERALES 88
BIBLIOGRAFÍA 90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 29
Tabla 2 47
Tabla 3 49
Tabla 4 51
Tabla 5 52
Tabla 6 53
Tabla 7 55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de los Tres Anillos Renzulli (1977, 1994) 16
Figura 2 46
Figura 3 48
Figura 4 50
Figura 5 51
Figura 6 52
Figura 7 54
Figura 8 55

INTRODUCCIÓN

En el transcurso del tiempo la superdotación ha adquirido protagonismo en la comunidad científica, en este sentido la "atención educativa a niños con necesidades educativas especiales referidas a las altas capacidades" es objeto de estudio por investigadores, profesionales de la educación e incluso por los mismos padres del sujeto superdotado. Este interés investigativo surge de la detección de dificultades presentadas en el aula de los alumnos que destacan en su potencial de aprendizaje.

El sistema educativo ecuatoriano en vigencia plantea un modelo de Educación para todos, es decir una escuela con apertura a la diversidad que promueve la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, frente a una educación segregada en la que se deslinda al alumno con discapacidades o capacidades excepcionales de la educación ordinaria. En este contexto, esta propuesta de investigación tiene como finalidad brindar la oportunidad a los docentes de ampliar sus conocimientos acerca de las altas capacidades, y dotar de habilidades que les permitan desempeñar su labor profesional en la que se contemple la diversidad y, al mismo tiempo, la individualidad de los benefactores directos del proceso educativo, "los alumnos". Por esta razón, se propone la elaboración de una herramienta diagnostica de alumnos con capacidades de inteligencia superior para el docente.

El desarrollo de la presente tesis está dividido en cuatro capítulos:

El primer capítulo de este trabajo, recopila la fundamentación teórica con el objetivo de aclarar la terminología referente a la alta capacidad, al mismo tiempo se describen los diferentes modelos explicativos sobre la definición de superdotación. Seguidamente se cita la prevalencia de detección de superdotados según las aportaciones de varios autores.

Por otro lado, se analiza el rol del maestro y las altas capacidades a través de un análisis sobre mitos y falsas creencias, igualmente se describe la formación, actitudes y creencias del profesorado hacia la superdotación y se indaga el rol docente como identificador de altas capacidades. Finalmente se describe las características de niños superdotados según aportaciones de diferentes autores que fundamentan sus investigaciones en el modelo explicativo de Renzulli y Mönks.

El segundo capítulo incluye un estudio descriptivo de los conocimientos que manifiestan los docentes sobre las altas capacidades y las actitudes que demuestran hacia alumnos con capacidad intelectual superior.

La investigación describe el objetivo y la metodología aplicada en el estudio con los docentes de dos Centros de Desarrollo Infantil de la ciudad de Cuenca. Para concluir el capítulo, se mencionan los resultados del análisis descriptivo de la muestra de profesores.

El tercer capítulo se enfoca la propuesta de esta investigación, inicialmente se expone la sistematización de estrategias, métodos y recursos para la elaboración de una herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros. De la misma manera, describe la fundamentación teórica que sustenta la propuesta, detalla las características y componentes de la herramienta, descripción de las categorías y finalmente normas generales de su aplicación.

Por último, el capítulo IV describe el proceso de socialización de la propuesta desarrollada, la sistematización de las experiencias obtenidas y concluye con la síntesis de los resultados y sugerencias de los participantes.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES TEÓRICOS: INTRODUCCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES

Introducción

A lo largo de la historia, los diferentes autores han venido utilizando de manera indiscriminada términos que refieren a las altas capacidades, que en su mayoría en vez de aclarar ideas han generado mayor confusión. En el Congreso Mundial de Toronto (1993), se determinó esta problemática como una de las causas principales de una falta de sensibilidad social, una nula receptividad e incluso que fomenta elitismo. (Alonso & Benito 2004)

El concepto de alta capacidad intelectual aún representa confusión y se utilizan numerosas acepciones como similares (talento, sobredotado, genio, bien dotado, prodigio, alta capacidad, superdotado, etc).

Hoy por hoy, existen diversos modelos y definiciones utilizados para abordar las altas capacidades, sin embargo resulta una tarea compleja entender el término o términos que definen al sujeto con capacidad intelectual superior.

De este problema se derivan varias dificultades enfocadas a cuáles son las características de esta población; cómo, cuándo y quién puede identificarlos y cómo, cuándo y quién puede intervenir en su atención educativa.

La mayoría de estudios señalan que los maestros desconocen o creen en los mitos que se tiene sobre la población con capacidades intelectuales superiores, en su mayoría, asumen que son los alumnos que saben todo y no requieren acompañamiento académico. Por esta razón, no pueden detectarlos en el aula y desconocen cómo dar respuesta a sus necesidades educativas específicas.

Muchos estudios revelan los problemas que enfrentan los niños con potencial de desarrollo intelectual, porque en su mayoría son seres incomprendidos, no se detectan a tiempo en el nivel pre-escolar o no hay maestros preparados para esta población. (Ortíz, 2008)

Igualmente, existe una alta incidencia de fracaso escolar, que se debe en parte a las ofertas académicas por parte de los centros educativos que no dan respuesta a las necesidades educativas específicas del sujeto con alta capacidad, así como los maestros y el currículo no resultan atractivos, a los estudiantes. (Ortíz, 2008)

En este sentido, uno de los aspectos fundamentales es la formación del docente en el ámbito de las capacidades intelectuales superiores, que le permita tener un amplio conocimiento de teórico de las características, capacidades y necesidades educativas que posee el sujeto con alta capacidad; y de esta forma, como sugiere Elices, Palazuelo, y Del Caño (2013) utilizar cada vez más frecuente el término altas capacidades en el contexto escolar como denominación genérica que refiere a "quién destaca notablemente por encima del resto de compañeros en diferentes campos"

Desde estas perspectivas, el presente capítulo trata de sintetizar algunos aspectos teóricos relevantes relacionados con la conceptualización y características del sujeto con capacidad intelectual superior, para ello, se inicia con los enfoques teóricos y modelos explicativos de la superdotación y la alta capacidad, seguidamente se realiza un análisis del rol docente y las altas capacidades a través de un estudio profundo de lo que implica la formación, la actitud y las creencias del profesorado hacia la superdotación, así como indagar al docente como identificador de las altas capacidades. Finalmente se analiza las características de los niños superdotados según las aportaciones de diferentes autores, que fundamentan sus investigaciones en los Modelos Explicativos de Superdotación, de la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli 1977, 1994 y Teoría Tri de Mönks y Mason 1993 que constituyen el sustento teórico de esta propuesta.

1.1. Altas capacidades: conceptos

Las altas capacidades implican un concepto amplio y complejo que alberga una variedad de características. Las diferentes investigaciones en capacidades de inteligencia superior han propuesto diversas clasificaciones de las principales características que pueden ser observadas en esta población. Es importante señalar que esta compleja definición de "alta capacidad" ha revelado diversos cambios en su propia concepción debido a los procesos de su identificación.

Este tema de investigación no es reciente, desde hace varias décadas ha implicado un arduo trabajo teórico – práctico con propuestas y proyectos con diferentes filosofías fundamentadas en diversos abordajes, criterios y procesos de identificación, así como diferentes enfoques de las necesidades y programas de intervención en alumnos con capacidades de inteligencia superior.

Sastre (2008) en su investigación argumenta que, entre la población general y una buena parte de los profesionales de la educación se evidencia un conocimiento erróneo sobre "alta capacidad", "superdotación", "talento" y "genio".

Igualmente, Elices, et al. (2013) en su artículo indican que: "el concepto de alta capacidad intelectual sigue siendo confuso y se utiliza con frecuencia numerosas acepciones como similares (talento, sobredotado, genio, bien dotado, prodigio, alta capacidad, superdotado…)" (p.136).

Sastre (2008) explica que este mal conocimiento alude a una falta de unidad en el concepto de "inteligencia", además dilemas no resueltos, como si existe una o varias inteligencias, el rol del cociente intelectual (CI) como medida necesaria, pero no única, existencia de un factor "g" o diversos factores, o si la inteligencia es una capacidad innata o adquirida.

La autora citada, en su publicación, sostiene que existe la falta de investigaciones que demuestren fiable y diferencialmente, qué es la "alta capacidad", y dentro de ella, la "superdotación" y el "talento" con el fin de fragmentar estereotipos y conceptos equivocados. Sastre (2008) citando a Terman, fundamenta que la superodación refiere un CI superior a 130 y a Galton, sostiene que se debe a un proceso de heredabilidad del talento. Finalmente la autora destaca que desde una visión analítica la superdotación hace referencia a la excelencia y éxito académico, desde esta argumentación manifiesta que se confunde superdotación y talento.

Además explica dichos estudios como pioneros, que es necesario sustituirlos por otras aportaciones científicas, como las de Renzulli. En este sentido, es preciso un cambio de paradigma en el concepto actual de inteligencia en relación a un enfoque neuroconstructuvista de su desarrollo.

Desde este análisis, Sastre (2008) explica la naturaleza de la "alta capacidad" como:

> una potencialidad intelectual elevada que es lo que le caracteriza, no un rasgo de personalidad, ni una conducta escolar o un rendimiento concreto. Esta potencialidad inicial, multidimensionalmente configurada debe cristalizar a lo largo del desarrollo y tiene un funcionamiento cognitivo que distingue intelectualmente a estas personas respecto de las personas con personas de capacidad intelectual media. (p. 46)

La autora concluye que, la alta capacidad intelectual tiene diversas formas de expresión: la superdotación, el talento (simple o múltiple) y el genio.

Según Elices, et al. (2013) se han propuesto numerosas definiciones de superdotación: "Tal abundancia y diversidad de definiciones está condicionada, por un lado por el interés que ha despertado y despierta esta problemática a nivel científico y, por otro, por la carencia de modelos definitivos que puedan explicar la superdotación". (p.33)

En este sentido, hoy por hoy, existe una amplia literatura referente a la "alta capacidad intelectual", es fácil navegar en la web y fácilmente se encontrará información sobre el niño "superdotado", Borges, Hernández y Rodríguez (2009), precisan que si bien se ha generado mucha literatura en Psicología y Educación, el rigor científico no siempre ha presidido muchas de tales publicaciones.

1.1.1. Términos referidos a las altas capacidades

El principal problema que plantea la investigación de las personas con altas capacidades es definir su capacidad o talento en términos como: ***"sobredotados", "superdotados", "bien dotados", "talentosos", "precoces", "altas habilidades"*** entre otros, es decir, determinar una terminología que defina el potencial evidenciado.

Galvez y Gónzales (2000) sostienen que:

> muchos de estos términos son vagos, relativos y complejos, y explican que la definición que se utilice para calificar la sobredotación o los talentos de estos alumnos, condicionará el diagnóstico y, en definitiva, la intervención educativa y el aprendizaje que de la misma

definición se derive. Así una de sus conclusiones es que "toda esta terminología connota algo extra o adicional, en definitiva superior a lo normal" (p. 17 - 18). En este sentido afirman que es una certeza que entre las personas superdotadas se manifiestan tantas diferencias individuales como en cualquier otro grupo de sujetos, aunque advierte que los talentos a veces pueden presentarse agrupados.

Desde una perspectiva teórica en el transcurso de la historia, el concepto de ***superdotación*** ha experimentado cambios significativos.

Tourón, Reyero y Fernández (2000), argumentan que el término ***"superdotación"*** a lo largo de las últimas décadas no solo se refiere a su contenido, sino también al continente. Los autores afirman que: "esto es tanto la denominación misma de la persona superdotada como aquello a lo que hace referencia tal denominación, ha sido objeto de reflexión" (Un poco de Historia, Section párr.1). En este sentido, explican como en España se ha empleado diversos términos: "niños excepcionales", "muy capaces", "sobredotados", "altamente capacitados" y "sobredotación intelectual". Igualmente, analizan la literatura anglosajona que refiere los términos de "gifted" y "giftedness" y "talent" y "talented", sin descartar "high ability" o "academically talented".

En Ecuador la Ley Orgánica de Educación Intercultural especifica el término "dotación superior", citado en el artículo 48 que determina el derecho a recibir educación especial acorde a sus capacidades.

Por tal razón, es importante iniciar con una distinción de términos referentes a las altas capacidades. A continuación se presenta una breve reseña de cada uno de ellos, según explicaciones argumentadas en las investigaciones de María Luisa Castro (2005).

Talento: Es una manifestación de un potencial intelectual, que está por encima de lo normal en uno o más campos. "El talento emerge cuando el ejercicio y la práctica están controlados sistemáticamente. El ambiente familiar, escolar y social tiene un papel definitivo en su desarrollo" (p. 9)

Precoz: Refiere a un aprendizaje temprano que implica un ritmo rápido de desarrollo en el niño, sin embargo no destaca niveles de desarrollo superiores, así precocidad refiere a un fenómeno evolutivo porque una vez culminada la maduración, la capacidad intelectual del niño se normaliza. El autor señala que:

> la precocidad no siempre va acompañada de superdotación intelectual. Los niños precoces son capaces de aprender rápidamente a edades muy tempranas. Por ejemplo: en el área del lenguaje hay niños que aprenden a leer a los 4 años y, sin embargo, cuando llegan a los 8-9 años su nivel de lectura oral y compresiva es similar a la de los niños de su edad. (p.9)

Prodigio: Representa al sujeto que realiza ejecuciones sobresalientes a edades tempranas en un campo profesional específico. Según la autora se debe manifestar "antes de los 10 años de edad y con la calidad de la obra de un adulto. Por ejemplo: Mozart" (p.10)

Genio: Sujeto que crea producciones de una obra genial que refleja su capacidad en un campo determinado, su obra final se fundamenta en sus propias normas de producción.
Castro (2005) destaca que: "Son personas extremadamente inteligentes, especialmente creativas y muy productivas. La genialidad es un logro que se consigue en la vida adulta ya que requiere dos condiciones: madurez y experiencia. Por ejemplo: Picasso o Newton". (p.10)

Superdotado, sobredotado, biendotado o muy capaz:

Henry (1920) citado por Castro (2005) indica que, estos sinónimos refieren a los sujetos que tienen una capacidad más alta de lo normal, según el término Whipple que fue atribuido a la palabra superdotación. Así, según la autora mencionada, un alumno superdotado se caracteriza por poseer un nivel muy elevado de recursos en sus aptitudes intelectuales (aritmética, verbal, espacial, etc.)

> Según Iglesias et al. (2001), referido por Castro (2005) los niños superdotados son aquellos que:

> aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y en las escuelas el apoyo y la guía adecuados. En términos generales su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, motivado, persistente y creativo. Disfrutan con las tareas que les suponen retos adecuados y se benefician notablemente, con las observaciones y correcciones del profesor. (p.10)

Por otro lado, la importancia del análisis y comprensión de los términos caracteriza el rol del profesor, en el sentido de qué es significativo que considere de qué tipo de definición va a partir. Según Castro (2005), tomando la cita de Feldhusen (1982), la definición va a condicionar el tipo de programas y el tipo de currículo que se aplicará a los niños con altas capacidades intelectuales dentro en el contexto educativo.

Aresu (2010) citando a Pérez y Beltran (2004), explica que Renzulli destaca que para definir a un superdotado debe darse la interacción de tres elementos interdependientes: capacidad intelectual por encima de la media, alto nivel de la creatividad, y elevado nivel de implicación con la tarea.

"Tal abundancia y diversidad de definiciones está condicionada, por un lado por el interés que ha despertado y despierta esta problemática a nivel científico y, por otro, por la carencia de modelos definitivos que puedan explicar la superdotación". (Elices, et al. 2013, p.33)

1.2. Modelos explicativos

Existe una gran diversificación de modelos de identificación. Varios autores pretenden explicar en qué forma y en qué grado un sujeto es superdotado, a fin de establecer medidas de intervención que permita su desarrollo. A continuación se realiza una breve revisión de algunos de los principales modelos explicativos de la superdotación.

1.2.1. Modelo Basado en Capacidades

1.2.1.1.Teoría de los tres anillo Renzulli

Alonso y Benito (2004) explican que:

> Renzulli desarrolla la "teoría de los tres anillos" según la cual, existen tres rasgos básicos, que en el caso de los superdotados estarían presentes de manera conjunta y coordinada: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. (p. 14)

Según García (2007), bajo la concepción de este autor se define como superdotados, aquellos sujetos en los que se da una interacción de estos tres componentes.

Gráficamente la superdotación sería la confluencia de estos tres grupos de habilidades. (Renzulli 1977, 1981, 1994).

Figura 1 Modelo de los Tres Anillos Renzulli (1977, 1994)

La definición y el modelo del programa J. Renzulli, del sujeto superdotado es poseer estas tres características interrelacionadas. (Coloma, M. 2012). A continuación se describe cada una:

a) Capacidades Intelectual Superior a la Media

Según Ferrándiz (2011) un sujeto superdotado posee una capacidad intelectual superior a la media teniendo una facilidad para aprender en relación al resto de sus compañeros, y afirma

que “el CI es una de las formas, y no necesariamente la única, de obtener información acerca de la capacidad intelectual del alumno”. Igualmente, Coloma (2012), sostiene que no tiene que ser forzosamente extremadamente inteligente, la inteligencia es importante, y que la mayoría de personas que no poseen puntuaciones de un CI excepcional realizan obras muy valiosas.

En los tests de inteligencia se considera un superdotado, si obtiene un CI a partir de una puntuación de 130; sin embargo la habilidad intelectual de un sujeto no se determina con la puntuación de un test, es necesario contrarrestar estos resultados con su rendimiento escolar y analizar todos los factores que puedan incidir. (Coloma, 2012)

García (2007) argumenta que estas capacidades tienen una doble conceptualización:

> Por un lado habilidades de carácter general que permiten al sujeto realizar actividades de razonamiento numérico, verbal o memorización y que integran la capacidad para procesar información, asociar experiencias, adaptarse a situaciones nuevas o desarrollar un pensamiento abstracto.
>
> Se refieren también a habilidades más específicas que garantizan al sujeto una buena ejecución en tareas muy diversas, y están referidas a la capacidad para adquirir conocimientos y desarrollar una o más actividades de la vida real. (p. 12)

b) Altos niveles de implicación en la tarea y motivación

El factor motivación hace referencia al interés y dedicación que el sujeto superdotado manifiesta hacia tareas de tipo instruccional. (Ferrándiz, 2001). Según García (2007), estos alumnos por su gran motivación, llegan a fascinarse por las actividades y son perseverantes, es decir, se implican personalmente en aquello que inician con gran confianza en sus propias habilidades.

Coloma (2012) argumenta que el sujeto con altas capacidades tiene una gran capacidad de trabajo porque tienen una intensa energía para resolver un problema en concreto o una

actividad específica. Esta autora destaca dos aspectos importantes que caracterizan al sujeto con superdotación:

a) Afán de logro: refiere a la característica de "perseverancia" y argumenta, que, entre las definiciones de superdotados es la menos controvertida. Además sostiene que, a través de estudios realizados durante 40 años sobre un número determinado de superdotados, la característica común es la existencia excepcional de un "afán de logro" y la dedicación que demuestran hacia áreas específicas de su "interés".

b) Actividad continua: refiere a la "persistencia", explica que el superdotado no importa lo ocupado que pueda estar, siempre encuentra un tiempo para resolver ese problema o realizar aquella actividad de su interés. Por ejemplo: es aquel niño que se queda despierto toda la noche o se olvida de la televisión por leer un cuento o crear juegos.

c) Creatividad

Según Renzulli (citado por Ferrándiz, 2011) "la creatividad es la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la presentación de un problema". Ferrándiz (2011) concluye que un alto nivel de creatividad se refleja en una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales.

García (2012), tomando la cita de Clark (1992) argumenta que:

> la creatividad es identificada a partir de aspectos de difícil calibración, como la originalidad en el pensamiento, la "frescura" en sus planteamientos, el ingenio, la habilidad de dejar a lado convenciones y procedimientos estándares de solución de problemas, aunque éstos sean correctos, o la capacidad para idear cosas nuevas. (p.13)

Desde esta explicación, el autor citado precisa que la identificación de esta cualidad debe ser a través de los productos, debido a que una serie de características individuales y condiciones facilitan o inhiben la creatividad del alumno superdotado.

Según Renzulli, la convergencia de estos tres factores son los elementos constitutivos para la identificación de un sujeto superdotado.

Ferrándiz (2001) destaca a Renzulli como uno de los autores más críticos de las estrategias de identificación basadas en capacidades; y afirma que la propuesta de su teoría de los tres anillos determina que las características manifestadas deben situarse por encima del percentil 75 en los tres ámbitos para considerar que un sujeto es "superdotado".

1.2.1.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Quintero (citado por García, 2007) sostiene que la teoría de Gardner "resulta de vital importancia para comprender la actual clasificación de los talentos… una persona es inteligente cuando es capaz de resolver problemas o de elaborar productos que son valorados y reconocidos por la sociedad" (p.201).

De igual forma, García (2007), afirma que para Gardner la inteligencia es la capacidad para resolver problemas, pero precisa que esta inteligencia está organizada en elementos discretos de funcionamiento, cuyos elementos determinan siete tipos de inteligencias: lingüística, musical, lógica – matemática, espacial, corporal – kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Coloma (2012) de la misma manera, indica que Gardner contribuye a los avances científicos sobre el cerebro al establecer una clasificación de inteligencias múltiples relacionando las diferentes áreas cerebrales y su funcionalidad, a la vez que afirma que no existe una única inteligencia.

Por otro lado, estas inteligencias pueden alcanzar un nivel de talento en diferentes campos, por esta razón es trascendental descubrir dichos talentos desde edades tempranas para su correcta orientación y desarrollo. (Coloma, 2012)

Desde esta perspectiva, las experiencias educativas en aula resultarían muy positivas en función de desarrollar estas inteligencias, al mismo tiempo que se ejecuten los programas educativos con la visión de atender la diversidad de talentos.

1.3. Modelo cognitivo

García (2007), tomando la cita de Castejón, Martínez y Galindo (1997), explica que este modelo explicativo se centra en procesos cognitivos necesarios para realizar tareas complejas, tales como tests de inteligencia o determinados contenidos académicos.

1.3.1. La Teoría Triárquica de la Inteligencia de Robert J. Stenberg, (1986)

Según García (2007) la inteligencia excepcional o extraordinaria en sujetos superdotados es explicada por Stenberg (1981) a través de la Teoría Triárquica de la inteligencia.

Por otro lado, Coloma (2012), sostiene que Stenberg define la superdotación con un concepto más amplio que definiciones convencionales, y que según este experto "la inteligencia no funciona en el vacío, sino en estrecha interacción con un mundo interno del propio sujeto, las experiencias que vivimos y la relación con el mundo" (p. 16)

García (2007) expone los niveles de superdotación explicados por Stenberg:

> **Analíticos:** alto CI en pruebas estandarizadas, extraordinaria capacidad para planificar estrategias y buenos resultados académicos.
>
> Según Coloma (2012), Stenberg explica como una Inteligencia Analítica, que corresponde a la Subteoría Componencial Individual que responde a ¿cómo se genera el conocimiento? a través del análisis de los componentes de la inteligencia para aprender, relacionados con el rendimiento y la forma en cómo conocer lo que se está aprendiendo.
>
> Por ejemplo: un sujeto de altas capacidades puede disfrutar de una clase de física y analizar de qué forma descubre los nuevos conocimientos de la física.
>
> **Creativos:** gran capacidad para generar nuevas ideas, reformular problemas y sintetizar integradamente la información.
>
> Coloma (2012) expone como Inteligencia Creativa, que corresponde a la Subteoría Experiencial, que implica la forma de entender, comprender y sintetizar para reaccionar y dar respuestas creativas ante situaciones.

Ejemplo: el mismo sujeto del ejemplo anterior, ante un problema que se le presente, busca diferentes maneras de resolución a través de la búsqueda de diferentes procedimientos.

Prácticos: "gran capacidad para aplicar sus habilidades al mundo práctico". (Coleman, 2012, p. 17)

Este nivel de superdotación, Coloma (2012), sostiene que Stenberg lo determina como Inteligencia Práctica, a la que corresponde al Subteoría Contextual y explica que responde a la pregunta ¿qué, quién , donde son inteligentes?, porque según la autora citada implica captar, entender y resolver problemas o situaciones cotidianas de la vida. Así, Coloma precisa que es el aspecto de "cómo actúa la inteligencia en el contexto que se mueve la persona y refleja cómo se relaciona con el mundo exterior". A continuación se detalla un ejemplo citado por el autor:

"Un alumno con altas capacidades necesita adaptarse al ambiente familiar, escolar y social que le rodea. Debe seleccionar lo importante, observar y valorar la realidad en la que está y adecuar su comportamiento al contexto, en el que vive; de esta forma obtendrá el éxito en su vida". (p.16)

Posteriormente Stenberg (1993), según García (2007), formula una teoría de la superdotación, relacionando su teoría triárquica de la inteligencia con la teoría de los tres anillos de Renzulli, a cuya teoría le denomina "Teoría Pentagonal", que contempla los siguientes 5 criterios para determinar un sujeto con superdotación.

a) Excelencia: el superdotado es superior a sus iguales y es percibido siempre como "abundante" en algo.
b) Validez: esa superioridad debe ser valiosa para sí y para los demás.
c) Infrecuencia: la superioridad demostrada debe hacerle diferente a los demás.
d) Productividad: el sujeto superdotado debe ser capaz de producir algo en alguna área de dominio.
e) Demostrabilidad: su superioridad debe ser demostrable prácticamente, mediante algún sistema de medida. (García, 2007, p.17)

El modelo de Stenberg se centra en recursos para procesar la información y la experiencia, a la vez que se fundamenta en el concepto de "componente", así según este modelo explicativo el sujeto superdotado destacaría en los componentes de: adquisición del conocimiento, procediendo a la codificación, la combinación y comparación selectiva de la información, y que además, muestra una habilidad inusual para mediar con la novedad y para automatizar selectivamente la información. (Yaguez, 2013)

1.4. Modelo Basado en el Rendimiento

Pietro Sánchez (1997), (citado por García 2007) afirma que estos modelos se caracteriza por un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria que determina un alto rendimiento. Así García (2007), afirma que la superdotación es un perfil de características no unitarias, convertibles en conductas de alto rendimiento en algún campo determinado.

1.4.1. Modelo de Feldhunsen (1986)

Según García (2007), Feldhunsen detalla las siguientes características para definir la superdotación como la capacidad intelectual general, similar a lo que sugiere Stenberg: autoconcepto positivo, motivación y talento personal en las áreas: académico intelectual y artístico creativa. Además el autor citado destaca que el modelo de Ferlhunsen ha sido fuertemente criticado por considerar el autoconcepto positivo como característica, cuando en realidad no siempre esté presente en un sujeto superdotado.

1.5. Modelos basados en los componentes sociales

Estos modelos son aquellos que explican que la superdotación están condicionados por factores socio culturales y el entorno socio familiar en el que se desenvuelve el sujeto. García (2007).

1.5.1. Modelo de Interdependencia Triádica (Mönks y Van Boxtel)

Galvez y Gónzales (2000) explican la ampliación de la "Teoría de los tres anillos" de Renzulli, citando los estudios de Mönks y Van Boxel (1985), y argumenta que el Modelo de Interdependencia Triádica constituye una ampliación del concepto de la superdotación en un contexto evolutivo y social, donde se incluyen tres marcos sociales: familia, colegio y los compañeros.

Según Pacheco (2001):

> El Modelo Triádico que presenta Mönks y Van Boxel (1992) es una conceptualización modificada de los tres anillos de Renzullli (1981), en la que destaca la inclusión de los marcos sociales y su influencia en los tres rasgos: implicación en la tarea, capacidad por encima de la media y creatividad. (p 130.)

Ferrándiz (2011) argumenta que esta tríada "familia-colegio-amigos" ofrece oportunidades de interacción para conocer y aprender de otras personas; y que varios aspectos significativos para el desarrollo tienen su origen en marcos sociales.

1.5.2. Modelo de Tannebaum

Yaguez, F. (2013) señala que:

"Junto con la inteligencia, los factores de personalidad y los sociales y los culturales juegan un destacado papel en la realización de la alta capacidad" (p.9); y precisa que se caracteriza por la manifestación de las siguientes dimensiones:

a) Alta capacidad, condición necesaria pero no suficiente.
b) Aptitud o aptitudes específicas notables, que particularicen el área de competencia y el grado de éxito de una persona en dicha área.

c) Rasgos o características no intelectivas como motivación, autoconcepto y adaptación cognitiva.

d) Condiciones ambientales que estimulen el talento señalando la importancia del lenguaje, las expectativas, los valores, las prácticas educativas y el rendimiento escolar de las distintas clases sociales.

e) Buena suerte en determinados períodos de la vida, entendida según la expresión de Pasteur de que la suerte favorece a las personas preparadas (p.9)

Coloma (2012) señala que este modelo es conocido como el Modelo de Estrella o Psicosocial, y destaca que la superdotación es una confluencia de estos factores. Así lo indican Tourón, Reyero y Fernández (2000), al afirmar que estos cincos factores constituyen un requisito necesario para un rendimiento alto y ninguno de ellos por sí solo puede suplir la carencia del resto. Indica que representan unas características mínimas según el tipo de talento que configuren.

1.6. Prevalencia según los autores

García (2007) citando a Hunt y Marshall (1999), así como a Arco y Fernánzdez (2004), indica que la prevalencia es un tema abierto al debate, que se caracteriza por su relatividad, que varía según los criterios considerados a la hora de establecer los límites de este fenómeno.

Además argumenta que:

> Según estos autores usando como criterio el cociente intelectual CI, y situando como punto de partida 140, quedaría excluido el 99 por 100 de la población, lo que supondría una prevalencia del 1%. Sin embargo, lo normal es que se considere unos porcentajes entre el 3 y 5%, dentro de la población en edad escolar. (p.25)

Por otro lado, Artola, T.; Mosteiro, P.; Barraca, J.; Ancillo, I. y Pina, J. (2003) argumenta que:

> estimar el grado de incidencia de las altas capacidades en la población general no resulta sencillo ya que difiere en función de la definición y de los criterios que se utilicen, si bien la mayoría de los autores estima que el número de niños con altas capacidades oscila entre un 3% y un 5% de la población escolar. (p.10)

Para autores como Renzulli (1986), al considerar una serie de características del comportamiento de los sujetos destacado sobre la media en tareas escolares, a pesar de que su CI no sea excesivamente alto, la prevalencia podría llegar al 15% o 20%, aunque según Renzulli la prevalencia más aceptada, es la de del 5%. (García, 2007)

Por otro lado, el modelo matemático de la campana de Gauss, y los valores tipo para la inteligencia, se puede establecer como referencia para delimitar la superdotación el criterio de 2 desviaciones típicas por encima de la media (130 +/- ETM, error típico de media), en este sentido, la prevalencia oscila entre el 2,28% de personas con un cociente intelectual superior de 130 o superior. (García, 2007)

Artola et. al (2003) argumentan que:

> no sería extraño encontrar, al menos un niño con altas capacidades en cada clase de un colegio con una media de 25 – 30 alumnos. No obstante, muchos de estos niños se encuentran confundidos en el entramado educativo, siendo difícil reconocerlos; y que:
>
> La literatura especializada coincide en la necesidad de una identificación y diagnóstico tempranos para poder dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades, antes de que se puedan producir en ellos efectos negativos por inadecuación y falta de estímulo o reto en la enseñanza. (p.10)

Igualmente, Benito (2002), explica lo significativo de una identificación oportuna de altas capacidades, en su artículo "Screening para la identificación temprana de alumnos intelectualmente superdotados con base empírica destinado a niños de 4, 5, y 6 años" analizando la disposición de la Recomendación 1248 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1994) señala la importancia de reconocer las necesidades del niño lo antes posible, y proporcionarle un tratamiento educativo específico adaptado a las capacidades del alumno con superdotación desde la etapa de Educación Infantil en adelante.

Por otro lado, Artola et. al (2003) argumentan que:

> estimar el grado de incidencia de las altas capacidades en la población general no resulta sencillo ya que difiere en función de la definición y de los criterios que se utilicen, si bien la mayoría de los autores estiman que el número de niños con altas capacidades oscila entre un 3% y un 5% de la población escolar. (p.10)

Mientras que Moro y Benito (2004) indican que "la prevalencia de superdotación intelectual se cifra en torno al 2,2% - 3% de la población general, lo que hace suponer un total de 16 y 22 niños superdotados en el colectivo en estudio (738 niños)". (Resultados preliminares de la aplicación del test de screening, estudio Cantabria Section párr.3)

Además, Artola, T. et al. (2003), indican que la UNESCO y el Consejo Mundial para Niños Superdotados, afirman que alrededor del 3% de la población escolar mundial corresponde a niños superdotados o con altas capacidades.

1.7. Maestros y las altas capacidades

1.7.1. Mitos y falsas creencias

A menudo, cuando identificamos las cualidades cognoscitivas del ser humano, damos excesiva importancia a formas de razonamiento que podríamos calificar de lógicas y conscientes. Pero en cualquier proceso de solución de problemas o de toma de decisiones intervienen, además de

conocimientos y razonamiento lógico, prejuicios, actitudes, valores, creencias y emociones no siempre conscientes que modifican nuestra percepción del entorno físico y social, y, por tanto, nuestras ideas y decisiones. (Martinez & Guirardo, 2010 p28.)

Martínez, Padilla, Rodríguez y Remedios (2009) sostienen que la superdotación ha estado siempre rodeada de diversos mitos, incluso actualmente, muchas personas poseen creencias erróneas respecto a las personas con altas capacidades. (p. 194)

Según Peña del Agua (2002) se espera que el alumno superdotado sobresalga en todas las áreas del currículo, incluso que sea más maduro emocionalmente que los compañeros de su edad, y que respondan con más rapidez y exactitud a todo tipo de aprendizaje propuesto por el profesor.

En el contexto educativo de la población superdotada, según Tourón, et. al (2000) ha existido la tendencia a pensar que son sujetos capaces de salir adelante, por el mero hecho de ser superdotados, y señalan que la superdotación se tiende a ver como un rasgo estable, en cierta medida heredado. Además los autores indican que una de las creencias es pensar que el sujeto superdotado puede hacer frente a todas las situaciones de la vida sin necesidad de ayuda alguna.

Gómez y Mir (2011) refieren que "los mitos sobre los niños con altas capacidades constituyen lo que la sociedad opina sobre ellos, es decir falsas creencias que no permiten ver realmente su verdadera imagen" (p. 23), los autores afirman que estas creencias surgen de atribuir un sentido erróneo a sus altas capacidades.

Bosch (2010) señala que los mitos y estereotipos sobre el fenómeno de la superdotación son numerosos y llevan perviviendo un largo tiempo en la sociedad, y llegar a desterrarlos implica un esfuerzo importante y difícil para los interesados en estudiar esta temática.

De la misma manera, Tourón, et. al (2000), señalan que todo mito es difícil de modificar una vez que es asumido. En este sentido, se comparte criterios con los autores al proponer una lectura reflexiva de los siguientes mitos.

Mito	Realidad
Los niños académicamente superdotados poseen una fuerza intelectual general que les hace superdotados en todas las áreas escolares	Raramente los niños superdotados destacan en todo el conjunto de dominios académicos. Más bien tienden a estar definidos más claramente, y a medida que avanzan en edad en un dominio específico. Pueden, incluso, ser superdotados en un área académica y tener problemas o dificultades de aprendizaje en otra.
La superdotación es enteramente innata o, el mito contrario, las superdotación es principalmente un problema de esfuerzo y trabajo continuo	No hay duda de que la biología juega un papel importante en el desarrollo de los talentos, pero esto no justifica la necesidad de un trabajo disciplinado. Los niños superdotados no dejan de serlo cuando trabajan y realizan una práctica continuada. Más bien es la alta habilidad con la que esos niños nacen la que les hace trabajar duro. Su motivación e incluso su práctica extensiva son el resultado de su talento, y no de la causa.
Los niños superdotados son creados por unos padres "superapasionados", que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les empujan demasiado, esos niños terminan fracasando.	Los padres, aunque deben estar junto a los hijos estimulándolos, animándolos y empujándolos, no crean la superdotación. Los niños superdotados están enviando señales claras a sus padres acerca de sus necesidades de un entorno estimulante.
Los niños superdotados suelen pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permitan dispones los recursos materiales adecuados a las necesidades de estos niños.	Si bien una adecuada estimulación desde las primeras edades puede favorecer el desarrollo óptimo de los niños superdotados, así como la consecución de todas sus potencialidades, la investigación muestra que en ambientes desfavorecidos también pueden encontrarse niños con talento, que necesitarán de programas adecuados una vez que han sido identificados.
Los niños superdotados, especialmente los prodigios llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, el mito contrario, las personas que	Algunos superdotados, incluso los prodigios no llegan a ser eminentes en la etapa adulta, y algunos adultos eminentes no son prodigios.

no muestran eminencia en la infancia o que no son prodigios, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto.	
Lo único que se consigue con una educación diferenciada para alumnos superdotados o para aquellos que destacan en algún talento específico, es crear elitismo, aumentando y pronunciado de manera evidente las diferencias entre las personas.	Toda educación que se precie de serlo debe tener como fin último la búsqueda de la excelencia, que persigue que cada persona pueda desarrollarse al máximo en todos los ámbitos de la vida. Ofrecer a los alumnos superdotados la oportunidad de alcanzar el nivel al que pueden llegar mediante la forma que a ellos más les conviene, no es crear elitismo, es dar a cada uno lo que le corresponde, porque igual de injusto es el trato desigual de los iguales, que el trato igual de los desiguales.

Tabla 1: Fuente: Tourón, Reyero y Fernández (2000)

Después de analizar los principales mitos que fundamentan una concepción errónea de la superdotación es importante analizar algunos estereotipos sobre la superdotación en el ámbito escolar, porque de alguna manera, las concepciones que tiene el docente puede afectar al determinar características de sus alumnos, a la vez que pueden ser decisivas al momento de abordar el proceso de detección y atención de las necesidades educativas específicas del alumno superdotado.

Rodríguez (2001) afirma que existe un desconocimiento de las características de los sujetos con capacidad superior, según esta autora por este desconocimiento se ha creado falsas creencias, incluso muchas veces contradictorias entre sí, y que son el origen de los problemas.

Sastre y Acereda (1998) argumentan que en la actualidad no está claro el concepto de superdotación, y concuerda con el análisis de Rodríguez (2001), al afirmar que el desconocimiento de las características del superdotado es consecuencia de un pobre conocimiento que conduce a concepciones erróneas de la superdotación.

A continuación se analiza los estereotipos referentes al ámbito educativo, según las reflexiones de Rodríguez (2001), quien explica las grandes mentiras o las medias verdades sobre la superdotación.

1.7.2. Estereotipos respecto a características y comportamiento en el ámbito escolar

a) El superdotado debe sobresalir en todo

"Superdotado" es un término genérico que incluye un conjunto de acepciones, como: prodigio, genio, precocidad, talento, etc.

Rodríguez (2001), destaca que el sujeto superdotado, es una persona con una amplia capacidad en áreas determinadas; y en otras puede ser igual o incluso inferior que las otras personas. En este sentido destaca que no es "superhombre", ni "supermujer" y que así como posee capacidades en ciertas áreas, de la misma forma posee carencias en otras.

Rodríguez (2009), argumenta que:

> una consecuencia de esta idea es creer que el alumno superdotado muestra una actitud escolar que refleja un equilibrio general, de manera que si se observa alguna conducta inmadura, falta de atención y/o adaptación, inmediatamente se descarta que el sujeto sea superdotado. (p.23)

Por otro lado, Rodríguez (2001), señala que las investigaciones actuales afirman que:

> es posible la detección de alumnos superdotados por parte de los docentes de aquellos alumnos que son considerados como posibles fracasos escolares, por no presentar la conducta típica de "buen estudiante", que es lo esperado por la mayoría del profesor de aula.(p.7)

b) El superdotado obtiene excelentes resultados escolares

Refiere a la relación entre superdotación y rendimiento académico, connota que los sujetos con capacidades intelectuales superiores poseen en su mayoría, un rendimiento académico alto; sin embargo, las investigaciones han demostrado que la alta capacidad intelectual no siempre determina un rendimiento académico alto, y en ocasiones se manifiesta fracaso escolar.

Borges et al. (2010) tomando la cita de Jessen (1998) explican que:

> Ciertamente un factor fundamental para el rendimiento académico es la inteligencia, ya que la correlación de ambas variables es de 0,50, de forma que a mayor CI suele haber mayor rendimiento académico. Sin embargo, a partir de un determinado nivel, la inteligencia deja su papel preponderante, lo que hace pensar que son otras variables las que explican rendimiento académico. Por ejemplo, las personas con altas capacidades pueden tener un rendimiento inferior al que sería esperable basándose en su CI, e incluso desembocar en fracaso escolar. (Borges et. al, 2010, para 10)

El fracaso escolar en esta población, según Rodríguez (2001), se explica porque el alumno superdotado está acostumbrado a pasar los primeros niveles de formación académica sin esfuerzo, y por ello, no aprenden a desarrollar hábitos de estudio, la autora enfatiza que el sujeto superdotado se convence que estudiar no vale la pena.

Por otro lado, los alumnos con capacidades intelectuales superiores desarrollan como mecanismo de supervivencia "ocultar sus capacidades" para no evidenciar su superdotación y ser aceptados por los demás, (Alonso & Benito, 2004).

Esta argumentación se relaciona directamente con esta falsa creencia, y así, se explicaría la característica de discrepancia de la alta capacidad con un bajo rendimiento académico del sujeto superdotado.

Igualmente, Borges y et.al. (2010) reflexionan esta discrepancia se debe a un factor de desmotivación, tomando la cita de Alonso y Benito (1996) sostienen que "una de las explicaciones es la desmotivación ante las actividades académicas, lo que da como resultado una merma en el rendimiento, estimándose que el alumnado de altas capacidades empieza a tener problemas a partir de los 9 – 10 años" y concluyen que el

aburrimiento se produce dentro de un ambiente de aula poco motivador porque la educación que recibe el alumno con capacidades intelectuales superiores no se ajusta a sus potencialidades.

Esta idea errónea a cerca de los resultados escolares influenciaría en la detección de un alumno superdotado por el docente en el aula, así lo expone Rodríguez (2001), al explicar que el maestro solo identificaría como superdotado, a aquel alumno que como primera condición, obtiene buenas notas.

c) No es cómodo tener un superdotado en el aula, porque supone un trabajo complementario y es difícil saber qué hacer con ellos

Rodríguez (2001) afirma que es importante y necesaria una formación psicopedagógica para atender las necesidades educativas específicas de los alumnos superdotados para plantear estrategias educativas, adaptaciones curriculares, etc. Además enfatiza que un profesor puede sentirse cómodo trabajando con estudiantes de altas capacidades superiores, y afirma que se siente motivado hacia su trabajo como educador y hacia los nuevos retos que supone atender correctamente al sujeto superdotado.

Según Garnica (2013), manifiesta que:

> lo importante es que el profesorado o profesional que trabaje con estos niños se forme y comprenda lo necesario acerca de la superdotación. Que tenga la calidad profesional necesaria para saber actuar con estos alumnos y que ayude a eliminar toda esta serie de mitos (p.84)

Además, la autora destaca que conviene erradicar esta falsa creencia, debido a que puede provocar inseguridad entre el profesorado, enfatiza que el docente puede sentirse inseguro ante el alumno superdotado y afirma que esta situación puede llevar un desgaste tanto para el alumno y el docente frente a situaciones desagradables.

1.7.3. Formación, actitudes y creencias del profesorado hacia la superdotación

Castro (2005) en su estudio sostiene que el término "actitud" ha sido utilizado por psicólogos, sociólogos y distintos profesionales dentro del mundo educativo. Citando a Roca (2004), explica que las actitudes son "creencias con contenido emocional que nos predisponen a actuar de acuerdo con ellas" (p.76)

Tourón, et al. (2002) nos aproximan a una explicación de las actitudes y creencias en el contexto educativo, los autores afirman que:

> las creencias que las personas poseen sobre cualquier particular influyen en nuestras percepciones y nuestros juicios acerca de la realidad. También, las ideas previas, creencias y opiniones del profesorado se ven reflejadas en las conductas cotidianas que éste desarrolla dentro del aula. (p.95)

Tourón et al. (2002) en su investigación en estudiantes de magisterio de centros de formación de Navarra comprobaron cómo una formación inicial adecuada del profesorado origina una serie de creencias y actitudes positivas, que repercuten en la toma de decisiones acertadas sobre cómo actuar con los alumnos superdotados.

De igual manera, analiza la formación del profesorado, Alonso (2006), sostiene que:

> el éxito de un programa educativo, depende en gran medida del profesorado, concretamente se sabe que los profesores sin una preparación en la formación de los alumnos con sobredotación intelectual, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos. Por lo contrario, los profesores que tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con estos alumnos (p.43)

Diferentes investigaciones, enfatizan cómo la formación especializada o la experiencia del docente en educación de los alumnos superdotados influye en el tipo de atención que éste es

capaz de proporcionar. Además, los estudios señalan que la formación del docente determina una serie de creencias y actitudes más positivas hacia el sujeto con superdotación, que aquellos profesores sin experiencia. (Tourón, et al., 2002)

El estudio comparativo de algunas creencias del profesorado hacia la superdotación en los países de Estados Unidos y Finlandia realizado por Tallent-Runnels y Tirri (1997), citado por Tourón et al. (2002), concluyen que los profesores norteamericanos demuestra una actitud más favorable hacia servicios especiales para el superdotado, que están de acuerdo con proporcionar "clases especiales para dar respuesta a las necesidades del alumno superdotado", mientras que, los profesores finlandeses se muestran más de acuerdo con "una misma educación para todos", manifiestan mayor reserva a las clases especiales.

Las conclusiones de esta investigación, según Tourón, et al. (2002) (citando a Clark, 1997) afirma que los autores del estudio explican que las diferencias del profesorado de estos dos países se debe a que la educación del superdotado tiene mayor tradición en Estados Unidos. Igualmente, tomando la cita de Tirri (1997), señala que, Finlandia ha reconocido oficialmente la necesidad de proporcionar servicios especiales al alumno superdotado, mientras que en Estado Unidos este reconocimiento se llevó a cabo en la década de los 70.

Desde este contexto, la formación y experiencia de la que dispone el profesorado de cada país es totalmente diferente, en Estados Unidos existe ofertas de programas de formación para el docente en diferentes temas relacionados con las necesidades educativas especiales, que permiten una especialización en la educación del alumno superdotado. (Tourón et al., 2002)

Un estudio relacionado con aspectos de superdotación aplicado a 120 profesores de educación infantil y primaria, dirigido por Sastre y Acereda (1998), citado por Tourón et al. (2002), concluye que el profesorado no posee información clara y precisa sobre superdotación, por un "mal conocimiento" de los docentes sobre la temática.

Por otra parte, Tourón et al. (2002) analiza las experiencias prácticas llevadas a cabo en España, donde se pone a prueba la eficacia de programas de entrenamiento de los profesores. Este autor

cita el estudio de Rayo Lombardo (1999), quien trabajó con tres grupos de tutores de 5º y 6º de primaria, el primer grupo, llamado "grupo de trabajo" recibió un programa de formación sobre aspectos de superdotación de 40 horas con asesoramiento y apoyo técnico. Al segundo grupo, se proporcionó documentación a cerca de la temática en estudio "superdotación" para un estudio individual. Finalmente, al tercer grupo, denominado "grupo control" no recibió ningún tipo de información, ni formación. En este estudio, Lombardo analiza "la eficacia del profesorado a la hora de designar a los alumnos superdotados", y concluye que existen diferencias significativas entre "el grupo de trabajo" y los otros dos grupos, desde este resultado el autor afirma que la formación del profesorado mejora la capacidad de éste para la identificación de los alumnos superdotado, así como su actitud frente a ellos; sostiene que:

> parece indicar que la planificación y desarrollo de cursos de este tipo, el periodo de entrenamiento, el intercambio de experiencias entre profesores, y el apoyo técnico ofrecido a los profesores durante su formación, son elementos críticos que explican las diferencias observadas entre el "grupo de trabajo" y el resto de grupos. (p.99)

Igualmente, en cuanto a las actitudes de los profesores hacia la superdotación Tomlinson et al. (1994), (citado por Elices y et. al. 2006), indican que los profesores con entrenamiento específico en la enseñanza de superdotados tenían actitudes más favorables, eran más tolerante hacia el alumnado con superdotación, que aquellos profesores que carecía de entrenamiento.

Elices y et al. (2006) tomando la cita de Morris (1987) analiza un estudio en estudiantes en formación para ser profesores, y explican que mostraban actitudes positivas hacia la superdotación, y que dichas actitudes se correlacionaban moderadamente con su nivel de conocimientos sobre el tema.

Por otro lado, O Brien (1981), (citado por Elices et al., 2006), en su investigación comparó las actitudes hacia la superdotación de profesores de niños superdotados y profesores de aulas ordinarias, el autor concluye que a pesar de no existir diferencias significativas, los profesores de superdotados mostraban actitud más positiva hacia las necesidades especiales de los alumnos con superdotación.

En España, es escasa la oferta de programas de formación para profesores sobre superdotación. Desde esta realidad y en función de las investigaciones previamente analizadas la carencia de la formación del docente sobre superdotación, contribuye a dificultar la identificación de los alumnos superdotados por parte del profesor, y consecuentemente, el desarrollo de programas educativos que requieren esta población. (Tourón et al., 2002)

Tourón et al. (2002), afirma que las investigaciones corroboran la necesidad de formar a los docentes en el ámbito de la superdotación.

1.8. El docente como identificador de altas capacidades

La educación a la diversidad implica tener presente las características ajustadas a cada alumno para poder educar eficazmente de acuerdo a sus necesidades y las capacidades.

> La didáctica, es por definición la disciplina cuyo objetivo principal es el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces, y siempre desde la visión de atención a la diversidad, la enseñanza que se ha de impartir al grupo de alumnos, no ha de ser exactamente igual. (Sánchez, 1997, p.57)

Desde esta perspectiva Sánchez (1997), señala que cada alumno posee su propio estilo de aprendizaje, por tanto el sujeto superdotado aprende de manera muy diferente, en este sentido afirma la importancia de considerar estas particularidades al momento de establecer la programación de los objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Así, Sánchez señala que el profesor es un factor determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el autor mencionado afirma que "el primer paso para educar a los niños superdotados es el de su identificación" (p.48), desde esta aseveración destaca la importancia del rol docente en el proceso de detección de la población superdotada en el aula.

Igualmente, Elices y et al. (2001) argumentan que el docente desempeña un papel relevante en la identificación de las necesidades educativas, debido a que por compartir a diario con los

alumnos puede disponer de indicadores suficientes para obtener una información completa de la capacidad y desarrollo en distintos ámbitos, especialmente su funcionamiento en el aula.

Los mismos autores señalan que "el profesor puede aportar una información muy importante mediante observación y registro de los comportamientos del alumno" que oriente a una detección temprana del sujeto con superdotación en el contexto educativo.

De la misma manera, señalan que a través de esta observación pueden llegar a tener una idea real de las características y potencialidades para aprender, las tareas que le son preferidas, su motivación, estrategias, estilo y ritmo de aprendizaje del alumno superdotado.

Esta competencia del docente le permitirá conocer el desarrollo del alumno desde una visión integral, tanto su área cognitiva, como afectiva y social, para así brindar una respuesta educativa más adecuada a sus capacidades.

En este sentido es importante considerar que la población superdotada no es un grupo homogéneo, tal como lo señala Benito (1994), "no podemos hablar de un perfil puesto que esto arrastra riesgos que no podemos correr. Solo a través de un adecuado conocimiento y el examen de características diferenciales más relevantes podemos dar una orientación individualizada al niño". (p.53)

Sin embargo, la competencia de los profesores se pone a tela de juicio al momento de detectar altas capacidades; Alonso (2003), en su artículo, señala que diversos trabajos de identificación de alumnos superdotados en los que se ha utilizado el criterio del profesor, los resultados posee una validez muy baja.

Elices, et al. (2001) señala que en lo que refiere a la identificación de alumnos con altas capacidades, varios estudios han evidenciado las dificultades con las que se encuentra los profesores. Los autores citando a Garu, (1995); Del Caño, (2001) explican, que dichas dificultades radican en que el docente centra su atención en el buen rendimiento académico y comportamiento brillante del sujeto con superdotación. De igual forma, nombrando a Karnes, (1987) sostienen que se debe a la carencia de formación del docente relacionada en aspectos de altas capacidades, debido a que por falta de información el docente omite situaciones que permitan al alumno evidenciar sus altas habilidades. Otro aspecto que analiza Elices, et al

(2001), es que el docente manifiesta una tendencia a considerar las necesidades de los alumnos con problemas de aprendizaje y desatienden a los estudiantes que aparentemente no tienen, y por ende pasan desapercibidos. Del mismo modo, explican que las expectativas del profesor hacia sus alumnos determinan la identificación y la respuesta educativa.

Del Caño (2001) sintetiza las características que deben concurrir en el profesor al atender al alumno superdotado; enfatiza que:

Entre las numerosas características propuestas por distintos autores, conviene destacar que no deben diferir mucho de las características de todo buen profesor. (Acereda y Sastre, 1998), igualmente citando a Purcell y Leppien (1998); Del Caño, 1996; Román, Gallego y Benito, (1993), es importante la predisposición al cambio, ruptura de rutinas, etc; y una predisposición al trabajo cooperativo que propicia el aprovechamiento de posibilidades de los alumnos en la situación interactiva del aula.

Igualmente, sostiene que el docente debe tener un buen conocimiento de las características del alumno con superdotación, así citando a Ferbeizer (1998) explica que, el profesor es reconocido como elemento esencial en la identificación de la población superdotada.

Por otro lado, fundamentándose en los estudios de Martínez, Castejón y Galindo (1997) y Sánchez Manzano (1999), afirman que varios trabajos empíricos han evidenciado que los docentes son buenos identificadores.

Finalmente de los argumentos que sitúan la identificación de alumnos superdotados, Tourón et al., (2000), tomando la cita de (Hany, 1993) destaca que "los estudios realizados en los últimos años sobre la validez de la información procedente del profesorado en relación con la identificación de alumnos superdotados, parece confirmar que los profesores pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente a los estudiantes para cursos especiales y de juzgarlos de un modo consistente" (sección Nominación de los profesores, párr. 1).

Es indudable que el rol del profesor se caracteriza por ser un colaborador en la identificación del sujeto superdotado, y que en virtud de ello, puede responder adecuadamente a las necesidades

educativas específicas del alumnado con superdotación si poseen una formación e información apropiada sobre las altas capacidades.

1.9. Características de niños superdotados según aportaciones de diferentes autores

Verhaaren (1991), citado por Castro (2005), sostiene que "entre los múltiples listados que existen de características que describen a los niños superdotados intelectualmente existen muchas similitudes y también diferencias. Estas diferencias provienen de la orientación, filosofía, formación y experiencia que han tenido los distintos autores". (p.27)

Así pues las diversas lecturas realizadas sobre el tema, enfatiza la importancia de analizar las características que faciliten la identificación del sujeto superdotado. En este sentido, los diferentes autores señalan que es factible detectar características de inteligencia, creatividad y motivación por el trabajo mediante un proceso de observación del comportamiento dentro del contexto educativo. Desde esta perspectiva las características se convierten en una lista traducible y evidenciable de conductas observables por parte del docente.

Para Tourón y Reyero (2001), afirman que:

> existen diferentes rasgos que caracterizan al sujeto superdotado, por tal razón, los autores afirman que dentro del aula, "la exigencia verdadera es la de un trato diferenciado a cada uno de los sujetos y ésta se consigue únicamente a partir de una educación personalizada (p. 9)

Después de una revisión bibliográfica de investigaciones y estudios de varios autores sobre los Modelos Explicativos de Superdotación de Renzulli "Teoría de los tres anillos" entre los que se encuentran: Mönks y Van Boxel (1985), Gonzáles, M. (2002), Rogado, M., Nogrario, C., Madariaga, B., Etxebarria, A. et. al (1995), Tourón, J., Reyero, M. y Fernández, R. (2000); Verhaaren, (1991), citado por Castro, (2005), presentamos una síntesis de las diferentes

características que el profesor debe observar en el desarrollo de su práctica profesional para una detección temprana de sujetos con altas capacidades.

a) Capacidad Intelectual en general y aptitud académica específica

- Aprendizajes a una edad temprana
- No se distrae fácilmente
- Recuerde fácilmente información
- Manifiesta logros destacados en áreas específicas (puede ser una o más de una a la vez)
- Aprende ejercicios correctamente (físicos y cognitivos) más rápido que sus compañeros
- Comprende y aplica conceptos abstractos
- Comprende fácilmente información nueva
- Capaz de utilizar nuevos conocimiento para resolver problemas (teórico/prácticos)
- Capacidad de generalización
- Pregunta, razona y argumenta con ideas precisas y coherentes
- Poseen excelente memoria y metamemoria
- Procesan información de forma cualitativa (insight) diferente a los otros
- Pensamiento reflexivo (capacidad de autocrítica)
- Aplica eficazmente estrategias metacognitivas
- Capaz de establecer criterios para autoevaluarse
- Curiosidad intelectual (gusto por aprendizajes de: lectura, matemática, tocar instrumentos, temas no relacionados con su edad (ejemplo: animales prehistóricos)
- Desarrollo temprano del lenguaje (antes de lo habitual)
- Buena comprensión del lenguaje, entiende conversaciones de adultos
- Capaz de captar ironías
- Posee amplio léxico y utiliza con propiedad
- Compleja y buena estructura sintáctica
- Realiza preguntas poco usuales, con intencionalidad y gran creatividad
- Perfeccionista en la ejecución de sus trabajos
- Acepta la autoridad, pero con actitud de criticidad
- Aprendizaje autodirigido

- Aburrimiento ante actividades reiterativas o de un simple nivel de complejidad

b) Motivación y voluntad

- Motivación intrínseca
- Es consistente para finalizar actividades que le agradan
- Alta concentración en tareas de su interés
- Demuestra apatía frente a tareas rutinarias
- Compara sus logros con los demás en actividades deportivas y lúdicas
- Curiosidad por encontrar el ¿por qué de las cosas o situaciones?
- Dedican mayor tiempo a campos de conocimiento de su interés
- Tenacidad en la consecución de sus metas

c) Creatividad

- Transfiere conocimientos de un área en otra diferente
- Aplica conocimientos en situaciones cotidianas o para solucionar problemas
- Opina diferente, generalmente contraria a lo habitual
- Demuestra originalidad en sus producciones artísticas
- Adapta o compone juegos, música, discursos, etc. por iniciativa propia
- Gran fantasía en utilizar recursos
- Propone ideas nuevas y originales
- Soluciones creativas a problemas con cosas muy comunes
- Diseña estrategias sistemáticas frente a situaciones problemas
- Uso innovador de materiales, crea, adapta y da una funcionalidad a los objetos que no es el usual

d) Liderazgo

- Motiva a los demás a trabajar en los temas de su interés
- Manifiesta actos responsables

e) Socio - afectiva

- Muy sensibles a situaciones ajenas (sentimientos de los otros)
- Gran desarrollo de sentido de la justicia
- Demuestra preocupación por problemáticas del mundo
- Manifiestan empatía hacia los demás
- Gran sentido del humor
- Desarrolla precozmente el autoconcepto
- Alto razonamiento ético
- Sensible a las necesidades de los otros
- Elevada autoestima (a edad temprana)
- Disfruta de la relación con los demás
- Identifica la situación emocional del otro
- Aprende tempranamente juegos con reglas
- Aspectos académicos aplica en el juego

La variabilidad individual es amplia y se puede manifestar en diferentes grados, Tourón y Reyero (2001) sostienen que:

> no debemos olvidar, no obstante, que ni todos los alumnos superdotados tienen que poseer estos rasgos, ni estos rasgos tienen porqué darse de la misma forma ni en la misma medida, del mismo modo que el poseer algunos de ellos no siempre significará superdotación, aunque pueda ser un indicio de ella. (p.9)

Conclusiones

- A lo largo de la historia, el concepto de alta capacidad intelectual ha representado confusión y ha generado la utilización de numerosas acepciones como similares (talento, sobredotado, genio, bien dotado, prodigio, alta capacidad, superdotado, etc)

- Actualmente existen diferentes modelos explicativos sobre las altas capacidades, sin embargo, persiste la dificultad de comprender el término o términos que definen al sujeto con capacidad intelectual superior.

- Es importante un análisis y comprensión clara de la terminología que refiere a la capacidad intelectual superior, puesto que, caracteriza el rol del profesor y condiciona el tipo de currículo que se desarrollará con los alumnos con altas capacidades intelectuales en el contexto educativo.

- La mayoría de autores indican que la prevalencia de superdotación intelectual cifra entre el 2,2% - 3% de la población general, sin embargo la UNESCO y el Consejo Mundial para Niños Superdotados, afirman que alrededor del 3% de la población escolar mundial corresponde a niños superdotados o con altas capacidades.

- Los alumnos superdotados no siempre poseen los mismos rasgos y su manifestación es diferente en cada caso. Por ello es importante considerar que al poseer uno de ellos puede ser un indicio, más no una superdotación.

- Las concepciones que tiene el docente influyen al momento de determinar las características de sus alumnos, a la vez que son decisivas al tiempo de abordar el proceso de detección y atención de las necesidades educativas específicas del alumno superdotado.

- Diferentes investigaciones señalan que el profesor puede aportar una información importante para una detección temprana del sujeto con superdotación a través de la observación y registro de sus comportamientos en el contexto educativo.

- La carencia de formación del docente en aspectos de altas capacidades, se debe a que por falta de información omite situaciones que permitan al alumno evidenciar sus altas habilidades.

- El docente manifiesta una tendencia a considerar las necesidades de los alumnos con problemas de aprendizaje y desatienden a los estudiantes que aparentemente no tienen, y por ende pasan desapercibidos.

- Es indudable que el rol del profesor se caracteriza por ser un colaborador en la identificación del sujeto superdotado, y que en virtud de ello, puede responder adecuadamente a las necesidades educativas específicas del alumnado con superdotación si poseen una formación e información apropiada sobre las altas capacidades.

CAPíTULO II

ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INCIAL HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES

Introducción

El estudio que aquí se presenta se ha realizado con una muestra de 192 de docentes de educación inicial de Centros de Desarrollo Infantil Públicos y Privados con el fin de determinar el grado de conocimiento y el valor que el profesorado da al alumno con capacidad intelectual superior. Para ello, se ha aplicado un cuestionario para caracterizar a la muestra y también se ha adaptado a nuestro contexto la escala "Opinions about the gifted and their education" desarrollada por Gagné y Nadeau (1985). Es importante destacar que este instrumento ha sido aplicado en varias investigaciones, como: Learning to be a Teacher of Gifted: The importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions de Plunkett, M. y Kronborg, L. ((1) Agosto del 2011 y (2) Diciembre del 2001), Actitudes del Profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación de Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002) y Actitud y Práctica educativa del profesorado hacia las necesidades educativas especiales de superdotación de Vilaseca, G (2003).

2.1. Metodología

En la construcción del instrumento se ha considerado la validez y fiabilidad de los mismos a través de los siguientes procedimientos: estudio bibliográfico sobre la actitud del profesorado hacia las altas capacidades y sus respectivas necesidades educativas especiales, validación por expertos (psicólogos educativos, educadoras tempranas, terapista ocupacional y máster en Educación Especial) y descripción general de la escala definitiva.

2.2.1. Procedimiento estadístico

La Escala Likert, compuesta de 33 subcategorías, ha organizado a cada una de ellas mediante variables ordinales cuyos significados se han atribuido de la siguiente manera: 1 = muy en

desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = muy de acuerdo. Aquellos casos en los que no constaron respuesta se consideran valores perdidos. El Alfa de Cronbach para la combinación de estos 33 elementos muestra un resultado de 0,77 sobre 1, lo cual da cuenta de que el instrumento es fiable. Esta información ha sido organizada mediante estadística descriptiva haciendo uso de tres medidas de tendencia central como son media ($\overline{X}$), mediana (M_e) y moda (M_o) y tomando a aquella que se ubica en la mitad o se repite como indicador más fiable para cada subcategoría, toda vez que se tienen en cuenta la desviación típica para medir la variabilidad de respuestas de los sujetos en relación a la media. A su vez las 33 subcategorías se han agrupado mediante 6 categorías que se presentan en tablas y gráficos.

2.2. Análisis de resultados

2.2.1. Perfil sociodemográfico

Figura 2

Variables	Valor	f	%
Edad	20-29	67	34,9%
	30-39	77	40,1%
	40-49	32	16,7%
	50-59	13	6,8%
	60-69	3	1,6%
Sexo	Hombre	6	3,1%
	Mujer	186	96,9%
Nivel de formación	Bachiller	7	3,6%
	Técnico	5	2,6%
	Tecnólogo	7	3,6%
	Profesor	27	14,1%
	Licenciado	130	67,7%
	Especialista	5	2,6%
	Máster	11	5,7%
Nivel en el que labora	Inicial (3-4 años)	99	51,6%
	Inicial (4-5 años)	93	48,4%
Tipo de institución	Fiscal	136	70,8%
	Particular	56	29,2%

La muestra de estudio estuvo principalmente conformada por un grupo de docentes entre 20-29 años (34,9) y 30-39 años (40,1%). La gran mayoría de educadores evaluados pertenecen al sexo femenino (96,9%). El título académico que ostenta la mayor parte de docentes es la licenciatura en ciencias de la educación (67,7%). Estos docentes corresponden a dos grupos de manera bastante proporcionada pues un 51,6% pertenece a la educación inicial para niños de 3-4 años y un 48,4% al grupo de inicial de 4-5 años. Finalmente, la mayoría de docentes evaluados pertenece a la educación fiscal (70,8%) mientras que los otros corresponden a la educación particular (29,2%).

Tabla 1

Necesidad y apoyo	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdido				
Centros de educación inicial deberían ofrecer servicios de estimulación y atención especiales para niños con alta capacidad	188	4	1,67	1,00	1,00	0,86
Los niños con altas capacidades se aburren en el aula ordinaria de clase	191	1	3,02	3,00	3,00	0,85
Los niños con altas capacidades, pierden el tiempo en las clases ordinarias	191	1	2,37	2,00	2,00	0,84
Las necesidades de los niños con altas capacidades son ignoradas por los docentes y/o directivos los Centros de Educación Inicial.	191	1	2,36	2,00	2,00	0,91
Para el progreso social, se debe desarrollar el talento de las personas con altas capacidades	187	5	3,37	4,00	4,00	0,85
Las altas capacidades, deberían ser identificadas como necesidades educativas especiales	191	1	2,94	3,00	4,00	1,00
Los programas regulares coartan la curiosidad intelectual de los niños con altas capacidades	190	2	2,76	3,00	2,00	0,83
Los niños con altas capacidades, se favorecen en mayor grado de los servicios de apoyo en los niveles de educación inicial que en educación básica	188	4	2,76	3,00	3,00	0,86

Figura 3

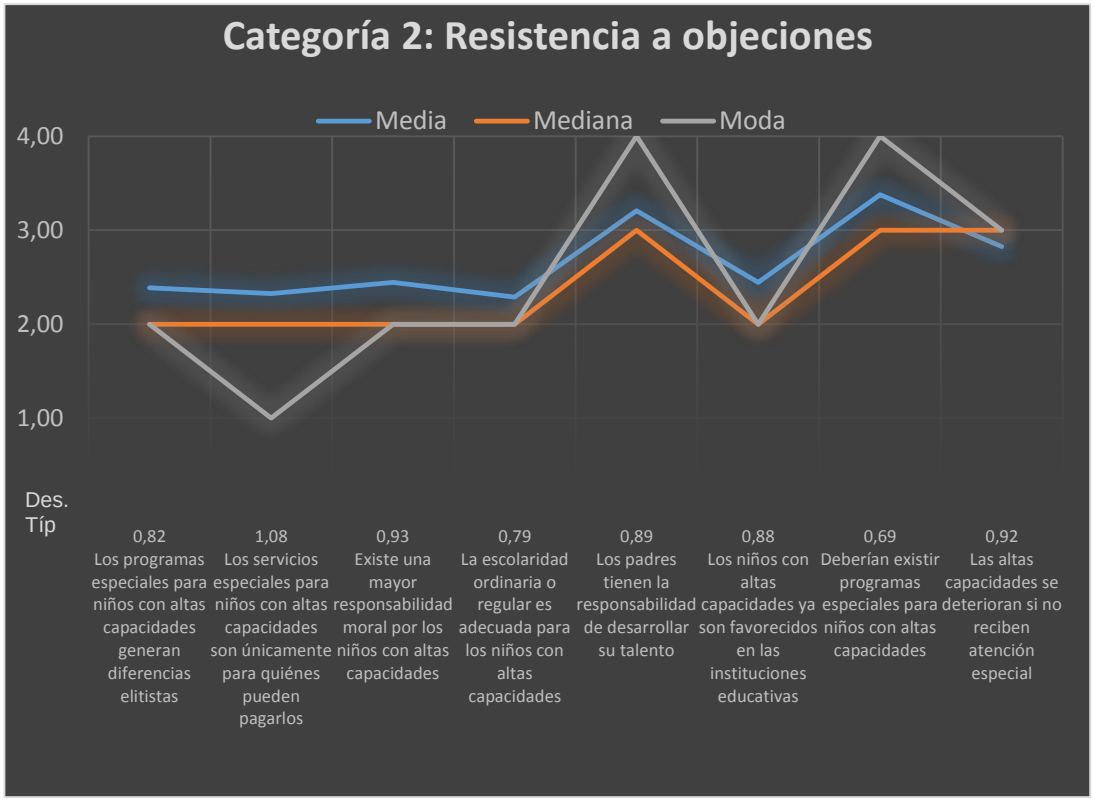
La primera categoría denominada necesidad y apoyo educativo que agrupa a ocho subcategorías en torno a las percepciones de las altas capacidades de los niños de prebásica, por parte de los profesionales de la educación, evidencia distintos resultados en torno a los cuatro indicadores, reportando los resultados más altos en tres subcategorías. La primera y más alta muestra una mediana y moda en el indicador "muy de acuerdo" para aquella afirmación que señala que para alcanzar el progreso social se debe desarrollar el talento de las personas con altas capacidades (M_e y M_o=4); luego, se advierte que las tres medidas coinciden en el indicador "de acuerdo"(Desv. Típ. = 0,85) al afirmar que los niños de altas capacidades se aburren en el aula de clases ordinaria; y, finalmente, la media indica que los docentes están "de acuerdo" al señalar

que las altas capciades deberían identificarse como necesidades educativas especiales ($\overline{X}$=2,94), cabe restaltar que la variabilidad más alta se reporta en esta última pues la Desv. Típ. = 1. Contrariamente a estas afirmaciones, se ha determinado que los docentes coinciden en estar "muy en desacuerdo" según la mediana y moda en la afirmación respecto a que los CEI deberían ofrecer "estimulación a para los niños con alta capacidad" (M_e y M_o=1), así como se encuentran "en desacuerdo" según estas mismas medidas en afirmar que los niños de altas capacidades "…pierden el tiempo en las clases ordinarias" (M_e y M_o=2) y "sus necesidades son ignoradas por los docentes y/o directivos" (M_e y M_o=2).

Tabla 2

Resistencia a objeciones	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdido				
Los programas especiales para niños con altas capacidades generan diferencias elitistas	184	8	2,39	2,00	2,00	0,82
Los servicios especiales para niños con altas capacidades son únicamente para quiénes pueden pagarlos	191	1	2,32	2,00	1,00	1,08
Existe una mayor responsabilidad moral por los niños con altas capacidades	189	3	2,44	2,00	2,00	0,93
La escolaridad ordinaria o regular es adecuada para los niños con altas capacidades	190	2	2,29	2,00	2,00	0,79
Los padres tienen la responsabilidad de desarrollar su talento	192	0	3,21	3,00	4,00	0,89
Los niños con altas capacidades ya son favorecidos en las instituciones educativas	189	3	2,44	2,00	2,00	0,88
Deberían existir programas especiales para niños con altas capacidades	190	2	3,38	3,00	4,00	0,69
Las altas capacidades se deterioran si no reciben atención especial	189	3	2,83	3,00	3,00	0,92

Figura 4

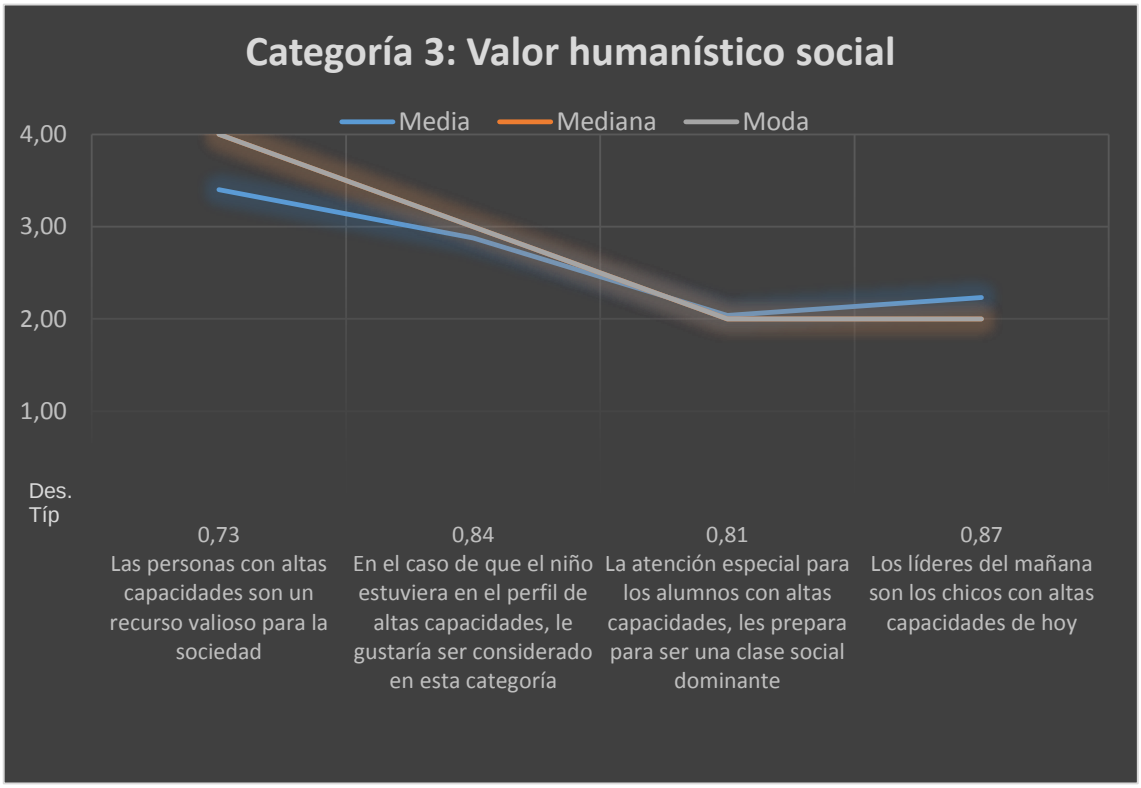


La segunda categoría denominada resistencia a las objeciones muestra una tendencia hacia el indicador "de acuerdo" en dos subcategorías representadas por la media en las afirmaciones "los padres tienen la responsabilidad de desarrollar su talento" (□=3.21, Desv. Típ=0,89) y en la afirmación que señala que "debería existir programas especiales para niños con altas capacidades" (□=3,38, Desv. Típ=0,69), en esta última la media muestra la variabilidad más baja del estudio. Contrariamente a estas afirmaciones, se encuentra que los docentes están "en desacuerdo" según la mediana con: que los programas especiales para niños con altas capacidades sean generadores de diferencias elitistas (M_e y M_o=2), los servicios especiales para estos niños sean exclusivos para quienes puedan pagarlos(M_e=2), que exista una mayor responsabilidad moral de estos niños(M_e y M_o=2), que su escolaridad ordinaria o regular sea adecuada para ellos (M_e y M_o=2) o que ellos ya sean favorecidos en las instituciones educativas (M_e y M_o=2).

Tabla 3

Valor humanístico y social	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdido				
Las personas con altas capacidades son un recurso valioso para la sociedad	190	2	3,40	4,00	4,00	0,73
En el caso de que el niño estuviera en el perfil de altas capacidades, le gustaría ser considerado en esta categoría	187	5	2,88	3,00	3,00	0,84
La atención especial para los alumnos con altas capacidades, les prepara para ser una clase social dominante	189	3	2,04	2,00	2,00	0,81
Los líderes del mañana son los chicos con altas capacidades de hoy	190	2	2,23	2,00	2,00	0,87

Figura 5

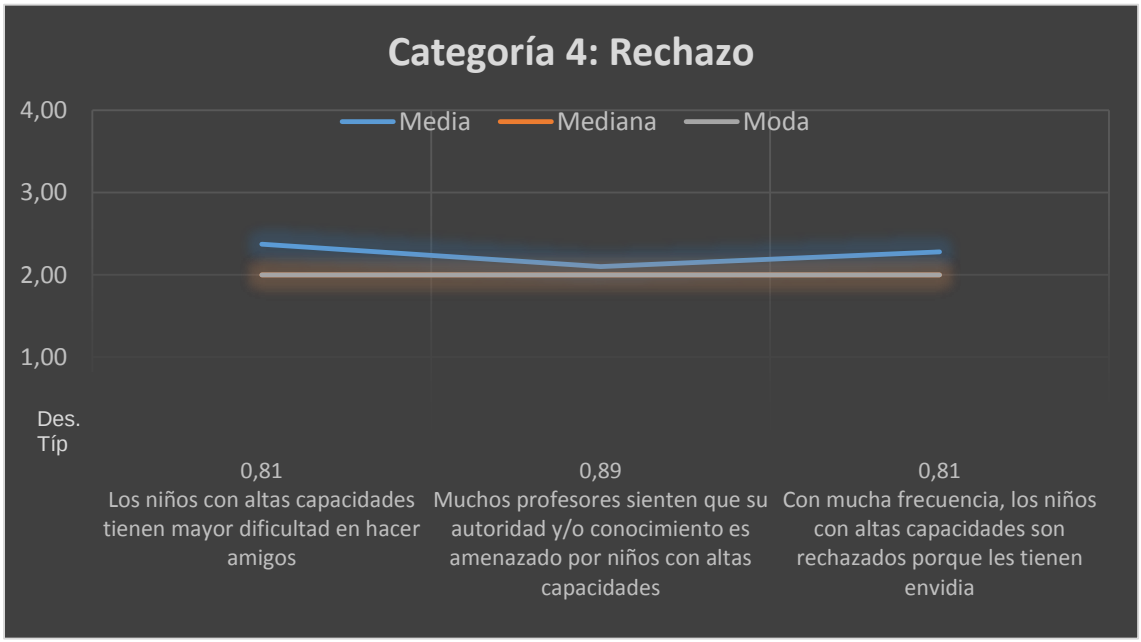


En la tercera categoría que habla del valor humanístico social se reporta que los docentes están "muy de acuerdo" al señalar que las personas con altas capacidades son un recurso valioso para la sociedad" (M_e y M_o=4) y están "en desacuerdo" en señalar que la atención especial para los alumnos con altas capacidades les prepare para ser una clase social dominante ((=2,04, M_e y M_o=2), así como tampoco están de acuerdo en manifestar que los líderes del mañana sean los chicos con altas capacidades de hoy (M_e y M_o=2).

Tabla 4

Rechazo	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdido				
Los niños con altas capacidades tienen mayor dificultad en hacer amigos	190	2	2,37	2,00	2,00	0,81
Muchos profesores sienten que su autoridad y/o conocimiento es amenazado por niños con altas capacidades	191	1	2,10	2,00	2,00	0,89
Con mucha frecuencia, los niños con altas capacidades son rechazados porque les tienen envidia	190	2	2,28	2,00	2,00	0,81

Figura 6

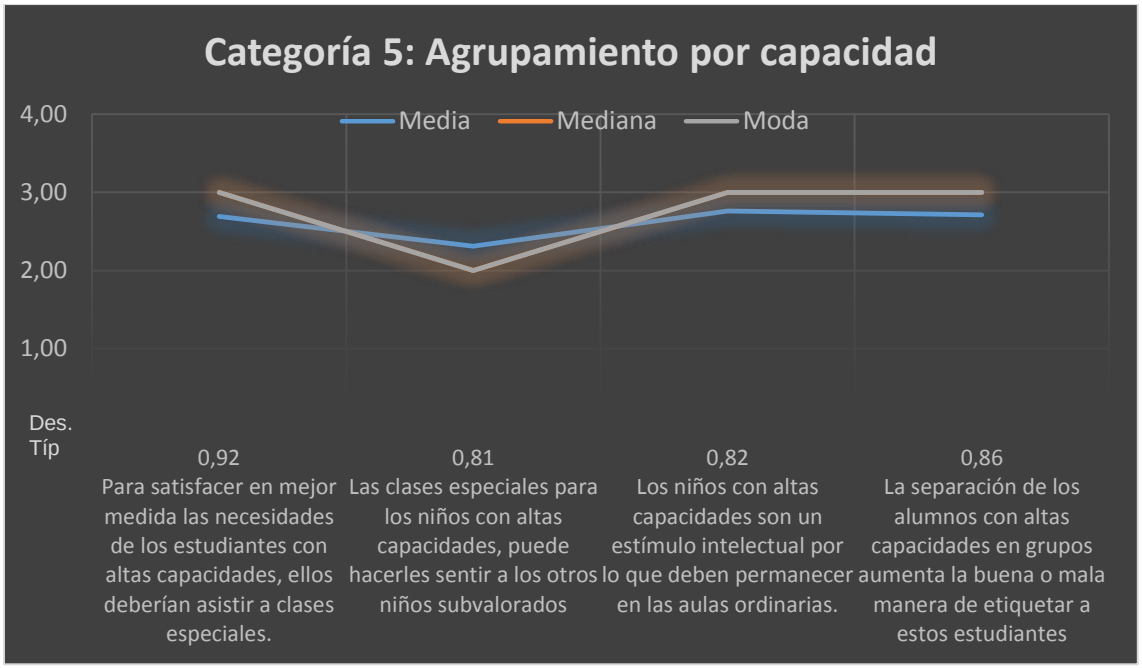


Respecto a la cuarta categoría denominada rechazo, se advierte que los docentes están "en desacuerdo" en señalar que los niños con altas capacidades tengan mayor dificultad en hacer amigos, que sus profesores sientan que su autoridad o conocimientos estén amenazados por estos niños o que los niños frecuentemente sean rechazados porque les tienen envidia, así lo corrobora la mediana y moda (M_e y M_o=2).

Tabla 5

Agrupamiento por capacidad	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdido				
Para satisfacer en mejor medida las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, ellos deberían asistir a clases especiales.	189	3	2,69	3,00	3,00	0,92
Las clases especiales para los niños con altas capacidades, puede hacerles sentir a los otros niños subvalorados	188	4	2,31	2,00	2,00	0,81
Los niños con altas capacidades son un estímulo intelectual por lo que deben permanecer en las aulas ordinarias.	189	3	2,76	3,00	3,00	0,82
La separación de los alumnos con altas capacidades en grupos aumenta la buena o mala manera de etiquetar a estos estudiantes	187	5	2,71	3,00	3,00	0,86

Figura 7

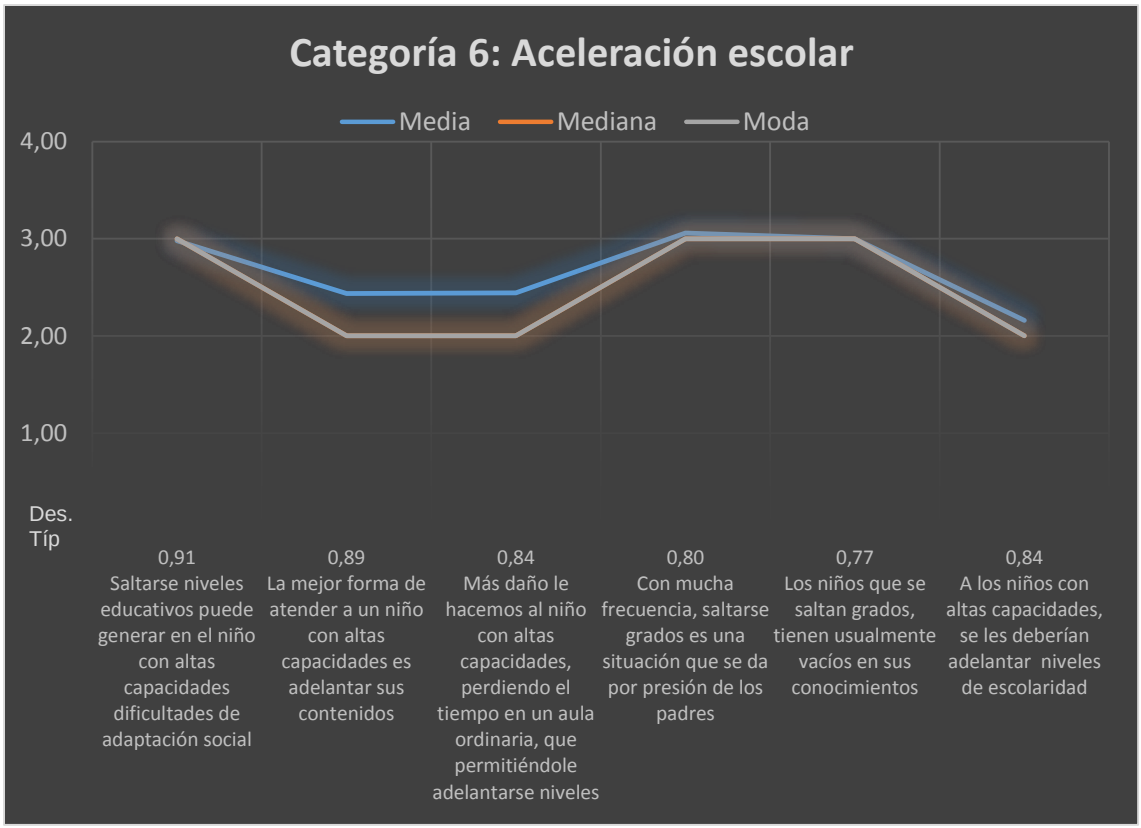


En cuanto a los resultados de la quinta categoría que trata del agrupamiento de los niños con altas capacidades se puede observar que los docentes están "de acuerdo" en tres de los cuatro aspectos puestos a consideración, como son satisfacer en mejor medida las necesidades de los estudiantes con altas capacidades asistiendo a clases especiales (M_e y M_o=3), que ellos sean un estímulo para los otros estudiantes (M_e y M_o=3) o que su separación del aula regular aumente la buena o mala manera de etiquetar a estos estudiantes (M_e y M_o=3). El único aspecto en el que existe discordancia es en aquel que señala que al generar clases especiales para niños con altas capacidades se esté subvalorando al resto (M_e y M_o=2).

Tabla 6

Aceleración escolar	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdido				
Saltarse niveles educativos puede generar en el niño con altas capacidades dificultades de adaptación social	189	3	2,98	3,00	3,00	0,91
La mejor forma de atender a un niño con altas capacidades es adelantar sus contenidos	191	1	2,43	2,00	2,00	0,89
Más daño le hacemos al niño con altas capacidades, perdiendo el tiempo en un aula ordinaria, que permitiéndole adelantarse niveles	188	4	2,44	2,00	2,00	0,84
Con mucha frecuencia, saltarse grados es una situación que se da por presión de los padres	192	0	3,06	3,00	3,00	0,80
Los niños que se saltan grados, tienen usualmente vacíos en sus conocimientos	192	0	3,00	3,00	3,00	0,77
A los niños con altas capacidades, se les deberían adelantar niveles de escolaridad	188	4	2,16	2,00	2,00	0,84

Figura 8



Finalmente, en la última categoría que analiza la aceleración escolar se ha podido observar que existen opiniones disparejas pues existen tres aspectos en los que están de acuerdo y tres en los que no lo están. Los tres aspectos en lo que se manifiestan de acuerdo son: que se dificultan la adaptación social si es que se les hace saltar los niveles educativos (M_e y M_o=3), que el hecho de saltarse de grados generalmente ocurra por la presión de los padres (M_e y M_o=3) y que este mismo hecho es factor de vacíos en sus conocimientos (M_e y M_o=3). Los aspectos en los que no están de acuerdo los educadores son: que la mejor formar de atender a un niño de altas capacidades sea adelantando sus conocimientos (M_e y M_o=2), que se haga daño al niño haciéndole perder el tiempo en el aula regular que permitiendo adelantarse en sus niveles (M_e y M_o=2) y que a estos niños se deberían adelantar niveles de escolaridad (M_e y M_o=2).

2.3. Discusión y Conclusiones

La responsabilidad de determinar altas capacidades en los niños sopesa en el rol del educador. Según Sánchez (2007) la didáctica del maestro tiene que adaptarse a las distintas realidades de cada alumno con sus particularidades, lo que implica una detección temprana de la superdotación. El perfil del docente es importante para determinar rasgos que involucren a un niño cuyo talento está fuera de lo común. En el presente caso, se ha estudiado el criterio de los docentes que se caracterizan por tener una edad entre 20-39 años, en su mayoría perteneciente al sexo femenino, licenciados en ciencias de la educación que educan a niños de tres o cuatro años en establecimientos fiscales, principalmente. Este es el perfil de los docentes que han ofrecido su opinión respecto a algunos aspectos contextuales que rodean a los niños "superdotados" pues, como señala Benito (1994), no se puede hablar de un listado de características exacto de estos niños pues no pueden ser encasillados bajo un concepto aislado, toda vez que tienen destrezas y habilidades superiores que escapan al común de las etiquetas. Es así que, se ha recurrido al criterio del docente de manera particular, no en torno al rendimiento académico pues, a decir de Garu (1995), muchas veces el educador se queda en ello, sino a dar su versión en seis aspectos circundantes a los niños con características sobresalientes, a veces multifacéticas: las necesidades y apoyo educativo que requieren, su resistencia a objeciones, el valor socio-humanístico que tienen, el rechazo del que son víctimas, el agrupamiento por altas capacidades y la aceleración

escolar; todas ellas diseñadas inéditamente por Gagné y Nadeau's (1991), (citados en McCoach, 2007) .

La categoría de necesidad y apoyo educativo remarca la particularidad de estos niños cuya utilidad social sobresale del resto en lo que los doentes se muestran muy de acuerdo. Iglesias et al. (2001) (citado por Castro, 2005) manifiestan que estos niños superan el ritmo de enseñanza en la escuela por lo que requieren de un apoyo extra adecuado. Los docentes se muestran de acuerdo en señalar que los niños de altas capacidades se aburren en clases y que por su capacidad deberían ser considerados con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Es importante destacar que estos docentes, así como sus estudiantes, no han recibido apoyo técnico para manejar estos casos particulares lo que estaría limitando la eficacia del profesorado para apoyar acertadamente a este tipo de niños (Rayo Lombardo, 1999). Al parecer los docentes son muy partidarios de la inclusión de las personas con alta capacidad aunque no comparten la idea de darles estimulación exclusiva para ellos, como tampoco consideran una pérdida de tiempo para dichos niños el asistir a la escuela regular, de hecho, es un fenómeno que no pasa desapercibido, incluso por las autoridades. Sin embargo, estas mismas subcategorías tuvieron resultados muy positivos tras una capacitación a algunos participantes australianos quienes, posteriormetne a ella, despuntaron afirmando que los niños con altas capaciades sí requieren de estimulación exclusiva y particular, centrada en sus potencialidades. (Plunkett y Kronborg, 2001)

En nuestro medio, lejos de cumplirse siquiera el nivel diagnóstico, el Estado está en la obligación de promover a los niños con dotación superior, así consta en la vigésima quinta disposición transitoria de la LOEI (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011) la cual estableció que en un plazo de tres años cada Circuito educativo tendrían una infraestructura necesaria también para niños con dotación superior, toda vez que la misma ley se señala “Art. 48.- Educación para niñas, niños (…) con dotación superior (…) en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística”.

La segunda categoría denominada resistencia, muestra que los docentes ponen en un nivel muy relevante el papel de los padres pues manifiestan que ellos son responsables de desarrollar el talento de sus hijos. Iglesias et al. (2001) (citado por Castro, 20015) sostiene que los niños

aprenden a mayor ritmo no sólo en las escuelas de apoyo sino también con los padres, no obstante, es falso que la superdotación provenga de los padres (Tourón et al. 2000), por lo que la responsabilidad recae, nuevamente sobre su educación. Cabe destacar que los docentes ven como una solución la existencia de programas especiales para los niños con altas capacidades, sin embargo, no tienen en cuenta que el éxito de un programa educativo tiene que ver particularmente con el profesorado. Según Alonso (2006), los profesores que no tienen una formación para enseñar a alumnos superdotados se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos, lo cual podría convertirse en una especie de exclusión, de ahí la necesidad de identificarlos para trabajar adecuadamente. Si bien es cierto se habla del rechazo entre niños, no deja de ser cierto que muchas veces es el mismo profesor quien muestra indiferencia hacia ellos al no tomarlos en cuenta como se merecen creyendo que él o ella no tiene nada que aprender, "…puede parecer irrealista el hecho de que la falta de tino, pueda causar daño irreversible en la esencia de la alta capacidad, el cual puede incluso ser trágico" (David, 2011).

Estos docentes se muestran reacios a considerar que los programas especiales para niños con altas capacidades sean generadores de diferencias elitistas pues un tipo de educación de este modo no puede pronunciar las diferencias entre las personas, tampoco son partidarios de que los servicios especiales para estos niños sean exclusivos para quienes puedan pagarlos, no obstante, se desconoce servicios públicos que atiendan esta necesidad. Muestran desacuerdo en que la escolaridad regular sea adecuada para ellos o que ya estén siendo favorecidos en la actualidad. Según Tourón y otros (2000) el hecho de ofrecer a los alumnos superdotados la oportunidad de alcanzar el nivel al que sus capacidades les permite llegar es dar a cada quien lo que le corresponde, pues no hacerlo sería un trato injusto con estos niños debido a que no estarían recibiendo oportunidades proporcionales a sus necesidades a conveniencia del todos como señala el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2010) y la LOEI. La investigación desarrollada por Plunkett & Kronborg (2011) en Australia tuvo una acogida interesante de parte de los docentes que participaron del programa de capacitación pues posterior a ella reforzaron su idea de que las escuelas deben compartir la responsabilidad de desarrollar a los niños con altas capacidades particularmente en los más desposeídos que se encuentran en las áreas rurales. Otros docentes reconocieron que en un principio creían que estos niños no requerían ninguna atención especial pero tras dicho proceso estuvieron concientes que estos niños también tienen derechos acorde a sus necesidades.

En la categoría que habla del valor humanístico social se advirtió que los docentes están muy de acuerdo al señalar que las personas con altas capacidades son un recurso valioso para la sociedad, pues ser inteligentes según Gardner (2001), implica poder resolver problemas o elaborar productos que la sociedad termina por avalar y reconocer. Los educadores no están de acuerdo en manifestar que la atención especial para los alumnos con altas capacidades les prepare para ser una clase social dominante, de hecho teóricos como Gómez (2000), sostienen que sobre ellos se ciernen mitos de falsas creencias que no permiten ver su verdadera imagen, Boch (2010) sostiene que esos mitos deberían ser desterrados. Los docentes son conscientes que no necesariamente los niños con altas capacidades serán los líderes del mañana, al respecto Tourón et al. (2000) manifiesta que los prodigios no llegan a ser eminentes en la adultez y que algunos adultos eminentes no necesariamente fueron niños prodigios.

La categoría denominada rechazo advierte que los docentes están en desacuerdo con señalar que estos niños tienen mayor dificultad en hacer amigos pues en ocasiones se los ve como introvertidos o tímidos. Sin embargo, si es que se consideran los postulados de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) es menester reconocer que la inteligencia interpersonal es una muestra de la capacidad que tienen para relacionarse sin ser rechazados, sin provocar envidias malsanas en sus compañeros. Contrariamente a este prejuicio de aislamiento, el niño podría tener facilidad para adaptarse socialmente, no obstante, quienes han participado de procesos de capacitación relativos a estos niños son escépticos por lo que prefieren mantenerse indecisos al respecto (Plunkett & Kronborg, 2011). Están en desacuerdo los docentes respecto a que su autoridad o conocimientos estén amenazados por estos niños, contrariamente a esta actitud, los docentes muestran una actitud favorables pese a no haber tenido una formación específica como lo creyera Tomlinson et al. (1994, citado por Elices, et al. 2006).

Respecto al agrupamiento de los niños con altas capacidades se puede advertir que los docentes están de acuerdo en tres de las cuatro subcategorías como satisfacer en mejor medida las necesidades de los estudiantes con altas capacidades asistiendo a clases especiales lo que los identifica con la tendencia de los docentes estadounidenses, también con que ellos sean un estímulo para los otros estudiantes y que su separación del aula regular aumente la buena o mala manera de etiquetar a estos estudiantes, mientras que en estos dos últimos aspectos parecen estar más de acuerdo con las tendencias de la educación finlandesa las cuales creen que debe haber

una misma educación para todos (Tallent-Runnels y Tirri, 1997; citados por Tourón et. al., 2002). En consecuencia, se infiere que el docente pretende una educación adicional a la que ya reciben como un estímulo para potenciar todas sus capacidades. El único aspecto en el que existe discordancia es en aquel que señala que al generar clases especiales para niños con altas capacidades se esté subvalorando al resto, pues como señaló Tourón et al. (2000), lo único que hace la educación para niños con altas capacidades es darle a cada quien lo suyo por un elemental sentido de justicia. La investigación antecedente de este estudio demostró que los docentes mantienen sus dudas al respecto, sin embargo, uno de los entrevistados de la capacitación realizada en Australia, señalaba que se sentía menos culpable de realizar agrupamientos de niños con altas capacidades especialmente en matemáticas y lectura, sin embargo tras ser intervenidos mostraros desacuerdo en que deban permanecer en aulas regulares o que se genere más etiquetas (Plunkett & Kronborg, 2011), dicho estudio en consecuencia reveló un rechazo de estas categorías cuando en el presente estudio se encuentra una ratificación.

Para concluir, las opiniones de los docentes en torno a la aceleración escolar muestra que si es que se les hace saltar los niveles educativos a los niños con altas capacidades se estaría haciendo un daño en su adaptabilidad social pues los niños tendrían que relacionarse con alumnos mayores a ellos lo cual podría generar dificultad además de que se convierte en un factor de vacíos cognitivos. Este tipo de propuestas, según los docentes, ocurre por la presión de los padres, pese a que la ley explícitamente no lo prohíba, sin embargo, hay condiciones vigentes en el currículo que condicionan el dominio de destrezas con criterio de desempeño en las que están explícitas una secuencia programática lógica de los planes curriculares que lleva el MINEDUC (2010). Los docentes, no consideran que sea bueno adelantar sus conocimientos así como creen que no es una pérdida de tiempo tenerlos en un aula regular. Coligiendo lo contrario, para los docentes es bueno tener niños con altas capacidades en las aulas regulares. Según Brien (1981, citado por Elices et al. 2006), los docentes que tienen formación para atender a alumnos superdotados muestran actitudes más favorables hacia las necesidades de estos niños en aulas regulares. Sin embargo la mayoría de formas de aceleración son social y emocionalmente peligrosas (Plunkett & Kronborg, 2011).

Definitivamente, los docentes muestran una actitud positiva al reconocer la existencia de estos niños pero también evidencian limitaciones en su identificación; no obstante, tienen fundados

temores en ofrecer una educación adicional, más estimulante, que pueda potencializar sus facultades, por lo que, a futuro, queda por responder inquietantes preguntas formuladas por Van Deur (2011) en torno a los niños con altas capacidades: ¿estamos ofreciendo a estos estudiantes la oportunidad de llevar a cabo investigaciones en la escuela?, ¿estamos enseñándoles lo que necesitan saber, para ser auto-dirigidos e independientes? y ¿estamos estimulando para que puedan seguir temas de interés para ellos en la escuela?

CAPíTULO III

PROPUESTA DE LA ELABORACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE DETECCIÓN PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS CON CAPACIDADES INTELECTUALES SUPERIORES, DIRIGIDA A MAESTROS

Introducción

El modelo de identificación y evaluación de alumnos con altas capacidades intelectuales se basa precisamente, al igual que sucede en cualquier otro tipo de alumnos, en lograr respuestas educativas lo más acorde posible a las necesidades identificadas. (Elices et al. p. 89, 2013).

Desde esta visión, la información emitida por el profesor es trascendental en el proceso de identificación del sujeto con capacidad intelectual superior, debido a que comparten el mayor número de horas con los estudiantes y convive con ellos múltiples y diversas situaciones, es así, que se convierte en un testigo de los primeros aprendizajes y actividades preferidas en el ámbito escolar.

En este sentido el rol del docente es importante en el proceso de enseñanza del sujeto superdotado, desde su identificación hasta la aplicación práctica de medidas educativas. Según Mannin (2005) (citado por Ortiz, 2008) “la mayoría de los maestros tienen poco conocimiento específico y falta de preparación adecuada en el manejo de niños superdotados debido a la escasa relevancia concedida a este tema en los currículos educativos y a la falta de conocimiento perceptivo” (p. 9 y 10). Por ello es importante llevar a cabo una detección temprana del sujeto con alta capacidad, que permita al docente conducir al desarrollo de programas de intervención.

Desde este ideal, según Alonso y Benito (2004) el objeto de la evaluación es establecer el punto de partida, a través del cual se pueda conocer el desarrollo individual del niño, tanto cognitivamente como sus comportamientos en las otras áreas, y así obtener una comprensión global del alumno con capacidad intelectual que permita brindarle la respuesta educativa más acorde.

Desde este análisis de la importancia de una detección temprana, a continuación en el capítulo III se plantea una propuesta de la elaboración de una herramienta de detección para niños de 3 a 5

años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros que inicia con la explicación y sistematización de métodos y recursos para su elaboración, posteriormente se explica la fundamentación teórica que sustenta la propuesta y finalmente se presenta el diseño de la herramienta de detección, cuya finalidad es otorgar al docente una orientación pedagógica y favorecer una comprensión clara de la importancia de detectar los casos de altas capacidades en el aula. "Porque la capacidad de una niña o de un niño superdotados es una realidad que reclama atención por el bien de su desarrollo normal y feliz", como lo explican Alonso y Benito (p. 3, 2004)

3.1. Estrategias, métodos y recursos de la herramienta de detección de Capacidades Intelectuales Superiores

Esta propuesta parte del escudriñamiento de diversas investigaciones acerca de la detección de altas capacidades en edades tempranas, así como los diferentes estudios de formación del profesorado sobre superdotación.

Desde este análisis teórico se realiza una revisión bibliográfica de la literatura sobre las altas capacidades y un estudio profundo de teorías y modelos explicativos de la superdotación, lo cual sustenta el fundamento teórico de esta herramienta de detección. Posteriormente se realiza una revisión bibliográfica de instrumentos y escalas de detección de altas capacidades en edades comprendidas entre 3 a 5 años, así como se lleva a cabo un análisis de las características del desarrollo evolutivo de la primera infancia.

Consecutivamente se analiza diferentes escalas de valoración de conocimiento, actitudes y creencias del docente hacia la superdotación, de la misma manera se indaga los diferentes los diferentes métodos y procedimientos del proceso de detección de altas capacidades.

Inmediatamente de esta revisión teórica, se priorizan diferentes instrumentos de evaluación para la elaboración de esta herramienta diagnóstica. Así, se determina fundamentar en el método screening o nominación, cuya finalidad es detectar posibles candidatos según el área que se evalúa, en este caso, posibles niños con altas capacidades.

Posteriormente se determina ejecutar el procedimiento informal, porque refiere las diferentes fuentes de información, como son: profesores, padres, compañeros y propios alumnos, en este caso aplicado únicamente a docentes como identificador de altas capacidades en el aula.

Finalmente se selecciona escalas de detección de altas capacidades y superdotación, con el fin de realizar un análisis profundo de los ítems que orientan al docente a identificar alumnos con altas capacidades en el contexto educativo. A continuación se detalla las escalas que fundamentan esta herramienta de detección.

- Escala de evaluación de superdotados. Gates (Guilliam et al, 1996)
- Protocolo de detección de la sobredotación intelectual. Cuestionario para profesores. (1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria) de Monterde, 1998
- Escala para evaluar las características del comportamiento de los estudiantes con altas capacidades (Rezunlli y otros, 1998)
- Escala de detección de alumnos con altas capacidades. EDAC. (Artola y otros 2003)
- VANEPRO- 1 y 2. Vaolración de las necesidades por el profesor. 1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria y Secundaria (Del Caño y otros, 2003)
- VANEPA - Valoración de las necesidades educativas por los padres (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003)
- VALCREA - Valoración de creatividad (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003)
- VAPAI - Valoración por el profesor de aptitudes académicas e intereses (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003)
- Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3-4 años) de Luz Pérez y Carmen López (2007)
- Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (5 a 8 años) de Luz Pérez y Carmen López (2007)
- Test científico de Screening para alumnos superdotados “Huerta del Rey” (2002)
- Teste de detección de posibles condiciones de sobredotación intelectual de Francisco Monterde y Mainar (1997)
- Escala de Renzulli (SCRRBSS) (2001)
- VINES (Valoración por Iguales de Necesidades en el área de Socialización, Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003)

- VALESTA (Valoración de Estilos de Aprendizaje, Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003)

3.2. Fundamentación

Educar para la diversidad representa un gran reto para la sociedad, un sistema educativo inclusivo implica brindar una educación que respete las particularidades (características) y necesidades de los alumnos, y así, erradicar la discriminación, desigualdad y exclusión educativa, promoviendo una educación en un contexto de equidad de oportunidades que sean convenientes para todos los alumnos.

Desde este contexto la presente propuesta se fundamenta en un estudio teórico práctico de definiciones y modelos explicativos de las altas capacidades, conocimiento y actitud del docente hacia las altas capacidades, así como una reflexión profunda de las características de la población superdotada y sus necesidades educativas específicas; y el análisis del proceso de identificación y detección en edades tempranas.

Sastre (1999), explica la importancia de ejecutar una identificación diferencial, y señala que esta implica un planteamiento serio fundamentado en: una teoría previa subyacente y la configuración de la identificación como un proceso. Desde esta perspectiva, según la autora el proceso de identificación responde a las preguntas de ¿a quién se identifica?, ¿para qué se proyecta la identificación?, ¿cómo se llevará acabo? y ¿a partir de cuándo se realizará?; dichas cuestiones siempre se establecerán en relación a la teoría que le subyace, la misma que orientará a la toma de decisiones.

En este sentido, la definición adoptada de superdotación hará referencia a la información que se busca en la identificación, así lo afirma la autora mencionada, al señalar que una previa definición determina ¿a quién se quiere encontrar?, ya que la diversidad de perspectivas teóricas de las altas capacidades pueden conducir a distintos resultados. (Sastre, 1999)

A continuación se explica el modelo explicativo basado en las capacidades fundamentado en la teoría de los Tres Anillos de Renzulli, y el modelo basado en los componente sociales cimentado en el modelo de Interdependencia Triádica de Mönks y Van Boxel que sustentan esta propuesta.

3.2.1.1.Teoría de los Tres Anillos

Rogado et al. (1995) argumentan que:

> J.S. Renzulli es el teórico más representativo de esta corriente, ya que ideo un modelo de definición de superdotación en el que interactúan tres características fundamentales:
>
> - Inteligencia Superior a la media
> - Creatividad Elevada
> - Compromiso o Motivación hacia la tares
>
> Los autores indican que la introducción del elemento motivacional o volitivo es la innovación de la teoría de Renzulli. (p.12)

Martínez y Ollo (S/FCREENA), sostienen que desde la perspectiva de la teoría de los tres anillos, las aptitudes intelectuales, la creatividad y el compromiso con la tarea son factores que siempre figurarán en el proceso de detección.

Igualmente, Tourón et y al. (2009) señalan que el cociente intelectual (CI) no puede explicar el fenómeno de la superdotación por sí solo, y destacan que la interacción de los tres componentes, y no alguno de ellos por separado, daría como resultado la superdotación.

Por otro lado, Barraca y Artola (2004), explican que:

"Hoy en día prácticamente todos los modelos y definiciones utilizados para abordar la superdotación coinciden en que la inteligencia como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para las altas capacidades". (p. 4). Los autores señalan que para hablar de alta capacidad es necesario considerar otros factores: alta creatividad y alta motivación o implicación con la tarea.

En este sentido, refieren la motivación y algunos factores de la personalidad, tales como el autoconcepto y autocontrol. De la misma manera Borra y Artola (2004), señalan que se debe considerar el contexto familiar, escolar y social como factores que influyen en el desarrollo de estas capacidades.

Desde estas concepciones y explicaciones de las altas capacidades, Borra y Artola (2004) delimitan la superdotación, y define al niño con altas capacidades (tomando la cita de Renzulli (2001)) como aquel en el que se dan estas tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso con la tarea. Y sostiene que Renzulli, complementa su Teoría de los Tres Anillos, introduciendo factores ambientales, de personalidad y valores; y así articula con un nuevo modelo denominado de pata de gallo.

3.2.2. Modelo Mönks

Mönks (1985, 1992) amplía la concepción de Renzulli, y propone el Modelo de Interdependencia Triádica, Tourón et al. (2009), explican que Mönks sostiene que el ambiente que rodea al sujeto influye la alta capacidad, y añade a los tres anillos citados por Renzulli, una nueva Triada: familia, escuela y grupo de iguales. Para este autor, un ambiente adecuado proporciona al alumno interdependencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje.

Definitivamente la superdotación es un constructo multidimensional, tras la revisión de los diferentes modelos explicativos parece evidente que, aunque las capacidades cognitivas constituyen un componente esencial, es necesario tener en cuenta otras capacidades fundamentalmente de carácter motivacional y afectivo, junto con otras variables de personalidad y procesos familiares. (Barraca & Artola, 2004)

Desde el análisis y reflexión de estos modelos explicativos, se elabora la propuesta de la elaboración de una herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros; que a continuación se detalla:

3.3. Herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros

3.3.1. Características de la herramienta

La herramienta diagnóstica para el docente es una escala de observación diseñada para identificar a alumnos con un perfil de altas capacidades en el nivel inicial. Posee las siguientes características.

- Comprende dos cuestionarios diseñados acorde a la edad de los niños, 3 – 4 años y 4 -5 años

- Cada cuestionario comprende 5 categorías (precisadas más adelante) derivadas del estudio de diferentes investigaciones de definiciones y conceptualizaciones altas capacidades; y del análisis de varias escalas de detección de sujetos con capacidades intelectuales superiores.

- Los cuestionarios constan de 33 ítems para la edad de 3 – 4 años y 32 ítems para 4 – 5 años que describen las características y/o características más relevantes de personas con capacidades intelectuales superiores.

- Estos ítems se han realizado tras una revisión de literatura respecto a: 1. características del desarrollo de sujetos con capacidades intelectuales superiores, 2. Modelos de entrevista con padres de niños con altas capacidades y docentes de educación inicial

- Dichos ítems ha sido revisados por un grupo de expertos y sometidos a un análisis cualitativo a través de la comparación de aportaciones críticas de diferentes profesionales de diferentes áreas (psicólogo educativo, terapista ocupacional y docentes de educación inicial y primero de básica), eligiendo finalmente sólo aquellos con mayor poder de evidenciar en el contexto áulico. Si bien en estudios posteriores existe la intención de una validación de los factores psicométricos de esta escala.

- La herramienta ha sido diseñada para utilización por parte del docente del nivel inicial

- Los datos obtenidos permiten identificar niños con perfil de altas capacidades para ser remitidos a una evaluación psicopedagógica

3.3.2. Descripción de las categorías: cuestionario 3-4 años

Las cinco categorías finalmente incluidas en la herramienta son las siguientes:

1. **Compromiso con la tarea**

   Comprende 6 ítems que hacen referencia a características de motivación e interés por aprender y descubrir, así como perseverancia e implicación en su tarea.

2. **Capacidad Intelectual**

   Plantea 12 ítems que enfoca capacidades tales como inteligencia general, capacidad de procesamiento y retención de información, capacidad de comprensión, capacidad de razonamiento lógico, capacidad de atención y características de autoaprendizaje

3. **Creatividad**

   Incluye 4 ítems que destacan capacidades de creación e invención para desarrollar trabajos e interactuar, así como capacidades de imaginación y originalidad.

4. **Liderazgo**

   Comprende 5 ítems que hacen referencia algunas características del comportamiento social y la capacidad de liderar actividades en el contexto educativo.

5. **Socio Afectivo**

   La categoría Socio-Afectivo comprende 6 ítems que destaca habilidades de manejo de emociones y sentimientos, capacidades de autorregulación del comportamiento e interrelación con los demás.

3.3.3. Descripción de las categorías: cuestionario 4-5 años

Las cinco categorías finalmente incluidas en la herramienta son las siguientes:

1. **Compromiso con la tarea**

   Comprende 6 ítems que hacen referencia a características de motivación e interés por aprender y descubrir, así como perseverancia e implicación en su tarea.

2. **Capacidad Intelectual**

   Plantea 11 ítems que enfoca capacidades tales como inteligencia general, capacidad de procesamiento y retención de información, capacidad de comprensión, capacidad de razonamiento lógico, capacidad de atención y características de autoaprendizaje

3. **Creatividad**

   Incluye 5 ítems que destacan capacidades de creación e invención para desarrollar trabajos e interactuar.

4. **Liderazgo**

   Comprende 5 ítems que hacen referencia algunas características del comportamiento social y la capacidad de liderar actividades en el contexto educativo.

5. **Socio Afectivo**

   La categoría Socio-Afectivo comprende 6 ítems que destaca habilidades de manejo de emociones y sentimientos, capacidades de autorregulación del comportamiento e interrelación con los demás.

3.3.4. Componentes de la herramienta

Para la aplicación de la herramienta diagnóstica es necesario que el docente conozca previamente cada uno de los ítems que comprende la escala.

Hoja de Respuestas

Datos de Identificación: Recoge aspectos tales como el nombre del sujeto, su edad, nivel escolar, nombre de la institución educativa y fecha de aplicación.

Instrucciones: En la parte superior se encuentran las instrucciones específicas para completar la escala.

Ítems: Los ítems están distribuidos por categorías para facilitar al evaluador en su concentración y se vea orientado por las capacidades específicas de sus alumnos. Para la calificación de cada ítem, se creó una escala tipo Likert con los siguiente criterios: (MF: Muy Frecuente, F: Frecuente, PF: Poco Frecuente y N: Nunca) que indican la frecuencia de manifestación de las capacidades, entre las cuales el docente (evaluador) puede optar a la hora de responder cada ítem.

A cada criterio se le asignó un valor, de esta manera MF equivale a 3, F equivale a 2, PF equivale a 1 y N equivale a 0. Posteriormente se procede a sumar los valores de cada categoría Compromiso con la tarea, Capacidad Intelectual, Creatividad, Liderazgo, y Socio Afectivo, y finalmente se realiza el cálculo para determinar el 75% en cada categoría, como explica Renzulli en su Teoría de los tres anillos, que el niño con superdotación debe alcanzar el 75% en cada área.

3.3.5. Utilización de la herramienta

La escala para detección de altas capacidades puede ser utilizada con los siguientes fines:

1. **Identificación de sujetos con altas capacidades:** Aquellos sujetos que obtiene el 75% de la puntuación en las categorías pueden ser considerados como sujetos con alta probabilidad de presentar altas capacidades. (Ver tablas 3 y 4)

   En este sentido la herramienta diagnóstica constituye un instrumento adecuado de screnning que facilita detectar posibles sujetos con altas capacidades.
   `

2. **Recogida de datos para la investigación:** Las investigaciones sobre los sujetos de altas capacidades precisan disponer de instrumentos fiables para la recopilación de datos. Desde esta perspectiva la escala puede proporcionar datos sobre las capacidades de los sujetos de forma objetiva, lo que le convierte en un instrumento útil para investigar.

3. **Normas generales de aplicación**

El docente encargado de aplicar la escala debe leer atentamente el enunciado introductorio y experimentar gran interés y precisión al momento de evaluar al sujeto en cada ítem. Si bien no se requiere un entrenamiento especializado para proceder a la evaluación, el docente debe conocer lo suficientemente bien al alumno y estar familiarizado con la escala, así como comprender los ítems y reflexionar ante cada uno antes de asignar una puntuación al sujeto.

Es importante que el evaluador conteste a la escala con una lectura detenida de los ítems, analizando y relacionando con los comportamientos del sujeto evaluado.

4. **Tiempo de Aplicación**

No existe tiempo determinado, el docente puede tomarse el tiempo necesario para precisar la puntuación. Sin embargo, el tiempo aproximado que se requiere es de 10 minutos para completar la escala, debido a que ha sido diseñada para ejecutar una evaluación rápida y precisa. Es importante destacar que el tiempo puede reducirse a un promedio de 4 a 6 minutos, cuando la escala ha sido previamente aplicada, es decir, el uso reiterado y un conocimiento profundo de las características del sujeto evaluado aminora el tiempo de ejecución del proceso.

3.3.6. Instrucciones de aplicación de la herramienta

1. Rellenar los datos de identificación
2. Realizar una primera lectura rápida de las categorías que comprende la escala
3. Leer atentamente cada ítem y considerar el grado en que ha observado la presencia o ausencia de cada característica y/o conducta en el sujeto evaluado

4. Colocar una X en la columna correspondiente de acuerdo a la escala de valores (MF: Muy Frecuente, F: Frecuente, F: Frecuente y PF: Poco Frecuente)
5. Responder los ítems que está seguro que para otorgar la puntuación (aquellos que sean más evidenciables en el sujeto evaluado)
6. Los ítems que resultan dudosos para responder, es preferible omitir una respuesta inmediata y buscar un tiempo para observar al sujeto (alumno) y posteriormente responder con certeza y precisión
7. Contar el número de X registradas en cada columna de la escala de valores y registrar el total de cada una.

3.6.7. Resultados

Una vez finalizado el relleno de la información, se procede a sumar las x registradas y se verifica el puntaje obtenido en cada categoría. El valor mínimo se obtuvo del Puntaje Total obtenido de cada categoría por 75 divido para100 (PT x 75 / 100).

Escala de 3 a 4 años

Categoría	Items	Puntaje Total	Valor mínimo (75%)
Compromiso con la tarea	6	18	13.5
Capacidad Intelectual	13	52	39
Creatividad	4	12	9
Liderazgo	5	15	11.25
Socio afectivo	6	18	13.5

Tabla 2.

Escala de 4 a 5 años

Categoría	Items	Puntaje total	Valor mínimo (75%)
Compromiso con la tarea	6	18	13.5
Capacidad Intelectual	11	44	33
Creatividad	5	15	11.25
Liderazgo	5	15	11.25
Socio afectivo	6	18	13.5

Tabla 3.

En caso de que el niño alcance los puntajes detallados en la columna del puntaje total de cada categoría es un posible sujeto con capacidad intelectual superior, para su confirmación debe ser derivado para una evaluación formal que corrobore esta detección.

ESCALA PARA DETECCION DE ALTAS CAPACIDADES

No……..

Señor profesor/a:

A continuación se presentan una serie de enunciados donde usted deberá registrar el desempeño del alumno consultado. Se trata de una serie de preguntas para realizar un screening sobre altas capacidades, que nos permitirá una primera aproximación a probables niños en estas condiciones.

Nombre del Niño…… Sexo: F…….M…….

Nivel……Institución……

Fecha de nacimiento……Edad Actual (año, meses, días) ……..

Lea atentamente cada ítem y considere el grado en el que haya observado la presencia o ausencia de cada característica en el niño.

Muy Frecuente (MF) = 3
Frecuente (F) = 2
Poco Frecuente (PF) = 1
Nunca (N) = 0

CATEGORIA	3 – 4 años	MF	F	PF	N
COMPROMISO	Insiste en hallar el porqué de las cosas que no son comunes.				
	Pregunta constantemente ¿qué día? ¿qué hora es?				
	No abandona fácilmente tareas de su interés.				

CON LA TAREA	Se interesa por información acerca de temas inusuales para su edad.				
	Se aburre frente a actividades de rutina.				
	Demuestra interés por la lectura de cuentos.				
Sumatoria					
CAPACIDAD INTELECTUAL	Comprende gran información de temas complejos. Presenta facilidad para conceptualizar objetos de su entorno Ejemplo: "Un cuadrado tiene cuatro lados"				
	Utiliza un vocabulario sofisticado y no pertinente para su edad				
	Posee una buena articulación con un amplio vocabulario.				
	Narra con precisión cuentos y/o historias escuchadas un par de veces.				
	Demuestra períodos largos de atención.				
	Relaciona contenidos entre sí de diferentes áreas.				
	Pregunta constantemente ¿qué dice aquí?				
	Memoriza fácilmente información de canciones, poesías, cuentos etc.				
	Identifica días de la semana				
	Le agrada trabajar actividades con números y ejecuta operaciones con rapidez.				
	Da respuestas coherentes ante preguntas que se le hace.				
	Tiene tendencia a jugar solo, realizando				

	actividades con un objetivo.				
Sumatoria					
CREATIVIDAD	Inventa finales a historias y/o cuentos.				
	Realiza dibujos (u otras creaciones) muy imaginativos y originales.				
	Poseen buen sentido del humor.				
	Suele tener explicaciones novedosas.				
Sumatoria					
LIDERAZGO	Organiza actividades grupales.				
	Es admirado por sus compañeros por su desempeño.				
	Demuestra autoconfianza en diferentes contextos (escuela, comunidad, eventos sociales, excursiones, etc).				
	Demuestra interés en colaborar en las actividades de la maestra.				
	Coopera para ordenar espacios por iniciativa propia (Ejemplo: organiza los juguetes de acuerdo a un orden/estructura establecido por el adulto)				
Sumatoria					
SOCIO AFECTIVO	Manifiesta un buen control emocional.				
	Es solidario con las emociones de los otros.				
	No se siente identificado con su grupo de edad en situaciones lúdicas.				
	Es sensible a los sentimientos de los demás.				
	Cumple normas de un código de convivencia establecido.				
	Comprende cuando es llamado la atención.				
Sumatoria					

ESCALA PARA DETECCION DE ALTAS CAPACIDADES

No……..

Señor profesor/a:

A continuación se presentan una serie de enunciados donde usted deberá registrar el desempeño del alumno consultado. Se trata de una serie de preguntas para realizar un screening sobre altas capacidades, que nos permitirá una primera aproximación a probables niños en estas condiciones.

Nombre del Niño…… Sexo: F…….M…….

Nivel……Institución……

Fecha de nacimiento……Edad Actual (año, meses, días) ……..

Lea atentamente cada ítem y considere el grado en el que haya observado la presencia o ausencia de cada característica en el niño.

Muy Frecuente (MF) = 3
Frecuente (F) = 2
Poco Frecuente (PF) = 1
Nunca (N) = 0

CATEGORIA	**4 – 5 años**	**MF**	**F**	**PF**	**N**
COMPROMISO CON LA TAREA	Exige explicaciones racionales a sus preguntas.				
	Persevera en actividades de su interés hasta concluirlas.				
	Posee gran información acerca de temas inusuales a su edad.				
	Se resiste frente a actividades que no le aportan algo nuevo.				
	Es curioso y manifiesta un alto deseo por descubrir y comprender cosas nuevas.				
	Le fascina la lectura.				
Sumatoria					
CAPACIDAD INTELECTUAL	Dice el significado de palabras abstractas Por ejemplo: "amable" es ser agradable y delicado				
	Posee y explica información de temas complejos para su edad.				
	Excelente fluidez verbal con una correcta estructura gramatical.				
	Utiliza su amplio y sofisticado vocabulario con una correcta sintaxis para su edad.				
	Narra películas con secuencia lógica.				
	Alta atención y concentración en actividades nuevas y complejas.				
	Realiza transferencia de contenidos en situaciones cotidianas.				
	Memoriza fácilmente datos y conceptos.				

	Demuestra un buen razonamiento lógico – matemático.				
	Es consciente del manejo del tiempo en horas del reloj				
	Lee palabras por auto aprendizaje.				
Sumatoria					
CREATIVIDAD	Da respuestas racionales que sorprende al adulto.				
	Inventan sus propios juegos.				
	Inventa cuentos e historias con secuencia lógica.				
	Comienza a utilizar la segunda dimensión gráfica y combina adecuadamente los colores				
	Poseen buen sentido del humor.				
Sumatoria					
LIDERAZGO	Lidera al grupo en actividades.				
	Es solicitado por sus compañeros para realizar tareas con su apoyo.				
	Demuestra autoconfianza cuando interacciona con niños mayores a su edad.				
	Sugiere alternativas a las actividades propuestas por el docente.				
	Manifiesta interés por dirigir la organización de los espacios de acuerdo a sus gustos. (Ejemplo: organiza sus juguetes según sus propios gustos e intereses)				
Sumatoria					
	Manifiesta un control emocional.				

SOCIO AFECTIVO	Demuestra empatía por situaciones de los demás.				
	Busca relacionarse con niños mayores a su edad.				
	Es consciente de sus sentimientos.				
	Cumple normas de un código de convivencia establecido.				
	Justifica sus conductas frente a un llamado de atención.				
Sumatoria					

Conclusiones

- El proceso de detección es de gran importancia porque evidencia la valoración de las capacidades y las diferentes características e intereses del alumno con capacidad intelectual superior.

- Una propuesta de herramienta de detección de capacidades intelectuales superiores debe partir de un análisis teórico a través de una revisión bibliográfica de la literatura sobre las altas capacidades y un estudio profundo de teorías y modelos explicativos de la superdotación, así como una revisión bibliográfica de instrumentos y escalas de detección de altas capacidades de las edades de la población en estudio.

- El método screening o nominación, tiene la finalidad de detectar posibles candidatos según el área que se evalúa, en este caso, posibles niños con altas capacidades. Este procedimiento informal, facilita diferentes fuentes de información, como son: profesores, padres, compañeros y propios alumnos, en este sentido el docente es el identificador de altas capacidades en el contexto educativo.

- Es fundamental que el docente encargado de aplicar la escala deba leer atentamente las normas generales de utilización y aplicación de la herramienta de detección, y además demostrar un gran interés y precisión al momento de evaluar al sujeto. Si bien no se requiere un entrenamiento especializado para proceder a la evaluación, el docente debe conocer lo suficientemente bien al alumno y estar familiarizado con la escala, así como comprender los ítems y reflexionar ante cada uno antes de asignar una puntuación al sujeto.

CAPíTULO IV

SOCIALIZACIÓN DE LA HERRAMIENTA DE DETECCIÓN PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS CON CAPACIDADES INTELECTUALES SUPERIORES, DIRIGIDA A MAESTROS

Uno de los objetivos planteados para el desarrollo de este trabajo de investigación se propone una actividad de socialización de la propuesta de una herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con capacidades intelectuales superiores, dirigida a maestros, cuyo fin es motivar la apropiación de este modelo de orientación pedagógica en relación con las altas capacidades con expertos, docentes y alumnos universitarios de las carreras de educación.

El presente capítulo corresponde a la descripción de una síntesis de las experiencias de la socialización de esta propuesta con las directoras y 40 docentes de los Centros de Desarrollo Infantil: Totoracocha y ABC de la ciudad de Cuenca. A continuación se detalla la ejecución del proceso de socialización, la metodología empleada y los resultados y reflexiones de las experiencias compartidas.

4.1. Objetivos

- Realizar un sondeo de conocimiento sobre las altas capacidades de las directoras y docentes.
- Exponer la fundamentación teórica sobre las altas capacidades y la importancia de una detección temprana.
- Presentación de la herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con capacidades intelectuales superiores, dirigida a maestros.

4.2. Metodología

La socialización se realizó a través de un grupo focal, como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir desde la experiencia laboral la temática en estudio “Detección de capacidad intelectual superior en edades tempranas”.

Los Grupos Focal se desarrollaron con los siguientes momentos:

1) Conversatorio sobre las altas capacidades, su detección y abordaje en educación inicial.
2) Exposición de la revisión bibliográfica sobre la fundamentación teórica de la propuesta.
3) Presentación de la herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con capacidades intelectuales superiores, dirigida a maestros.
4) Trabajo grupal: Análisis, aplicación y sistematización de sugerencias sobre la elaboración y uso de la herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con capacidades intelectuales superiores, dirigida a maestros.

4.3. Resultados:

- El 80% de los profesionales participantes manifiestan conocimiento sobre las altas capacidades, en su mayoría sustentan bases teóricas sobre la teoría de las inteligencias múltiples, en este sentido consideran la inteligencia como una capacidad con enfoque multidimensional.
- El 90% de las maestras manifiestan confusión en el manejo de la terminología referente a las altas capacidades, sin embargo destaca la concepción de la superdotación.
- Dos maestras informan la experiencia de haber tenido un alumno con perfil de superdotado, señalan que fueron remitidos a un proceso de evaluación psicopedagógica y que por ser un proceso largo no llegaron a saber los resultados, debido a que finalizó el año lectivo. Desde estas experiencias profesionales, las maestras indican que el proceso de evaluación por las entidades públicas resulta un proceso muy largo, puesto que derivaron a los niños a mitad del año escolar y no conocieron los resultados finales.
- Todas las profesionales comparte el criterio que es necesario un equipo multidisciplinario para emitir un diagnóstico de superdotación, así como están conscientes que su labor docente no le habilita para emitir criterios de diagnósticos, pues indican que su rol es únicamente detectar.
- Las maestras señalan que es factible llevar a cabo el proceso de detección en el contexto del aula. En este sentido, destacan que es primordial disponer de conocimientos sobre las altas capacidades y poseer una buena destreza de observar, señalan que caso contrario fácilmente se puede confundir al niño superdotado con otro perfil de alumno, sostienen que comúnmente se le confunde con un niño hiperactivo.

- Señalan la importancia de corroborar la observación y seguimiento que como educadoras realizan en el contexto de aula con la información proporcionada por parte de los padres o las personas que cuiden a los niños en casa.

- La mayor preocupación de las maestras es el desconocimiento y/o no disponer de un instrumento con indicadores que faciliten la detección del alumno con capacidad intelectual superior, así como no manejar procesos de adaptación curricular.

- La maestras indican que herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con capacidades intelectuales superiores, dirigida a maestros está bien estructurada, que es de fácil aplicación y enfatizan que será factible su uso en su ejercicio profesional, debido a la experiencia que adquieran a través de su puesta en práctica.

4.4. Recomendaciones:

- Complementar la investigación con la validación de la herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con capacidades intelectuales superiores, dirigida a maestros.

- Socializar los resultados finales de la investigación a autoridades para generar cambios en la atención que se brinda a las peticiones del personal docente en cuánto a capacitaciones referentes a la atención a la diversidad.

Conclusiones

- El grupo focal como espacio para dar a conocer diversas experiencias permitió evidenciar los conocimientos de las docentes sobre la temática en estudio, Detección de Capacidades Intelectuales Superiores en niños de 3 a 5 años, a la vez que favoreció obtener observaciones y sugerencias respecto al estudio realizado.

- Se identificó la necesidad urgente de los profesionales de ampliar sus conocimientos sobre el abordaje del sujeto con superdotación en el ámbito escolar.

- Las maestras consideran importante el proceso de detección de altas capacidades, porque permite identificar las capacidades de los alumnos y concreta sus necesidades educativas, lo cual determina el tipo de respuesta educativa más adecuada para su respectiva intervención.

CONCLUSIONES GENERALES

Al finalizar esta investigación se puede concluir que:

- La identificación requiere de una fundamentación teórica que permita una clara definición de altas capacidades para que conduzca a quién evaluar, cómo evaluar y quién evalúa.

- Es necesario desmitificar el mundo de la superdotación y evitar caer en estereotipos, para ello es importante asumir que el sujeto superdotado no hace todo bien y que necesita ayuda.

- El perfil del docente es esencial para realizar la detección de altas capacidades en el ámbito escolar. En este sentido el rol del educador se enfoca a la identificación, evaluación e intervención del sujeto con superdotación.

- En este proceso de detección, la figura del docente es importante porque es quién comparte la mayor cantidad de tiempo con el niño en el contexto escolar, por ello puede observar comportamientos que caracterizan al sujeto con capacidad intelectual superior.

- Evitar el "etiquetaje" conducirá al docente a considerar cada alumno como la persona que es, en este sentido el docente evitara que su condición de superdotado sustituya a la persona, ya que las etiquetas pueden orientar a dificultades en su contexto escolar. Por ello, es importante tener presente que el sujeto superdotado debe ser tratado, aceptado y educado como lo que es.

- Resulta de gran utilidad que el maestro disponga de un listado de características que pueda evidenciar el alumno superdotado, y así realizar una detección temprana con mayor facilidad y precisión.

- Un buen proceso de detección garantizara un correcto diagnóstico del alumno superdotado, y así, una adecuada intervención, en este sentido el docente facilitara un ambiente que permita potencializar al máximo sus capacidades.

- El alumno superdotado manifiesta problemas escolares en diversas áreas y por ello es responsabilidad del docente estar formado para atender a las necesidades educativas específicas de esta población.

- Diferentes estudios revelan la importancia de una formación especializada del docente en altas capacidades para brindar una atención eficaz al alumno con superdotación, así como la experiencia del docente de trabajar con esta población contribuye a la manifestación de creencias y actitudes positivas por el maestro hacia la superdotación.

- Los docentes muestran una actitud positiva al reconocer la existencia de estos niños pero también evidencian limitaciones en su identificación; no obstante, tienen fundados temores en ofrecer una educación adicional, más estimulante, que pueda potencializar sus facultades.

- Las propuestas educativas deben contemplar la mejora de la enseñanza y plantear nuevas exigencias y competencias al docente para concretar un currículo flexible que favorezca dar respuesta a la diversidad de los alumnos.

- El nuevo reto de la educación debería ser ofertar una educación que otorgue oportunidades en función de las diferencias individuales, que contemple a los alumnos de manera independiente.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Alonso, A. y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados. Sus necesidades necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Bonum.

Elices, Palazuelo, y del Caño Sánchez (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, Evaluación y Respuesta Educativa.* Madrid: C.E.P.E. S.L.

Galvez, J. y Gónzales, M. (2000). *Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades. Ministerio de Educación y Cultura* .Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Garnica (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado? Una guía para identificar, entender y educar a un niño de altas capacidades*. Barcelona: Cúpula.

Gómez, M.T. y Mir, V. (2011). *Altas Capacidades en niños y niñas: Detección, Identificación e Integración en la Escuela y en la Familia*. Madrid: Narcea Ediciones.

Martínez, M. y Guirado, A. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales: Pautas de Actuación, Orientación, Intervención y Evaluación en el Período Escolar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Rodríguez, N. (2009) *Será superdotado ¿?.* Slugar: Lulu press Inc

Tesis

Aresu, E. (2010). *Superdotación: intervención educativa y familiar* (Tesis de licenciatura no publicada. Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona).

Bosch, B. (2010). *La problemática "oculta" de los superdotados*. (Tesis de licenciatura. Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona) Recuperada de http://www.recercat.net/handle/2072/48155.

Chiner, E. (2011) *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* (Tesis Doctoral. Universidad de Alicante). Recuperado de http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Castro Barbero, M. L. (2006). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Coloma, M. (2012). *El mundo de la diversidad en el aula: ¿Cómo es un/a superdotado/a?*. (Tesis de Licenciatura.Universidad de Valladolid, Valladolid). Recuperado de http://cerro.cpd.uva.es/bitstream/10324/1805/1/TFG-L45.pdf

García, M.B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento*. (Tesis Doctoral. Universidad de Granada). Recuerado de file:///C:/Users/Xime2/Downloads/Tesis+doctoral-superdotados%20(3).pdf

Martínez, J. (2012). *La importancia del conocimiento y percepción de maestros orientadores de escuelas de práctica docente rural del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia, ante niños con capacidades superiores*. (Tesis de doctoral. Universidad Técnica Particular de Loja).

Ortiz, E. (2008). *La importancia del conocimiento y percepción de los maestros de nivel preescolar sobre los niños superdotados*. (Tesina de Maestría. Universidad Metropolitana).

Artículos revista

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., & Vigo, P. (2012). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria Gasteiz, España

Alonso, J. (2008). La educación de los alumnos con sobredotación intelectual.*Estimados miembros de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT) y suscriptores a Ideacción, la revista en español sobre superdotación*, 37.

Benito, Y., & Moro, J. (2000). Screening para la identificación temprana de alumnos intelectualmente superdotados con base empírica destinado a niños de 4, 5 y 6 años. *Ideacción: La revista en español sobre superdotación*, (1), 23-46.

Borges, Á., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Universidad de La Laguna*, 1-11.

Calero, M. D., GARCÍA, M., & GÓMEZ, G. (2007). El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. *Junta de Andalucía. Consejería de Educación*.

David, H. (2011). The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children. *Gifted and Talented International*, *26*(1-2), 71-80.

Elices, J.C., Palazuelo, M. & Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, *11*(13), 23-47.

Fernández, R., Tourón, J., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, *9*, 95-110.

González, T. A., & Mairal, J. B. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, *3*(1), 3-18.

Martínez, Padilla, Rodríguez y Remedios (2009). Las Altas Capacidades: Los Mitos y La Realidad propuesta por alumnos de Magisterio. *INFAD. Revista de Psicología*. (1). 193-202.

Mate, Y. B. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. *Faisca: revista de altas capacidades*, (1), 49-63.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?. *Gifted Child Quarterly*, *51*(3), 246-254.

Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, *26*(1), 31-46.

Rodriguez, p. D., & Sanchez, l. F. P. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 93-106.

Rodríguez, R. (2001) Mitos y Realidades sobre la superdotación y el talento. *Engine. Revista del Col. Legi Oficial de Psicólegs a Balears*, (11), 95-109

Sánchez, m. D. C. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (40), 135-146.

Sastre, S. y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. Faísca, (6), 3-25.

Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, *46*(Supl 1), 11-16.

Tourón, J. y Reyero, M. (2001). La identificación de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2), 311-338.

Van Deur, P. (2011). Views of gifted elementary students about self-directed learning. *Gifted and Talented International*, *26*, 111-120.

Artículos pdf.

Alonso, A (2006) La atención a los alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006)

Artola, T.; Mosteiro, P.; Barraca, J.; Ancillo, I. y Pina, J (2003). Escala de Detección de Sujetos con Altas Capacidades. Manual de Referencia.

Barrera, A., Durán, R., González, J., & Reina, C. L. (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Benito, Y., & Moro, J. (2002). Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual. *Madrid, Psymtec Material Técnico*.

Domínguez, P. y Pérez, L. Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual

Elices, J. A., Palazuelo, M., & Del Caño, M. (2003). Necesidades educativas de alumnado superdotado. *Identificación y evaluación. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León*.

Ferrándiz, C. (2011). Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Activo para el Alumnado con Altas Habilidades. Documento General sobre Alta Habilidad Intelectual: Modelos Teóricos y Características del Alumnado con superdotación.

González, G. V. ACTITUD Y PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO HACIA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SUPERDOTACIÓN. *I JORNADAS NACIONALES SOBRE ESCUELA Y ALTAS CAPACIDADES*, 104.

Hernández, C. (2005) La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales desde un programa institucional a largo plazo financiado y dirigido por la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias

Rodríguez, M. y Rodríguez, J. (2005) "La Identificación de alumnos con superdotación intelectual", V Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad Vigo. Ourense – España.

Rogado, M. I. , Nograro, C. , Zabala, B. Etxebarria, A. , Albes, M.C. La educación del Alumno con Altas capacidades. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Capítulos de libro

Tourón, J.; Reyero, M. y Fernández. R. (2000). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En Bautista García-Vera, A. (Coord.). *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación Curricular*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.

Tourón.J. y Reyero, M. (2001).La identificación de alumnos de alta capacidad: un reto pendiente para el sistema educativo. En VV. AA. Hacia el Tercer Milenio: cambio Educativo y Educación para el cambio. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. (publicación en CD- ROM).

Tourón, J**.** y Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. En Almeida, L.; Oliveira, E. P. y Melo, A. S. *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificaçao e apoio*. Braga: ANEIS.

Tourón, J.; Reyero, M. y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En Bautista García-Vera, A. (coord.). Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación curricular. Madrid: ICE.