



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS CUALITATIVO
DE LA EXPERIENCIA DE PERSONAS CON
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
E IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

CURSO 2019/2020

AUTORA: MARTA HORNA MARTÍNEZ

TUTORA: PAULA ODRIOSOLA GONZÁLEZ

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN/ABSTRACT	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. OBJETIVOS	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1 PUNTO DE PARTIDA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	7
4.2 ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	8
4.2.1 Conceptualización	8
4.2.2 Características	13
4.3 ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES	15
4.3.1 La atención psicopedagógica en el CONTEXTO FORMAL.....	16
4.3.2 La atención psicopedagógica en el CONTEXTO NO FORMAL	20
4.4 IMPORTANCIA DEL ENTORNO EN EL DESARROLLO DE LOS SUJETOS CON ALTAS CAPACIDADES	24
4.4.1 Familia.....	24
4.4.2 Profesorado	26
4.5 PROTAGONISMO DE LOS INDIVIDUOS CON ALTAS CAPACIDADES	28
5. MÉTODO: PROCESO DE INVESTIGACIÓN	29
5.1 SELECCIÓN DEL MÉTODO: ESTUDIO DE CASO	30
5.2 ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL CASO DE ESTUDIO	31
5.2.1 Contextualización: marco general del caso.....	31
5.2.2 Selección del caso: participantes.....	32
5.2.3 Definición de los problemas de investigación: <i>issues</i>	33
5.2.4 Propuesta de los tópicos de investigación: declaraciones temáticas.....	34
5.2.5 Exposición de las preguntas informativas.....	36
5.2.6 Descripción de categorías	37

5.3 TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	39
5.3.1 Definición del instrumento: el cuestionario abierto.....	40
5.3.2 Elaboración del cuestionario: ¿cómo se ha construido?	40
5.4 ANÁLISIS DE DATOS	43
5.5 TEMPORALIZACIÓN	44
6. ANÁLISIS CUALITATIVO E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	45
6.1 PERCEPCIÓN SOBRE ALTAS CAPACIDADES.....	46
6.2 EXPERIENCIA INTRAPERSONAL.....	50
6.3 EXPERIENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL	53
6.4 ÁMBITO ESCOLAR.....	55
6.5 ÁMBITO FAMILIAR.....	64
7. CONCLUSIONES.....	68
7.1 IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS	68
7.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	71
7.3 PROPUESTAS DE TRABAJO FUTURAS.....	72
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
9. ANEXOS	79
9.1 ANEXO 1: DECLARACIONES TEMÁTICAS, CATEGORÍAS Y EXTRACTOS	79
9.2 ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO	100
9.3 ANEXO 3: CUESTIONARIO.....	101
9.4 ANEXO 4: ÁRBOL CONCEPTUAL.....	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Principales características de las personas con altas capacidades intelectuales</i>	13
Tabla 2. <i>Legislación educativa española y alumnos con altas capacidades intelectuales</i>	16
Tabla 3. <i>Datos estadísticos de los informantes</i>	32
Tabla 4. <i>Declaraciones temáticas y preguntas informativas</i>	36
Tabla 5. <i>Cronograma de la investigación cualitativa</i>	44
Tabla 6. <i>Necesidades psicoeducativas de las personas con altas capacidades intelectuales</i>	68
Tabla 7. <i>Propuesta de actuaciones psicopedagógicas</i>	70

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Modelo de los tres anillos de Renzulli	11
<i>Figura 2:</i> Modelo de estrella de Tannenbaum	12
<i>Figura 3:</i> Estructura conceptual del estudio de caso	34

RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN

Este trabajo desarrolla una investigación cualitativa sobre la experiencia de personas con altas capacidades intelectuales. El objetivo principal es identificar sus necesidades psicoeducativas, a partir de un estudio de caso del que forman parte seis sujetos diagnosticados. Mediante la recogida de información a través de un cuestionario confeccionado ad hoc se pretende profundizar en el conocimiento de la alta capacidad. Las respuestas de los participantes sirven de base para realizar un análisis cualitativo y una interpretación posterior de los datos obtenidos. Los resultados conducen a la identificación de distintos tipos de necesidades: cognitivo-conductuales, emocionales, sociofamiliares y educativas. Se concluye que el profesional de la Psicopedagogía tiene cabida en la intervención dirigida a dar respuesta a estas necesidades.

PALABRAS CLAVE: altas capacidades intelectuales, necesidades psicoeducativas, intervención psicopedagógica, metodología cualitativa, estudio de caso, análisis de contenido.

ABSTRACT

In this work a qualitative research on the experience of people with high intellectual capacity is developed. The main objective is identify their psycho-educational needs by a case study of which six diagnosed people are part. The aim is to go in-depth knowledge of high intellectual capacity through collection of information through an ad-hoc questionnaire. The participants' answers serve as a basis for a qualitative analysis and interpretation of obtained data. The outcomes lead to the identification of different types of needs: cognitive behavioral, emotional, socio-familiar and educational. It may be concluded that the Psychopedagogy professionals have a place in interventions aimed at responding to those needs.

KEYWORDS: high intellectual capacity, psychoeducational needs, psychopedagogical intervention, qualitative methodology, case study, content analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La atención a las altas capacidades intelectuales no ha surgido en la actualidad: la revisión de la literatura científica permite descubrir que su estudio es un tema recurrente en las últimas décadas y su interés continúa *in crescendo* hoy en día.

Las investigaciones sobre este colectivo dentro del ámbito educativo han cobrado auge recientemente. Se reconoce la necesidad de dar una respuesta psicopedagógica a los sujetos que presentan altas capacidades, ya que suelen precisar de apoyos que les permitan adaptarse adecuadamente al entorno que les rodea.

Para ello, se suele dirigir la mirada hacia los factores que intervienen en el desarrollo de estas personas. Entre otros, los estudios abordan factores personales (rasgos característicos de este grupo de población, problemáticas asociadas, etc.) y factores ambientales (influencia del estilo educativo recibido, actuación del profesorado, etc.).

Resulta sorprendente el hecho de que la mayoría de las investigaciones parten de una perspectiva ajena para profundizar en el entendimiento de las altas capacidades. Es decir, con frecuencia se analizan las peculiaridades de este colectivo y se determinan sus necesidades en función de sus conductas o actitudes, y no tanto según sus percepciones o consideraciones personales.

Por este motivo, el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene el propósito de dar protagonismo a la vivencia personal de los sujetos con altas capacidades intelectuales.

El trabajo se divide en varios apartados. En primer lugar, se presenta una justificación del TFM, en la que se explican las razones que motivan la realización del trabajo. Posteriormente, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar a través de su elaboración. A continuación, se expone la fundamentación teórica, que sirve de base para introducirse en el conocimiento de las altas capacidades intelectuales desde un enfoque psicopedagógico. Seguidamente, se desarrolla la investigación cualitativa que explora la experiencia de seis personas con altas capacidades y se analizan los resultados obtenidos. Además, se incluyen las implicaciones y las limitaciones del estudio, así como algunas propuestas de trabajo futuras que puedan complementar las aportaciones del presente TFM. Por último, se añaden las conclusiones finales, señalando la contribución del presente trabajo a la labor práctica del profesional de la Psicopedagogía.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se concibe como un medio para poner de manifiesto los conocimientos y aprendizajes alcanzados en el Máster Universitario en Psicopedagogía, de manera que se pueda evidenciar la adquisición de las habilidades teórico-prácticas necesarias para ser un buen profesional.

Uno de los aspectos más enriquecedores del máster es la pluralidad de contextos a los que permite acceder, puesto que la actuación de un profesional de la Psicopedagogía tiene cabida en multitud de escenarios sociales. Así pues, es preciso tener una amplia visión de la humanidad, ya que la población susceptible de intervención psicopedagógica es muy variada.

Este trabajo versa sobre un grupo denominado “personas con altas capacidades intelectuales”. Esta temática es relevante en el panorama actual, pero queda mucho camino por recorrer para comprender la complejidad de su situación y condición, y poder dar respuesta a sus necesidades psicoeducativas.

La investigación que se desarrolla en este TFM utiliza una metodología cualitativa para explorar y analizar la experiencia de personas con altas capacidades intelectuales. A partir de los resultados del estudio y sobre la base de la literatura científica, se proponen algunas pautas de intervención psicopedagógica para implementar en el **ámbito educativo no formal**.

El proyecto se puede vincular a varias de las competencias recogidas en el plan de estudios del título.

Competencias generales:

- **G2.** *Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.*

La literatura científica sobre altas capacidades es muy amplia, y en ocasiones, puede incluso resultar incongruente. Por ello, se contrasta la información y se intenta mantener una actitud crítica y analítica en todo momento.

- **G3.** *Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.*

El trabajo del profesional de la Psicopedagogía requiere contar con unas habilidades comunicativas básicas que le permitan llegar a cualquier tipo de población. A lo largo del TFM, se procura una expresión lingüística simple y accesible, que facilite la comprensión de los aspectos tratados, sin perder el carácter técnico y formal que debe caracterizar todo trabajo científico.

- **G5.** *Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.*

La actuación psicopedagógica debe respetar unos criterios, normas y valores fundamentales, reflejados en el código deontológico de la profesión. El discurso escrito de este TFM trata de ser respetuoso y tolerante, y reflejar objetivamente la diversidad de opiniones que se desprenden de las respuestas de los participantes de la investigación.

- **G6.** *Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.*

Por una parte, la realización de este trabajo implica la búsqueda y consulta de información sobre altas capacidades: las TIC facilitan el acceso a la misma. Por otro lado, el desarrollo del TFM mediante un cuestionario completado por los participantes de la investigación precisa de una comunicación telemática: las TIC hacen posible el establecimiento de dicha conexión.

- **G7.** *Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.*

La vocación impulsa el interés por aprender y mantenerse actualizado. El desarrollo de este trabajo prueba la capacidad de trabajo autónomo y facilita un enriquecimiento personal y profesional-psicopedagógico.

Competencias específicas:

- **E1.** *Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.*

Los participantes del presente estudio son personas con altas capacidades intelectuales, cuyas respuestas a un cuestionario se analizan para obtener los resultados del trabajo y lograr el objetivo principal: determinar, entre otras, sus necesidades socioeducativas y psicoafectivas, a partir de su vivencia personal.

- **E2.** *Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza-aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.*

Este trabajo parte de la idea de diversidad, sosteniendo la necesidad de individualizar y personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, de los sujetos con altas capacidades intelectuales.

- **E4.** *Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.*

La evaluación de prácticas psicopedagógicas y programas de intervención ya existentes, destinados a atender a las personas con altas capacidades intelectuales, permite identificar puntos fuertes y débiles para el diseño de nuevas propuestas que favorezcan el desarrollo de este colectivo.

- **E7.** *Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.*

A partir de la experiencia de los participantes se plantean algunas actuaciones psicopedagógicas convenientes y se proponen pautas de intervención acordes a su contexto.

- **E8.** *Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.*

En este caso, la investigación desarrollada utiliza una metodología cualitativa para obtener los resultados, que permiten plantear mejoras respecto a la atención psicopedagógica que reciben los sujetos con altas capacidades.

3. OBJETIVOS

El **objetivo general** de este Trabajo Fin de Máster es identificar las necesidades psicoeducativas de las personas con altas capacidades intelectuales.

Los **objetivos específicos** del trabajo son los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento teórico de las altas capacidades intelectuales.
- Analizar los rasgos más característicos de las personas con altas capacidades intelectuales y sus necesidades.
- Determinar la influencia del entorno familiar y social en el desarrollo psicoeducativo de las personas con altas capacidades intelectuales.
- Describir las actuaciones psicopedagógicas actuales dirigidas a atender a las personas con altas capacidades intelectuales.
- Analizar las necesidades psicoemocionales y socioeducativas de las personas con altas capacidades mediante un estudio de caso.
- Especificar posibles pautas que den respuesta a las necesidades halladas y no atendidas en un contexto no formal de aprendizaje.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 PUNTO DE PARTIDA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para tratar a una persona, desde cualquier perspectiva -incluida la psicopedagógica-, es preciso tener en cuenta que la sociedad se caracteriza por ser diversa. Esto significa que, aunque todos formamos parte de la misma especie, cada uno de nosotros nos diferenciamos de los demás, constituyéndonos en individuos únicos.

Las características biológicas que en un principio marcan nuestro crecimiento son rápidamente moduladas por los numerosos factores ambientales que influyen en nuestro desarrollo. La combinación entre genética y experiencia conforma poco a poco quiénes somos y en qué nos convertimos. Por eso podemos afirmar que no existen dos personas idénticas.

Cada individuo tiene un ritmo de aprendizaje y se desenvuelve en su entorno poniendo en juego sus capacidades y habilidades. Sin embargo, en ocasiones no somos lo suficientemente competentes para responder a las demandas de los diversos contextos con autonomía y necesitamos algún tipo de apoyo para poder salir adelante. En este sentido, cualquier ser humano puede considerarse, en algún momento de su vida, una “persona con necesidades educativas específicas”, pues para lograr su adaptación al medio debe llevar a cabo un proceso de aprendizaje, en ocasiones facilitado por otros seres humanos.

Partiendo de esta idea de diversidad, desde el ámbito psicoeducativo se reconoce la necesidad de atender a cada sujeto adaptando los métodos y procedimientos de enseñanza para lograr su aprendizaje, de ahí el término “*atención a la diversidad*”, recogido como principio en las leyes educativas españolas más recientes. Como señalan Martínez y Guirado (2012), cada persona es diferente y, por tanto, debe darse una respuesta educativa individualizada.

Desde este planteamiento, se contempla la atención a la diversidad como el conjunto de actuaciones dirigidas a asistir a cualquier colectivo que pueda presentar alguna necesidad educativa, por ejemplo, individuos con Discapacidad Intelectual, Motora, Auditiva o Visual, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje... y también aquellos que presentan Altas Capacidades Intelectuales.

4.2 ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

¿Qué son las altas capacidades intelectuales? Son varias las concepciones que existen en la actualidad sobre esta materia, ya que las altas capacidades se estudian desde múltiples perspectivas. ¿Cómo son las personas con altas capacidades intelectuales? La sociedad tiende a atribuir ciertas características comunes a todas las personas que componen este colectivo. Aunque cada sujeto es, como se ha señalado anteriormente, singular, hay ciertos rasgos que se pueden asociar al grupo de personas con altas capacidades intelectuales.

4.2.1 Conceptualización

Para comprender el concepto de *altas capacidades intelectuales* es preciso atender al significado de las palabras que lo conforman. Según la Real Academia Española (RAE, 2014):

- “Alta”, referido a una cosa, indica que es “noble, elevada, excelente”.
- “Capaz” quiere decir “apto, con talento o cualidades para algo”.
- “Intelecto” equivale a “entendimiento”.

Por lo tanto, una persona con altas capacidades intelectuales es alguien con un talento elevado para el entendimiento. Pero antes de seguir desarrollando este concepto y vincularlo con la literatura científica es conveniente definir otro vocablo que se relaciona directamente con las altas capacidades intelectuales: la inteligencia.

Siguiendo de nuevo a la RAE (2014), “inteligencia” se entiende como “capacidad de entender o comprender”, “capacidad de resolver problemas” o “habilidad, destreza y experiencia”, entre otras acepciones. Así pues, se puede relacionar la inteligencia con una capacidad para comprender la realidad y responder ante ella, solucionando las dificultades encontradas y poniendo en juego los conocimientos que proporciona la experiencia.

La inteligencia es un constructo complejo, ampliamente estudiado desde diferentes posturas teóricas. Salmerón (2002) hace una revisión de las investigaciones que tratan sobre la inteligencia y establece la siguiente clasificación de modelos:

- Modelos centrados en la estructuración de la inteligencia. Buscan los elementos que la componen, sus relaciones y cómo medirla.

A su vez, estos modelos se pueden dividir en dos grandes grupos, que valoran una inteligencia unitaria o bien una inteligencia compuesta:

- Planteamiento monolítico: comprende la inteligencia como un elemento en sí mismo (Wechsler, 1939).
- Planteamiento factorialista o multidimensional: comprende la inteligencia como el conjunto de varios elementos, denominados factores (Guilford, 1967).
- Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia. Buscan comprender cómo evoluciona y se desarrolla. Dentro de este grupo destaca Piaget (1986), quien define inteligencia como “capacidad de adaptación a las situaciones nuevas”.
- Modelos centrados en la comprensión global de la persona. Buscan la relación entre el funcionamiento social y la cognición. En el ámbito socioeducativo, es extensamente conocida la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), quien defiende la existencia de varias clases de inteligencia: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Tras un breve recorrido a través de las distintas concepciones de inteligencia hemos de regresar a la temática central de este trabajo: las altas capacidades intelectuales.

La terminología utilizada para hacer alusión a este concepto puede dar lugar a confusión, ya que hay varios vocablos que en ocasiones se emplean como sinónimos pero que incorporan matices de significado diferentes: *talento*, *genio*, *prodigio*, *precocidad*, *superdotación*, *capacidad superior*, *excepcionalidad intelectual*... La distinción más extendida en la actualidad para emplear estos términos es la siguiente:

- Se habla de precocidad intelectual cuando una persona muestra un desarrollo evolutivo temprano, pudiéndose estabilizar sus características o manteniéndose por encima al alcanzar la maduración intelectual.
- Se habla de talento cuando una persona sobresale en uno o varios ámbitos específicos, por presentar una capacidad intelectual superior a la media en ellos. Castelló y Batlle (1998) diferencian:
 - Talento simple o múltiple (verbal, matemático, espacial, creativo o lógico).

- Talento complejo (académico o figurativo).
- Se habla de superdotación cuando una persona destaca por presentar una capacidad por encima de la media de manera generalizada en la mayoría de los ámbitos.

La expresión *altas capacidades intelectuales* engloba todos estos modos de sobresalir.

La complejidad del concepto da lugar al desarrollo de diferentes modelos de conceptualización de las altas capacidades. Martínez y Guirado (2012) establecen la siguiente clasificación:

- Modelos psicométricos o basados en capacidades. Se vinculan con los modelos centrados en la estructuración de la inteligencia. Miden la capacidad en función del valor del Cociente Intelectual (CI), que interrelaciona la edad cronológica con la edad mental de un sujeto.
- Modelos basados en el rendimiento. Consideran el potencial intelectual. El clásico “modelo de los tres anillos” de Renzulli puede incluirse en este grupo. Según Renzulli (1978), la superdotación es la unión de tres factores (Figura 1):
 - Capacidad intelectual superior a la media. Supone tener una gran capacidad de procesamiento de la información para adaptarse rápida y eficazmente a cada situación.
 - Motivación o compromiso con la tarea. Dedicación, disposición, esfuerzo o perseverancia en la actividad.
 - Creatividad. Implica un pensamiento divergente, fluido, original y flexible.

En resumen, son superdotados quienes “poseen o pueden desarrollar este conjunto de capacidades y aplicarlas a cualquier área potencialmente importante de la actividad humana” (Renzulli, 1978, p.184).



Figura 1: Modelo de los tres anillos de Renzulli

- Modelos cognitivos. Explican los procesos de adquisición, procesamiento y almacenamiento de la información. Sternberg (1985) es un referente en el estudio de las altas capacidades intelectuales por su Teoría Triárquica de la Inteligencia. El autor clasifica las capacidades en tres grupos: analíticas, creativas o prácticas. Así mismo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), mencionada con anterioridad, se podría incluir en este apartado.
- Modelos socioculturales. Valoran la influencia del entorno en el desarrollo de las altas capacidades. Destaca el “modelo de estrella” de Tannenbaum (1997) dentro de este grupo (Figura 2). Este modelo distingue cinco factores:
 - Habilidades generales. Se refiere al nivel intelectual global basado en el potencial biológico y el uso que el individuo hace de él.
 - Habilidades específicas (razonamiento verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico, memoria, relaciones espaciales, etc.).
 - Factores no intelectuales. Son las variables personales que influyen en el desarrollo de las habilidades intelectuales (compromiso, motivación, autoconcepto, capacidad de adaptación social).
 - Factores ambientales. Son las variables del contexto social que influyen en el desarrollo de las habilidades intelectuales (familia, escuela, comunidad, cultura).

- Factores fortuitos. Son las oportunidades que influyen en el desarrollo de las habilidades intelectuales.

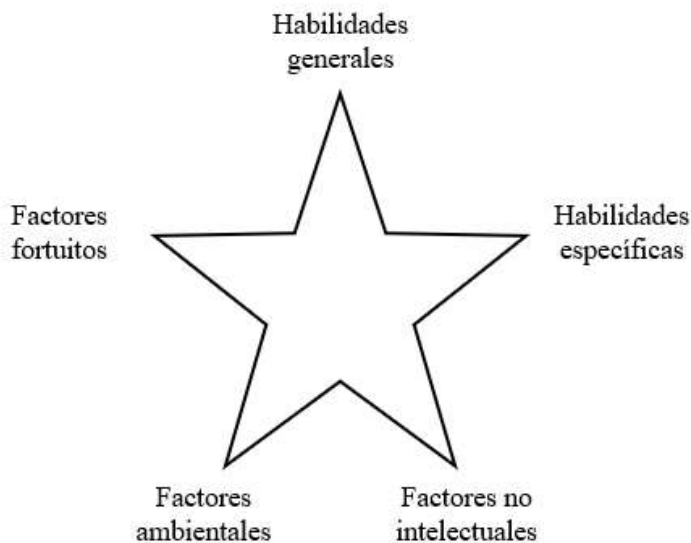


Figura 2: Modelo de estrella de Tannenbaum

Tannenbaum (1997) define la superdotación como “el potencial para llegar a conseguir realizaciones críticamente valoradas o productos ejemplares en las diferentes áreas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética” (p.27).

Actualmente, el Modelo Tripartito de Pfeiffer (2015), que engloba algunas de las ideas propuestas por los diferentes modelos teóricos, facilita la identificación de la alta capacidad, ya que propone tres perspectivas diferenciadas desde las que puede concebirse:

- Alta capacidad como alta inteligencia. Se evidencia a partir del CI.
- Alta capacidad como rendimiento sobresaliente. Se evidencia a partir de la motivación y el esfuerzo que permite al sujeto alcanzar la excelencia académica.
- Alta capacidad como alto potencial para sobresalir o rendir de modo excelente. Según el autor, sería una capacidad potencial subdesarrollada, derivada de una falta de estimulación, que, con los apoyos educativos adecuados, podría contribuir a alcanzar unos resultados extraordinarios. Señala que este potencial es difícil de reconocer, puesto que depende de la intuición y experiencia educativa de quien lo identifica.

4.2.2 Características

Las personas con altas capacidades intelectuales pueden presentar ciertos rasgos característicos comunes, a pesar de que no conforman un grupo homogéneo: la diversidad también es la norma en este colectivo y hace de cada individuo con altas capacidades un ser diferente con unas necesidades particulares.

En España, hay varios manuales o guías que procuran facilitar la comprensión de la terminología y la teoría relativa a la alta capacidad, así como ofrecer orientaciones educativas para potenciar el aprendizaje de los sujetos que las presentan. En esta línea, Barrera, Durán, González y Reina (2008) y Albes et al. (2013) tratan de sintetizar y enumerar algunos de los rasgos más comunes que caracterizan a los sujetos con altas capacidades intelectuales (Tabla 1).

Tabla 1

Principales características de las personas con altas capacidades intelectuales

Características cognitivas y metacognitivas	Gran capacidad simbólica y abstracta (lingüística y numérica), procesamiento cognitivo rápido, buena memoria y capacidad de retención de información, metamemoria, alta concentración y persistencia, gran comprensión y generalización: transferencia de aprendizajes a nuevos contextos, flexibilidad cognitiva, eficacia en la resolución de problemas, autorregulación activa y consciente.
Características de creatividad	Curiosidad y exploración, originalidad, iniciativa, búsqueda de desafíos y retos, imaginación, fluidez de pensamiento, tendencia a la investigación, variedad de intereses.
Características emocionales, motivacionales, personalidad	Alto nivel de autocrítica, motivación intrínseca, perseverancia y perfeccionismo, sentido del humor elaborado e ironía, alta sensibilidad e intensidad emocional, afán de superación. Posibilidad de manifestar ansiedad.
Características sociales	Capacidad de liderazgo y organización, independencia de creencias y opiniones, preferencia por grupos sociales mayores en edad, desarrollo temprano del sentido ético y de la justicia.

En numerosas ocasiones la literatura científica hace referencia al síndrome de la disincronía como característico de los sujetos con altas capacidades intelectuales, aunque no aparece en todos los casos. La disincronía se da cuando las capacidades de los diferentes planos del individuo no evolucionan al mismo ritmo, y por ello se ve afectado, tanto internamente como en sus interacciones con el medio. Terrasier (1994) describe este síndrome como una falta de equilibrio en el desarrollo de dos o más planos del ser humano (personal, social, afectivo, motor) y distingue, específicamente, entre disincronía interna y externa:

- Disincronía interna: resultado del desfase entre dos áreas del desarrollo personal. Tipos:
 - Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad. El desarrollo intelectual suele ser más temprano que el desarrollo motor.
 - Disincronía entre lenguaje y pensamiento. La capacidad de razonamiento puede desarrollarse antes de la adquisición de las habilidades lingüísticas expresivas.
 - Disincronía entre inteligencia y afectividad. El desarrollo intelectual suele ser previo al desarrollo emocional.
- Disincronía externa o social: resultado del desfase entre la norma interna de la persona y la norma social correspondiente a su entorno. Esto se traduce en discrepancias entre:
 - El sujeto y su familia.
 - El sujeto y la escuela.
 - El sujeto y sus amistades o iguales.

Concretamente, en cuanto al plano social, Álvarez (1999) señala el debate relacionado con las habilidades sociales de las personas con altas capacidades intelectuales, aún abierto, tal como indican Oliveira, Capellini y Rodrigues (2020). Por una parte, hay autores que resaltan la capacidad superior de las personas con altas capacidades, y por tanto las consideran menos susceptibles de sufrir desadaptaciones sociales (García-Yagüe, 1986). Por otro lado, existen investigaciones que muestran que los niños con altas capacidades corren el mismo riesgo de sufrir desadaptaciones sociales, o incluso más que los niños promedio, porque su potencial puede llevarlos a situaciones de rechazo o incompreensión (Alonso, 1994).

Volviendo a los interrogantes iniciales que introducen este apartado: ¿Qué son las altas capacidades intelectuales? El repaso de los diferentes modelos que abordan la materia permite concluir que la alta capacidad es un fenómeno complejo: puede concebirse como una elevada inteligencia, un rendimiento excelente o un notable potencial. Además, es multifactorial, y por eso, para comprender su naturaleza, es conveniente considerar la influencia del entorno en su desarrollo. ¿Cómo son las personas con altas capacidades intelectuales? Una vez asumida la idea de que cada individuo posee unas características singulares, en general, los sujetos con alta capacidad manifiestan ciertas cualidades que pueden parecer ventajosas para su funcionamiento vital (procesamiento rápido de la información, buena memoria, afán de superación), pero otras que suponen un riesgo de aparición de dificultades (ansiedad, disincronías, desadaptación social).

Por lo tanto, este colectivo precisa de un ambiente que posibilite el desarrollo de su potencial y que preste atención a los desajustes que puedan surgir a lo largo de su crecimiento. Tourón (2020) recuerda que las capacidades intelectuales solo se desarrollan si se dan las circunstancias oportunas, entre las que se encuentra una intervención educativa adecuada. La identificación de las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de cada persona, así como las respuestas que se lleven a la práctica para cubrirlas, ayudarán a convertir el potencial del sujeto en rendimiento y así favorecer su equilibrio personal. En este sentido, la Psicopedagogía juega un papel decisivo tanto en los procesos de identificación y evaluación como en el diseño y puesta en práctica del programa de intervención individualizado para cada caso.

4.3 ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES

La práctica psicopedagógica dirigida a atender a las personas con altas capacidades intelectuales se puede llevar a cabo en múltiples escenarios. Llorent-García y López-Azuaga (2013) declaran que la educación formal y la educación no formal están estrechamente vinculadas. Defienden que los proyectos que se llevan a cabo en contextos no reglados pueden complementar las metodologías educativas y a su vez aportar retroalimentación para enriquecer la atención educativa que se proporciona, en este caso, a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

4.3.1 La atención psicopedagógica en el CONTEXTO FORMAL

A pesar de que el presente TFM se centra en la conceptualización de las altas capacidades intelectuales desde una perspectiva no formal, atendiendo a las posibilidades de intervención en contextos no reglados, es conveniente conocer la situación de estas personas en el sistema educativo formal. El conocimiento de las estrategias y actuaciones educativas desarrolladas en el contexto formal puede ayudar a profundizar en la búsqueda de respuestas a las necesidades de las personas con altas capacidades intelectuales, precisamente, a partir de las carencias detectadas a lo largo de su trayectoria escolar. Respecto al ámbito reglado, cabe destacar que la legislación educativa española ha cambiado a lo largo de los años, y con ella han evolucionado los términos referidos a las altas capacidades intelectuales (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2008). De las leyes de educación más recientes se extraen las siguientes indicaciones con respecto a los alumnos con altas capacidades intelectuales (Tabla 2).

Tabla 2

Legislación educativa española y alumnos con altas capacidades intelectuales

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)	
Título I: de la estructura del sistema educativo.	En el artículo 43 se especifica que las administraciones educativas deben
Capítulo VII: de la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas.	adoptar las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana las necesidades de estos alumnos y
Sección 3ª: de los alumnos superdotados intelectualmente.	darles una respuesta educativa adecuada.
Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	
Título II: Equidad en la Educación.	En el artículo 76 se especifica que las administraciones educativas deben
Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	adoptar las medidas para identificar tempranamente a estos alumnos y
Sección segunda: Alumnado con altas capacidades intelectuales.	valorar sus necesidades, así como adoptar planes de actuación adecuados a las necesidades de estos sujetos.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013),	

que modifica la Ley Orgánica de Educación

Añade en el artículo 76 que las administraciones educativas deben adoptar programas de enriquecimiento curricular adecuados a las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales, que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades.

4.3.1.1 Identificación y evaluación psicopedagógica

La identificación de los alumnos con altas capacidades intelectuales no es tarea fácil. García-Perales y Almeida (2019) hacen referencia a “problemas de visibilidad” con este colectivo, basándose en las cifras nacionales de diagnóstico. La heterogeneidad de las aulas puede esconder a estos sujetos, quienes requieren de una atención educativa específica.

Dentro del sistema educativo formal, los encargados de la evaluación y diagnóstico de los estudiantes con altas capacidades intelectuales son los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Comes et al., 2008). La Orden EDU/849/2010 define la evaluación psicopedagógica como:

Proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o puedan presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que aquellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como la adquisición de las competencias básicas. (p. 31358)

Por lo tanto, para poder determinar las necesidades psicoeducativas de las personas con altas capacidades intelectuales el primer paso necesario es realizar una evaluación psicopedagógica. Este proceso implica recoger información e identificar las características del individuo y su entorno, para posteriormente determinar sus necesidades y tomar decisiones respecto a las actuaciones que permitan su desarrollo global.

Comes et al. (2008) defienden que la evaluación debe reunir información relevante sobre el individuo, sus condiciones personales, su contexto escolar, familiar y social. Para ello, establecen una serie de fases en el proceso:

- Fase diagnóstica: recogida de información sobre el alumno (descripción de su desarrollo y situación actual, nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje) y sobre el entorno familiar y social, con el fin de realizar el diagnóstico.
- Fase orientadora: orientaciones para el profesorado y el centro, y orientaciones para la familia.

Según Hervás y Prieto (2000), la evaluación psicopedagógica debe contemplar todas las áreas de la persona y terminar con la realización de un informe psicopedagógico, que incluya aspectos tales como: rendimiento e inteligencia; motivación, persistencia en la tarea y creatividad; liderazgo, inteligencia interpersonal y autoconcepto; estilo de aprendizaje; disincronías y lenguaje y comunicación.

Para evaluar la inteligencia de cualquier individuo, el procedimiento más frecuentemente utilizado y, con una mayor tradición, es la aplicación de test que determinan el Cociente Intelectual (Castelló y Batlle, 1998). Sin embargo, se cuestiona cada vez con mayor hincapié la validez de emplear este procedimiento como único medio de evaluación. Lo recomendable es combinar la administración de test, inventarios o escalas junto con otras técnicas de evaluación, como la entrevista semiestructurada, por ejemplo.

Calero, García y Gómez (2007) clasifican los instrumentos empleados para llevar a cabo una evaluación completa de las altas capacidades:

- Escalas o inventarios de detección de altas capacidades
 - Autoinformes y escalas de detección para el profesorado
 - Autoinformes y escalas de detección para la familia
- Test de inteligencia
- Test de creatividad
- Instrumentos de evaluación de la personalidad y la adaptación
- Test de potencial de aprendizaje
- Test de flexibilidad cognitiva

Un aspecto a destacar de este listado es la valoración de la creatividad. Kaufman (2015) defiende que es un factor importante, aunque no siempre se incluya en la evaluación de la capacidad intelectual. Propone que la originalidad puede ser evaluada a partir de la fluidez verbal y el pensamiento divergente.

En suma, la evaluación de las altas capacidades es un proceso que debe incorporar la valoración de múltiples factores, tanto personales como sociales. Una vez efectuada, quedan reflejadas las necesidades educativas en el informe realizado, cuyo objetivo es facilitar la búsqueda de estrategias para dar apoyo y orientar a las personas con alta capacidad, así como a las personas que forman parte de su entorno: familiares y profesores.

4.3.1.2 Intervención psicopedagógica

Los alumnos con altas capacidades intelectuales evaluados por parte de los Equipos de Orientación Psicopedagógica y Educativa en el contexto reglado pueden recibir distintos tipos de respuestas educativas. En este sentido, las medidas que se toman deben responder a las necesidades detectadas. Barrera et al. (2008) distinguen los tres tipos de medidas dirigidas al Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE):

- Medidas educativas ordinarias. Se pueden definir como ajustes que realiza el docente para adaptar la enseñanza a las características de sus alumnos. En este caso, el profesor podría llevar a cabo las siguientes acciones para atender a los alumnos con altas capacidades intelectuales: presentar contenidos de distinto grado de dificultad, proponer actividades que impliquen realizar asociaciones entre diferentes asignaturas, adaptar los recursos y materiales didácticos, ofrecer tutorías individuales, etc.
 - Destaca como medida específica para el alumnado de altas capacidades intelectuales el *agrupamiento*: la unión de alumnos que comparten la condición de altas capacidades, para enriquecer su currículo y proponerles tareas adaptadas que favorezcan su motivación. No obstante, esto puede generar aislamiento y desintegración social, puesto que se separa a estos alumnos de su grupo de referencia para la realización de las actividades.
- Medidas educativas extraordinarias. Se pueden definir como modificaciones en el contenido de la enseñanza.
 - Destaca como medida específica para el alumnado de altas capacidades intelectuales el *enriquecimiento*: la ampliación, extensión, investigación o profundización de temas relacionados con el currículo. Esta medida pretende aprovechar las capacidades del alumno mediante la propuesta de actividades extra o actividades complementarias, siempre bajo la

supervisión del profesorado. No es necesario separar al alumno de su grupo de referencia, por lo que no suele generar desadaptaciones sociales.

- Medidas educativas excepcionales. Son estrategias y actuaciones llevadas a cabo cuando las medidas extraordinarias no resultan suficientes para dar respuesta a los alumnos o cuando se han puesto en práctica pero no han dado resultado.
 - Destaca como medida específica para el alumnado de altas capacidades intelectuales la *aceleración o flexibilización*: la reducción de la duración de su trayectoria escolar. Esta medida favorece la motivación del niño y le ofrece una estimulación acorde a su condición. Sin embargo, es preciso tener precaución y evaluar la capacidad de adaptación e integración social del alumno, para evitar desajustes sociales o emocionales derivados del cambio de grupo de referencia.

4.3.2 La atención psicopedagógica en el CONTEXTO NO FORMAL

Aunque la *educación no formal* ha existido siempre, el término aparece a finales de la década de los sesenta y su significado se desarrolla en los setenta. Coombs y Ahmed (1974) proponen la siguiente diferenciación conceptual:

- La educación formal se relaciona con el sistema educativo escolar, institucionalizado, graduado y estructurado.
- La educación no formal se relaciona con una actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial.
- La educación informal se relaciona con un proceso no organizado ni sistematizado de adquisición de conocimientos y habilidades a partir de la convivencia y la influencia diaria de unas personas con otras, y a través de los medios de comunicación.

A pesar de esta distinción, numerosos autores reconocen que no resulta fácil definir las fronteras actuales que separan estos tipos de modalidades de enseñanza, puesto que muchas prácticas educativas se llevan a cabo tanto en espacios tradicionalmente considerados formales, como en no formales. Lo que sí queda claro es que la educación formal no es el único escenario posible, sino que existen múltiples espacios educativos y son muchos los agentes que participan en el proceso de aprendizaje de un individuo, aportando diferentes enfoques y metodologías.

Los ámbitos de la educación no formal incluyen, entre otros: el trabajo, el ocio y la cultura, la educación social y la propia escuela (en horario no lectivo).

Cuando se producen dificultades o alteraciones en el proceso de aprendizaje, las personas recurren a los profesionales responsables de darles apoyo y guiarles para favorecer su desarrollo, tanto en el contexto formal como en el contexto no formal. Uno de ellos es el profesional de la Psicopedagogía.

La Psicopedagogía surge en sus inicios como respuesta a las demandas relacionadas con las dificultades de aprendizaje dentro del ámbito escolar, y posteriormente adquiere un carácter profesionalizador más amplio. La Psicopedagogía como disciplina científica se nutre de los conocimientos de la Pedagogía y de la Psicología, prestando atención a los aspectos emocionales y sociales que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la actualidad, el profesional de la Psicopedagogía tiene complejas funciones, que incluyen coordinar, evaluar, organizar y planificar programas que respondan a necesidades psicoeducativas (Rodríguez, 2012). Además, la tarea principal del experto en Psicopedagogía es “orientar”, que significa “dirigir o encaminar a alguien hacia un lugar o un fin determinado”, según la RAE (2014). Siguiendo a Bausela (2006), el desarrollo de la persona se produce a lo largo de toda la vida, por lo que la orientación psicoeducativa proporcionada por el profesional no debe de ir dirigida únicamente al contexto escolar, sino a cualquier contexto no formal donde la persona pueda presentar dificultades psicoemocionales o socioeducativas.

El profesional de la Psicopedagogía está capacitado para atender, en cualquier contexto, tanto a sujetos adultos como a niños; a personas con enfermedades, discapacidades, alteraciones y un sinnúmero de condiciones que producen, en un momento dado, un conjunto de necesidades educativas específicas.

Miret, Fuster, Peris, García y Saldaña (2002) destacan que el marco de intervención de la orientación psicopedagógica incluye las siguientes áreas:

- Orientación para el desarrollo de la carrera
- Orientación en los procesos de enseñanza – aprendizaje
- Atención a la diversidad
- Orientación para la prevención y el desarrollo

Habitualmente se suele poner más énfasis en aquellos grupos que se consideran “más necesitados”, mientras que otros son generalmente menos atendidos, como es el caso de los individuos con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, Arocas, Cuartero, Ferrández, Moya y Torregrosa (2018) defienden que estos alumnos también requieren orientación a lo largo de la vida, en este caso, dirigida a mejorar su capacidad de toma de decisiones, a analizar sus competencias, a desarrollar estrategias de autorregulación y a definir sus expectativas.

4.3.2.1 Intervención psicopedagógica

La literatura científica propone el *enriquecimiento extracurricular* como la medida educativa complementaria a la educación reglada que da respuesta a las necesidades de las personas con altas capacidades intelectuales. Por lo tanto, se considera el enriquecimiento extracurricular como la modalidad de intervención psicopedagógica “no formal”.

Existen múltiples Programas de Enriquecimiento Educativo que pretenden atender a las necesidades educativas específicas de las personas con altas capacidades intelectuales, a través de diferentes alternativas. Este tipo de propuestas se desarrollan fuera del horario lectivo y, en general, son programas que abordan diferentes áreas de estudio e investigación, cuyo propósito puede ser desarrollar el pensamiento creativo, favorecer el aprendizaje por descubrimiento, fomentar el pensamiento divergente, facilitar la socialización con otros sujetos, promover la mejora de las habilidades sociales, la asertividad y la autoestima, etc. Estos programas pueden ser promovidos por entidades públicas o privadas que buscan enriquecer la oferta educativa formal.

A modo de ejemplo, a continuación se mencionan dos programas de diferentes comunidades autónomas de España:

- El Programa Extracurricular de Altas Capacidades de Castilla y León. Es una propuesta desarrollada por la Consejería de Educación, voluntaria y gratuita. Se dirige al alumnado de Educación Primaria o Educación Secundaria que haya sido evaluado por el Equipo de Orientación correspondiente.
 - *Objetivo general*: estimular el desarrollo de sus capacidades con experiencias enriquecedoras y de interés que contribuyan a su desarrollo integral.
 - *Objetivos específicos*:

- Potenciar el desarrollo cognitivo del alumnado, estimulando las aptitudes en las que destaca y desarrollando aquellas en las que no es así.
 - Contribuir al desarrollo socioafectivo del alumno.
 - Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y divergente.
 - Potenciar los talentos individuales.
 - Fomentar las habilidades socioemocionales en relación con iguales y adultos.
 - Adquirir herramientas intrapersonales de gestión emocional y autoconocimiento.
- El Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid. En este caso, los participantes son alumnos con altas capacidades escolarizados en Educación Primaria hasta Bachillerato, que procedan de centros educativos públicos, concertados o privados de la comunidad.
 - *Objetivos:*
 - Contribuir al desarrollo de las capacidades y personalidad del alumno.
 - Desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad.
 - Afianzar estrategias positivas de relación entre iguales y habilidades sociales adaptadas al contexto en el que se desenvuelven.
 - Actuar en contextos de aprendizaje enriquecidos.
 - Apreciar el trabajo en equipo.
 - Valorar a los demás en sus diferencias como fuente de enriquecimiento.

Como puede observarse, algunos de los elementos en los que se basan estos programas son comunes: pensamiento divergente, relaciones sociales y potenciación de la capacidad cognitiva.

Además de talleres o actividades prácticas, algunas acciones concretas que pueden formar parte de estos Programas de Enriquecimiento educativo son:

- Poner en contacto a los sujetos con expertos sobre sus temas de interés.

- Ofrecer programas de voluntariado dirigidos a diferentes colectivos y entidades.

Otra posibilidad de enriquecimiento extracurricular es el *mentorazgo*. Esta práctica consiste en asignar un mentor a un estudiante con altas capacidades intelectuales. El mentor puede ser un experto en un tema de interés para el niño, un alumno universitario, etc. Sus funciones son aconsejar, orientar o dirigir al sujeto en el desarrollo de sus habilidades, de manera global o específica. El Programa Estrella, pionero en Europa desde 1990, lleva a cabo esta modalidad de mentorazgo en Madrid.

4.4 IMPORTANCIA DEL ENTORNO EN EL DESARROLLO DE LOS SUJETOS CON ALTAS CAPACIDADES

Del Caño, Arias, Alonso, Morentin y Gómez (2005) destacan la influencia de las actitudes de la familia, el profesorado, los compañeros y la sociedad en la eficacia de los programas de intervención de sujetos con altas capacidades intelectuales. Estos autores defienden que la evaluación de estas actitudes puede servir para prestar una mejor atención a este colectivo.

Alexopoulou, Batsou y Drigas (2019) señalan que el equilibrio de los niños con alta capacidad se produce únicamente cuando sus necesidades son reconocidas en sus ámbitos más inmediatos: en casa y en el colegio. Resaltan que, en caso de no ser atendidas, los niños pueden sufrir ansiedad, que a su vez puede generar dificultades de razonamiento y pérdida de concentración.

4.4.1 Familia

No hay duda de que en la mayoría de los casos el primer espacio educativo es el contexto familiar. Desde que nace, el niño recibe estímulos, pautas y guías para desarrollarse, por eso sus primeros aprendizajes dependen del estilo educativo que adopte su familia. Sahuquillo, Ramos, Pérez y Camino (2016) consideran la influencia del contexto familiar a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner y valoran las competencias parentales como factor relevante a tener en cuenta en la vida de los niños con altas capacidades intelectuales, puesto que es una medida a la que normalmente se presta menos atención que a otras (por ejemplo, las aptitudes cognitivas, las motivaciones e intereses del individuo, su creatividad y personalidad).

Las competencias parentales son uno de los constructos clave en la educación de los menores. Son los conocimientos, habilidades y actitudes que los adultos ponen en práctica para responder a las necesidades de sus hijos conforme estos van evolucionando (Sahuquillo et al., 2016). Azar y Weinzierl (2005) establecen la siguiente clasificación de las habilidades que configuran la competencia parental:

- Habilidades educativas: resolución de problemas, cuidado físico y psicológico, seguridad, protección.
- Habilidades sociales: empatía, asertividad, reconocimiento de emociones.
- Habilidades sociocognitivas: expectativas, autoeficacia.
- Habilidades de autocontrol: impulsividad.
- Habilidades de manejo del estrés: relajación, afrontamiento.

En general, los padres tienden a conservar una buena imagen de sí mismos como educadores, pero también son capaces de manifestar sus miedos educativos (Borges, Hernández y Rodríguez, 2006). Estos autores indican que el mayor temor de los padres de hijos con altas capacidades intelectuales es que estos no lleguen a desarrollar todo su potencial. Resaltan que es preciso contrastar la concordancia de percepciones y opiniones entre padres e hijos para un mejor funcionamiento familiar, puesto que en ocasiones se puede dar una sobrevaloración del hijo o un nivel demasiado elevado de expectativas, que generan en el niño un estado de presión difícil de gestionar.

Hay padres que manifiestan sentimientos contrapuestos: orgullo por los éxitos que alcanza su hijo frente a preocupación de no estar suficientemente preparados para atender sus necesidades (Flores, Valadez, Borges y Betancourt, 2018). Por lo tanto, siguiendo a estos autores, no solo el sujeto con altas capacidades intelectuales presenta necesidades, sino que su familia, en muchos casos, va a requerir algún tipo de apoyo u orientación. Algunas de las necesidades que pueden presentar los padres de una persona con altas capacidades intelectuales son:

- Necesidad de información: para comprender la condición de su hijo, sus características individuales, su potencial de aprendizaje.
- Necesidad de formación: para dar respuesta a las necesidades intelectuales, emocionales y sociales de su hijo.

- Necesidad de relacionarse y colaborar con el centro educativo: para contribuir al desarrollo máximo de su hijo.

Barrera et al. (2008) sintetizan las funciones de la familia de una persona con altas capacidades intelectuales:

- Ejercer su papel educador y socializador: poner límites, establecer normas, dar pautas de comportamiento.
- Favorecer una educación integral: no dar importancia únicamente al desarrollo del plano intelectual, sino prestar especial atención a los ámbitos afectivo-emocional y social.
- Educar en el respeto hacia los demás: evitar el desarrollo de sentimientos de superioridad.
- Estimular sus capacidades: ayudar a desarrollar sus potencialidades.
- Planificar el tiempo: buscar recursos, participar en proyectos, motivar al hijo para que realice actividades que puedan desarrollar su capacidad.
- Colaborar con el centro educativo: mantener una relación cercana con el profesorado y el Equipo de Orientación, para trabajar en la misma dirección.

Es indiscutible el hecho de que la familia tiene un papel fundamental en el desarrollo de la persona con altas capacidades intelectuales. Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017) resaltan en un estudio llevado a cabo en Granada que la mayoría de las familias muestran un elevado nivel de implicación en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. Conocer el grado de implicación de los padres en el proceso de intervención de los niños con altas capacidades intelectuales es importante: un grado alto es un indicador positivo ante el planteamiento de una intervención psicopedagógica.

4.4.2 Profesorado

Recordemos que el presente TFM se centra en la conceptualización de las altas capacidades intelectuales desde una perspectiva “no formal”, prestando atención a las posibilidades de intervención en contextos no reglados. A pesar de ello, es necesario reconocer la importancia del profesorado a lo largo de la trayectoria escolar del niño con altas capacidades intelectuales, pues condiciona su motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo de sus potencialidades.

García-Barrera y de la Flor (2016) destacan que los niños con altas capacidades aprenden rápido y con facilidad, pero requieren orientación, apoyo y estimulación para desarrollarse adecuadamente. En este sentido, parece relevante que el profesorado sea formado para identificar y atender a estos niños en el contexto educativo formal.

Matheis, Keller, Kronborg, Schmitt y Preckel (2020) advierten el riesgo de la presencia de estereotipos en el profesorado respecto a los alumnos con alta capacidad. Estos autores explican que, en ocasiones, puede producirse el fenómeno conocido como profecía autocumplida: las ideas preconcebidas del profesor terminan alterando o modificando la conducta del niño, quien trata de ajustar consciente o inconscientemente su comportamiento a las expectativas generadas por el maestro. Una manera de evitar los estereotipos es conseguir que los educadores tengan una formación específica sobre la alta capacidad. Genovard (1983) destaca los principales conocimientos y características que deben poseer los profesores de este tipo de alumnos:

- Conocimiento específico sobre altas capacidades, comprensión de un concepto más amplio de inteligencia.
- Conocimiento sobre el desarrollo intelectual y factores cognitivos.
- Conocimiento del concepto de rendimiento.
- Tener una buena disposición para colaborar con los alumnos y flexibilidad para aceptar los retos.
- Buscar el equilibrio en las relaciones sociales de los alumnos y atender sus necesidades emocionales, más que centrarse en la enseñanza de contenidos.
- Facilitar el aprendizaje mediante diversas metodologías, proponer formas de aprendizaje alternativas.
- Crear un clima adecuado en la clase que permita atender las diferencias individuales de los alumnos con altas capacidades.

Por último, uno de los principios más importantes en el sistema educativo actual es garantizar la inclusión educativa. En este sentido, Rech, y Negrini, (2019) insisten en la formación del profesorado para ofrecer una atención de calidad a los estudiantes con alta capacidad intelectual.

4.5 PROTAGONISMO DE LOS INDIVIDUOS CON ALTAS CAPACIDADES

Las personas con altas capacidades intelectuales tienen mucho que decir respecto a su educación, pero existen escasas investigaciones en las que se incorpore su percepción sobre los procesos de enseñanza en los que se ven involucrados (Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Osorio, 2013). Siguiendo a estos autores, los alumnos con altas capacidades valoran la atención educativa recibida por sus educadores en torno a tres ejes:

- Pedagógico. Mencionan aburrimiento en las clases, se quejan de explicaciones repetitivas y piden más actividades prácticas, contenidos más complejos y más posibilidades para la reflexión personal.
- Socioemocional. Reclaman empatía, comprensión, preocupación y sentido de humor.
- Intelectual. Consideran importante que los educadores demuestren dominio de los contenidos que tratan, claridad en su exposición y habilidad para plantear desafíos.

Contar con las sugerencias de los alumnos con altas capacidades intelectuales permitiría mejorar las prácticas psicopedagógicas llevadas a cabo tanto en contextos formales como en no formales.

Por este motivo, el presente trabajo persigue dar voz a estos sujetos, para que sean ellos quienes identifiquen las necesidades psicoafectivas y socioemocionales relacionadas con la alta capacidad, y al mismo tiempo ofrecer posibles soluciones o actuaciones para solventarlas.

5. MÉTODO: PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A la hora de realizar una investigación científica hay que seleccionar una metodología que se ajuste a los objetivos inicialmente planteados y que permita la obtención de nuevos conocimientos, una vez definido el problema central de investigación.

Para lograr el objetivo general del presente TFM, a saber, identificar las necesidades psicoeducativas de las personas con altas capacidades intelectuales, y para poder proponer actuaciones psicopedagógicas prácticas, se lleva a cabo una investigación cualitativa que se centra en la experiencia de los participantes, sujetos adultos con altas capacidades intelectuales. Denzin y Lincoln (2011) consideran que esta forma de investigación asume una realidad múltiple, construida a partir de la percepción individual o colectiva de las personas.

El paradigma cualitativo, también denominado fenomenológico, naturalista o humanista, se adecúa al interés del presente TFM, puesto que pretende llegar a la comprensión de la realidad a partir de la experiencia de las personas. Este trabajo trata de dar protagonismo a sujetos con altas capacidades intelectuales, valorando diferentes aspectos relatados desde su propio punto de vista.

La perspectiva cualitativa se centra en la descripción de procesos para otorgarles significado, buscando respuestas a partir de la interpretación de los fenómenos relacionados con el objeto estudiado.

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011), las características generales de una investigación cualitativa son:

- El énfasis se pone en la comprensión de fenómenos socioeducativos.
- El diseño se construye a medida que la investigación avanza.
- El objeto de estudio se comprende como una realidad holística.
- El investigador y los participantes mantienen contacto.
- La muestra no es aleatoria: la selección de participantes se realiza de manera deliberada, en función del problema de investigación.
- El conocimiento se obtiene a partir del estudio y la descripción detallada de una realidad particular.
- El empleo de procesos de triangulación de fuentes y métodos garantiza la credibilidad de la investigación.

En resumen, la metodología cualitativa se considera en este caso la más conveniente para analizar y comprender las necesidades psicoeducativas del colectivo con alta capacidad intelectual.

5.1 SELECCIÓN DEL MÉTODO: ESTUDIO DE CASO

El Estudio de Caso (EC) como método de investigación cualitativa se puede definir de diferentes maneras. Stake (1995) afirma que “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por la que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p.12).

Concretamente, el estudio de caso cualitativo se puede definir como:

Una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoya fuertemente en esos razonamientos. (Merriam, 1998, pp.11-12)

Más recientemente, Simons (2011) considera que el estudio de caso es reconocido como “sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su contexto, así como fenómenos sociales y educativos en general” (p.32). Además, afirma que “puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas” (Simons, 2011, p.45).

Por lo tanto, el estudio de caso se relaciona con la *unicidad*, la *particularidad*, la *singularidad* y la *profundidad de análisis* del objeto de investigación, en este caso, las altas capacidades intelectuales.

Stake (1995) distingue tres tipos principales de estudio de caso:

- Intrínseco: el estudio se produce a partir del objeto de investigación, ya que genera interés en sí mismo.
- Instrumental: el estudio de caso se realiza con la finalidad de comprender otro fenómeno.
- Múltiple o colectivo: el estudio conjunto de un grupo reducido de casos permite hacer una interpretación colectiva de un determinado tema o fenómeno.

Este TFM consiste en un **estudio de caso intrínseco**, puesto que el objetivo es investigar una materia que genera interés por sí misma, la alta capacidad, a partir de la experiencia vital de seis personas diagnosticadas. Este estudio intrínseco está formado por **seis minicasos** que permiten acercarse al mundo de las altas capacidades desde el punto de vista de quienes las presentan, siendo ellos los protagonistas de la investigación.

La función principal del estudio es profundizar en sus experiencias personales para comprender la naturaleza de la alta capacidad y analizar las implicaciones personales y sociales, así como la influencia que ejerce el entorno en su desarrollo. A partir del análisis e interpretación de sus experiencias, además, se busca determinar las necesidades psicoeducativas que puedan atenderse desde una perspectiva psicopedagógica, ya que los sujetos con alta capacidad pueden presentar, al igual que otros colectivos, necesidades específicas que requieran de la intervención de un profesional de la Psicopedagogía. A partir de los datos obtenidos se trata de identificar qué tipo de carencias o dificultades pueden surgir en diferentes planos (cognitivo, emocional, social, académico, etc.) y en qué contextos se presentan (escolar, familiar, etc.).

5.2 ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL CASO DE ESTUDIO

Para definir este EC se sigue el planteamiento de Stake (1995), quien establece una estructura básica para facilitar el proceso de investigación cualitativa, así como la recogida y el análisis de los datos.

5.2.1 Contextualización: marco general del caso

En primer lugar, para comprender el presente EC es conveniente dibujar el escenario donde se desenvuelven los sujetos con altas capacidades intelectuales en la actualidad:

- El contexto educativo, definido por la legislación educativa vigente. Se ha hecho referencia anteriormente en el TFM a las leyes educativas más recientes de nuestro país. La LOMCE establece que se debe promover la evaluación de alumnos con altas capacidades intelectuales, así como ofrecer una respuesta educativa adecuada a sus características.

- El contexto social, definido por las características socioculturales de los participantes, sus actitudes y creencias. En este sentido, es preciso considerar a los individuos como integrantes de la sociedad española, atendiendo a las características culturales españolas, sus tradiciones, sus lenguas, sus características económicas y políticas, etc.
- Las investigaciones previas existentes. El repaso de la literatura científica, así como la revisión de diferentes estudios, reflejados con anterioridad en la fundamentación teórica del trabajo, aportan una serie de ideas y nociones, no solo sobre qué se entiende por “altas capacidades intelectuales”, sino también sobre la influencia del entorno (familia y profesorado) en el desarrollo de los sujetos que las presentan. Además, el marco teórico permite reflexionar sobre la atención psicopedagógica dirigida en la actualidad a este grupo de personas.

5.2.2 Selección del caso: participantes

La muestra de este estudio de caso está formada por seis personas adultas con diagnóstico psicopedagógico de Altas Capacidades Intelectuales. Son sujetos con edades comprendidas entre los 21 y los 40 años (edad media = 25.6), donde 5 de 6 son hombres (Tabla 3).

Tabla 3

Datos estadísticos de los informantes

	Edad	Sexo	Estudiante	Estudios (curso)	Edad de Diagnóstico
P1*	23	Hombre	Sí	Ingeniería mecánica (3°)	13
P2	24	Mujer	Sí	Doctorado en Ingeniería eléctrica y electrónica (1°)	4
P3	23	Hombre	No	Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	4
P4	40	Hombre	No	Licenciatura en Ciencias Matemáticas	28

P5	21	Hombre	Sí	Ingeniería mecánica (4°)	8
P6	23	Hombre	Sí	Ingeniería informática (4°)	6

*P1 = Participante 1, P2 = Participante 2, P3 = Participante 3, etc.

Tal y como se refleja en la tabla, en lo que se refiere a nivel de estudios, 4 de los participantes son estudiantes universitarios y 2 de ellos han completado sus estudios universitarios. En cuanto a la evaluación de las altas capacidades intelectuales, la valoración consta entre los 4 y los 28 años (edad media de diagnóstico = 10.5).

La selección de los participantes fue realizada a partir de un muestreo intencional. En concreto, se trata de un *muestreo bola de nieve* o *muestreo en cadena*, que consiste en ampliar progresivamente la muestra partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). En la presente investigación el grupo de participantes fue conseguido de la siguiente manera:

- Inicialmente se estableció comunicación a través de redes sociales con conocidos que pudieran facilitar el contacto de personas con altas capacidades intelectuales. De esta manera se localizaron dos personas, quienes aceptaron participar en el estudio, una vez fueron informadas por email.
- El resto de la muestra fue conseguida mediante los participantes que ya habían completado el cuestionario, quienes lo hicieron llegar a sus allegados, enmarcados en el perfil requerido, y así se consiguió sumar seis sujetos con alta capacidad.

5.2.3 Definición de los problemas de investigación: *issues*

Siguiendo la estructura de investigación cualitativa de Stake (1995), el primer paso es definir los problemas de investigación (Figura 3). La palabra “*issue*”, traducida del inglés, significa literalmente “problema”. Los *issues* sirven para facilitar la comprensión de la cuestión de estudio.



Figura 3: Estructura conceptual del estudio de caso

Miles y Huberman (1994) defienden que esta estructura permite llevar a cabo un proceso de *reducción anticipada de los datos*.

El presente TFM pretende profundizar en el conocimiento de las altas capacidades intelectuales y subrayar la importancia de la intervención psicopedagógica con este colectivo, a partir de los siguientes interrogantes:

- *¿Qué necesidades psicoeducativas presentan las personas con altas capacidades intelectuales?*
- *¿Qué papel tiene el profesional de la Psicopedagogía en la intervención de este colectivo?*

Tras el establecimiento de los *issues*, se especifica a continuación el aserto, que será contrastado una vez se obtengan los resultados de la investigación.

Aserto: Las personas con altas capacidades intelectuales presentan necesidades psicoemocionales y socioeducativas características. Estas necesidades pueden ser definidas y servir de base para plantear programas de intervención psicopedagógica.

5.2.4 Propuesta de los tópicos de investigación: declaraciones temáticas

Para delimitar los problemas de investigación o *issues* es preciso concretar temáticas que reflejen aspectos específicos de la cuestión, de manera que se facilite el estudio realizado con posterioridad.

Los tópicos de investigación o declaraciones temáticas son macrocategorías que facilitan el análisis de los datos. Van surgiendo a medida que avanza el proceso de investigación y se va obteniendo información por parte de los participantes. En concreto, las declaraciones temáticas se consiguen a partir del proceso de reducción anticipada de datos mencionado anteriormente (Miles y Huberman, 1994). Es decir, de los datos concretos se logra la abstracción de estas macrocategorías que permiten iluminar partes de los *issues* objeto de estudio.

Este TFM contempla cinco declaraciones temáticas respecto a las Altas Capacidades (AACC), predefinidas y corroboradas a partir de las respuestas de los sujetos a un cuestionario realizado *ad hoc*:

- Declaración temática A: PERCEPCIÓN SOBRE AACC. Este gran apartado aborda la opinión personal de los sujetos sobre el significado de las altas capacidades. Identifican qué rasgos se pueden asociar a ellas y valoran las consecuencias (ventajas, inconvenientes) que conllevan. Además, consideran la influencia que tienen en su vida y resaltan las diferencias que encuentran respecto al funcionamiento de personas sin altas capacidades.
- Declaración temática B: EXPERIENCIA INTRAPERSONAL. Los participantes con altas capacidades intelectuales abordan, a nivel subjetivo, su experiencia en cuanto a tres esferas: cognitiva (proceso de pensamiento), afectiva (emociones) y conductual (gestión del comportamiento).
- Declaración temática C: EXPERIENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL. Los individuos perciben ciertos prejuicios hacia las altas capacidades intelectuales por parte de la sociedad. Explican cómo esto afecta a sus relaciones sociales y qué dificultades suelen encontrarse en su interacción con los demás.
- Declaración temática D: ÁMBITO ESCOLAR. Esta macrocategoría trata sobre la experiencia académica de los participantes, comenzando por el momento de evaluación y diagnóstico de la alta capacidad. Identifican las medidas educativas institucionales llevadas a cabo para atender sus necesidades específicas y proponen algunas estrategias de mejora. También exponen su desempeño académico: su manera de organizarse, su estilo de aprendizaje y su percepción sobre los trabajos en grupo, entre otros aspectos.
- Declaración temática E: ÁMBITO FAMILIAR. Por último, este apartado recoge la experiencia familiar de los participantes con altas capacidades intelectuales. Reflexionan sobre el papel de los padres, determinan qué herramientas les aportarían y señalan la necesidad de coordinación entre el centro educativo y la familia.

5.2.5 Exposición de las preguntas informativas

Tras haber definido las declaraciones temáticas es conveniente plantear una serie de preguntas informativas que sirvan de guía en el proceso que lleva a la comprensión del tema estudiado (Tabla 4). Las preguntas formuladas dirigen el foco hacia ciertos aspectos dentro de cada declaración temática o tópico de investigación. El objetivo de proponer estos interrogantes es darles respuesta a partir de los datos obtenidos por los informantes, facilitando así el proceso de análisis e interpretación de resultados.

Tabla 4

Declaraciones temáticas y preguntas informativas

	Preguntas informativas
PERCEPCIÓN SOBRE AACC	¿Qué son las altas capacidades? ¿Qué significan para ti? ¿Qué características se asocian a las personas con altas capacidades? ¿Qué diferencias existen entre las personas con altas capacidades y las que no las presentan? ¿Qué consecuencias supone tener altas capacidades? ¿Cómo te ha influido tener altas capacidades intelectuales?
EXPERIENCIA INTRAPERSONAL	¿Cómo describes tu proceso de pensamiento? ¿Consideras que tienes dificultades a nivel psicoemocional? ¿Qué emociones/pensamientos son incómodos para ti? ¿Cómo gestionas tu comportamiento? ¿Te basas en la opinión de los demás, en tu experiencia...?
EXPERIENCIA INTERPERSONAL	¿Cómo son tus relaciones con los demás? ¿Cómo ha sido tu relación con el grupo de pares a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo? ¿Consideras que tienes alguna dificultad en el plano social?
ÁMBITO ESCOLAR	¿Cómo se realizó la evaluación y diagnóstico de altas capacidades en tu caso? ¿Qué medidas educativas se han llevado a cabo a lo largo de tu trayectoria escolar? ¿Crees que las personas con alta capacidad tienen necesidades educativas específicas? ¿Qué actuaciones educativas considerarías adecuadas para atenderlas? ¿Cuál sería el perfil de un buen educador que trabaje con alumnos con alta capacidad? ¿Cómo describes tu funcionamiento académico (organización, aprendizaje)?

¿Cuál es tu experiencia familiar?

¿Cuál es el papel de los padres en la educación de las personas con altas capacidades? ¿Cómo crees que deben actuar? ¿Qué herramientas consideras que sería necesario aportar a padres de niños con altas capacidades?

¿Qué tipo de relación o indicaciones consideras importantes entre el contexto educativo y la familia de un alumno con altas capacidades?

5.2.6 Descripción de categorías

Las declaraciones temáticas son grandes apartados en los que la información obtenida a lo largo de la investigación queda clasificada. Sin embargo, conviene concretarla en torno a diferentes subapartados más específicos para facilitar el análisis del contenido. Es por ello por lo que se establecen categorías, surgidas a medida que avanza el proceso de recogida de datos.

De esta manera, se profundiza cada vez más en el conocimiento y estudio del tema central: las altas capacidades intelectuales. A continuación se describen las categorías contempladas en el presente estudio de caso, en función de las declaraciones temáticas en las que se engloban, surgidas desde el inicio de recogida de datos y análisis de los mismos.

Declaración temática A: PERCEPCIÓN SOBRE AACC.

- *DEFINICIÓN*: explicación del concepto “alta capacidad intelectual” y significado personal.
- *DIVERSIDAD AACC*: reconocimiento de diferencias dentro del grupo de personas con altas capacidades, identificación de distintos tipos.
- *CARACTERÍSTICAS PERSONALES*: descripción de rasgos típicos de las personas con altas capacidades.
- *COMPARACIÓN CON/SIN AACC*: diferencias o similitudes en cuanto a características, rasgos y comportamientos propios de personas con altas capacidades y características, rasgos y comportamientos propios de personas con capacidades dentro de la media.
- *VENTAJAS*: aspectos percibidos como beneficiosos para el desarrollo y atribuidos a la condición de alta capacidad.

- *TRASTORNOS ASOCIADOS*: identificación de trastornos psicológicos que pueden presentarse junto con la alta capacidad.
- *INFLUENCIA PERSONAL AACC*: influencia de las altas capacidades en el desarrollo personal.

Declaración temática B: EXPERIENCIA INTRAPERSONAL.

- *PROCESO DE PENSAMIENTO*: explicación de la forma de enfrentarse mentalmente a un problema o una situación novedosa.
- *DIFICULTADES EN EL PROCESO DE PENSAMIENTO*: obstáculos que se presentan en el transcurso de la actividad mental.
- *EMOCIONES*: dificultades a nivel emocional y experiencias emocionales negativas.
- *GESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO*: descripción de la actuación a partir de la propia experiencia y de la influencia de la opinión de otras personas.
- *ESTRATEGIAS ANTE SITUACIONES INCÓMODAS*: respuesta conductual ante pensamientos o situaciones molestos.

Declaración temática C: EXPERIENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL.

- *ETIQUETAS Y PREJUICIOS*: ideas preconcebidas de la sociedad sobre las altas capacidades y percepción personal sobre la diferencia de trato como consecuencia del conocimiento de su diagnóstico.
- *RELACIONES SOCIALES*: explicación de dificultades en el ámbito social y trayectoria vital en cuanto a relaciones sociales.

Declaración temática D: ÁMBITO ESCOLAR.

- *EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO*: explicación del proceso de evaluación y diagnóstico de las altas capacidades.
- *MEDIDAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES*: actuaciones vivenciadas, dirigidas a atender a los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- *EXPERIENCIA ACADÉMICA*: exposición de vivencias relacionadas con los estudios en el contexto escolar.
- *PERCEPCIÓN DE NECESIDAD DE APOYO EDUCATIVO*: identificación de necesidades de las personas con altas capacidades.

- *PROPUESTAS EDUCATIVAS PERSONALES*: ideas propias para mejorar la atención a las personas con altas capacidades intelectuales a nivel educativo.
- *PERFIL DOCENTE*: aspectos considerados relevantes en el profesor para atender apropiadamente a los alumnos con altas capacidades.
- *ORGANIZACIÓN*: explicación de su autorregulación respecto a tareas académicas o laborales.
- *APRENDIZAJE*: motivaciones en el proceso de aprendizaje y opinión sobre la importancia de plantearse retos.
- *TRABAJO EN GRUPO*: opinión personal sobre las ventajas e inconvenientes de realizar trabajos en grupo a partir de la experiencia propia.

Declaración temática E: ÁMBITO FAMILIAR.

- *EXPERIENCIA FAMILIAR*: vivencia personal sobre la actuación de los padres a propósito de su condición como personas con altas capacidades.
- *PAPEL PADRES*: importancia de los padres en la educación del niño con alta capacidad intelectual.
- *CONSEJOS A PADRES*: reflexión sobre las actuaciones que deben llevar a cabo los padres de niños con altas capacidades.
- *HERRAMIENTAS A PADRES*: identificación de recursos personales o materiales para ayudar a los padres a comprender y atender a sus hijos.
- *RELACIÓN COLEGIO-FAMILIA*: indicaciones sobre la conexión entre el contexto educativo formal y la familia de un alumno con altas capacidades intelectuales.

En el [Anexo 1](#) se recoge toda la información obtenida, analizada y clasificada en función de las categorías y las declaraciones temáticas expuestas.

5.3 TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

El proceso de recogida de información de una investigación cualitativa frecuentemente se lleva a cabo mediante técnicas como la observación y la entrevista. En este caso, se emplea un cuestionario confeccionado *ad hoc*, en el que se plantean una serie de interrogantes. La formulación de preguntas se realizó mediante el lenguaje, medio que posibilitó la libre expresión de los participantes. El lenguaje condiciona la forma de conocer la realidad, por este motivo, el cuestionario puede ser considerado como *método lingüístico de obtención de*

información. Siguiendo a Bueno (2009), cuando el objetivo de la investigación es conocer los pensamientos, sentimientos, comportamientos privados y públicos, opiniones o actitudes de las personas, el cuestionario es un instrumento idóneo de recogida de datos.

5.3.1 Definición del instrumento: el cuestionario abierto

El cuestionario es una herramienta básica de recogida de información, aplicable mediante entrevista personal o llamada telefónica o bien autoadministrado por correo o internet. Para la elaboración del presente TFM, el enlace del cuestionario fue enviado por correo electrónico y los participantes lo cumplimentaron de manera online. García, Alfaro, Hernández y Molina (2006) identifican algunas ventajas e inconvenientes de este tipo de aplicación:

- Ventajas:
 - Baja influencia del investigador sobre los participantes.
 - Acceso a las personas sin importar a qué distancia se encuentren.
 - Facilidad para cumplimentar el cuestionario en cualquier momento.
- Inconvenientes:
 - Baja tasa de respuesta.
 - Incertidumbre sobre la veracidad de las respuestas.
 - Duda sobre la identidad real de los participantes.

Una cuestión importante a tener en cuenta es que las respuestas no reflejan la realidad, sino la percepción que los participantes tienen de ella (García et al., 2006).

5.3.2 Elaboración del cuestionario: ¿cómo se ha construido?

Antes de proceder a la construcción del cuestionario, hay que conocer la población diana de la investigación para adecuar tanto el formato como el contenido a sus características. Sabiendo que los participantes de este estudio son personas con altas capacidades intelectuales, y habiendo estudiado previamente sus cualidades, a continuación se exponen varios aspectos relacionados con el cuestionario abierto elaborado.

Casas, García y González (2006) identifican los componentes que deben estar presentes en cualquier cuestionario:

- *Datos de identificación*: información básica de los participantes. En este caso no se incluían datos de identificación personal ya que las respuestas son anónimas. Se solicitaban algunos datos estadísticos como la edad, el sexo o el nivel de estudios y otros datos de interés como la edad de diagnóstico de las altas capacidades.
- *Solicitud de cooperación*: información sobre el estudio del que forma parte el cuestionario. Se ofrece una identificación de los investigadores, así como un email para facilitar el contacto en caso de dudas, y se explica el objetivo del estudio. Además, un elemento imprescindible es el **consentimiento informado**: la autorización de los participantes para utilizar sus respuestas con fines científicos. Previa aparición de las preguntas, todos los sujetos aceptaron ser partícipes del estudio, asumiendo una colaboración voluntaria y anónima ([Anexo 2](#)).
- *Instrucciones*: indicaciones sobre el cuestionario. En este caso, se explican los requisitos necesarios para participar en la investigación (ser mayor de edad y haber sido diagnosticado de altas capacidades intelectuales) y se describe su funcionamiento (si una vez comenzado el cuestionario desea dejar de participar, se puede abandonar en cualquier momento cerrando la pestaña del navegador, sin quedar así registradas las respuestas).
- *Información solicitada*: conjunto de preguntas que aportan la información sobre el objeto de estudio. Es la parte más extensa del cuestionario.
- *Cierre del cuestionario*: agradecimiento por la colaboración. Además, en este caso se ofrecía la opción de compartir el enlace del cuestionario a otros posibles participantes enmarcados en el perfil requerido.
- *Información suplementaria*: indicaciones adicionales. Se daba la posibilidad de comentar cualquier aspecto que el participante considerara relevante sobre el cuestionario. Según Casas et al. (2006), esta información es útil para extraer conclusiones, precisar información o proponer futuras investigaciones.

Respecto a las preguntas, es preciso tener en cuenta varios aspectos:

- *Tipología de preguntas.* En este caso, el cuestionario está formado por preguntas abiertas, ya que este tipo de interrogantes permiten al participante contestar con total libertad de expresión (Bueno, 2009). Entre las ventajas de las preguntas abiertas, destacan: aportan una gran cantidad de información y son flexibles (no hay limitación de alternativas de respuesta). Como inconveniente se puede señalar que el análisis de las respuestas implica un mayor esfuerzo o trabajo, ya que la interpretación es más compleja.
- *Formulación de preguntas.* La redacción debe ser clara y precisa, de manera que cada pregunta refleje una sola idea (Bueno, 2009). En este caso, se ha empleado un lenguaje concreto y accesible.
- *Orden de preguntas.* Según García et al. (2006), es tan importante formular adecuadamente las preguntas como establecer el orden en el que se presentan. Siguiendo a Bueno (2009), se deben seguir ciertos criterios: ir de lo más general a lo más particular, separando las preguntas por temáticas, sin mezclarlas entre sí. Cuanto más ordenado se presente el cuestionario mayor será la motivación del participante para cumplimentarlo. En este caso, el orden de las preguntas se realizó de acuerdo a tres bloques temáticos:
 - Concepto “altas capacidades”: experiencia intra e interpersonal.
 - Historia escolar.
 - Familia.
- *Cantidad de preguntas.* El cuestionario no debe ser ni demasiado extenso ni demasiado breve, el número habitual de preguntas oscila entre 20 y 30 (García et al., 2006). En este caso, el cuestionario está compuesto por 18 ítems, algunos de los cuales están formados por varias preguntas referidas al mismo asunto.

Una vez elaborado el cuestionario hay que validarlo. El juicio de expertos sirve para corregir posibles defectos y asegurar que sea adecuado para lograr los objetivos de la investigación. Entre otros aspectos, los expertos valoran que las preguntas sean relevantes, que no haya ambigüedades, que la redacción sea adecuada, etc. (Casas et al., 2006). En este caso, el cuestionario fue compartido con dos personas expertas, quienes valoraron la pertinencia de cada pregunta. El resultado obtenido sirvió para modificar, añadir y suprimir preguntas, hasta llegar al producto final ([Anexo 3](#)).

5.4 ANÁLISIS DE DATOS

Tras la cumplimentación del cuestionario por parte de los participantes de la investigación se obtienen una serie de datos (las respuestas), los cuales hay que analizar para obtener resultados, extraer conclusiones y llegar a nuevos conocimientos sobre la cuestión. El análisis de la información es un proceso que se inicia al mismo tiempo que la recogida de datos.

Hay diversos tipos de análisis cualitativos (análisis narrativo, análisis del discurso...), en este caso, nos encontramos ante un **análisis de contenido**. Se define como una técnica de interpretación (Bardin, 1986), más específicamente, como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p.28).

Siguiendo a Abela (2002), toda investigación realizada mediante la técnica de análisis de contenido debe seguir los siguientes pasos: determinación del objeto o tema de análisis, determinación de las reglas de codificación, determinación del sistema de categorías, comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y realización de inferencias.

Hay diversas técnicas y estrategias de codificación y categorización de la información, en este sentido, cabe resaltar a Saldaña (2009), quien define los *códigos* como palabras a las que se asignan atributos que evocan aquellos datos contenidos en las *categorías*. Este autor considera el trabajo de codificación como una identificación de patrones a partir de los datos obtenidos.

Por lo tanto, el análisis de contenido cualitativo tiene el objetivo de captar las categorías analíticas presentes en la información recogida. Siguiendo a Spradley (1980), el análisis de datos cualitativos es “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (p.70).

En este caso, el procedimiento seguido para llevar a cabo el análisis de contenido temático interpretativo consta de las siguientes fases:

- Lectura atenta de las respuestas al cuestionario.
- Identificación de los temas relevantes.
- Fragmentación de las respuestas en unidades de significado.

- Codificación de la información con una estrategia mixta a través de categorías emergentes y predefinidas.
- Análisis de los puntos de acuerdo y desacuerdo.
- Triangulación de los resultados.

El proceso de análisis ha sido realizado mediante “*member checking*”, desarrollado por tres investigadoras independientes, para asegurar su credibilidad.

5.5 TEMPORALIZACIÓN

Se incluye a continuación un cronograma donde se reflejan las fases de la investigación cualitativa, desarrolladas a lo largo de varios meses y explicadas en los anteriores apartados (Tabla 5).

Tabla 5

Cronograma de la investigación cualitativa

	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Análisis teórico	X	X		
Diseño del cuestionario + <i>member check</i>	X			
Selección de los participantes	X	X		
Recogida de datos		X	X	
Análisis de datos + <i>member check</i>		X	X	
Informe de resultados			X	X
Conclusiones				X

6. ANÁLISIS CUALITATIVO E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis e interpretación de resultados conduce a una comprensión profunda, de las altas capacidades en este caso, y a la posible construcción de nuevo conocimiento. Siguiendo a Simons (2011), el análisis es el conjunto de procesos que permiten organizar los datos para producir conclusiones y comprender de manera general el caso de estudio.

Los datos se descomponen en grupos de información que puedan ser clasificados, ordenados y examinados para establecer conexiones y extraer conclusiones. La interpretación del investigador consiste en organizar datos, asignar significados, identificar categorías, buscar patrones, etc.

La transformación de datos se puede realizar mediante varios procedimientos (Villagrà, 2012):

- Codificación. Busca generar comprensiones sobre el objeto de estudio.
- Enfoque progresivo. Se proporciona sentido a los datos: interpretación, reducción-análisis, reinterpretación.
- Mapeo conceptual. Es la representación de conocimientos de forma visual. Bueno (2009) defiende que la creación de un árbol conceptual puede ser de utilidad para plasmar las temáticas de la investigación, de manera que facilite la operacionalización de las dimensiones conceptualizadas ([Anexo 4](#)).

Siguiendo a Villagrà (2012), durante todo el proceso de análisis e interpretación se debe asegurar el rigor de la investigación y garantizar la veracidad del estudio. En este caso, se ha llevado a cabo un “*member checking*” para comprobar y revisar los resultados de la investigación cualitativa.

Este apartado se subdivide atendiendo a las declaraciones temáticas o tópicos de investigación, dentro de las cuales se organizan los datos y se ofrecen los resultados del estudio, en base a las respuestas del cuestionario. Cabe destacar que las contestaciones forman un corpus muy amplio de información, por lo que a continuación se incluyen extractos reducidos de las respuestas. Aunque se han seleccionado solo algunos fragmentos para exponer los resultados, el análisis e interpretación realizados se han hecho con la totalidad de la información.

6.1 PERCEPCIÓN SOBRE ALTAS CAPACIDADES

Esta declaración temática explora el significado de las altas capacidades según la percepción de los sujetos que las presentan. Por una parte, los informantes indican qué rasgos personales consideran característicos de este colectivo, y por otra, analizan las ventajas y los inconvenientes que supone tener alta capacidad. Además, señalan algunas diferencias respecto al comportamiento de los individuos con altas capacidades intelectuales, en comparación a personas con capacidades medias. Por último, hacen una valoración personal sobre cómo influye esta condición en su vida.

Retomando las preguntas informativas, a continuación se incluyen extractos que tratan de responderlas: ¿Qué son las altas capacidades? ¿Qué significan para ti? ¿Qué características se asocian a las personas con altas capacidades? ¿Qué diferencias existen entre las personas con altas capacidades y las que no las presentan? ¿Qué consecuencias supone tener altas capacidades? ¿Cómo te ha influido tener altas capacidades intelectuales?

DEFINICIÓN

No resulta sencillo definir el concepto “altas capacidades intelectuales”.

(P1) No creo que sea algo fácil definir las altas capacidades.

Es un concepto relacionado con la *inteligencia*, con una capacidad que sitúa a estos individuos por encima de la media, diferenciándolos del resto de personas.

(P2) Creo que se entiende como una persona con una inteligencia, manifestado en el cociente intelectual, por encima de la media, pero sólo en disciplinas determinadas consideradas "académicas" y "técnicas".

(P4) Entiendo que es la facultad de resolver o entender problemas difíciles intelectualmente, que la gran mayoría de personas en las mismas condiciones no podría hacer.

Las altas capacidades intelectuales se asocian a una *facilidad* para comprender, aprender o desarrollar actividades.

(P5) Para mí las altas capacidades son una facilidad para poder aprender o realizar ciertas actividades de forma más eficiente.

(P6) Definiría las altas capacidades como comprender o desarrollar ciertas cosas con más facilidad.

DIVERSIDAD AACC

Las altas capacidades intelectuales se manifiestan de diferentes maneras en función de la persona que las presente, es decir, no hay un solo tipo de alta capacidad.

(P1) Aunque muy englobadas, afectan de manera diferente a cada uno.

(P5) Considero que dentro de la gente con altas capacidades puede haber diferentes tipos de altas capacidades como por ejemplo algunas relacionadas con un pensamiento lógico y otras con algo más del ámbito de la memoria. [...] Depende mucho de unas personas a otras.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Los informantes consideran que hay ciertos rasgos típicos relacionados con la alta capacidad. Sin embargo, no coinciden en sus respuestas; señalan algunas como la creatividad, la “obsesión” por sus hobbies o pasiones, la implicación en actividades que ejercitan el intelecto o el pensamiento reflexivo.

(P3) Generalmente una creatividad o comprensión de sus hobbies y pasiones que roza lo obsesivo.

(P4) Casi siempre, interés en cuestiones que ejercitan el intelecto, bien por esfuerzo investigador propio, o por escucha activa. Suelen tener una gran memoria.

(P5) Pensamiento reflexivo, sin hablar rápido sin saber, quizás algo más tímido de lo normal pero por supuesto no hablo de antisocial ni mucho menos.

En la práctica no se puede reconocer a una persona con altas capacidades intelectuales, ya que aparentemente son sujetos similares al resto de la población.

(P6) Diría que a no ser que se diga explícitamente no se reconoce a alguien que tenga altas capacidades. Suelen ser personas complejas una vez los conoces más a fondo y con personalidades algo extravagantes. Aunque estos rasgos no son exclusivos de personas con altas capacidades.

COMPARACIÓN CON/SIN AACC

Entonces, ¿en qué se diferencia una persona con altas capacidades intelectuales de una persona que no las presenta? Se han señalado diferentes cuestiones: desde una mayor facilidad de búsqueda de relaciones entre problemas o una mayor eficiencia en el funcionamiento hasta una posible madurez previa.

(P1) Si me comparo con los demás logro ver qué cosas evidentes o de razonamiento lógico para mí, a mis compañeros se les escapa, teniendo que darle unas cuantas vueltas al asunto para finalmente comprenderlo pero no al 100% ya que si se les cambia un poco el anterior problema no son capaces de llegar a la solución aunque los pasos sean exactamente los mismos. [...] Cuando en realidad lo único que has hecho es seguir los pasos que te habían dado pero con un problema diferente. [...] Pero lo que realmente hacemos es "unir dos soluciones que ya sabíamos" utilizando la lógica. [...] A una persona normal se le explica A y B y entiende A y B, en cambio yo personalmente, se me explica A y B y entiendo A y B pero además mi cabeza desarrolla C, siendo C la relación entre A y B.

(P3) Somos personas que podemos hacer más cosas, más eficientemente, fin de la cuestión.

(P5) Habitualmente sí que suele haber diferencias entre unos y otros aunque no sabría definir exactamente qué características los diferencian. [...] De pequeño me da la sensación de que era más maduro que la mayoría de mis compañeros pero con el paso de los años se fue haciendo similar así que no creo que haya influido demasiado.

VENTAJAS

Se podría decir que las altas capacidades intelectuales llevan asociadas algunas ventajas, sobre todo en el ámbito escolar – académico, principalmente relacionadas con el tiempo invertido para comprender cuestiones o alcanzar unos buenos resultados.

(P1) Implica ventajas, por supuesto, a la hora de realizar exámenes, a mi parecer son iguales que los de siempre pero con distinto enunciado y tenemos una gran capacidad para relacionar lo estudiado y lo preguntado. [...] Somos capaces de comprender lo importante y entender lo que nos quieren comunicar.

(P5) En mi opinión, *[tener altas capacidades implica ventajas]* sin lugar a dudas. El caso más claro es que durante toda mi etapa estudiantil, incluso en la propia universidad, hablando con mis compañeros me he dado cuenta de que mis resultados suelen ser mejores a pesar de emplear menos tiempo en el estudio.

(P6) Tiene ventajas como entender temas en menos tiempo o ser capaz de verlo con una perspectiva diferente con más facilidad.

TRASTORNOS ASOCIADOS

Sin embargo, toda moneda tiene dos caras. Por un lado, las altas capacidades intelectuales pueden resultar beneficiosas, pero por otro, en ocasiones van acompañadas de ciertas dificultades o trastornos.

(P1) A lo largo de mi vida he hablado con muchas personas con altas capacidades y he observado que raramente vienen solas, me explico, en mi caso tengo TDAH y dislexia, pero otros tienen TDA o autismo u otros trastornos que acompañan.

(P3) Creo que estamos confundiendo la superdotación con el autismo llegada esta pregunta. No toda la gente superdotada está en el espectro. Yo sí.

(P4) Claro que tengo dificultades. [...] Síndrome de Asperger, diagnosticado hace seis años.

(P6) Tiene inconvenientes, de momento no he conocido a ninguno que no tenga o no haya tenido una enfermedad mental. [...] En mi caso, tengo TAG, aunque no sé hasta qué punto tener altas capacidades influye en eso, sí que he leído que lo empeora.

INFLUENCIA PERSONAL AACC

Por lo tanto, teniendo en cuenta los datos hasta el momento y haciendo una valoración global de las altas capacidades, se puede afirmar que afectan de manera significativa a las personas. Positivamente:

(P1) Me siento bien conmigo mismo y siento que me conozco, que sé quién soy. Sé que la respuesta que busco está en mí, confío en mí y en mi criterio.

(P2) Me ha hecho esforzarme por desarrollar la inteligencia emocional a la que parece que no se le da tanta importancia. [...] Me ha hecho ser muy consciente de cuál es la primera impresión que causo y de intentar no ser pedante.

(P5) En mi caso ha sido prácticamente todo ventajas y muy pocos inconvenientes.

O negativamente:

(P3) Me ha influido negativamente, en todos los aspectos de mi vida, desde siempre, y jamás se lo desearía a nadie. [...] Todavía no he llegado al punto de mi vida en el que el balance sea positivo.

(P4) Pues ha influido para muy mal, y retrasado mucho mi aprendizaje social. [...] Suponen una desventaja.

(P6) Seguramente sea algo que me haya perjudicado más que ayudado.

SÍNTESIS: Los participantes expresan que las “altas capacidades intelectuales” se relacionan con una inteligencia superior y una facilidad para realizar tareas por encima de lo normal. Además, señalan que aunque aparentemente no se reconoce a una persona con alta capacidad, este colectivo se diferencia porque sus capacidades permiten resolver actividades

mentales más complejas y facilitan la comprensión de mensajes, la realización de exámenes y la obtención de buenos resultados sin demasiado esfuerzo. Puntualizan que estas ventajas se enfrentan al inconveniente de ir asociadas a trastornos como: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG). Para algunos informantes el balance es positivo, mientras que otros resaltan una influencia perjudicial para su vida.

6.2 EXPERIENCIA INTRAPERSONAL

Este tópico explora las experiencias subjetivas de los participantes a tres niveles:

- Cognitivo: proceso de pensamiento.
- Afectivo: emociones.
- Conductual: gestión del comportamiento.

Recordemos las preguntas informativas: ¿Cómo describes tu proceso de pensamiento? ¿Consideras que tienes dificultades a nivel psicoemocional? ¿Qué emociones/pensamientos son incómodos para ti? ¿Cómo gestionas tu comportamiento? ¿Te basas en la opinión de los demás, en tu experiencia...? A continuación se presentan extractos que tratan de responderlas, dentro de las categorías identificadas.

PROCESO DE PENSAMIENTO

Se podría decir, según indican los participantes, que el *modus operandi* de los sujetos con altas capacidades intelectuales, desde un punto de vista cognitivo, consiste en *relacionar* los problemas que se presentan con sus *conocimientos previos* para poder abordarlos partiendo de una base conocida.

(P2) Primero analizo todos los datos que tengo al respecto del problema y a continuación intento hacer conexiones entre los elementos basándome en conocimientos previos o intentando reconocer patrones que me sean familiares.

(P4) Intento relacionar [*un problema nuevo*] con algo que se le parezca conceptualmente, para poder diferenciar lo paradigmático de lo circunstancial o poco importante, sabiendo que las causas y motivaciones son siempre pocas, pero importantes. Es como intentar mirar la tierra desde lo alto, para entender bien lo que es.

(P5) En primer lugar, buscar en mi memoria algún problema parecido que haya podido resolver anteriormente, en caso de acordarme, aplicar el mismo procedimiento que realicé la anterior vez y en caso negativo centrarme de lleno en el problema.

Si el problema que se presenta es totalmente desconocido, entonces señalan que el proceso consiste en valorar todas las opciones posibles que permitan solucionarlo.

(P5) Al centrarme en un problema completamente nuevo, intento darle un vistazo y pensar cómo podría resolverse e intento pensar en unas cuantas formas de solucionarlo, estilo lluvia de ideas (sabiendo que puede que una, dos o todas las que haya pensado pueden estar mal). Luego pienso cuál de esas es la mejor e intento resolver el problema así con bastante confianza de que me va a salir bien y si finalmente me he equivocado vuelvo al paso anterior y decido nuevamente qué forma seguir.

(P6) Me vienen a la vez varias maneras de enfocarlo y mientras estoy resolviéndolo estoy en segundo plano pensando en otros problemas que podrían surgir a partir de ahí u otras maneras mejores de resolverlo y cuando veo que empiezan a desbordarse me pongo con ellas.

DIFICULTADES EN EL PROCESO DE PENSAMIENTO

Varios participantes indican que en ese proceso de pensamiento pueden surgir ciertas *dificultades* ante un problema no conocido, en forma de experiencias de bloqueo o cansancio.

(P5) La principal dificultad es la de la lluvia de ideas, en la que a veces me quedo bloqueado.

(P6) La mayor dificultad de este modo de abordar problemas es que al final acabo más cansado de lo que debería.

EMOCIONES

Respecto al plano afectivo – emocional, también parecen señalar ciertas *dificultades relacionadas con el ámbito social*.

Incomprensión y frustración:

(P1) *[Cuando nos relacionamos comentamos cosas que la gente no entiende y hay que explicárselas de distintas maneras para que lo entienda. Hacer eso mismo cuando tenemos un problema que nos afecte personalmente es diferente. Creo que normalmente cuando a alguien le afecta un problema y trata de explicárselo a otra persona, a veces esa otra persona no le comprende por el hecho de que no ha vivido ninguna experiencia parecida. Pues imagínate ahora si además de no comprender el problema, ni siquiera comprende lo que le decimos y hay que explicárselo de mil formas pero aun así no llega a comprender del todo]* llega un punto en el que resulta frustrante y en vez de desahogarte te pones aún peor.

Presión y agobio:

(P2) Creo que he mejorado mucho con la edad y con la práctica, cuando era más pequeña sí recuerdo pasarlo peor con el tema. [...] Es muy difícil enfrentarse a ellas [*expectativas*], muchas veces he sentido (y siento todavía) síndrome del impostor y una presión para hacerlo todo bien.

(P5) En algún momento sí que me he sentido incluso agobiado por tener que estar siempre en el top de la clase. [...] No recuerdo cuánto tiempo me llevó tomar la decisión [*adelantar un curso o quedarse en el curso que correspondía por edad*], solo me acuerdo de estar pensando en qué hacer y acabar llorando más de una vez sin tener ni idea de lo que de verdad quería.

Falta de gestión y reconocimiento emocional:

(P2) Desgraciadamente, creo que en muchos casos va asociado a una falta de recursos para gestión emocional.

(P5) Creo que es más a nivel empático, pienso que a veces me cuesta identificar cómo se sienten otras personas, creo que con el tiempo he ido mejorando pero aun así hay veces que veo a alguien reaccionar ante cierta situación de "x" forma, véase llorando o cabreándose y lo primero que pienso es que es absurdo o estúpido reaccionar así.

GESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO

En cuanto a la conducta, los participantes fundamentalmente se basan en sus *experiencias previas* para autorregular su comportamiento, aunque en algunas ocasiones también tienen en cuenta las opiniones de los demás.

(P1) Puede que escuchemos la opinión de los demás pero si no nos convence o no nos hace recordar alguna experiencia pasada con la que nosotros podamos seguir por nuestra cuenta, desechamos esa opinión ya que, al fin y al cabo no sería del todo lógica.

(P2) Es una mezcla de ambas, se tiene en cuenta la opinión de los demás cuando se tienen nociones de lo que está socialmente aceptado y lo que no y se actúa para encajar en la sociedad, pero al final las experiencias personales condicionan en gran medida cómo evoluciona nuestro comportamiento.

(P3) Solo me baso en la opinión de los demás cuando esta tiene sentido. No pongo valor en la opinión de alguien solo porque sean cercanos, pongo valor en su opinión cuando demuestran una y otra vez que suelen tener razón.

(P4) Sigo mis propios criterios, o al menos no acepto consejos que sean contrarios a ellos.

(P5) Con el tiempo mi opinión propia y experiencia ha adquirido un mayor valor a la vez que he aprendido a escuchar las opiniones de la gente desde un punto de vista de aprendizaje.

ESTRATEGIAS ANTE SITUACIONES INCÓMODAS

Ante ciertas situaciones que pueden resultar incómodas, parecen tender a la *evitación*, por un lado, y a la *reflexión o racionalización*, por otra parte.

(P2) Supongo que mi estrategia es intentar racionalizar, aunque no siempre la razón es suficiente para bloquear los pensamientos intrusivos. Dentro de lo que cabe creo que no es mala estrategia del todo.

(P3) No sé qué suelo hacer ante esas situaciones, porque simplemente las esquivaba.

(P5) Luego ya puedo reflexionarlo e intentar pensar el porqué de esa reacción e incluso entenderla, pero en un primer instante me es muy difícil. Ante casi cualquier situación (dependiendo también de la confianza que tenga con la persona o personas con las que me encuentre) me limito a estar callado y pensar qué sería apropiado decir y en el caso de encontrar algo, decirlo.

(P6) Por lo general, suelo dar vueltas a problemas por pequeños o improbables que sean o no despejo nunca la mente. [...] Antes solía quedarme en casa además de evitar conocer gente nueva, pero evidentemente eso solo empeora la situación. Actualmente siempre intento conocer gente nueva y hago ejercicio para despejar la mente.

SÍNTESIS: Los informantes exponen, de manera subjetiva, su funcionamiento en relación a tres planos: cognitivo, emocional y conductual. En primer lugar, explican que su organización de pensamiento se basa en el establecimiento de relaciones y en la conexión con el conocimiento previo, señalando en algún caso ciertas dificultades ante problemas nuevos como experiencias de bloqueo o cansancio. En segundo lugar, afirman tener dificultades a nivel psicoafectivo: incomprensión, presión y falta de gestión y reconocimiento emocional, entre otras, relacionándolas principalmente con el ámbito social. En tercer y último lugar, declaran que la regulación de su comportamiento responde a su experiencia previa, y tienden a la evitación de situaciones que resulten incómodas.

6.3 EXPERIENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL

Por una parte, esta declaración temática subraya la presencia de prejuicios por parte de la sociedad hacia las altas capacidades intelectuales. Los informantes perciben algunas actitudes recelosas que no les agradan. Por otra parte, indican problemas de relación o interacción social a lo largo de su crecimiento.

De nuevo, se trata de responder las preguntas informativas inicialmente planteadas para abordar este tópico de investigación: ¿Cómo son tus relaciones con los demás? ¿Cómo ha sido tu relación con el grupo de pares a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo? ¿Consideras que tienes alguna dificultad en el plano social?

ETIQUETAS Y PREJUICIOS

Los participantes con altas capacidades intelectuales coinciden en que la sociedad suele considerarlos personas capaces de conseguir *cualquier meta sin hacer esfuerzo* por ello. Señalan que se sienten juzgados por los demás.

(P1) Te ven como alguien capaz de cualquier cosa. [...] A lo que me refiero es que nos perciben como a personas capaces de resolver cualquier problema.

(P2) Para mí uno de los mayores inconvenientes es llevar la etiqueta que hace que los demás te juzguen sin conocerte. [...] Relacionado con lo que comentaba antes sobre las etiquetas, ser clasificado como de altas capacidades hace que los demás tengan unas expectativas de ti (profesores, padres, compañeros de clase). [...] Creo que hay un prejuicio por parte de los demás al conocerme si saben mi diagnóstico.

(P3) No somos genios. Solo genios en potencia. Y el potencial no significa nada sin sudor y lágrimas. No somos personas destinadas a ser doctores ni a ser físicos ni a trabajar en la nasa.

(P5) Hablando con gente que ha estado conmigo en clase, me da la sensación de que se pensaban que por ser "superdotado" [...] ya literalmente tengo todos los conocimientos sobre todo sin necesidad de estudiar o dedicarle tiempo. [...] Para mí el principal inconveniente es el estereotipo de superdotado, que la gente pueda pensar cómo eres solo por el hecho de ser persona con altas capacidades y tratarte como si estuvieras a un nivel diferente en vez de tú a tú.

RELACIONES SOCIALES

Las personas con altas capacidades intelectuales señalan *dificultades de integración social* a lo largo de su desarrollo, además de otros problemas como incomprensión o ansiedad social.

(P1) Dificultades en la integración social, ya que en una conversación ciertos comentarios nuestros no son entendidos por los demás o ciertos comentarios de los demás nos parecen evidentes o absurdos. [...] Normalmente cuando nos relacionamos comentamos cosas que la gente no entiende y hay que explicárselas de distinta manera para que lo entiendan.

(P2) Desgraciadamente, creo que en muchos casos va asociado a [...] una falta de integración social.

(P3) Ansiedad social [...] y una sensación de "no pertenecer".

(P6) Me cuesta relacionarme con gente nueva, no en el sentido de actuar raro, sino de quedarme callado sin saber qué decir. Diría que la situación más incómoda para mí es cuando soy foco de atención, ya que salen a relucir todas las dudas que tengo siempre rondando.

Aunque estas dificultades no se dan en todos los casos.

(P5) Dificultad a nivel social "leve". [...] Es cierto que veo que hay gente con unas habilidades increíbles para conocer gente y que yo no estoy ni cerca pero nunca he tenido problemas para conocer gente con la que poder hablar, quedar, etc. [...] Socialmente no era el más popular pero tenía amigos de sobra.

En cuanto a las relaciones de pareja o amistades, también indican ciertos problemas.

(P3) Completa ineptitud para relacionarme con las mujeres.

(P4) Mis relaciones de pareja se limitan a menos mujeres que dedos tengo en una sola mano. [...] Mis relaciones personales, de pareja o de amigos, siempre han sido difíciles, y he tenido poco de ambas cosas.

SÍNTESIS: Según la experiencia de los informantes, la condición de tener “altas capacidades intelectuales” parece llevar consigo una etiqueta ante la que los demás perciben una capacidad extraordinaria para resolver cualquier problema o para lograr cualquier objetivo sin necesidad de dedicar tiempo o esfuerzo para ello. La mayor parte de las personas con alta capacidad manifiesta tener dificultades de integración social, mostrando también dificultades con sus amistades o parejas.

6.4 ÁMBITO ESCOLAR

Esta declaración temática explora diversos aspectos relacionados con el contexto educativo formal. Los participantes relatan su experiencia como Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: cuentan las medidas que vivenciaron, identifican las necesidades visibles durante su trayectoria estudiantil y hacen propuestas de mejora. Además, explican su funcionamiento académico/laboral: su manera de organizarse, de aprender y de trabajar en grupo.

Es conveniente recordar las preguntas informativas que guían la comprensión de este tópico de investigación: ¿Cómo se realizó la evaluación y diagnóstico de altas capacidades en

tu caso? ¿Qué medidas educativas se han llevado a cabo a lo largo de tu trayectoria escolar? ¿Crees que las personas con alta capacidad tienen necesidades educativas específicas? ¿Qué actuaciones educativas considerarías adecuadas para atenderlas? ¿Cuál sería el perfil de un buen educador que trabaje con alumnos con alta capacidad? ¿Cómo describes tu funcionamiento académico (organización, aprendizaje)?

EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

El diagnóstico de altas capacidades de los participantes del estudio surgió en varios casos a raíz de *evaluaciones generales* realizadas a todos los alumnos del curso. Posteriormente, al detectar resultados por encima de la media, se realizaron, en algunos casos, *evaluaciones individuales* en centros psicopedagógicos independientes al colegio.

(P1) Mi colegio realizó un diagnóstico general en primero de la ESO y resultó que tenía una inteligencia por encima de lo normal, pero ese test no era suficientemente avanzado, así que en segundo me llevaron a un especialista.

(P2) A los cuatro años, el orientador de mi colegio me pasó por primera vez las pruebas de detección de alta capacidad. En aquel momento yo cursaba infantil de cuatro años en una clase mixta en la que éramos tres alumnos de 4 años y el resto de 5.

(P5) Pues sin avisarme ni nada, la profesora me dijo que en vez de a música con el resto que fuera a otra clase. Allí estaba una señora (ajena al colegio en el que estaba) de la que tampoco me acuerdo mucho de cómo era, que me hizo una serie de preguntas y jueguecitos en plan puzles y eso. Unos días más tarde, cuando estaban los resultados ya mis padres me contaron lo que era eso, que era superdotado. [...] No recuerdo exactamente la fecha así que no sé si 7 u 8 años, era segundo de primaria.

(P6) Según me contaron empezó con que aprendía muy rápido y que en los primeros cursos aprendí a restar sin que me lo explicaran y demás. El diagnóstico me lo hicieron en el Centro Psicológico Huerta del Rey. Tendría 5-6 años o así.

MEDIDAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES

Los sujetos con altas capacidades intelectuales mencionan la *flexibilización* (en algunos casos como posibilidad y en otros como actuación llevada a cabo) como medida educativa principal de los centros donde se encontraban escolarizados, una vez conocida su condición de alta capacidad.

(P2) Con 15 años [...] se decidió flexibilizarme [...] de 2º de la ESO a 4º de la ESO. [...] Se decidió que saltara un curso y se siguió estando en contacto conmigo regularmente para asegurarme de que estaba bien integrada y contenta con todo. [...] Se me pasó material para introducirme a las asignaturas de Física y Química y Biología que no iba a cursar en 3º de la ESO.

(P5) Tenía la opción de avanzar un curso pero que era una decisión que debía pensar y decidirlo yo. [...] No recuerdo haber tenido un trato especial respecto al resto de compañeros aunque en parte entiendo que si no decidí avanzar de curso no tendría sentido pensar que deberían darme un trato especial para potenciar mis capacidades.

(P6) Me plantearon adelantarme de curso pero no quise por poder seguir con mis amigos.

En algún caso también hubo un *enriquecimiento curricular* y un *enriquecimiento extraescolar*.

(P2) Durante varios años realicé cursos extraescolares los sábados con otros niños y niñas de altas capacidades de distinta temática, desde teatro a electrónica.

(P6) A veces me llevaban al psicólogo para hacer pequeñas pruebas o algún trabajo para intentar estimular intereses. [...] El trato que se me dio consideraría que es el trato que habría que darle a todo el mundo que esté interesado en avanzar algo más de lo que se da en el colegio.

Por último, cabe destacar que un participante indica la *ausencia* total de medidas educativas en su caso.

(P1) Mis profesores solían decir que eso era una moda y que si era tan listo no necesitaba ninguna ayuda.

EXPERIENCIA ACADÉMICA

En cuanto a la experiencia a lo largo de su trayectoria escolar, los participantes con altas capacidades intelectuales señalan *aburrimento* por la repetición de explicaciones.

(P1) El problema viene cuando a una persona que ya ha comprendido algo se lo vuelves a explicar una y otra vez, se aburre. [...] Se repite lo mismo tantas veces que desconectamos y acabamos perdiéndonos las explicaciones de lo que no sabíamos.

(P4) Me aburrió mucho que durante cursos enteros, se viera casi lo mismo en matemáticas, aunque con un poco más de dificultad a la vez.

Tener altas capacidades intelectuales no significa que las personas no tengan *dificultades* con los estudios.

(P3) De hecho, la mayoría de la gente que conozco con la misma condición ha tenido los mismos problemas o más que yo en los estudios.

(P4) En general, creo que eran muchas horas de clase, en las que eran aún mandados ejercicios para hacer en casa, para al final aprobar por lo estudiado la tarde anterior, aunque muchas veces también suspendía.

En algunos casos no tuvieron ningún problema de tipo académico.

(P2) Creo que en el plano académico no tuve problemas de aprendizaje ni de contenido en ningún momento.

PERCEPCIÓN NECESIDAD DE APOYO EDUCATIVO

Las personas con alta capacidad coinciden en que es necesario proporcionar un *apoyo educativo especializado*, a nivel personal y social.

(P1) Sí que creo que necesitan educación personal pero no sabría exactamente cuál.

(P2) Sí, creo que es muy necesario proporcionar apoyo al alumnado de altas capacidades: a nivel personal, aprender a saber quién eres y cuánto de tu identidad no está relacionado con ser de altas capacidades; y a nivel interpersonal y social aprender a relacionarse con los demás dejando de lado tu etiqueta e integrarse en un grupo, no creerte mejor que nadie pero tampoco menospreciarte.

(P6) Sí que creo que habría que dar apoyo, pero al igual que habría que dárselos a todos, aunque hay que tener en cuenta que esa persona tiene altas capacidades. [...] Se suele tener más en cuenta que se tienen altas capacidades cuando se es pequeño, así que si esa persona tiene problemas sí que creo que habría que darle apoyo. [...] Quizás a entender que tampoco hay tanta diferencia entre mis compañeros.

En especial, se repite la idea de que es necesaria una *educación emocional* para mejorar su adaptación.

(P2) Creo que es importante que el orientador proporcione educación emocional, aunque esto debería serlo para todos independientemente de su condición. [...] Creo que la educación emocional es importantísima en el alumnado completo para lograr la integración de todos los alumnos sea cual sea su condición.

(P4) En aquellos aspectos en los que hay deficiencias, no hay que preocuparse por ellas si no son un problema EMOCIONAL.

En otros casos, o bien no se considera necesario un apoyo específico, o bien se considera contraproducente.

(P3) No hasta una edad mayor. Creo que es importante identificar la condición temprano, pero actuar sobre ella cuando la persona es un niño solo sirve para hinchar su ego y acostumbrarle a trabajar poco, depende de cómo se maneje el resto.

(P5) En mi caso yo creo que excepto a la hora de tomar la decisión de pasar o no de curso, el resto de mi vida no soy consciente de haber necesitado especial atención.

PROPUESTAS EDUCATIVAS PERSONALES

Como propuesta práctica para atender a las personas con altas capacidades intelectuales se menciona de nuevo la *flexibilización*.

(P1) Avanzarles cursos para que les siga pareciendo un reto.

(P2) Si es aconsejado, pienso que la flexibilización del curso académico es positiva en la mayoría de los casos porque evita frustraciones derivadas de aburrirte en clase.

(P4) Pienso que bastaría que permitan a alguien subir de curso, si es capaz de aprobar exámenes finales extensos de un curso superior. Con eso serían los alumnos de altas capacidades motivados para estudiar, y no obligarles a seguir el paso de los demás.

(P5) En parte pienso que en cuanto a adaptación al entorno fue mejor no avanzar de curso ya que evitaba avanzar un curso con lo que ello conlleva (niño nuevo en la clase, que tiene un año menos y es un cerebritito) pero también es cierto que igual avanzar de curso me hubiera hecho estar con gente de mis capacidades y por tanto hubiera sido más fácil la adaptación.

Otra propuesta es *no dar un trato diferente* a los alumnos con altas capacidades intelectuales para evitar problemas sociales con los compañeros de clase.

(P1) Tampoco creo que haga falta separarles del resto.

(P2) Es difícil decir, pienso que por una parte sería necesario explicar a la clase la situación pero por otro pienso que igual pone un foco innecesario en el alumno/a de altas capacidades.

(P3) Nunca dar trato especial a nadie públicamente, solo sirve para generar tensiones innecesarias entre compañeros y generar exclusión. [...] Tratar al niño de la misma forma que a cualquier otro. Repito: tratarles distinto solo sirve para generar problemas sociales.

Otras posibilidades relacionadas con las *materias*: reforzar la capacidad de crear relaciones entre elementos, elevar la dificultad de las actividades, ofrecer atención por parte de un experto especializado en altas capacidades intelectuales, etc.

(P1) A nosotros se nos debería reforzar la capacidad de relacionar aspectos que aparentemente no guardan relación. [...] Simplemente elevar la dificultad de los ejercicios propuestos en clase.

(P5) Me parece que una solución podría ser en el propio centro educativo, igual que hay alumnos que visitan al logopeda, podría haber una persona especializada, que visitara el centro ciertos días y que tuviera los encuentros con los alumnos.

(P6) Una medida que pondría y que no sé cómo se podría implementar es premiar más por el esfuerzo que por los resultados, ya que en cursos más altos se tendrá que tirar más de esfuerzo y con edades más altas es más difícil de coger estos hábitos. [...] Lo más importante es enseñar a esa persona a esforzarse, sin embargo es difícil hacerlo sin que le parezca injusto con respecto a sus compañeros, así que no sé muy bien cómo se podría implementar.

Un aspecto repetido como propuesta educativa es la *potenciación* de sus capacidades para la realización personal.

(P4) Si hay fortalezas deberían ser potenciadas para la realización personal de cada uno.

(P5) Me parece que a las personas con altas capacidades se las debería ayudar a potenciar lo máximo posible sin olvidarse de que son personas como el resto y que por tanto no se les debe presionar en absoluto.

Cabe destacar una observación relativa al papel de la *orientación* en el desarrollo de las personas con altas capacidades intelectuales.

(P4) Hay dos principios cardinales que deberían ser aplicados: decir el porqué de las cosas que son un problema, o que pueden serlo, y decir a la persona qué opciones realistas tiene a su alcance. [...] Es la propia persona quien tiene que saber lo que mejor le viene para realizarse. [...] Y si no sabe qué es lo que quiere, que le ayuden a saberlo.

PERFIL DOCENTE

En concreto, los informantes especifican ciertas características consideradas importantes en el *educador* que trabaje con alumnado con alta capacidad: formación específica, comprensión y coordinación con la familia.

(P1) Que tenga él también altas capacidades o nivel para comprender a los alumnos.

(P2) Conocimiento específico al respecto, no es sólo cuestión de mandar más tarea.

(P3) Que los trate como al resto del grupo aunque entienda su condición.

(P4) Que entienda que debería estar para ayudar al alumno en lo que no pueda aprender por sí sólo.

(P5) Saber cómo tratar con la familia y cómo explicarles cómo deben tratar al alumno.

(P6) Tener en cuenta que esos alumnos pueden estar menos motivados.

ORGANIZACIÓN

En cuanto a la *planificación* de las asignaturas o bien de las metas del trabajo, la mayoría de las personas con altas capacidades se marcan *objetivos*, ya que esto les ayuda a mantener un *orden*.

(P1) Sé que tengo que superar un examen en una fecha, voy estudiando la materia asegurándome de que lo comprendo bien, la verdad no me estreso mucho.

(P2) Durante mucho tiempo no me hizo falta nada de esto, sólo con leerme el temario o repasar lo dado en clase me bastaba para sacar buenas notas. Al llegar a la universidad, noté un cambio bastante drástico y fue necesario reevaluar mi manera de enfrentarme a las asignaturas que cursaba. Me pongo objetivos aunque no muchos a pequeña escala durante el proceso, sino más bien objetivos grandes finales. Pongo por escrito los planes y uso una agenda en la que actualizo frecuentemente según avanza la situación y cambian las circunstancias.

(P3) Organizo al menos el qué, el cuándo y el cómo. Que luego improvise un poco, eso ya es otra cosa, pero orden y disciplina es lo que me ha ayudado a coger mi vida por el volante.

(P4) Mi aprendizaje comenzó a ser metódico sólo en la segunda mitad de mi carrera universitaria. Sabía cuánto tenía que aprender, y qué tiempo tenía para hacerlo, sin estar obligado a estudiar de todo casi todos los días. [...] Ahora mi trabajo y mi hija me suponen mucho tiempo y esfuerzo, por lo que cualquier cosa que me plantee hacer, cuesta mucho. [...] Tengo varios objetivos que cumplir, y estoy con el primero de ellos, que terminaré sin duda, pero me cuesta tener disciplina para ello. Para ayudarme, quiero hacer una lista detallada de objetivos y cumplimientos.

Uno de los participantes se considera desorganizado, aunque también se marca objetivos a medio plazo.

(P5) En cuanto a asignaturas, mi organización es pésima y las pocas veces que me intento organizar nunca lo cumplo y acabo dejando todo para el final. Sí que me suelo plantear objetivos como ir a cursos por año o intentar sacar ciertas notas pero objetivos más pequeños, más de día a día no me los suelo plantear.

Como aspecto llamativo respecto a la organización, una persona señala la importancia de la *motivación*, y otra explica su funcionamiento mediante *rutinas*.

(P2) Mi organización depende totalmente de los retos a los que me enfrento y la motivación es indispensable para tener éxito. Las asignaturas que no me han gustado me ha costado mucho más estudiarlas, cuando he tenido que trabajar con compañeros que no me caían bien me ha resultado más difícil rendir al máximo...

(P6) Siempre intento autorregularme intentando seguir rutinas y romperlas cada cierto tiempo. Las rutinas no tienen por qué ser de estudios sino también de tiempo libre y entrenamiento y más que estar organizadas por horarios, están organizadas por la cantidad de tiempo que le echo. Si una semana es una semana relajada con los estudios le dedico más tiempo al ocio, ya que habrá otras semanas en las que tendré que dedicarles más tiempo a los estudios.

APRENDIZAJE

Las personas con altas capacidades intelectuales señalan los elementos indispensables en su proceso de aprendizaje: el planteamiento de *retos* y la *motivación*.

(P1) Para mí un reto es un problema que de primeras no sé resolver pero tengo las claves y la base para afrontarlo y tengo que ir relacionando lo que sé con lo que voy observando, sacar conclusiones y seguir una y otra vez hasta dar con la solución.

(P2) Creo que para aprender es necesaria una motivación intrínseca que va más allá de "esto es lo que hay que hacer". Los retos son relevantes pero igualmente relevante es superar estos retos y obtener satisfacciones intermedias.

(P3) Reto es algo que crees que realístamente puedes alcanzar, siendo consciente de la enorme dificultad que requerirá. Reto es aquello que sabes que puedes conseguir y que lo único que te separa de ello es el esfuerzo que hagas. Un reto es lo que te hace ver la luz al final del túnel y ponerte las pilas.

(P4) Para el aprendizaje es importante la motivación y la disciplina. Pero una motivación no emocional, sino una más profunda, porque la emocional es inconstante.

(P5) Querer aprender y disfrutar haciéndolo. Creo que los retos son casi fundamentales, para mí es un reto cada cosa que intento aprender.

En uno de los casos, el participante indica el proceso contrario: los retos le causan desmotivación. Considera relevante la utilidad o aplicación real de los contenidos estudiados.

(P6) Creo que más que proponer retos, lo que más ayuda en el aprendizaje o los trabajos, es ver que lo que estás haciendo está siendo para algo, que es relevante o que tiene resultados, además de ver que te lo has ganado. En mi caso los retos me desmotivan más porque creo que es por culpa mía que se me estén atascando, pero sé que es algo que tengo que cambiar.

TRABAJO EN EQUIPO

En cuanto a los trabajos en equipo, las *opiniones* son *diversas*. A algunos les desmotiva la idea de trabajar en grupo.

(P1) No me gusta trabajar en grupo ya que a la hora de dividir tareas no estoy seguro de que el contenido del resto de mis compañeros esté bien, así que suelo hacer yo todo el trabajo en sucio y me limito a que mis compañeros lo expongan de una manera bonita y ordenada.

(P4) No me gusta trabajar en grupo. Me he acostumbrado a actuar sólo, y con la gente como dificultad, y no como ayuda. [...] Considero a la gente como fuente de problemas y no de soluciones. Sólo puede funcionar el trabajo en grupo, si realmente es necesario por algo que no pueda hacer yo mismo.

Otros señalan experiencias positivas en grupo y destacan la riqueza de compartir distintos puntos de vista.

(P2) Creo que es muy interesante y necesario. [...] Creo que los grupos se benefician de los distintos puntos de vista, conocimientos y procesos de razonamiento de sus miembros. Hay gente con perspectivas más creativas, gente que conecta con otras disciplinas etc., la combinación de estos distintos tipos de persona enriquece el resultado final.

(P5) He realizado trabajos en grupo que han sido una maravilla, todos aportando y creando el "conocimiento compartido" de tal forma que se hace más ameno el trabajo y a menudo sueles ser mucho mejor.

(P6) Me gusta trabajar en grupo, siempre va a haber alguien que supla las carencias de otro. [...] Al final creo que los trabajos salen mejor si se hacen en grupo y a la hora de trabajar se hace más llevadero. Eso sí, si toca un grupo dispuesto a trabajar.

Resaltan la necesidad de un *líder* que organice a todos los miembros.

(P2) Considere la dinámica de grupo concreta en la que hay un líder y es esa persona la que toma las decisiones.

(P5) Para mí un grupo debe tener un líder claro que dirija al resto [...] para que sepan lo que debe hacer cada uno y lo principal es que cada uno sepa perfectamente el papel que desempeña en el grupo.

Algunos de los informantes también han tenido *experiencias negativas*.

(P2) Desgraciadamente no siempre he tenido buenas experiencias y no puedo decir que me guste.

(P3) Eso de poner "al niño listo de clase con el niño tonto" es generalmente inútil y solo sirve para que ambos acaben frustrados.

(P5) He hecho trabajos que han sido una pesadilla ya que hay gente que no sabe trabajar ni en grupo ni sola y de la que tienes que tirar y tirar para que haga algo y a menudo puede incluso llevar más tiempo que hacerlo solo.

SÍNTESIS: Los participantes señalan que la evaluación de las altas capacidades es un proceso necesario y previo a la intervención psicopedagógica. La flexibilización y el

enriquecimiento son las principales medidas educativas contempladas en la atención a los sujetos con altas capacidades intelectuales en el contexto educativo formal. Los informantes defienden la necesidad de proporcionar un apoyo educativo especializado a los niños con alta capacidad (trabajo personal, social y emocional), pero también indican que el trato diferenciado puede provocar exclusión social, y en ese caso, rechazan la idea de recibir atenciones individualizadas. En cuanto a las materias y la metodología educativa, varios individuos se quejan de aburrimiento a lo largo de su trayectoria escolar. Algunos tuvieron dificultades académicas, mientras que otros no recuerdan ningún problema de este tipo. En general, se organizan con la ayuda de plantearse objetivos y su aprendizaje depende de la motivación y los retos. Respecto al trabajo en equipo, las personas con alta capacidad reconocen que la cooperación entre compañeros puede llevar a un mejor resultado, pero varios solo se acuerdan de experiencias negativas en este sentido.

6.5 ÁMBITO FAMILIAR

Por último, esta declaración temática explora el contexto familiar, el primer espacio educativo donde los informantes se desarrollaron. Los participantes analizan la importancia del papel de los padres en su educación y proponen algunas pautas y herramientas que podrían favorecer su tarea. Además, recalcan la necesidad de coordinación entre el centro educativo y la familia del niño con altas capacidades intelectuales.

A continuación se incluyen los extractos que tratan de responder las preguntas informativas planteadas para esta macrocategoría: ¿Cuál es tu experiencia familiar? ¿Cuál es el papel de los padres en la educación de las personas con altas capacidades? ¿Cómo crees que deben actuar? ¿Qué herramientas consideras que sería necesario aportar a padres de niños con altas capacidades? ¿Qué tipo de relación o indicaciones consideras importantes entre el contexto educativo y la familia de un alumno con altas capacidades?

EXPERIENCIA FAMILIAR

Respecto a la actuación de los padres, algunos de los informantes agradecen su *implicación y apoyo*.

(P1) En mi caso mi madre estuvo siempre conmigo apoyándome y sacándome adelante, [...] fue a charlas y me llevó a grupo para que me relacionara con gente como yo y se involucraba mucho en ello.

(P2) Mis padres son ambos maestros, estaban informados al respecto de la situación y sabían qué recursos estaban disponibles (orientador, consejería de educación) para asegurarse de que mi educación fuese lo mejor posible. Además, en casa fomentaban el aprendizaje mediante la lectura o la visualización de documentales, etc.

(P3) Mis padres lo hicieron lo mejor que pudieron.

Sin embargo, varios sujetos indican la *presión* provocada por las *expectativas* de los padres ante sus resultados académicos.

(P2) He sentido frustración porque esperan excelentes resultados y parece que dejan de valorar el esfuerzo, dando por sentado que va a ser así y quitándome mérito.

(P5) Me parece que recibí mucha presión, ya no solo por obligarme a sacar ciertas notas sino por comentarios como "a ti eso se te tiene que dar bien", "tú cómo vas a fallar en eso" que igual parece algo incluso bueno, pero en mi caso lo único que hacían era meter más presión para que yo pensara que tenía que ser el primero de mi clase siempre y que lo que se saliera de eso sería una decepción.

PAPEL PADRES

En general, se considera a las *figuras parentales* como *imprescindibles* en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales.

(P1) Muy importante.

(P2) Creo que el papel de los padres es fundamental en el desarrollo y la educación de las personas con altas capacidades.

(P3) Su papel es el de ser buenos padres.

(P5) Principal apoyo personal ya que aparte de la familia solo se tiene a los amigos, y en esas edades, los amigos no van a poder entenderte y ayudar como la familia.

CONSEJOS A PADRES

Respecto a la educación familiar, los participantes resaltan la necesidad de *información* de los padres, para comprender qué son las altas capacidades y así ayudar a su hijo.

(P1) Es importante que se informen bien lo primero.

(P2) Es importante que tengan conocimiento sobre el tema.

Además, una de las principales tareas de los padres, según los sujetos con alta capacidad, es *motivar* y promover el *esfuerzo* de los hijos.

(P1) Que ayuden al niño a plantear retos que realmente le estimulen y dosificarle las recompensas por conseguirlo para no crear adicción.

(P3) Disciplina, disciplina, trabajo, trabajo. [...] Muestra respeto, exige respeto, muestra esfuerzo, exige esfuerzo.

(P4) Que le hagan entender el alcance de lo que puede lograr, para no ser sólo una persona más, y que al conocer más todo, sepa conducirse mejor por la vida, que eso puede prevenir desajustes conductuales en la adolescencia y más allá. [...] Tampoco hay que suponer que es autónomo, y que no necesita educación familiar.

(P5) Que intenten motivarle para que siga esforzándose y mejorando sus capacidades pero haciéndole saber que no pasa nada por fallar y que no pasa nada por no ser siempre el mejor.

(P6) Supongo que intentar seguir la corriente de las motivaciones de esa persona, pero no tener que llevarlo todo siempre al nivel académico. [...] Especialmente diría que no se debería culpar al hijo diciendo siempre que podría sacar mejores notas si se lo propusiera.

Por último, se reitera la idea de *no presionar* ni crear expectativas.

(P2) Creo que es importante que no presionen demasiado ni pongan expectativas excesivas en sus hijos.

HERRAMIENTAS A PADRES

En cuanto a las herramientas consideradas apropiadas para ofrecer a los padres se encuentra *ayuda profesional especializada* en altas capacidades intelectuales.

(P3) Asistencia de personal especializado.

(P4) Deberían averiguar qué es lo que necesita su hijo mediante ayuda profesional.

(P6) Supongo que consultas a psicólogos para que les aconsejen.

También se considera necesario proporcionar *recursos* para facilitar la información y la conexión entre padres e hijos.

(P1) Información sobre todo, un lugar donde poder compartir experiencias tanto para los niños como para los padres de los niños.

(P2) Material para informarse al respecto que sea accesible y comprensible y recursos adicionales para hacer en casa, actividades, talleres específicos...

(P5) Un curso prácticamente obligatorio en el que se les informe sobre el tema de niños con altas capacidades.

RELACIÓN COLEGIO – FAMILIA

En cuanto a la *coordinación* entre el colegio y la familia, algunas de las personas con altas capacidades intelectuales expresan qué tipo de comunicación se debe establecer.

(P1) Establecer un círculo de confianza donde se pueda hablar de cualquier cosa sin represalias para que el niño exprese sus emociones y lo que piensa y hace sin ser juzgado ni castigado. [...] Información.

(P2) Es esencial que los padres se comuniquen frecuentemente con el colegio para entre todos sacar partido a la situación y evitar todas las formas en las que la experiencia puede ser traumática (falta de amistades, bullying...) y que el ambiente en casa sirva como refuerzo del colegio.

Otros indican que la relación entre el colegio y la familia no debe ser diferente a la del resto de alumnado.

(P5) Tampoco considero que deba haber una relación más especial que la que debería haber entre los padres y profesores de cualquier alumno.

(P6) No creo que deba haber un procedimiento en especial con respecto a otros alumnos.

SÍNTESIS: Los informantes resaltan el importante papel que tienen los padres en la educación del niño con altas capacidades intelectuales, sobre todo, a la hora de motivarle y potenciarle. Sin embargo, el énfasis se dirige a la presión provocada por las expectativas percibidas, que se generan porque los padres exigen a su hijo que obtenga buenos resultados académicos. Las personas con alta capacidad consideran necesario dotar a los padres de información y estiman oportuno considerar la intervención de un profesional especializado. Por último, defienden la coordinación entre familia y profesorado.

7. CONCLUSIONES

De la investigación cualitativa realizada en el presente TFM se desprende que el fenómeno “altas capacidades intelectuales” es complejo, y en su desarrollo intervienen múltiples factores, manifestados en diferentes ámbitos.

7.1 IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

En este punto, es preciso revisar los problemas de investigación y el aserto inicialmente planteados:

- *¿Qué necesidades psicoeducativas presentan las personas con altas capacidades intelectuales?*
- *¿Qué papel tiene el profesional de la Psicopedagogía en la intervención de este colectivo?*

Aserto: Las personas con altas capacidades intelectuales presentan necesidades psicoemocionales y socioeducativas características. Estas necesidades pueden ser definidas y servir de base para plantear programas de intervención psicopedagógica.

Esta afirmación queda verificada tras el análisis y la interpretación cualitativa de los resultados. A continuación se responden los *issues* propuestos, en función de los resultados expuestos.

¿Qué necesidades psicoeducativas presentan las personas con altas capacidades intelectuales?

Se recogen en la Tabla 6 las necesidades identificadas a partir de los extractos de respuestas de los participantes, una vez realizado el análisis e interpretación de los datos.

Tabla 6

Necesidades psicoeducativas de las personas con altas capacidades intelectuales

NECESIDADES PSICOEMOCIONALES	
Plano	- Necesidad de estimulación intelectual.
cognitivo-	- Necesidad de potenciación de sus capacidades.
conductual	- Necesidad de adquirir estrategias de afrontamiento ante situaciones incómodas.

Plano emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de sentirse comprendidos y apoyados. - Necesidad de autorregulación emocional. - Necesidad de favorecer la identificación y reconocimiento de emociones en los demás y desarrollar la empatía.
NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS	
Socio-familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de mejorar sus habilidades sociales. - Necesidad de lidiar con altas expectativas familiares.
Educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de integración social. - Necesidad de organización académica. - Necesidad de motivación académica y planteamiento de retos.

Estas necesidades, similares a los tres tipos identificados por Albes et al. (2013): necesidades cognitivas, sociales y emocionales, se presentan en los dos ámbitos principales en los que se desenvuelve un niño: contexto familiar y contexto escolar. Por lo tanto, los padres y el profesorado son responsables de identificar las carencias que se produzcan y de supervisar la adaptación del individuo con altas capacidades intelectuales, para lo que resulta imprescindible mantener una relación de confianza y coordinación.

¿Qué papel tiene el profesional de la Psicopedagogía en la intervención de este colectivo?

La labor principal de la actuación psicopedagógica es orientar. Tal y como se ha comentado en anteriores ocasiones, el profesional de la Psicopedagogía tiene cabida en el contexto formal, pero también en contextos no formales. Hervás y Prieto (2000) consideran que el mejor apoyo que puede ofrecer un orientador a las personas con altas capacidades intelectuales es ayudarles a conocer quiénes son, pues eso favorecerá su capacidad de toma de decisiones y así podrán desarrollarse intelectual, social y afectivamente. En este sentido, un equipo multidisciplinar, formado, entre otros, por un experto en Psicopedagogía, deberá atender a aquellos sujetos que presenten alguna necesidad educativa.

El profesional de la Psicopedagogía no solo puede proporcionar apoyo y servir de guía para la toma de decisiones, sino que también está capacitado para planificar programas de intervención psicopedagógica, para favorecer el desarrollo de los sujetos con altas capacidades intelectuales, atendiendo a las necesidades y planos mencionados.

Se sugieren a continuación una serie de pautas que podrían servir de base para programar prácticas psicopedagógicas en contextos no formales (Tabla 7). Conviene recordar que la diversidad también es característica en este colectivo, por lo que la evaluación psicopedagógica debe ser siempre el paso previo al diseño de programas, para ofrecer a cada sujeto una respuesta individualizada.

Tabla 7

Propuesta de actuaciones psicopedagógicas

ACTUACIONES A NIVEL PSICOEMOCIONAL	
Plano cognitivo–conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el pensamiento lógico: reforzar relaciones entre elementos. - Potenciar el pensamiento creativo: impulsar inquietudes y curiosidades. - Enseñar estrategias de afrontamiento ante situaciones incómodas: aceptación.
Plano emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el autoconcepto y la autoestima positivos. - Trabajar la autogestión emocional. - Desarrollar la empatía, el respeto y la comprensión.
ACTUACIONES A NIVEL SOCIOEDUCATIVO	
Socio-familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar las habilidades sociales y la asertividad. - Fomentar la tolerancia a la frustración.
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la socialización y las relaciones entre iguales: evitar exclusión en grupos reducidos. - Proporcionar estrategias de planificación. - Plantear tareas de un nivel creciente de dificultad y complejidad.

Para ello, se podrían organizar programas de enriquecimiento incluyendo actividades tales como:

- Cursos o investigaciones: ciencias sociales, ciencias de la salud, etc.
- Talleres: redacción de una revista, preparación de una obra de teatro, concursos artísticos (fotografía, canto, baile, pintura, dibujo), etc.
- Conferencias o debates sobre temas actuales.
- Visitas o excursiones: a museos, al campo, al observatorio, etc.
- Voluntariado: apoyo escolar con niños, acompañamiento a mayores, etc.

Cabe resaltar que no solo los sujetos con altas capacidades intelectuales van a requerir una atención psicopedagógica, sino que es conveniente también llevar a cabo otras tareas dirigidas a los entornos donde se desenvuelven. García-Barrera y de la Flor (2016) resaltan en su estudio que muchos de los mitos -prejuicios o etiquetas- relacionados con las personas con altas capacidades intelectuales siguen presentes en la sociedad. Estas ideas preconcebidas sobre los individuos con alta capacidad no facilitan su desarrollo. Por ello, también se recomienda plantear actuaciones dirigidas a la sociedad como conjunto, y a los agentes que intervienen de alguna manera en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los sujetos: familias y profesores.

- Programas de sensibilización hacia las altas capacidades intelectuales.
- Programas de información y formación a familias.
- Programas de información y formación al profesorado.

7.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cabe señalar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, el propósito de la investigación no es la generalización de los resultados, sino la comprensión de la realidad estudiada. Por ello, una limitación se deriva del método elegido, ya que no se puede afirmar que los resultados obtenidos sean aplicables a todo el colectivo con altas capacidades intelectuales. En segundo lugar, los datos estadísticos requeridos son escasos, por lo que hay factores que no se han podido considerar a la hora de extraer conclusiones (por ejemplo, con respecto a la familia, cuántos hermanos tienen, qué estudios tienen los padres, etc.). En tercer lugar, los datos y los resultados obtenidos mediante la metodología cualitativa pueden resultar incongruentes o insuficientes, ya que unos sujetos se sitúan en una postura, frente a la actitud contraria de los otros (por ejemplo, respecto al trabajo en grupo: a favor vs. en contra).

A pesar de las limitaciones señaladas, se insiste en la importancia de dar voz a los sujetos con altas capacidades intelectuales, ya que aportan mucha información basándose en su experiencia, y esto resulta útil para mejorar las prácticas psicopedagógicas y plantear nuevos proyectos que faciliten su adaptación.

7.3 PROPUESTAS DE TRABAJO FUTURAS

En primer lugar, se propone continuar en la dirección de identificar las necesidades educativas específicas de las personas con altas capacidades intelectuales, complementando los resultados de la presente investigación cualitativa con otros estudios cuantitativos o mixtos, que permitan alcanzar resultados generalizables. En segundo lugar, parece oportuno analizar en qué medida afectan distintos factores en la experiencia de los sujetos (factores familiares, factores socioculturales, etc.). En tercer lugar, conviene completar el análisis cualitativo desarrollado para obtener más evidencias y así elaborar programas de intervención psicoeducativa dirigidos a este colectivo, desde edades tempranas hasta la adultez.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Albes, L. Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte B. y Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con Altas capacidades intelectuales. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Alexopoulou, A., Batsou, A., y Drigas, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 15(14), 78-86.
- Alonso, J. A. (1994). *Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar*. En Benito, Y. (1994): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Álvarez, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 279-296.
- Arocas, E., Cuartero, T., Ferrández, M. C., Moya, R. y Torregrosa, D. (2018). *Altas Capacidades Intelectuales. Una guía para la comunidad educativa*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/02/Guia-de-altas-capacidades-una-guia-para-la-comunidad-educativa.pdf>
- Azar, S. T. y Weinzierl, K. M. (2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30, 598-614.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. (Trad. de César Suárez). Madrid: Akal.
- Barrera, Á., Durán, R., González, J. y Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Manual.pdf>

- Bausela, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista electrónica diálogos educativos*, 12, 16-28.
- Borges, Á., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 48-58.
- Bueno, R. A (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96-110.
- Calero, M. D., García, M. B. y Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/39101/libroelalumnadoconsobredotacion.pdf>
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 3(6).
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 26-66.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Del Caño, M., Arias, B., Alonso, J., Morentin, R. y Gómez, H. (2005). Evaluación de actitudes hacia la superdotación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 53-63.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

- Flores, J. F., Valadez, M., Borges, Á. y Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- García, F., Alfaro, A, Hernández, A. y Molina, A. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García-Yagüe (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B. Madrid: Cepe.
- García-Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149.
- García-Perales, R. y Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(60), 39-48.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basis Books.
- Genovard, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educar*, 3, 27-46.
- Guildford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hervás, R. M. y Prieto, M. D. (2000). Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 86-103.
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández-Gálvez, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.
- Kaufman, J. C. (2015). Why creativity isn't in IQ tests, why it matters, and why it won't change anytime soon probably. *Journal of Intelligence*, 3(3), 59-72.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Llorent-García, V. J. y López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192.
- Martín-Crespo, M. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4.
- Martínez, M. y Guirado, A. (coords.); Prieto, A., Reverter, R., Ruiz, N. y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Miret, L., Fuster, A., Peris, E., García, D. y Saldaña, P. (2002). *El perfil del psicopedagogo*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Jornades de Foment de la Investigació.
- Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., y Rodrigues, O. M. P. R. (2020). High Abilities/Giftedness: Social Skills Intervention with Students, Parents/Guardians and Teachers. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 103-118.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 de abril de 2010, núm. 83, pp. 31332-31380.

- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de Psicología* (2ª ed.) Barcelona: Barral.
- Real Academia Española. (2014). Alto. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/alto>
- Real Academia Española. (2014). Capaz. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/capaz>
- Real Academia Española. (2014). Intelecto. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/intelecto>
- Real Academia Española. (2014). Inteligencia. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/inteligencia>
- Real Academia Española. (2014). Orientar. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/orientar>
- Rech, A. J. D. y Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 485-498.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Rodríguez, D. Ó. (2012). El portafolio del psicopedagogo: perfil y competencias. *Infancias Imágenes*, 11(2), 79-83.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A. y Camino, A. I. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 97-121.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. In Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook of gifted education* (2 ed.) Boston: Allyn & Bacon, 27-43.
- Terrasier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Ideación*, 3, 1-6.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Villagrà, S. L. (2012). *El desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1464>
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO 1: DECLARACIONES TEMÁTICAS, CATEGORÍAS Y EXTRACTOS

DECLARACIÓN TEMÁTICA A: PERCEPCIÓN SOBRE ALTAS CAPACIDADES	
CATEGORÍAS	EXTRACTOS
Definición	<p>(P1) No creo que sea algo fácil definir las altas capacidades. [...] No sé si sería capaz de definir lo que significa exactamente para mí pues siempre he vivido con ello, no conozco otra cosa.</p> <p>(P2) Creo que se entiende como una persona con una inteligencia, manifestado en el cociente intelectual, por encima de la media, pero sólo en disciplinas determinadas consideradas "académicas" y "técnicas"; es decir, dejando al margen conceptos como inteligencia emocional. Para mí este concepto no dice demasiado y no tiene en cuenta cosas como el ambiente favorable, no incluyendo así a gente con potencial pero sin las mismas oportunidades.</p> <p>(P3) La "potencia" de mi cabeza. No tiene nada que ver con lo organizado, lo avisado o lo ingenioso que eres. Solo es potencia bruta. [...] Repito: solo es potencia, no tener control sobre ella.</p> <p>(P4) Entiendo que es la facultad de resolver o entender problemas difíciles intelectualmente, que la gran mayoría de personas en las mismas condiciones no podría hacer.</p> <p>(P5) Para mí las altas capacidades son una facilidad para poder aprender o realizar ciertas actividades de forma más eficiente. [...] "Superdotado": no sé si hoy en día este término no se usa y se habla solo de altas capacidades.</p> <p>(P6) Definiría las altas capacidades como comprender o desarrollar ciertas cosas con más facilidad. Para mí significa como lo defino, es una definición muy imprecisa y que tiene más matices, pero a rasgos generales sería eso.</p>
Diversidad AACC	<p>(P1) Aunque muy englobadas, afectan de manera diferente a cada uno.</p> <p>(P5) Considero que dentro de la gente con altas capacidades puede haber diferentes tipos de altas capacidades como por ejemplo algunas relacionadas con un pensamiento lógico y otras con algo más del ámbito de la memoria. [...] Depende mucho de unas personas a otras.</p>
Características personales	<p>(P3) Generalmente una creatividad o comprensión de sus hobbies y pasiones que roza lo obsesivo.</p>

-
- (P4) Casi siempre, interés en cuestiones que ejercitan el intelecto, bien por esfuerzo investigador propio, o por escucha activa. Suelen tener una gran memoria.
- (P5) Pensamiento reflexivo, sin hablar rápido sin saber, quizás algo más tímido de lo normal pero por supuesto no hablo de antisocial ni mucho menos.
- (P6) Diría que a no ser que se diga explícitamente no se reconoce a alguien que tenga altas capacidades. Suelen ser personas complejas una vez los conoces más a fondo y con personalidades algo extravagantes. Aunque estos rasgos no son exclusivos de personas con altas capacidades.

Comparación con/sin AACC

- (P1) Pero si me comparo con los demás logro ver qué cosas evidentes o de razonamiento lógico para mí, a mis compañeros se les escapa, teniendo que darle unas cuantas vueltas al asunto para finalmente comprenderlo pero no al 100% ya que si se les cambia un poco el anterior problema no son capaces de llegar a la solución aunque los pasos sean exactamente los mismos. [...] Cuando en realidad lo único que has hecho es seguir los pasos que te habían dado pero con un problema diferente. [...] Pero lo que realmente hacemos es "unir dos soluciones que ya sabíamos " utilizando la lógica. [...] A una persona normal se le explica A y B y entiende A y B, en cambio yo personalmente, se me explica A y B y entiendo A y B pero además mi cabeza desarrolla C, siendo C la relación entre A y B.
- (P2) Por supuesto también se dan en personas que no son de altas capacidades [*falta de recursos para gestión emocional y falta de integración social*].
- (P3) Somos personas que podemos hacer más cosas, más eficientemente, fin de la cuestión.
- (P4) Creo que casi todo el mundo usa el cerebro lo justo para pasar el día, y que alguien con altas capacidades no puede esperar tener un trato social satisfactorio con la mayor parte de la gente, ni siquiera en un entorno universitario. [...] No soy tan influenciable como el resto de la gente a la publicidad. Hay mentiras sociales y condicionamiento social, que convierten la gran mayoría en carceleros de la libertad mental y de expresión, sin percatarse de ello la mayoría de las veces, por su negativa a esforzarse a pensar, porque saben que es muy poco lo que pueden hacer para mejorar las cosas, y no quieren problemas que les quiten la paz interior, o la paz exterior de su entorno, por razones egoístas.
- (P5) Sin duda, yo no lo veo como algo que me distancie demasiado de la mayoría de la gente de mi entorno en cuanto a lo académico se refiere. [...] Vamos, que desde mi posición el escalón que nos divide es muchísimo menor de lo que ellos ven. [...] Habitualmente sí que suele haber diferencias entre unos y otros [*personas con altas capacidades y personas sin altas*
-

	<p><i>capacidades]</i> aunque no sabría definir exactamente qué características los diferencian. [...] Soy algo tímido pero no considero que tenga relación directa ya que conozco gente más tímida sin tener altas capacidades. [...] De pequeño me da la sensación de que era más maduro que la mayoría de mis compañeros pero con el paso de los años se fue haciendo similar así que no creo que haya influido demasiado. [...] Mientras la mayoría de la clase necesitaba ayuda y que les explicasen varias veces lo básico, yo estaba con mis compañeras y compañeros que he mencionado antes viendo quién acababa antes los deberes que eran para casa. Ya en el instituto y la universidad no se notaba tanta diferencia dentro de la clase, igual sí que había cosas que entendía más fácilmente pero no con tanta diferencia respecto al resto.</p>
Ventajas	<p>(P1) Implica ventajas, por supuesto, a la hora de realizar exámenes, a mi parecer son iguales que los de siempre pero con distinto enunciado y tenemos una gran capacidad para relacionar lo estudiado y lo preguntado. A la hora de comprender a las personas y sus explicaciones que a veces se van por las ramas y luego vuelven haciéndolo todo un lío, somos capaces de comprender lo importante y entender lo que nos quieren comunicar.</p> <p>(P3) Todas las ventajas del mundo, si eres capaz de manejarlas.</p> <p>(P5) En mi opinión, <i>[tener altas capacidades implica ventajas]</i> sin lugar a dudas. El caso más claro es que durante toda mi etapa estudiantil, incluso en la propia universidad, hablando con mis compañeros me he dado cuenta de que mis resultados suelen ser mejores a pesar de emplear menos tiempo en el estudio.</p> <p>(P6) Tiene ventajas como entender temas en menos tiempo o ser capaz de verlo con una perspectiva diferente con más facilidad.</p>
Trastornos asociados	<p>(P1) A lo largo de mi vida he hablado con muchas personas con altas capacidades y he observado que raramente vienen solas, me explico, en mi caso tengo TDAH y dislexia, pero otros tienen TDA o autismo u otros trastornos que acompañan. [...] Gran dependencia a ciertos vicios y a cosas que nos producen pequeñas dosis de felicidad a corto plazo. Hablo del tabaco o las drogas, la adicción a los videojuegos, que una vez enganchados nos cuesta librarnos de ellas.</p> <p>(P3) Creo que estamos confundiendo la superdotación con el autismo llegada esta pregunta. No toda la gente superdotada está en el espectro. Yo sí.</p> <p>(P4) Claro que tengo dificultades. Con mi síndrome de Asperger, diagnosticado hace seis años, entiendo por qué tengo que pensar siempre lo que se espera socialmente de mí, metiendo la pata frecuentemente, y porqué la gente con la estimulación de sus sentimientos se contenta, pudiendo "aparcar" cualquier interés intelectual.</p> <p>(P6) Tiene inconvenientes, de momento no he conocido a ninguno que no tenga o no haya tenido una enfermedad mental. [...] En mi</p>

caso, tengo TAG, aunque no sé hasta qué punto tener altas capacidades influye en eso, sí que he leído que lo empeora. [...] No sé si desarrollé TAG por ello o no, pero seguramente haya influido.

Influencia personal AACC

- (P1)** Me siento bien conmigo mismo y siento que me conozco, que se quién soy. Sé que la respuesta que busco está en mí, confío en mí y en mi criterio. Me lo paso bien conmigo mismo pensando ciertos comentarios que me hacen gracia ya que soy capaz de relacionarlos con muchas cosas graciosas. Es difícil realmente de explicar pero a veces no necesito a nadie para pasarlo bien y si estoy en algún sitio donde no me apetece estar me puedo evadir conmigo mismo y pasar un buen rato. [...] Me ha hecho ser una persona más cerrada y cabezota que solo es comprendida por ella misma.
- (P2)** Me ha hecho esforzarme por desarrollar la inteligencia emocional a la que parece que no se le da tanta importancia. [...] Me ha hecho ser muy consciente de cuál es la primera impresión que causo y de intentar no ser pedante.
- (P3)** Me ha influido negativamente, en todos los aspectos de mi vida, desde siempre, y jamás se lo desearía a nadie. 24 años para recuperar el control de mi vida son demasiados, y si hay alguna ventaja que me pueda dar, todavía no he llegado al punto de mi vida en el que el balance sea positivo.
- (P4)** Pues ha influido para muy mal, y retrasado mucho mi aprendizaje social. [...] Suponen una desventaja. Es más difícil para una persona así realizarse logrando sus objetivos, por ser difíciles, y también sentir satisfacción con los entretenimientos más comunes, por lo que esforzarse sólo lo necesario para pasar el día, no le dejará contento.
- (P5)** Me ha influido en cuanto a que siempre sentía la necesidad de tener que ser mejor porque para algo tenía altas capacidades. [...] Siempre pienso en cómo sería mi vida si hubiera tomado esa decisión pero estoy feliz con mi vida actual, pero no sé si volvería a hacer lo mismo o igual no. [...] En mi caso ha sido prácticamente todo ventajas y muy pocos inconvenientes.
- (P6)** Seguramente sea algo que me haya perjudicado más que ayudado.
-

DECLARACIÓN TEMÁTICA B: EXPERIENCIA INTRAPERSONAL

CATEGORÍAS	EXTRACTOS
Proceso de pensamiento	<p>(P1) No sé si sabría explicarlo. [...] Se me explica A y B y entiendo A y B pero además mi cabeza desarrolla C, siendo C la relación entre A y B. Dicho de otras palabras, sabiendo dos cosas, aunque sean diferentes, soy capaz de encontrar una relación entre ellas.</p> <p>(P2) Primero analizo todos los datos que tengo al respecto del problema y a continuación intento hacer conexiones entre los elementos basándome en conocimientos previos o intentando reconocer patrones que me sean familiares.</p> <p>(P3) Un acercamiento general para hacerme a la idea, un primer intento en el que asumo derrota, y depende de cómo vaya ese primer intento, identifico cómo de bien fue el acercamiento inicial y cómo voy a organizar el proceso a partir de ese momento.</p> <p>(P4) Siempre que quiero resolver un problema, quiero describirlo todo con tanto detalle y perfección, que no lo termino y lo pospongo, especialmente ahora que tengo poco tiempo, por mi trabajo y por mi hija. Pero intento relacionarlo con algo que se le parezca conceptualmente, para poder diferenciar lo paradigmático de lo circunstancial o poco importante, sabiendo que las causas y motivaciones son siempre pocas, pero importantes. Es como intentar mirar la tierra desde lo alto, para entender bien lo que es.</p> <p>(P5) En primer lugar, buscar en mi memoria algún problema parecido que haya podido resolver anteriormente, en caso de acordarme, aplicar el mismo procedimiento que realicé la anterior vez y en caso negativo centrarme de lleno en el problema. Al centrarme en un problema completamente nuevo, intento darle un vistazo y pensar cómo podría resolverse e intento pensar en unas cuántas formas de solucionarlo, estilo lluvia de ideas (sabiendo que puede que una, dos o todas las que haya pensado pueden estar mal). Luego pienso cuál de esas es la mejor e intento resolver el problema así con bastante confianza de que me va a salir bien y si finalmente me he equivocado vuelvo al paso anterior y decido nuevamente qué forma seguir.</p> <p>(P6) Diría que es un poco caótica y desordenada. Me vienen a la vez varias maneras de enfocarlo y mientras estoy resolviéndolo estoy en segundo plano pensando en otros problemas que podrían surgir a partir de ahí u otras maneras mejores de resolverlo y cuando veo que empiezan a desbordarse me pongo con ellas.</p>

Dificultades en el proceso de pensamiento	<p>(P1) Por supuesto que encuentro dificultades, como todo el mundo pero menos que una persona normal.</p> <p>(P2) No considero que tenga demasiadas dificultades al respecto.</p> <p>(P5) La principal dificultad es la de la lluvia de ideas, en la que a veces me quedo bloqueado.</p> <p>(P6) La mayor dificultad de este modo de abordar problemas es que al final acabo más cansado de lo que debería.</p>
Emociones	<p>(P1) <i>[Cuando nos relacionamos comentamos cosas que la gente no entiende y hay que explicárselas de distintas maneras para que lo entienda. Hacer eso mismo cuando tenemos un problema que nos afecte personalmente es diferente. Creo que normalmente cuando a alguien le afecta un problema y trata de explicárselo a otra persona, a veces esa otra persona no le comprende por el hecho de que no ha vivido ninguna experiencia parecida. Pues imagínate ahora si además de no comprender el problema, ni siquiera comprende lo que le decimos y hay que explicárselo de mil formas pero aun así no llega a comprender del todo]</i> llega un punto en el que resulta frustrante y en vez de desahogarte te pones aún peor.</p> <p>(P2) Desgraciadamente, creo que en muchos casos va asociado a una falta de recursos para gestión emocional [...] Creo que he mejorado mucho con la edad y con la práctica, cuando era más pequeña sí recuerdo pasarlo peor con el tema [...] es muy difícil enfrentarse a ellas <i>[expectativas]</i>, muchas veces he sentido (y siento todavía) síndrome del impostor y una presión para hacerlo todo bien.</p> <p>(P3) He sido privado de la vida emocional que mis amigos han disfrutado toda su vida hasta hace menos de un año.</p> <p>(P5) Creo que es más a nivel empático, pienso que a veces me cuesta identificar cómo se sienten otras personas, creo que con el tiempo he ido mejorando pero aun así hay veces que veo a alguien reaccionar ante cierta situación de "x" forma, véase llorando o cabreándose y lo primero que pienso es que es absurdo o estúpido reaccionar así. [...] En algún momento sí que me he sentido incluso agobiado por tener que estar siempre en el top de la clase. [...] Debo decir que lo pasé muy mal, 8 años y tomar la decisión de adelantar un curso donde no conocía a nadie (y yo de pequeño tenía miedo a los cambios) o quedarme en el curso que me correspondía por edad. No recuerdo cuanto tiempo me llevó tomar la decisión, solo me acuerdo de estar pensando en qué hacer y acabar llorando más de una vez sin tener ni idea de lo que de verdad quería.</p>

Gestión del comportamiento

- (P1)** Soy un persona calculadora que cuando necesito algo busco a quien sé que me puede resolver esa duda, si no, ya me las apañaré yo por mi cuenta. Me dan igual las opiniones de los demás, si no me convencen me fío solo de mí mismo y hago lo que me parece. Si acierto, bien; si fallo, aprenderé por mi propia experiencia más de lo que me podrían haber enseñado. [...] Ya que no nos dejamos influir demasiado por los demás, somos cabezotas. Puede que escuchemos la opinión de los demás pero si no nos convence o no nos hace recordar alguna experiencia pasada con la que nosotros podamos seguir por nuestra cuenta, desechamos esa opinión ya que, al fin y al cabo no sería del todo lógica.
- (P2)** Es una mezcla de ambas, se tiene en cuenta la opinión de los demás cuando se tienen nociones de lo que está socialmente aceptado y lo que no y se actúa para encajar en la sociedad, pero al final las experiencias personales condicionan en gran medida cómo evoluciona nuestro comportamiento. Supongo que si han decidido plantear esta pregunta, esperan que sea relevante de algún modo y esperan encontrar alguna conexión entre el comportamiento social y el diagnóstico de altas capacidades.
- (P3)** Solo me baso en la opinión de los demás cuando esta tiene sentido. No pongo valor en la opinión de alguien solo porque sean cercanos, pongo valor en su opinión cuando demuestran una y otra vez que suelen tener razón.
- (P4)** Pienso que la pregunta es relevante, porque en mi educación me han condicionado terriblemente para ser agradable a los demás. Durante años busqué la aprobación social, cometiendo errores ajenos. Pero ya no busco eso, sino que creo haber entendido la condición general de la gente neurotípica, con sus motivaciones y objetivos, y sigo mis propios criterios, o al menos no acepto consejos que sean contrarios a ellos.
- (P5)** Con el tiempo mi opinión propia y experiencia ha adquirido un mayor valor a la vez que he aprendido a escuchar las opiniones de la gente desde un punto de vista de aprendizaje. De pequeño era más orgulloso y no escuchaba a mucha gente ya que la consideraba más tonta y que por tanto siempre yo iba tener la razón.
- (P6)** Tengo que intentar estar a gusto conmigo mismo pero puede haber ciertas cosas en mi comportamiento que no me esté dando cuenta y necesite a alguien me lo diga para por lo menos tenerlo en cuenta. Sí que es relevante la pregunta ya que en mi caso a veces tiendo a tener demasiado en cuenta las opiniones y acabo cortándome.
-

Estrategias ante situaciones incómodas	<p>(P1) Cuando te pasa tantas veces como en mi caso, prefieres guardarte tus problemas y pensamientos profundos para ti y decir simplemente “déjalo, no lo entenderías”.</p> <p>(P2) Intento reafirmarme que no es así y que las expectativas de los demás no deberían afectar mi identidad y las mías propias, pero es difícil. Supongo que mi estrategia es intentar racionalizarlo, aunque no siempre la razón es suficiente para bloquear los pensamientos intrusivos. Dentro de lo que cabe creo que no es mala estrategia del todo.</p> <p>(P3) No sé qué suelo hacer ante esas situaciones, porque simplemente las esquivaba. Ahora tengo todo bajo control. No puedo dar ejemplos.</p> <p>(P5) Luego ya puedo reflexionarlo e intentar pensar el porqué de esa reacción e incluso entenderla, pero en un primer instante me es muy difícil. Ante casi cualquier situación (dependiendo también de la confianza que tenga con la persona o personas con las que me encuentre) me limito a estar callado y pensar qué sería apropiado decir y en el caso de encontrar algo, decirlo. Creo que es buena estrategia sabiendo que a veces no soy capaz de responder o reaccionar rápidamente de la forma adecuada.</p> <p>(P6) Por lo general, suelo dar vueltas a problemas por pequeños o improbables que sean o no despejo nunca la mente. [...] Antes solía quedarme en casa además de evitar conocer gente nueva, pero evidentemente eso solo empeora la situación. Actualmente siempre intento conocer gente nueva y hago ejercicio para despejar la mente.</p>
----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DECLARACIÓN TEMÁTICA C: EXPERIENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL

CATEGORÍAS	EXTRACTOS
Etiquetas y prejuicios	<p>(P1) Pero desde luego no tiene nada que ver con lo que la sociedad piensa que somos. [...] Al final ellos te ven como alguien capaz de cualquier cosa. [...] A lo que me refiero es que nos perciben como a personas capaces de resolver cualquier problema. [...] No me gusta el enfoque que tiene la sociedad sobre nosotros, realmente es lo que ha visto en la tele donde nos ponen como gente que sabe multiplicar 23 por 45 y tardar menos de 10 segundos, ya que luego vienen y te hacen esa pregunta a ti y no puedes responder no porque no sepas sino porque te das cuenta del absurdo de la pregunta y de que la persona que te la ha planteado no solo no tiene ni idea de lo que eres capaz ni de quién eres sino que también sabes que tiene una idea totalmente falsa de lo que es una alta capacidad.</p> <p>(P2) Creo que a nivel popular se percibe como ser muy listo, sacar buenas notas y ser un "empollón". [...] Para mí uno de los mayores</p>

inconvenientes es llevar la etiqueta que hace que los demás te juzguen sin conocerte (particularmente si se ha llevado a cabo la flexibilización del curso escolar y van "adelantados" con alumnos mayores). [...] Relacionado con lo que comentaba antes sobre las etiquetas, ser clasificado como de altas capacidades hace que los demás tengan unas expectativas de ti (profesores, padres, compañeros de clase). [...] Creo que hay un prejuicio por parte de los demás al conocerme si saben mi diagnóstico. [...] Cuando se me flexibilizó por segunda vez en la ESO, todos mis compañeros de clase sabían de mi situación porque venía del mismo instituto pero un curso menos, creo que muchos sentían recelo y no estuvieron dispuestos a darme una oportunidad.

(P3) No somos genios. Solo genios en potencia. Y el potencial no significa nada sin sudor y lágrimas. No somos personas destinadas a ser doctores ni a ser físicos ni a trabajar en la nasa.

(P5) Hablando con gente que ha estado conmigo en clase, me da la sensación de que se pensaban que por ser "superdotado" [...] ya literalmente tengo todos los conocimientos sobre todo sin necesidad de estudiar o dedicarle tiempo. [...] Para mí el principal inconveniente es el estereotipo de superdotado, que la gente pueda pensar cómo eres solo por el hecho de ser persona con altas capacidades y tratarte como si estuvieras a un nivel diferente en vez de tú a tú.

(P6) Por lo general se percibe como alguien que siempre tiene la respuesta a preguntas técnicas o que siempre tiene algo dando vueltas en la cabeza.

Relaciones sociales

(P1) Dificultades en la integración social, ya que en una conversación ciertos comentarios nuestros no son entendidos por los demás o ciertos comentarios de los demás nos parecen evidentes o absurdos. [...] El problema viene cuando a una persona que ya ha comprendido algo se lo vuelves a explicar una y otra vez, se aburre. [...] en las relaciones sociales, se da 1000 vueltas al mismo tema cuando ya sabemos lo que opina cada uno, las soluciones que proponen y la solución final. [...] Diría que principalmente 2 [dificultades]. La primera es que normalmente cuando nos relacionamos comentamos cosas que la gente no entiende y hay que explicárselas de distinta manera para que lo entiendan. Hacer eso mismo cuando tenemos un problema que nos afecte personalmente es diferente. Creo que normalmente cuando a alguien le afecta un problema y trata de explicárselo a otra persona, a veces esa otra persona no le comprende por el hecho de que no ha vivido ninguna experiencia parecida. Pues imagínate ahora si además de no comprender el problema, ni siquiera nos comprende lo que le decimos y hay que explicárselo de mil formas porque aun así no llega a comprender del todo.

(P2) Desgraciadamente, creo que en muchos casos va asociado a una falta de recursos para gestión emocional y una falta de integración social. [...] En primaria creo que no afectó tanto a mi relación con los demás, pero es difícil separarlo del hecho de que mi

padre era maestro en el colegio en el que estudiaba. No tuve muchos amigos y no conservo ninguno de aquella etapa, pero como decía no sé si puedo señalar cuál de los dos motivos es más determinante. [...] Aunque hice buenos amigos. Al llegar a la universidad y encontrarme con un grupo nuevo de gente que no me conocía, tuve una oportunidad de crear una impresión antes de que nadie supiese mi edad. Además, al haber gente mayor (+25 años) o que tenía recién cumplida la mayoría de edad, la edad pierde un poco de importancia, todos somos "adultos".

- (P3)** Ansiedad social, completa ineptitud para relacionarme con las mujeres, y una sensación de "no pertenecer".
- (P4)** Tener como pareja una mujer que es a mi juicio tonta, como casi todo el mundo, además de cumplir con alguna cosa más, ha hecho que mis relaciones de pareja se limiten a menos mujeres, que dedos tengo en una sola mano. [...] Mis relaciones personales, de pareja o de amigos, siempre han sido difíciles, y he tenido poco de ambas cosas.
- (P5)** Dificultad a nivel social "leve". [...] Es cierto que veo que hay gente con unas habilidades increíbles para conocer gente y que yo no estoy ni cerca pero nunca he tenido problemas para conocer gente con la que poder hablar, quedar, etc. [...] Mi comportamiento era parecido al resto de mis compañeros o el que pudieran tener mis hermanos mayores a mi edad y socialmente no era el más popular pero tenía amigos de sobra.
- (P6)** Me cuesta relacionarme con gente nueva, no en el sentido de actuar raro, sino de quedarme callado sin saber qué decir. Diría que la situación más incómoda para mí es cuando soy foco de atención, ya que salen a relucir todas las dudas que tengo siempre rondando. [...] Casi nadie sabe que tengo altas capacidades y para cuando se sabe, esas personas ya tenían fijada una imagen fuerte sobre mí. Tuve un grupo de amigos hasta finales de Bachiller, hasta que me cambié a otro donde me sentía más cómodo. En el grupo actual somos todo personas muy distintas y que nos gusta las características personales de cada uno. Sí que es cierto que en el grupo anterior se tenía más en cuenta que tenía altas capacidades y era un poco "rarito", supongo que tendrá un poco que ver que con el de ahora me encuentre más a gusto.
-

DECLARACIÓN TEMÁTICA D: ÁMBITO ESCOLAR

CATEGORÍAS

EXTRACTOS

- | CATEGORÍAS | EXTRACTOS |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evaluación y diagnóstico | (P1) Mi colegio realizó un diagnóstico general en primero de la eso y resultó que tenía una inteligencia por encima de lo normal, pero ese test no era suficientemente avanzado, así que en segundo me llevaron a un especialista. |
-

-
- (P2)** A los cuatro años, el orientador de mi colegio me pasó por primera vez las pruebas de detección de alta capacidad. En aquel momento yo cursaba infantil de cuatro años en una clase mixta en la que éramos tres alumnos de 4 años y el resto de 5. [...] Creo que el diagnóstico y lo que se evalúa es limitado, o al menos lo era cuando se me hicieron a mí las pruebas. Que a uno se le den bien o tenga facilidad para las matemáticas no quiere decir que sea brillante en todos los ámbitos, especialmente en el de la inteligencia emocional, que considero que se deja de lado en la mayoría de los casos.
- (P3)** No recuerdo nada de mi infancia menos momentos aleatorios.
- (P4)** En el instituto con 14 años no me dijeron cuanto tenía, pero me dijeron que con mi inteligencia tenía que sacar sobresalientes, y no sólo aprobados justos. Con 15 me hicieron otra prueba, y me dijeron que "estaba bien". La psicóloga parecía aliviada de que no tuviera una capacidad excesiva que le obligara a reportar mi caso o a tener que mentir. Con 19 hice un test por internet de 60 minutos, que medía hasta 175 de cociente intelectual, y obtuve 157. Con 29 me hicieron dos pruebas consecutivas en el mismo rato para valorar si merecía la pena formarme para trabajar como informático para una empresa, porque durante ese periodo cobraría. Para ello tenían su propio servicio profesional, y saqué muy alta puntuación. Es entonces cuando me creí que el 157 no fue casualidad, especialmente porque en este último que hice, de 60 respondí 58, y de 40 respondí 36, por falta de tiempo en ambos casos; pero mis respuestas fueron todas correctas.
- (P5)** Pues sin avisarme ni nada, la profesora me dijo que en vez de a música con el resto que fuera a otra clase. Allí estaba una señora (ajena al colegio en el que estaba) de la que tampoco me acuerdo mucho de cómo era, que me hizo una serie de preguntas y juegucitos en plan puzles y eso. Unos días más tarde, cuando estaban los resultados ya mis padres me contaron lo que era eso, que era superdotado. [...] No recuerdo exactamente la fecha así que no sé si 7 u 8 años, era segundo de primaria.
- (P6)** Según me contaron empezó con que aprendía muy rápido y que en los primeros cursos aprendí a restar sin que me lo explicaran y demás. El diagnóstico me lo hicieron en el Centro Psicológico Huerta del Rey. Tendría 5-6 años o así.
-

Medidas educativas institucionales	<p>(P1) Mis profesores solían decir que eso era una moda y que si era tan listo no necesitaba ninguna ayuda. [...] No sabría decir.</p> <p>(P2) Con 15 años por segunda vez me pasaron un test de seguimiento y se decidió flexibilizarme otro curso, pasé de 2º de la ESO a 4º de la ESO. [...] En ambos casos se decidió que saltara un curso y se siguió estando en contacto conmigo regularmente para asegurarme de que estaba bien integrada y contenta con todo. En la segunda ocasión, se me pasó material para introducirme a las asignaturas de Física y Química y Biología que no iba a cursar en 3º de la ESO por primera vez. Además, durante varios años realicé cursos extraescolares los sábados con otros niños y niñas de altas capacidades de distinta temática, desde teatro a electrónica.</p> <p>(P5) Tenía la opción de avanzar un curso pero que era una decisión que debía pensar y decidirlo yo. [...] No recuerdo haber tenido un trato especial respecto al resto de compañeros aunque en parte entiendo que si no decidí avanzar de curso no tendría sentido pensar que deberían darme un trato especial para potenciar mis capacidades. [...] Por tanto, no sé qué medidas me han ayudado más.</p> <p>(P6) Me plantearon adelantarme de curso pero no quise por poder seguir con mis amigos y a veces me llevaban al psicólogo para hacer pequeñas pruebas o algún trabajo para intentar estimular intereses. En mi caso, no soy una persona muy ambiciosa, entonces lo de sacar provecho a mis intereses (hacer trabajos o ejercicios) no era algo que me llamaba la atención y que ya me encargaría yo de hacer por mi cuenta. En sí, el trato que se me dio consideraría que es el trato que habría que darle a todo el mundo que esté interesado en avanzar algo más de lo que se da en el colegio.</p>
Experiencia académica	<p>(P1) El problema viene cuando a una persona que ya ha comprendido algo se lo vuelves a explicar una y otra vez, se aburre. Eso es lo que nos pasa en la enseñanza, en la que se repite lo mismo tantas veces que desconectamos y acabamos perdiéndonos las explicaciones de lo que no sabíamos.</p> <p>(P2) Creo que en el plano académico no tuve problemas de aprendizaje ni de contenido en ningún momento.</p> <p>(P3) De hecho, la mayoría de la gente que conozco con la misma condición han tenido los mismos problemas o más que yo en los estudios.</p> <p>(P4) Me aburrió mucho que durante cursos enteros, se viera casi lo mismo en matemáticas, aunque con un poco más de dificultad a la vez. En general, creo que eran muchas horas de clase, en las que eran aún mandados ejercicios para hacer en casa, para al final aprobar por lo estudiado la tarde anterior, aunque muchas veces también suspendía. Para socializar queda poco tiempo, y para aprender académicamente es malgastado. Creo que no es cumplido bien alguno de los objetivos publicitados, de la educación</p>

	<p>primaria y secundaria, y creo que no son los verdaderos objetivos.</p> <p>(P5) Prácticamente toda mi vida académica ha sido una competición en la cual el que más nota sacara ganaba. La rivalidad en primaria era contra varios compañeros que no tenían altas capacidades, pero los consideraba a una altura suficiente como para pelear aunque estuvieran por debajo mientras que el resto de la clase no había ni comparación.</p> <p>(P6) He tenido que aprender a esforzarme a una edad más tardía ya que de pequeño sacaba buenas notas con más facilidad.</p>
Percepción necesidad de apoyo educativo	<p>(P1) Sí que creo que necesitan educación personal pero no sabría exactamente cuál.</p> <p>(P2) Sí, creo que es muy necesario proporcionar apoyo de ambos tipos al alumnado de altas capacidades: a nivel personal, aprender a saber quién eres y cuánto de tu identidad no está relacionado con ser de altas capacidades; y a nivel interpersonal y social aprender a relacionarse con los demás dejando de lado tu etiqueta e integrarse en un grupo, no creerte mejor que nadie pero tampoco menospreciarte. [...] Creo que es importante que el orientador proporcione educación emocional, aunque esto debería serlo para todos independientemente de su condición. [...] El seguimiento por parte del orientador durante el proceso de flexibilización es beneficioso. [...] Creo que la educación emocional es importantísima en el alumnado completo para lograr la integración de todos los alumnos sea cual sea su condición.</p> <p>(P3) No hasta una edad mayor. Creo que es importante identificar la condición temprano, pero actuar sobre ella cuando la persona es un niño solo sirve para hinchar su ego y acostumbrarle a trabajar poco depende de cómo se maneje el resto. [...] ¿Qué me habría permitido comprender? No lo sé. No lo hice hasta hace pocos años, y no puedes tratar a un adolescente de la misma forma que a un niño.</p> <p>(P4) En aquellos aspectos en los que hay deficiencias, no hay que preocuparse por ellas si no son un problema EMOCIONAL.</p> <p>(P5) En mi caso yo creo que excepto a la hora de tomar la decisión de pasar o no de curso, el resto de mi vida no soy consciente de haber necesitado especial atención. [...] No se me ocurre ninguna respuesta.</p> <p>(P6) A) Sí que creo que habría que dar apoyo, pero al igual que habría que dárselos a todos, aunque hay que tener en cuenta que esa persona tiene altas capacidades B) Se suele tener más en cuenta que se tienen altas capacidades cuando se es pequeño, así que si esa persona tiene problemas sí que creo que habría que darle apoyo. [...] Quizás a entender que tampoco hay tanta diferencia entre mis compañeros. Otra cosa es que no se tiene por qué tener razón siempre.</p>
Propuestas educativas personales	<p>(P1) Pero igual que a un niño normal se le enseña a sumar y se le manda sumar 100 veces para que aprenda, a nosotros se nos debería reforzar la capacidad de relacionar aspectos que aparentemente no guardan relación. [...] Supongo que añadiría cosas porque es</p>

evidente que no me fue bien. [...] Tampoco creo que haga falta separarles del resto, simplemente elevar la dificultad de los ejercicios propuestos en clase o avanzarles cursos para que les siga pareciendo un reto. [...] Tampoco sabría decir. [...] En la escuela y en casa, sobre todo.

- (P2)** Las ventajas que veo son relacionadas igualmente con la flexibilización, ya que la detección de altas capacidades y una actuación al respecto puede mejorar el rendimiento de un alumno, evitando que se aburra en clase y ahorrándole tiempo en el mundo académico. [...] Si es aconsejado, pienso que la flexibilización del curso académico es positiva en la mayoría de los casos porque evita frustraciones derivadas de aburrirte en clase. [...] Es difícil decir, pienso que por una parte sería necesario explicar a la clase la situación pero por otro pienso que igual pone un foco innecesario en el alumno/a de altas capacidades. [...] Es importante que todo evolucione y se desarrolle a la vez para que los individuos no tengan carencias. [...] En el aula o con el orientador y cuanto antes.
- (P3)** Cambiaría todo. Nunca dar trato especial a nadie públicamente, solo sirve para generar tensiones innecesarias entre compañeros y generar exclusión. [...] Creo que es algo que no se debería de "tratar" abiertamente hasta edades mayores cuando la persona puede asumir cierta responsabilidad sobre su dirección en la vida (tampoco estoy sugiriendo esperar a la mayoría de edad). [...] Tratar al niño de la misma forma que a cualquier otro. Repito: tratarles distinto solo sirve para generar problemas sociales. [...] Dejad que nos desarrollemos en la dirección que queramos, pero exigid que nos desarrollemos, o a la larga nos sentiremos miserables.
- (P4)** Eliminaría las clases como tales, daría la totalidad de contenidos que hay que aprender, y los profesores deberían ser accesibles para responder dudas puntuales en horas concretas. Y si uno no quiere estudiar, que no lo haga y que trabaje. [...] Pienso que bastaría que permitan a alguien subir de curso, si es capaz de aprobar exámenes finales extensos de un curso superior. Con eso serían los alumnos de altas capacidades motivados para estudiar, y no obligarles a seguir el paso de los demás. Quizá así tengan algo más que hablar con la gente, y tendrían más tiempo de madurar cuando su esfuerzo intelectual haya sido suficiente, como para atender más lo social. El ser humano socializa naturalmente, y actuando así permites que un alumno pueda mejorar su entorno. [...] Si hay fortalezas deberían ser potenciadas para la realización personal de cada uno, pero reprimir implícitamente fortalezas, y potenciar debilidades, sí es un error. [...] En la escuela y en cualquier centro educativo, dicen lo que dicen los libros, sin enseñar las ideas de lo que es dicho formalmente, y que explica la evolución de las ciencias. No se estimula el verdadero entendimiento, que hace que al leer nuevamente lo mismo, uno se percate de que era dicho más que lo que fue
-

entendido entonces. [...] Me parece que hay mentiras sociales, que también un profesional tiene que mantener en cierto grado, para adecuar el comportamiento de la persona a la sociedad. Pero hay dos principios cardinales que deberían ser aplicados: decir el porqué de las cosas que son un problema, o que pueden serlo, y decir a la persona qué opciones realistas tiene a su alcance, respetando a los demás, claro. Eso me parece suficiente, porque mientras sean cumplidos unos requisitos mínimos, es la propia persona quien tiene que saber lo que mejor le viene para realizarse, especialmente cuando no es como la mayoría de las personas. Y si no sabe qué es lo que quiere, que le ayuden a saberlo. [...] En tanto que el camino educativo está muy predeterminado, sólo son atendidos casos extremos de inteligencia, y son pocas las personas que parecen tener problemas con el sistema educativo por razón de capacidad, creo que lo mejor es que un alumno pueda pasar de curso, si es capaz de aprobar los mismos exámenes finales que hacen los alumnos reprobados de un curso superior, sea el que sea. Si eso no es suficiente, deberían ser los padres quienes actúen.

(P5) En parte pienso que en cuanto a adaptación al entorno fue mejor no avanzar de curso ya que evitaba avanzar un curso con lo que ello conlleva (niño nuevo en la clase, que tiene un año menos y es un cerebritito) pero también es cierto que igual avanzar de curso me hubiera hecho estar con gente de mis capacidades y por tanto hubiera sido más fácil la adaptación. [...] Me parece que podría ser interesante realizar cierto seguimiento del alumno. Igual que había alumnos que faltaban un par de horas a la semana o al mes para ir al logopeda pues podría hacerse lo mismo pero yendo a ver una persona especializada. [...] Me parece que a las personas con altas capacidades se las debería ayudar a potenciar lo máximo posible sin olvidarse de que son personas como el resto y que por tanto no se les debe presionar en absoluto. [...] Me parece que una solución podría ser en el propio centro educativo, igual que hay alumnos que visitan al logopeda, podría haber una persona especializada, que visitara el centro ciertos días y que tuviera los encuentros con los alumnos.

(P6) Una medida que pondría y que no sé cómo se podría implementar es premiar más por el esfuerzo que por los resultados, ya que en cursos más altos se tendrá que tirar más de esfuerzo y con edades más altas es más difícil de coger estos hábitos. [...] Lo más importante es enseñar a esa persona a esforzarse, sin embargo es difícil hacerlo sin que le parezca injusto con respecto a sus compañeros, así que no sé muy bien cómo se podría implementar. Con respecto a la forma más adecuada, no sabría decir.

Perfil docente

(P1) Que tenga él también altas capacidades o nivel para comprender a los alumnos.

(P2) Conocimiento específico al respecto, no es sólo cuestión de mandar más tarea.

(P3) Que los trate como al resto del grupo aunque entienda su condición. No mejor, no peor, igual, tal y como se merezcan.

(P4) Que entienda que debería estar para ayudar al alumno en lo que no pueda aprender por sí sólo.

(P5) Saber cómo tratar con la familia y como explicarles cómo deben tratar al alumno.

(P6) Tener en cuenta que esos alumnos pueden estar menos motivados.

Organización

(P1) Ahora en la universidad he aprendido a ir por mi cuenta, ni siquiera voy a clase porque no me aporta nada bueno, estudio por mi cuenta y si me surge alguna duda que no consigo resolver pido alguna tutoría personal. [...] Sé que tengo que superar un examen en una fecha, voy estudiando la materia asegurándome de que lo comprendo bien, la verdad no me estreso mucho si me da tiempo a estudiarla apruebo y con nota ya que no me cuesta realizar el examen pero si no me da tiempo y suspendo, no me preocupa mucho, en cierto modo estoy acostumbrado a suspender aunque sepa mucho más que los demás.

(P2) Durante mucho tiempo no me hizo falta nada de esto, sólo con leerme el temario o repasar lo dado en clase me bastaba para sacar buenas notas. Al llegar a la universidad, noté un cambio bastante drástico y fue necesario reevaluar mi manera de enfrentarme a las asignaturas que cursaba. Me pongo objetivos aunque no muchos a pequeña escala durante el proceso, sino más bien objetivos grandes finales. Pongo por escrito los planes y uso una agenda en la que actualizo frecuentemente según avanza la situación y cambian las circunstancias. Me parece que la pregunta es importante porque creo que mucha gente se siente como digo al principio y si no te adaptas es posible que te enfrentes al fracaso escolar o laboral en etapas más tardías de tu formación si estás acostumbrado a aprender las cosas por ciencia infusa. [...] Mi organización depende totalmente de los retos a los que me enfrente y la motivación es indispensable para tener éxito. Las asignaturas que no me han gustado me ha costado mucho más estudiarlas, cuando he tenido que trabajar con compañeros que no me caían bien me ha resultado más difícil rendir al máximo...

(P3) Es una pregunta muy importante, porque esto es lo que me ha ayudado a poner orden en mi vida. Organizo al menos el qué, el cuándo y el cómo. Que luego improvise un poco, eso ya es otra cosa, pero orden y disciplina es lo que me ha ayudado a coger mi vida por el volante.

(P4) El caso es que mi aprendizaje comenzó a ser metódico, sólo en la segunda mitad de mi carrera universitaria. Sabía cuánto tenía que aprender, y qué tiempo tenía para hacerlo, sin estar obligado a estudiar de todo casi todos los días. Estuvo muy bien. Ahora mi trabajo y mi hija me suponen mucho tiempo y esfuerzo, por lo que cualquier cosa que me plantee hacer, cuesta mucho, y siempre quiero cosas que cuestan mucho. Ahora me he planteado el cómo ser independiente económicamente, trabajando por internet. Tengo varios objetivos previos que cumplir antes, y estoy con el primero de ellos, que terminaré sin duda, pero me

cuesta tener disciplina para ello. Y para ayudarme, quiero hacer una lista detallada de objetivos y cumplimientos, para saber cómo sabía antes en mi carrera, dónde estoy, cuánto he hecho y cuánto me falta.

(P5) De momento no he tenido trabajos importantes a nivel de ponerme metas en el propio trabajo y en cuanto a asignaturas, mi organización es pésima y las pocas veces que me intento organizar nunca lo cumplo y acabo dejando todo para el final. Sí que me suelo plantear objetivos como ir a cursos por año o intentar sacar ciertas notas pero objetivos más pequeños, más de día a día no me los suelo plantear. Sí que me parece relevante.

(P6) Siempre intento autorregularme intentando seguir rutinas y romperlas cada cierto tiempo. Las rutinas no tienen por qué ser de estudios sino también de tiempo libre y entrenamiento y más que estar organizadas por horarios, están organizadas por la cantidad de tiempo que le echo. También si una semana es una semana relajada con los estudios le dedico más tiempo al ocio, ya que habrá otras semanas en las que tendré que dedicarles más tiempo a los estudios.

Aprendizaje

(P1) Para mí un reto es un problema que de primeras no sé resolver pero tengo las claves y la base para afrontarlo y tengo que ir relacionando lo que sé con lo que voy observando, sacar conclusiones y seguir una y otra vez hasta dar con la solución.

(P2) Creo que para aprender es necesaria una motivación intrínseca que va más allá de "esto es lo que hay que hacer". Los retos son relevantes pero igualmente relevante es superar estos retos y obtener satisfacciones intermedias. Hay muchos tipos de reto, en el ámbito escolar los distintos exámenes, entregas de trabajos, sesiones en el laboratorio... Son fáciles de identificar porque normalmente esperas que alguien te evalúe y te diga si lo has hecho bien o mal, o incluso que te pongan una nota. En el ámbito laboral es más complejo, en el mundo científico puede ser solicitar una beca o financiación para un proyecto, hacer una comunicación científica o terminar tu proyecto a tiempo. Aunque en muchos casos no te ponen una nota como tal, sí que se espera cierto feedback.

(P3) Sí. Cien por cien. Reto es algo que crees que realistamente puedes alcanzar, siendo consciente de la enorme dificultad que requerirá. Reto es aquello que sabes que puedes conseguir y que lo único que te separa de ello es el esfuerzo que hagas. Un reto es lo que te hace ver la luz al final del túnel y ponerte las pilas.

(P4) Para el aprendizaje es importante la motivación y la disciplina. Pero una motivación no emocional, sino una más profunda, porque la emocional es inconstante. Para mí un reto es lograr algo, que me haga independiente laboralmente, o que haga que cuando muera, haya razones para ser recordado por mi nombre. Las asignaturas me quedan ya lejos, y yo sólo me muevo por temas de mi interés, y en realidad el deseo de mi independencia laboral tiene su motivación principal en mi segunda clase de retos, pero

también en dedicar más tiempo a lo social. Creo que el mero hecho de conocer puede dar satisfacción, pero la posibilidad de trabajar laboralmente en algo que crees que te gusta, puede motivar también a estudiar acerca de ello. Por ejemplo, si a alguien le gusta lo relativo a instalación de paneles solares, puede estar motivado para estudiar todo lo relativo a circuitos eléctricos. Pero si alguien sólo busca su satisfacer su deseo de "pan y circo", nunca estará bien motivada.

- (P5)** Querer aprender y disfrutar haciéndolo. Creo que los retos son casi fundamentales, para mí es un reto cada cosa que intento aprender. Por ejemplo, una asignatura que la mayoría de gente suspende porque es difícil y al empezar a estudiar no consigo entenderlo, entonces el reto es ser capaz de entenderlo por mi cuenta y conseguir aprobar. Sí, para mí una asignatura que me suponga un reto va a tener completa prioridad a la hora de estudiar. La dificultad de esta.
- (P6)** Creo que más que proponer retos, lo que más ayuda en el aprendizaje o los trabajos, es ver que lo que estás haciendo está siendo para algo, que es relevante o que tiene resultados, además de ver que te lo has ganado. En mi caso los retos me desmotivan más porque creo que es por culpa mía que se me estén atascando, pero sé que es algo que tengo que cambiar.

Trabajo en equipo

- (P1)** No me gusta trabajar en grupo ya que a la hora de dividir tareas no estoy seguro de que el contenido del resto de mis compañeros esté bien, así que suelo hacer yo todo el trabajo en sucio y me limito a que mis compañeros lo expongan de una manera bonita y ordenada.
- (P2)** Creo que es muy interesante y necesario, pero desgraciadamente no siempre he tenido buenas experiencias y no puedo decir que me guste. He disfrutado de las ocasiones en las que todos los miembros del grupo colaboran en igual medida. Pienso que para que un grupo funcione todos tienen que aportar la misma cantidad de trabajo y esfuerzo porque si no se causan frustraciones (a no ser que se considere la dinámica de grupo concreta en la que hay un líder y es esa persona la que toma las decisiones). Creo que los grupos se benefician de los distintos puntos de vista, conocimientos y procesos de razonamiento de sus miembros. Hay gente con perspectivas más creativas, gente que conecta con otras disciplinas etc., la combinación de estos distintos tipos de persona enriquece el resultado final.
- (P3)** Me gusta trabajar en grupos que entiendan mis ventajas y cuyo orgullo no sea tan alto como para querer ignorarlas y pisarme. Soy el alumno que quieres en tu grupo, y a poco que te esfuerces te quiero en el mío, pero no te quiero si: 1) Vas a trabajar menos que yo, o 2) Vas a ser un inconveniente. El "conocimiento compartido" o el "producto final" solo va a suceder si los integrantes se complementan. Eso de poner "al niño listo de clase con el niño tonto" es generalmente inútil y solo sirve para que ambos acaben frustrados.
-

-
- (P4) Pues no me gusta trabajar en grupo. Me he acostumbrado a actuar sólo, y con la gente como dificultad, y no como ayuda. Eso fuera del ámbito laboral, porque en mi trabajo aún estoy aprendiendo. Después de haber aprendido, considero a la gente como fuente de problemas, y no de soluciones. Sólo puede funcionar el trabajo en grupo, si realmente es necesario por algo que no pueda hacer yo mismo.
- (P5) Depende del grupo. He realizado trabajos en grupo que han sido una maravilla, todos aportando y creando el "conocimiento compartido" de tal forma que se hace más ameno el trabajo y a menudo sueles ser mucho mejor. Por otra parte, he hecho trabajos que han sido una pesadilla ya que hay gente que no sabe trabajar ni en grupo ni sola y de la que tienes que tirar y tirar para que haga algo y a menudo puede incluso llevar más tiempo que hacerlo solo. Para mí un grupo debe tener un líder claro que dirija al resto, esto no implica que siempre se haga lo que diga y que sea un dictador pero sí que debe dirigir al resto para que sepan lo que debe hacer cada uno y lo principal es que cada uno sepa perfectamente el papel que desempeña en el grupo.
- (P6) Me gusta trabajar en grupo, siempre va a haber alguien que supla las carencias de otro. Supongo que la mejor manera es repartirse las tareas pero hacerlas con el grupo al lado, siempre dispuesto a resolver dudas o a preguntar, además de dejar ciertas tareas para hacerlas entre todos. Al final creo que los trabajos salen mejor si se hacen en grupo y a la hora de trabajar se hace más llevadero. Eso sí, si toca un grupo dispuesto a trabajar.
-

DECLARACIÓN TEMÁTICA E: ÁMBITO FAMILIAR

CATEGORÍAS

EXTRACTOS

Experiencia familiar

- (P1) En mi caso mi madre estuvo siempre conmigo apoyándome y sacándome adelante, mi padre se quedó a un lado por temas de trabajo y llegó un punto en el que cuando intentaba explicarme algo lo entendía mejor que él y luego le corregía. Mi madre fue a charlas y me llevó a grupo para que me relacionara con gente como yo y se involucraba mucho en ello.
- (P2) Mis padres son ambos maestros, estaban informados al respecto de la situación y sabían qué recursos estaban disponibles (orientador, consejería de educación) para asegurarse de que mi educación fuese lo mejor posible. Además, en casa fomentaban el aprendizaje mediante la lectura o la visualización de documentales, etc. Por otra parte, también he sentido frustración porque esperan excelentes resultados y parece que dejan de valorar el esfuerzo, dando por sentado que va a ser así y quitándome mérito.
-

	<p>(P3) Mis padres lo hicieron lo mejor que pudieron, pero fui un chaval complicado.</p> <p>(P4) Pues si mis padres no hubiesen estado, me habría ido mejor.</p> <p>(P5) Al final mis padres viendo cómo estaba sufriendo decidieron que mejor me quedaba con los compañeros de mi edad. [...] En mi caso dejaron la decisión de avanzar o no de curso pero más tarde me parece que recibí mucha presión, ya no solo por obligarme a sacar ciertas notas sino por comentarios como "a ti eso se te tiene que dar bien", "tú como vas a fallar en eso" que igual parece algo incluso bueno, pero en mi caso lo único que hacían era meter más presión para que yo pensara que tenía que ser el primero de mi clase siempre y que lo que se saliera de eso sería una decepción.</p> <p>(P6) En mi caso creo que se llevó bien.</p>
Papel padres	<p>(P1) Muy importante.</p> <p>(P2) Creo que el papel de los padres es fundamental en el desarrollo y la educación de las personas con altas capacidades.</p> <p>(P3) Su papel es el de ser buenos padres.</p> <p>(P5) Principal apoyo personal ya que aparte de la familia solo se tiene a los amigos, y en esas edades, los amigos no van a poder entenderte y ayudar como la familia.</p>
Consejos a padres	<p>(P1) Es importante que se informen bien lo primero. Que ayuden al niño a plantear retos que realmente le estimulen y dosificarle las recompensas por conseguirlo para no crear adicción.</p> <p>(P2) Creo que es importante que no presionen demasiado ni pongan expectativas excesivas en sus hijos, es importante que tengan conocimiento sobre el tema y que se preocupen por la integración social de su hijo/a en su colegio, es muy importante sentirse apoyado porque es fácil sentirse como un bicho raro.</p> <p>(P3) No. Hinchéis. Su. Ego. Disciplina, disciplina, trabajo, trabajo. Sin llegar a ser el estereotipo de castigarle con bofetadas. Muestra respeto, exige respeto, muestra esfuerzo, exige esfuerzo. Pero nunca pasarse de la raya.</p> <p>(P4) Que le hagan entender el alcance de lo que puede lograr, para no ser sólo una persona más, y que al conocer más todo, sepa conducirse mejor por la vida, que eso puede prevenir desajustes conductuales en la adolescencia y más allá. [...] Que entiendan que a pesar de la edad cronológica de esa persona, esta puede tener una madurez mental superior, que estarían subestimando. [...] Tampoco hay que suponer que es autónomo, y que no necesita educación familiar.</p> <p>(P5) Que intenten motivarle para que siga esforzándose y mejorando sus capacidades pero haciéndole saber que no pasa nada por fallar y que no pasa nada por no ser siempre el mejor.</p>

	<p>(P6) Supongo que intentar seguir la corriente de las motivaciones de esa persona, pero no tener que llevarlo todo siempre al nivel académico. [...] Aquí no creo que pueda dar una buena respuesta, ya que estaría hablando desde mi caso, pero especialmente diría que no se debería culpar al hijo diciendo siempre que podría sacar mejores notas si se lo propusiera.</p>
Herramientas a padres	<p>(P1) Información sobre todo, un lugar donde poder compartir experiencias tanto para los niños como para los padres de los niños.</p> <p>(P2) Material para informarse al respecto que sea accesible y comprensible y recursos adicionales para hacer en casa, actividades, talleres específicos...</p> <p>(P3) Asistencia de personal especializado.</p> <p>(P4) No lo sé. [...] Deberían averiguar qué es lo que necesita su hijo mediante ayuda profesional.</p> <p>(P5) Un curso prácticamente obligatorio en el que se les informe sobre el tema de niños con altas capacidades.</p> <p>(P6) Supongo que consultas a psicólogos para que les aconsejen.</p>
Relación colegio – familia	<p>(P1) Establecer un círculo de confianza donde se pueda hablar de cualquier cosa sin represalias para que el niño exprese sus emociones y lo que piensa y hace sin ser juzgado ni castigado y como ya he dicho anteriormente información.</p> <p>(P2) Es esencial que los padres se comuniquen frecuentemente con el colegio para entre todos sacar partido a la situación y evitar todas las formas en las que la experiencia puede ser traumática (falta de amistades, bullying...) y que el ambiente en casa sirva como refuerzo del colegio.</p> <p>(P5) Tampoco considero que deba haber una relación más especial que la que debería haber entre los padres y profesores de cualquier alumno.</p> <p>(P6) No creo que deba haber un procedimiento en especial con respecto a otros alumnos.</p>

9.2 ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario se integra en un proyecto de investigación que tiene por objetivo estudiar aspectos psicológicos y pedagógicos relacionados con las ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES y forma parte de un TRABAJO FIN DE MÁSTER correspondiente al Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. Se precisa su colaboración mediante la cumplimentación del presente formulario. Para participar en este estudio debe SER MAYOR DE EDAD y haber sido DIAGNOSTICADO por un profesional.

Su participación será COMPLETAMENTE VOLUNTARIA Y ANÓNIMA, no siendo solicitada su identidad en ningún momento. El contenido del siguiente formulario es totalmente confidencial de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018 de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos obtenidos serán empleados única y exclusivamente con fines científicos y serán de utilidad para el avance científico en el campo de la Psicopedagogía. Si una vez comenzado el cuestionario desea dejar de participar en el estudio, en cualquier momento podrá hacerlo simplemente cerrando esta pestaña del navegador. En ese caso, no quedará registrada ninguna de sus respuestas.

Si usted autoriza el tratamiento de sus datos para los fines señalados y ha comprendido los aspectos relacionados en el presente consentimiento, haga clic en Acepto, de lo contrario cierre la pestaña o la ventana del navegador. Por favor, no olvide que todas las preguntas han de ser respondidas y debe pulsar en enviar al finalizar la encuesta.

Para obtener más información acerca de este estudio puede ponerse en contacto en los siguientes e-mails:

Marta Horna Martínez (Alumna de Máster en Psicopedagogía):

marta.horna.martinez@alumnos.uva.es

Paula Odriozola González (Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid):

paula.odriozola.gonzalez@uva.es

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

9.3 ANEXO 3: CUESTIONARIO

A. CONCEPTO “ALTAS CAPACIDADES”

1. ¿Cómo definirías tú las altas capacidades? ¿Qué significa para ti tener “alta capacidad”? ¿Habría alguna diferencia entre lo que significa para ti y cómo crees que perciben los demás a una persona como tú (con altas capacidades)?
2. ¿Qué características personales asocias a una persona con altas capacidades? ¿Contemplas esas características en personas sin altas capacidades?
3. ¿Tener altas capacidades implica ventajas? ¿Cuáles? ¿Tener altas capacidades implica inconvenientes? ¿Cuáles?
4. A la hora de resolver un problema nuevo de cualquier índole, ¿cómo describirías esa experiencia o proceso mental? Es decir, ¿podrías decir cómo se organiza tu pensamiento?, ¿sueles experimentar alguna dificultad en ese proceso? ¿De qué tipo?
5. Ahondando más en el plano intrapersonal, a nivel psico-emocional, ¿consideras que tienes alguna dificultad?, ¿cuál/es de las emociones/pensamientos que experimentas en esas situaciones son más incómodas/os para ti? (Puedes poner un ejemplo, por favor), ¿qué sueles hacer ante esas situaciones?, ¿crees que es una buena estrategia? ¿Por qué?, o ¿por qué no lo es?
6. A la hora de gestionar tu comportamiento, ¿dirías que te basas en la opinión de los demás o en tu propia experiencia?, ¿crees relevante esta pregunta?, en caso afirmativo, ¿por qué motivo?
7. Respecto a tu desarrollo personal, ¿cómo consideras que tener altas capacidades te ha influido?
 - a. En el plano psicológico o personal: ¿cómo consideras que ha influido?
 - b. En el plano social: ¿cómo consideras que ha influido? ¿Puedes indicar cómo ha sido tu relación con el grupo de pares a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo?, ¿has tenido dificultades para hacer amigos/as?

B. HISTORIA ESCOLAR

8. Evaluación y diagnóstico. ¿Cómo empezó todo? ¿Quién te hizo la evaluación y el diagnóstico de altas capacidades? ¿Cuándo se hizo (edad y curso académico)?

9. Intervención educativa. ¿Qué medidas educativas se llevaron a cabo (orientador, tutor) a lo largo de tu trayectoria educativa (recursos, materiales, adaptaciones curriculares, apoyos sociales)? ¿Cambiarías algo en todo ese proceso? ¿Qué añadirías o eliminarías? ¿Qué medida/s consideras que te ha/n ayudado más a adaptarte al entorno?
10. Basándote en tu experiencia personal, ¿crees que las personas con altas capacidades tienen necesidades educativas específicas? ¿Cuáles? (en los siguientes dos planos)
- Plano intrapersonal (cognitivo, relativo a la gestión de pensamientos, emocional, conductual o relativo a lo que hace).
 - Plano interpersonal (relativo a la gestión de aspectos psicosociales).
11. ¿Qué actuaciones educativas consideras que se deberían llevar a cabo para atender esas necesidades de las personas con altas capacidades?
- En el plano intrapersonal (emocional, cognitivo, conductual), ¿qué actuaciones consideras importantes? Y, por ejemplo, respecto a aspectos formales, ¿qué te hubiera permitido aprender ciertas cuestiones académicas de manera más adecuada?
 - Y, en el plano interpersonal, en lo que respecta a aspectos psicosociales, ¿qué te hubiera permitido comprender mejor cómo actuar en determinados contextos sociales o de interacción interpersonal?
 - Por último, ¿dónde se deberían llevar a cabo esas actuaciones?, ¿cómo se deberían llevar a cabo?, ¿cuándo se deberían llevar a cabo?
12. ¿Qué consideras imprescindible en la formación de un educador que trabaje con alumnos de altas capacidades?
13. Funcionamiento académico/laboral
- ¿Cómo te organizas a la hora de enfrentar una asignatura? ¿Te planteas objetivos?, ¿monitorizas/revisas su cumplimiento? Es decir, ¿te autorregulas? En caso afirmativo, ¿cómo y qué es lo que haces?, ¿consideras importante esta pregunta?
 - ¿Te gusta trabajar en grupo? ¿Por qué? ¿Cómo crees que se debe organizar un grupo para funcionar bien?, ¿consideras que se crea “conocimiento compartido”? Es decir, ¿crees que se genera un “producto final” que proviene de la interacción con el grupo?
 - ¿Qué es importante para el aprendizaje? ¿Consideras que los retos son relevantes para el aprendizaje? ¿Qué sería para ti un reto en una asignatura?

¿Cómo lo identificas cuando aparece? ¿Los retos pueden hacer que cambies tu organización? ¿Qué crees que influye en tener más o menos motivación en una asignatura?

C. FAMILIA

14. ¿Cuál es el papel de los padres en la educación de las personas con altas capacidades?
¿Cuál es tu experiencia personal?
15. ¿Cómo crees que deberían actuar los padres de una persona con altas capacidades?
¿Qué aconsejarías tú a los padres de un niño con altas capacidades?
16. ¿Qué herramientas consideras que sería necesario aportar a padres de niños con altas capacidades?
17. ¿Qué tipo de relación o indicaciones consideras importantes entre el contexto educativo y la familia de una persona con altas capacidades?

D. OTROS: A MODO DE CONCLUSIÓN

18. ¿Existe algún aspecto que quisieras resaltar sobre las altas capacidades?

9.4 ANEXO 4: ÁRBOL CONCEPTUAL

