



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

TRABAJO FIN DE GRADO

**Alumnado con altas capacidades e
inclusión socioeducativa. La importancia
de la dimensión socioemocional**

Presentado por: Enrique Peñaranda Borobia

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, 15 de junio de 2023

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda la importancia de los aspectos socioemocionales para la inclusión socioeducativa de las personas con Altas Capacidades. Se pretende conocer y comprender las características de este alumnado, con el objetivo de reivindicar la importancia de este ámbito, su atención e intervenciones. Con este fin, se realiza una investigación cualitativa, basada en cuatro entrevistas: dos de ellas se basan en la asesoría de expertos y las otras dos permiten conocer la experiencia de un padre y docente y de una tutora de aula. Se concluye en la importancia de tener en cuenta la especificidad socioemocional de este alumnado desde perspectivas de desarrollo integral.

Palabras clave: Alumnado con altas capacidades, características socioemocionales, educación inclusiva, entrevistas, investigación cualitativa.

ABSTRACT

The present research work addresses the importance of socio-emotional aspects for the socio-educational inclusion of individuals with High Abilities. The aim is to understand and comprehend the characteristics of these students in order to advocate for the importance of this area, its attention, and interventions. To this end, a qualitative investigation is conducted, based on four interviews: two of them are based on expert advice, and the other two allow for understanding the experience of a parent and teacher, and a classroom tutor. The conclusion highlights the importance of taking into account the socio-emotional specificity of these students from perspectives of holistic development.

Keywords: Students with High Ability, socio-emotional characteristics, inclusive education, interviews, qualitative research.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	JUSTIFICACIÓN.....	5
3.	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS OFICIALES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	6
4.	OBJETIVOS.....	9
5.	MARCO TEÓRICO.....	10
5.1.	EDUCACIÓN INCLUSIVA. CONCEPTUALIZACIÓN Y BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.....	10
5.1.1.	MODELOS SOBRE LA DISCAPACIDAD.....	13
5.1.2.	BARRERAS Y FACILITADORES.....	14
5.2.	EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ALUMNADO CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO.....	16
5.3.	ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....	19
5.3.1.	DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	19
5.3.2.	CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES Y SOCIOAFECTIVAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADE.....	23
5.4.	MEDIDAS, PROGRAMAS Y PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN.....	25
5.4.1.	DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) Y ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....	28
5.5.	DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON AC.....	29
6.	METODOLOGÍA.....	33
7.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	36
8.	ALCANCE, OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN 51	
9.	CONCLUSIÓN FINAL.....	52
10.	BIBLIOGRAFÍA.....	54
11.	ANEXOS.....	63

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como finalidad abordar las características socioemocionales y socioafectivas en los alumnos con altas capacidades. Con este fin se realizará una aproximación conceptual y teórica, la cual será implementada con entrevistas a diferentes actores y expertos que de un modo u otro tienen contacto con alumnado de altas capacidades.

El alumnado con altas capacidades cuenta con un nivel excepcional en sus habilidades intelectuales (Sternberg, 2003). De otra parte, también dispone de unas características emocionales desiguales a sus compañeros como son la autoexigencia o la frustración, necesitando así una mayor atención en muchas ocasiones (Robinson, 2008).

A lo largo de este trabajo de investigación se puede observar una estructura de dos partes: el marco teórico y el marco empírico. La primera parte se extiende en una conceptualización de las nociones fundamentales relacionadas con el objeto de estudio, que ayudan a abordar el marco empírico.

Esta investigación se ha centrado en resaltar la educación inclusiva, la cual se define como aquello que "se enfoca en la educación inclusiva se enfoca en garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o necesidades, tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje en entornos educativos accesibles y respetuosos con la diversidad" (Booth & Ainscow, 2011, p. 1).

La fundamentación que ha dado lugar al marco teórico comienza por hacer una revisión socio-histórica del término, en un breve recorrido que va desde la exclusión a la inclusión. Ello desemboca en la actualidad del alumnado con necesidades de apoyo educativo para, finalmente, centrarnos en las altas capacidades desde perspectivas socioemocionales. Centrándonos específicamente en los estudiantes con altas capacidades y su clasificación, es importante destacar el aspecto socioemocional de este grupo.

En el marco empírico se ha abordado una investigación a partir de una metodología cualitativa, basada en dos asesorías a expertos y dos entrevistas en profundidad. En todas ellas se aborda la dimensión socioemocional del alumnado con altas capacidades desde parámetros de educación inclusiva. Cabe destacar que el nombre que podrán leer de los

diversos actores a los que se han realizado las entrevistas y sus menciones sobre algún alumnado o hijo serán ficticios, con el objetivo de garantizar el anonimato y alcanzar las bases fundamentales de la ética de la investigación.

De forma informativa, por motivos de economía del lenguaje y rapidez de lectura, en este trabajo de investigación se desarrollará un lenguaje de género masculino para referirnos a los dos géneros como alumnos, profesores... Sin embargo, la postura de la investigación es favorecer la igualdad y equidad de género.

2. JUSTIFICACIÓN

En cualquier aula ordinaria, el grupo de alumnado bebe de diferentes fuentes de diversidad. Históricamente, las investigaciones sobre el alumnado con necesidades educativas especiales se enfocaban principalmente en los grupos que presentaban discapacidades más evidentes o visibles. Entonces esta orientación de las investigaciones ha generado la existencia de una brecha de conocimiento entre los demás grupos con el alumnado con altas capacidades.

Desde los inicios de este siglo ha habido un incremento significativo en los esfuerzos por investigar y estudiar el grupo de este alumnado que había sido dejado en un segundo plano, para reducir la grieta de conocimientos entre grupos. No obstante, la mayoría de las investigaciones se han centrado únicamente en abordar exclusivamente aspectos académicos. Esto se debe principalmente a la incompreensión generalizada de una cuestión: porqué estos estudiantes que destacan en el ámbito intelectual terminaban en muchas ocasiones en situaciones de fracaso escolar.

Además, es importante destacar que inicialmente la educación no tenía en cuenta las necesidades socioemocionales de los estudiantes, lo que ha llevado a que durante mucho tiempo no se hayan realizado estudios sobre la importancia de este aspecto en la educación. A esto se suma el hecho de que las características emocionales de los alumnos con altas capacidades son particulares y requieren una atención especializada. La falta de reconocimiento y comprensión de estas dimensiones necesarias en el alumnado conlleva una visión incompleta de sus necesidades educativas, lo que resulta en una limitación en su desarrollo integral.

3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS OFICIALES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En el Trabajo de Fin de Grado (TFG) están reflejadas las diversas competencias, tanto generales como específicas, que establecen la Universidad de Valladolid y la Orden ECI/3854/2017, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, respectivamente, y que muestran la formación adquirida a lo largo del Grado. En este TFG se decidió realizar una investigación sobre las características socioemocionales de los alumnos con altas capacidades. Podemos decir que las competencias que más se relacionan con este objetivo son las siguientes:

COMPETENCIA ESPECIFICAS

A. Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad.

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
 - a. Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
 - b. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
 - a. Conocer los fundamentos psicológicos y sociales de la diversidad del alumnado.
 - b. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con altas capacidades.
 - c. Ser capaz de colaborar en la evaluación de los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.
 - d. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la heterogeneidad en las aulas.

- e. Ser capaz de reconocer, planificar, y desarrollar buenas prácticas de enseñanza que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.

MATERIA: Procesos y contextos educativos.

3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones.
 - a. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
 - b. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
 - c. Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo.
4. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.
 - a. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
 - b. Analizar y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Materia: Sociedad familia y escuela.

5. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.
 - a. Conocer y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual.
 - b. Capacidad para analizar e incorporar de las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.
 - c. Relacionar la educación cooperando con las familias y la comunidad.
6. Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales.
 - a. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el período 6-12.

- b. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
 - c. Desarrollar la habilidad de relación y comunicación en diferentes circunstancias profesionales.
 - d. Ser capaz de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
7. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
- a. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo.
 - b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
 - c. Promover el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad
 - d. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la causada por una discapacidad.
 - e. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: discriminación e inclusión social.

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo de investigación es indagar y comprender algunos de los rasgos socioemocionales del alumnado de altas capacidades y su importancia en el desarrollo integral socio-educativo.

Para lograr el objetivo general, planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las características socioemocionales de los alumnos con altas capacidades.
2. Comprender la influencia de las características socioemocionales en los alumnos con altas capacidades.
3. Reflexionar sobre las necesidades sociales, académicas y bienestar para un desarrollo integral.
4. Identificar los comportamientos socioemocionales de los alumnos con altas capacidades.
5. Indagar sobre la importancia de detectar los problemas emocionales de los alumnos con altas capacidades.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA. CONCEPTUALIZACIÓN Y BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.

El término *educación inclusiva* ha cobrado fuerza en las dos últimas décadas, pero, para llegar hasta aquí, ha tenido que experimentar un largo recorrido. En este camino se han sucedido diversas etapas y terminología, los cuales han servido para el desarrollo de la educación inclusiva. Se ha producido, así, un cambio de paradigmas en relación a la educación y la forma de acercarse a la pluralidad y la atención a la diversidad en el aula.

De este modo, en este trabajo se comenzará hablando del término de *exclusión*, como punto de partida para tratar de comprender los distintos pasos hacia la inclusión. En relación al hecho educativo, recalca Torres (2009) que este término reflexiona sobre la marginación de los grupos de alumnos con diferencias en sus condiciones y cualidades a los medios de educación. Como no puede ser menos, esta realidad escolar se refleja en el ámbito de lo social, incrementando las barreras de participación y reduciendo la interacción.

En este itinerario hacia la inclusión, la siguiente etapa corresponde a la *segregación*, un estadio en el que, según Booth y Ainscow (2011), radica el verdadero germen de la educación inclusiva. Los autores, quienes advierten de la necesidad de apoyarse en la historia para ver el impulso conceptual de la inclusión en el ámbito educativo, defienden que esta tiene su origen en el sistema segregado, siendo este el nacimiento que conduce a la visión actual de equidad e inclusión.

Para Barton y Armstrong (2017) la segregación radica en identificar al alumnado que requiere necesidades educativas especiales y otorgarle una educación separada del resto de estudiantes, para establecer procesos de mayor control en su enseñanza especial. Basándonos en los estudios de Meijer y Pijl (2016), la segregación es el modelo educativo donde se simboliza la separación institucional de un alumnado específico por considerarlo diferente. Esta segregación puede clasificarse por diferentes ámbitos como discapacidad, nivel socioeconómico o etnia, entre otros. La segregación produce desigualdades, disminuyendo las oportunidades educativas y sociales que genera la inclusión.

Booth y Ainscow (2003) destacan que, gracias a las iniciativas progresivas en torno a los derechos con las personas con discapacidad, se desarrolló la posibilidad de integrar al alumnado con algún tipo de diversidad en el aula ordinaria. No obstante, estos fueron olvidados con el paso del tiempo, no fueron revisados los principios integradores, y no se les proporcionaron a estos grupos de alumnos los apoyos de refuerzo y ajustes curriculares pertinentes para su pleno desarrollo socioeducativo.

Sin embargo, y a pesar de que este término no cumplía o avalaba el derecho a la igualdad de oportunidades y, a su vez la participación de dichos estudiantes, según Booth y Ainscow (2005) fue un paso importante porque presentaba unos retos significativos dentro de la educación. El problema se relacionaba con la presencia de oposiciones sociales, académicas y físicas que impedían una plena inclusión.

Podemos decir que uno de los más importantes hitos del movimiento para la educación inclusiva de las personas con diversidad apareció en la década de los sesenta del pasado siglo. De hecho, Heward (2013) lo señala como el primer movimiento que garantizaba que todas las innovaciones se centraban en la plenitud de los estudiantes, sin discriminar las diferencias.

Para los autores Florian y Black-Hawkins (2011) la *integración* es el concepto del sistema educativo según el cual el alumnado separado ha sido incorporado dentro de las aulas ordinarias, pero con la diferencia de recibir refuerzo educativo y acomodaciones en los conocimientos y, así, conseguir la equidad de oportunidades y el alejamiento de las barreras en su totalidad.

En las últimas décadas, el concepto de educación inclusiva ha ganado reconocimiento y se ha convertido en un objetivo fundamental. Según Slee (2011) la educación inclusiva se basa en el principio de que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tienen derecho a recibir una educación de calidad en entornos inclusivos.

La educación inclusiva implica la creación de entornos educativos que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la participación activa y el respeto a la diversidad. Para ello, es necesario superar las barreras físicas, sociales y curriculares que obstaculizan la plena participación de los discentes (Booth & Ainscow, 2003).

Para Booth y Ainscow (2002) la educación inclusiva es una metodología activa que demanda las mismas oportunidades en cuanto a posibilidades, intervención y logros para todos los miembros de la comunidad social. Pretende originar fórmulas de aprendizaje basadas en la calidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y así superar las diversas barreras impuestas en los paradigmas anteriores. "La inclusión educativa se basa en la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad en entornos inclusivos que respeten la diversidad, brinden igualdad de oportunidades y promuevan la participación plena" (Booth & Ainscow, 2002, p. 15).

La educación inclusiva ha permitido potenciar la atención a la diversidad y la lucha por la equidad. La definición más completa sobre esta es la que nos aporta Ainscow (2005) el cual menciona que es "un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos" (Ainscow, 2005, p. 15). Por ello, para lograr este enfoque es necesario la implicación de todos los sectores de la educación, empezando por la legislación hasta el material diario del aula. Con ello se alcanzará una educación equitativa para todos los alumnos, atenta a todas las fuentes de diversidad y sus necesidades de los alumnos.

Unesco (2014) manifiesta que "todos los niños y jóvenes, incluidos aquellos con discapacidad, tienen derecho a una educación de calidad, equitativa y sin discriminación" (p. 4). Con este fin, no se debe centrar la actuación en la clasificación de personas, sino que se debe tratar el aula como un reflejo del mundo y sus diversidades.

En cuanto a la dirección de los factores esenciales para la consecución de la inclusión, se ~~observa~~ y teniendo en cuenta el análisis realizado por Booth y Ainscow (2001), es necesario partir de un acuerdo gubernamental y colectivo. Para ello, se debe organizar un programa que implique a todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ámbito educativo. La finalidad sería el desarrollo integral, y por consiguiente una mejora en los logros socioeducativos, de todo el alumnado. Ainscow (2005) menciona que, "los beneficios de la educación inclusiva no son solo para los estudiantes que tienen necesidades especiales, sino que también para aquellos que no las tienen" (p. 23). La educación no se centra exclusivamente en el aprendizaje de contenidos, sino que debe promover actitudes y aptitudes de respeto o empatía. Por lo tanto, por medio

de la inclusión se crearán ambientes idóneos para desarrollar las cualidades en todo el alumnado.

La educación inclusiva nos proporciona una garantía para que el alumnado se desarrolle íntegramente, teniendo en cuenta las características sociales de las personas. El resultado es la formación de habilidades socioafectivas, enfocadas a las relaciones sociales. Stainback y Stainback (1999) recalcan esta dimensión integral, atenta al alumno como un ser completo más allá de una perspectiva contenidista.

Esta enseñanza permite fijar los principios de respeto hacia la pluralidad. Esta idea está respaldada por el profesor de educación especial en la universidad de Kansas, Thomas M. Skrtic (1991) quien afirma que "puede ser una forma de construir comunidades más justas y equitativas, donde la diversidad es valorada y celebrada" (p. 22).

5.1.1. MODELOS SOBRE LA DISCAPACIDAD.

Para poder entender cómo se han desarrollado las diversas etapas en el recorrido histórico de la inclusión, se recoge una tabla en torno a los modelos sobre la discapacidad:

Tabla 1.

Modelos sobre la discapacidad

Modelo	¿Qué piensa? ¿Qué hace? ¿Qué dice?
Tradicional o Médico	El modelo tradicional o médico considera que las personas con discapacidad necesitan de intervención médica. El objetivo es poder curarlas y así insertarlas en la sociedad, regida por leyes Oliver (1983).
Id. Eugenésica	La ideología eugenésica reflexiona sobre las personas con discapacidad, las cuales se contemplan como un impedimento para la sociedad. Esta razón, se intenta eliminar este grupo de personas a través de la esterilización Shakespeare (2013).
Social	Destaca que la discapacidad no es una característica personal de cada individuo, sino un defecto impuesto por los pensamientos de la sociedad.

	Quiere terminar anulando las barreras, y así, conseguir la equidad e igualdad Oliver (1990).
--	--

Bio-psico-social	Reconoce que las discapacidades aparecen cuando se mezclan los obstáculos del entorno y las individualidades. Su objetivo es aumentar la salud, la interacción y la accesibilidad de las personas con discapacidad, de tal modo que se consiga una mejor calidad de vida World Health Organization (2001).
------------------	--

Fuente: elaboración propia.

5.1.2. BARRERAS Y FACILITADORES

Para Booth y Ainscow (2002), los obstáculos de la inclusión son los que se describen en torno a la práctica, organización, legislatura... etc., que impiden el desarrollo de una participación en igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Con respecto a los facilitadores, son los elementos que permiten una enseñanza individualizada para cada alumno, incluyendo apoyos y programas educativos definidos.

La educación inclusiva ha experimentado en su largo trayecto una serie de barreras y facilitadores hasta intentar asegurar una educación igualitaria. De esta manera, se puede decir que la enseñanza inclusiva es aquella en la que la educación suprime o reduce las barreras y, por lo tanto, se aleja de todo aquello que tiene que ver con una educación excluyente o segregadora. Se debe tener en cuenta que, en la vertiente más tradicional, las actitudes y creencias tienden a ser más obsoletas, lo que puede producir obstáculos para la educación inclusiva y la educación en general. Hablamos de una sociedad en la que se mostraban prejuicios, discriminaciones y estereotipos en torno a las individualidades personales, que terminaban en situaciones más excluyentes (Ainscow, 2005).

Para Booth y Ainscow (2011) el desconocimiento y la incompreensión de los responsables en la educación conlleva limitar la identificación y el no saber responder convenientemente a las exigencias de cada alumnado. Por su parte, Loreman et al (2014) describen que dicha incompreensión no solo se limitaba a las tendencias de pensamiento social, sino que las políticas gubernamentales también obstaculizaban el progreso, al dificultar la implementación de programas y legislación más flexibles para introducir la

inclusión. Esta restricción hacía impensable la introducción de nuevos medios, como profesionales, instituciones o técnicas educativas.

La consecuencia, según Ainscow (2005) derivó en tener un currículo inadecuado a las exigencias, tanto las de los usuarios como los profesionales. Además, destacan Florian y Black-Hawkins (2011) que todo ello a no disponer medios a nivel material o humano que participaran en el contexto de atención específica.

Finalmente, este conjunto de barreras, según Slee (2011), desembocaba en que los profesionales experimentaban una mentalidad negativa y regresiva, provocando que muchas de las personas no creyeran en el progreso educativo. De esta manera, aumentó la dificultad en implementar la educación inclusiva. Las principales características fueron la ausencia de colaboración y cooperación entre los docentes, pues la comunicación y los apoyos no eran óptimos y, por lo tanto, se hizo notorio en los resultados.

Por otro lado, las barreras se contrarrestaban con las iniciativas de los docentes, quienes en general eran conscientes de la necesidad de progreso del estilo de la educación. Para Booth y Ainscow (2011), el verdadero inicio se determinó cuando los docentes asumieron las ideas correspondientes a la inclusión.

Desde ese momento, todos los educadores (y ciertas familias) identificaron el problema y reflexionaron sobre qué era necesario demandar. Por ello, según Avramidis y Norwich (2002), el destacado facilitador que ayudó a lograr la meta fue la capacidad de trabajar conjuntamente. La colaboración determinó los aspectos claves de la educación inclusiva, además de potenciar la cooperación para seguir descubriendo avances en el aula y exigencias a los poderes públicos y políticos.

Por último, los docentes implicados albergaban un espíritu optimista al asumir la responsabilidad de ser pioneros en estudiar y familiarizarse con las diversas formas de diversidad y apoyo educativo. En este sentido, para poder mejorar la educación es necesario conocer los diferentes casos que se pueden presentar y ser conocedores de las alternativas que se han de prestar. Por eso, Pijl et al (2011) destacan el compromiso en la formación continuada.

En definitiva, según Ainscow y Sandill (2010), la educación impartida por los docentes consiguió transformar la sociedad hacia espacios más inclusivos, una tendencia que, lejos de haber concluido, continúa en proceso.

5.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ALUMNADO CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) es el término que engloba a estudiantes que precisan diversas medidas específicas para la adquisición de habilidades, discapacidades u otros problemas en el desarrollo neuronal, para los cuales se necesita implementar una educación inclusiva y adaptada. En este apartado se incluyen los alumnos con altas capacidades intelectuales, ya que estos necesitan obtener un refuerzo educativo para garantizar su crecimiento escolar (OEI, 2017).

En el artículo 74.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se menciona que estos discentes "requieren, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta".

El libro *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* incluye los siguientes tipos de alteraciones educativas: Estudiantes con trastorno y déficit de atención e hiperactividad (TDAH); Estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (DEA); Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Además, dentro de este último término se incluyen los alumnos que tienen problemas serios físicos, mentales, auditivos o visuales; también autismo y conductas peligrosas de comportamiento; AC Estudiantes con altas capacidades (AC) y la escolarización tardía.

Para poder entenderlo mejor, en la siguiente tabla se muestra un resumen de lo mencionado.

Tabla 2.

Grupos de alteraciones educativas

GRUPO

ACNEE: Alumnos con necesidades educativas especiales

ANCE: Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa

AC: Altas capacidades intelectuales

Dificultades de Aprendizaje y/o bajo rendimiento académico

TDAH: Trastornos por déficit de atención e hiperactividad

Fuentes: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, art. 14.

Según la LOMCE, el concepto de ACNEAE se refiere al alumnado que precisa necesidades específicas de apoyo educativo. Estas siglas corresponden a grupos de alumnos que requieren una docencia educativa específica a sus necesidades y diferentes a la ordinaria. Estos grupos son los nombrados en la tabla. Por su parte, el grupo ACNEE hace referencia a los alumnos con necesidades educativas; estas siglas pertenecen a los alumnos con trastornos graves de comportamiento y diversas discapacidades.

Cuando en el espacio educativo se evalúa un alumno y se decreta como ACNEAE, se introducen los protocolos correspondientes. Para poder realizar un procedimiento, normalmente se desarrolla el Plan de Atención Individualizada (PAI), en el que se tienen en cuenta las características personales e individuales y poder, así, tratar el incidente. Esta elaboración requiere de la reunión de los diferentes profesionales del centro para trabajar conjuntamente, quienes aportarán sus respectivos dictámenes para, en reuniones periódicas, tratar de resolver las posibles dificultades e ir mejorando. De este modo, se ajustará el plan a las cualidades que demanda el aula y se podrá decir que se está haciendo una aproximación a la educación inclusiva.

En el caso de que se trate de un alumnado con altas capacidades intelectuales, la Junta de Castilla y León clasifica a cada alumno con una tipología diferente, acorde con su carácter intelectual.

Tabla 3.

Tipología de alumnado acorde a su carácter intelectual

	Tipología
Precocidad intelectual	Identificación a una edad menor de 12 años. Reconocimiento de una existencia a nivel cognitivo superior a la normal y en relación a sus compañeros de edad.
Talento simple, múltiple o complejo	Reconocimiento de una capacidad superior intelectual acorde a una o varias habilidades educativas. Sin introducirlo en el apartado anterior.
Superdotación intelectual	Identificación a una edad mayor de 13 años. Reconocimiento de una existencia superior a nivel cognitivo y creativo. Además de caracterizarse por su flexibilidad en el ámbito educativo.

Fuente: Junta de Castilla y León (2013)

Tabla 4.

Normativa para alumnos con altas capacidades (AC)

Normativa
Real Decreto 943 2003 de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para alumnos superdotados intelectualmente.
Orden EDU/ 1865 2004 de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente.
Orden EDU/ 1152 2010 por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de E Infantil, E Primaria, E Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de E Especial, en los centros docentes de la Comunidad de CyL.

Decreto 5 2018 de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León (incluido en documento de Modelo de Autoevaluación en Inclusión)

Fuente: Elaboración propia

5.3. ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

5.3.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La National Association for Gifted Children (NAGC, 2010) entiende por alumnado con Altas Capacidades (AC) aquellos estudiantes que exponen un rendimiento extraordinario o unas virtudes excepcionales en las diferentes áreas educativas.

Para Renzulli (2002), los alumnos con altas capacidades son aquellos que exponen de manera superior una múltiple interacción entre las tres competencias trascendentales: habilidades, compromiso y creatividad. Por su parte, la teoría de Robert Sternberg (1984) en relación al intelecto de las personas determina que existen tres rasgos sobre la alta capacidad:

- Habilidad analítica: competencia para examinar y resolver problemas de forma razonada.
- Habilidad sintética: competencia para recopilar conocimientos de diversos orígenes y crear nuevas ideas.
- Habilidad práctica: competencia para emplear los saberes en la sociedad.

Con el fin de clarificar nuestro objeto de estudio, pasamos a exponer algunas de las nociones relacionadas con él:

1. Alumnos precoces: son aquellos que exponen un progreso adelantado o anticipado en ciertas áreas educativas, como la competencia lingüística o matemática. Esta habilidad temprana que muestran se diagnostica por contraste con los alumnos de su edad (Robinson, 2008)
2. Alumnos superdotados: "Son aquellos que poseen un nivel de capacidad intelectual excepcionalmente alto, generalmente definido por un coeficiente intelectual (CI) de 130 o superior" (Renzulli, 2014, p. 5).

3. Alumnos altamente talentosos: son los alumnos que declaran un control superior de las habilidades y competencias educativas, manifestando un alto grado en imaginación y originalidad. (Winner, 2000)
4. Alumnos talentosos: son aquellos que sobresalen en alguna materia educativa específica. Este grupo de alumnos apunta destrezas magníficas en una disciplina determinada, producida por su curiosidad. (Gagné, 2004). Este grupo de talentos se fracciona en talentos simple (una disciplina) y complejos (más de una disciplina)
 - a. Talentos simples:
 - i. Talento creativo: alumno con la virtud de crear ideas curiosas, recapacitar de manera única y dar propuestas ingeniosas a dilemas confusos. Sus características principales son la imaginación, cuentan con una amplia amplitud de criterio e innovan (Sternberg, 2003).
 - ii. Talento lógico: alumno con la capacidad de pensar con entendimiento, examinar dificultades complejas y emplear tácticas de razonamiento deductivo e inductivo. Sus habilidades principales se relacionan con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Resnick, 2011).
 - iii. Talento matemático: alumno con la habilidad para alcanzar y manejar la alfabetización matemática de modo inteligente. Sus características principales, es la claridad y comprensión con el sistema numérico, destrezas en los enigmas matemáticos (Gross, 1993).
 - iv. Talento verbal: alumno con la capacidad destacada con el automatismo de la competencia lingüística, demostrando un dominio completo tanto en el uso oral como escrito del idioma, así como en la comprensión y estudio de textos. Sus destrezas principales tienen que ver con la creación de textos escritos y la fluidez expresiva. (Colangelo et al., 2004)
 - v. Talento social: alumno con la habilidad de enlazar amistades y de forma empática con la sociedad y transmitir hacia la demás

confianza. Se caracteriza por la cooperación y la habilidad para establecer acuerdos (Robinson & Robinson, 2008).

vi. Talento deportivo: alumno con la capacidad dominante en el programa de ejercicio físico. Las características principales se centran en las cualidades técnicas, rendimiento y sobresalir a nivel nacional o internacional en cuyo deporte (Vaeyens et al., 2008).

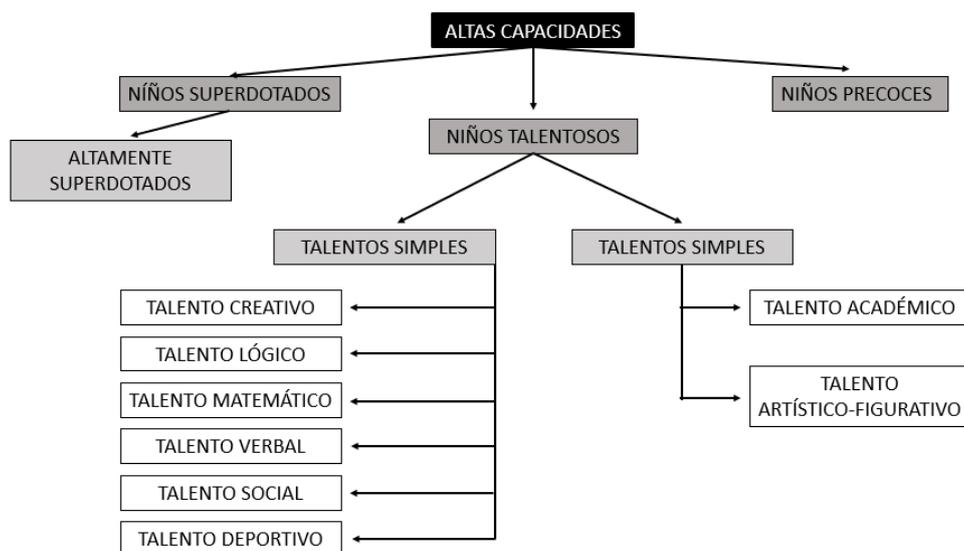
b. Talentos complejos

i. Talento académico: alumno con un rendimiento sobresaliente en diversas asignaturas escolares. Sus características principales se relacionan con las aptitudes en elaborar y aplicar información, formación autónoma y destreza en trabajar interdisciplinariamente. (Silverman, 1993).

ii. Talento artístico-figurativo: alumno con una capacidad única en la recreación óptica y elaboración artística en los diversos aspectos del arte. Sus características principales se basan en la captura imaginativa del dibujo para transformarlo con exactitud y determinación. (Winner, 1996).

Tabla 5.

Tipología de alumnado acorde a su organización



Fuente: López Andrada (2000)

Por otro lado, existen otros términos relacionados que conviene destacar:

- **Eminencia:** es un alumnado que posee un grado superior en sus éxitos educativos en una materia determinada, siendo guía o modelo a seguir por su manera ejemplar. (Simonton, 1999).
- **Genio:** es un alumnado que ha justificado su talento de forma innovadora, a través de sus pensamientos nuevos y progresistas acerca de un área educativa determinada (Sternberg & Davidson, 2005).
- **Prodigio:** es un alumnado que ha desarrollado destrezas y capacidades extraordinarias a un tiempo anticipado en comparación con sus pares y admirado por sus docentes (Winner, 1997, p. 52).

Como recoge Renzulli, en la década de los 70 el término de altas capacidades se asociaba exclusivamente al elevado desarrollo cognitivo y al superior conocimiento de adquisición de temario, siempre relacionado con la docencia. A partir de esta fecha comienza a extenderse el término, así como las investigaciones en torno a las características del alumnado con AC. Según Ranzulli (1970), este alumnado expone un potencial extraordinario correspondiente a la creatividad, productividad y manejo en cualquier capacidad.

Este grupo específico de alumnado supone un desafío permanente para los docentes, ya que para tratar de que se desarrollen de una manera completa es necesario que cada uno de los docentes asuma los retos pertinentes. No se debe olvidar que son un grupo cuyas demandas son mucho mayores que la del resto y, por lo tanto, los apoyos deben ser, en consecuencia, mayores. Para ello, se han creado una serie de programas, con el fin de que progresen teniendo en cuenta las características individuales.

Tal y como se aprecia en Rodríguez y Martínez (2017), los alumnos con altas capacidades requieren de un cuidado mucho más preciso para que, de esta manera, logren desenvolverse plenamente teniendo en cuenta también sus capacidades cognitivas.

Respecto a su formación, esta tiene que encauzarse hacia prácticas que garanticen una mayor implicación y esfuerzo por parte de dicho alumno en su ambiente escolar.

Basándose en Clark y Parsad (2011), "los estudiantes con altas capacidades necesitan un ambiente educativo que les proporcione desafíos intelectuales, que les permita trabajar a su propio ritmo, que les brinde oportunidades para desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, y que les permita explorar sus intereses" (p. 3).

Todo lo antedicho nos sirve para destacar la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con AC sean los adecuados para seguir el hilo de sus conexiones intelectuales y evitar así la desconexión.

5.3.2. CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES Y SOCIOAFECTIVAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADE

El alumnado con AC destaca por sus capacidades académicas, si bien también se caracteriza por presentar singularidades en su forma de ser. Según Delisle y Galbraith (2002), los alumnos con altas capacidades cuentan con una inteligencia superior, pero también tienen altas preocupaciones por el entorno en el que viven, mayor sensibilidad o necesidad de afecto y un gran potencial a la hora de expresarse. Estos rasgos, que les influyen en sus relaciones sociales, pueden hacer que no se sientan comprendidos y no encuentren su comodidad o bienestar.

Para poder abordar esta situación socioeducativa, es necesario que tanto los profesionales como los progenitores proporcionen primero un clima apropiado para cada individuo, porque no hay un estándar general para este alumnado. El objetivo o finalidad es producir una conexión y confianza entre ambos sujetos, para que puedan transmitir sus posibles inseguridades sin miedo, y así ayudarles de forma completa. Según Olszewski-Kubilius et al (2016), "los estudiantes con altas capacidades pueden necesitar un ambiente social y emocional de apoyo que les permita experimentar una amplia gama de emociones y sentimientos de manera positiva" (p. 11). Estas incertidumbres que les pueden perturbar están relacionadas con la finalidad de su vida. Todas estas inquietudes pueden provocar que se perturbe la meta que tienen marcada; por lo tanto, se considera necesario que tengan una serie de apoyos y que lo sientan así. Para ello, se recomienda realizar investigaciones con el fin de conocer cuáles son sus inseguridades y poder actuar en consecuencia. De hecho, si se tiene en cuenta a Rimm (2008), se debe conocer que, en

ciertas ocasiones, estos estudiantes se cuestionan los pensamientos, las intenciones o los juicios de sus directrices.

De todo lo anterior se desprende que el alumnado con AC cuenta con unas características emocionales determinadas. El hecho de que posean una serie de rasgos específicos puede ayudar a identificarlos, contribuyendo así a su diagnóstico. Algunas de estas características son las siguientes:

Sensibilidad afectiva: tiende a producir un mayor nivel de afectividad en sus sentimientos y cuenta con una tendencia superior para entender y percibir las emociones (Cross, 2002).

Superación: se caracteriza por ser perfeccionista y poseer una autoexigencia muy superior (Neihart, 2006).

Fuerza sensitiva: expresa los sentimientos de una forma potente y profunda, por la dimensión emocional tiende a interferir en sus procesos de aprendizaje y relaciones sociales.

Autoexigencia: presenta un gran nivel de exigencia hacia sí mismo y un estímulo intrínseco impulsado por la originalidad de la enseñanza (Reis & Renzulli, 2004).

Compasión e imparcialidad: expresa una delicada sensibilidad por establecer justicia en su entorno y del mismo modo de buscar la equidad (Delisle, 2006).

Autonomía: tiene como objetivo conseguir una independencia en la adquisición de conocimientos, sin depender de otras personas. Esto puede llevarle a expresar una oposición a los programas educativos rígidos (Silverman, 2002).

Susceptible a la crítica: es reacio a los juicios y críticas referidos hacia a ellos y a sus compañeros (Fonseca, 2018).

Mentalidad analítica y original: demuestra unas aptitudes superiores en el pensamiento crítico y originalidad, siendo competente a la hora de estudiar, criticar y producir ideas creativas (Robinson, 2011).

5.4. MEDIDAS, PROGRAMAS Y PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN

A lo largo del tiempo, la educación ha experimentado cambios significativos para adaptarse a las obligaciones que les pedía la situación social y sus fuentes de diversidad. En no pocas ocasiones, las personas con Altas Capacidades han sufrido un considerable olvido por parte de los protocolos de actuación, y no han sido contemplados como alumnado con necesidades de apoyo educativo. De hecho, los primeros intentos serios de investigación pueden datarse de los años 50 del pasado siglo, cuando se comienza a tratar de explicar cómo debía abordarse la docencia de los alumnos con un CI superior. Una de las teorías más resaltadas y originarias es la “superdotación”, que sustenta que los alumnos AC participan de un conglomerado de habilidades cognitivas, creativas y de responsabilidad. En este sentido, el psicólogo Renzulli acabó exponiendo el modelo tripartito, que ha sido implantado en la mayoría de proyectos para desarrollar los apoyos de los estos alumnos. Dicho modelo contempla la tipificación, la ganancia y la examinación (Renzulli, 1976):

- La tipificación es examinar las capacidades concretas del alumnado con altas capacidades para conocer los marcadores de habilidades sobre dirigir, crear y estudiar.
- La ganancia se entrelaza acerca del nivel de estímulo y compromiso del alumnado con altas capacidades acerca de sus gustos.
- La examinación alude a las ocasiones y apoyos que han recibido para progresar sus cualidades en los contextos educativos.

En la década de los 70 del siglo pasado se produjo un interés creciente, tanto por parte de la sociedad en general como de la comunidad investigadora, en torno al alumnado con Altas Capacidades. Se implementaron varios enfoques de enseñanza junto con metodologías específicas con el objetivo de facilitar la profundización en los contenidos. Actualmente, algunas de estas prácticas se siguen utilizando, pero no se limitan únicamente a los estudiantes con altas capacidades, sino que se aplican a todo tipo de alumnado.

- PAI (Programa de Aceleración e Intensificación).
- ABP (Metodología basada en proyecto).

- ABI (Metodología basada en investigación).
- ABP (Metodología basada en problemas).

Tras llevar a cabo estas primeras intervenciones, se ha llegado a la conclusión de que es importante conocer la evaluación del alumno en una etapa temprana, a fin de diseñar un plan adecuado sin necesidad de realizar experimentos. Consiguientemente, se diseñaron una serie de operaciones estandarizadas para valorar el rendimiento académico y emocional en el momento que se detecte o haya alguna de Altas Capacidades. Esto tiene como objetivo poder de poder minimizar los tiempos y no equivocarnos acerca de los diagnósticos Subotnik et al (2011).

En la comunidad autónoma de Castilla y León, desde el curso escolar 2016/17 se implementa el programa educativo *Detecta*. Esta iniciativa tiende a conseguir el descubrimiento temprano de los alumnos con altas capacidades, para poder prevenir las situaciones de segregación y lograr su desarrollo óptimo.

Gracias a este programa, los docentes de esta comunidad tienen a su disposición novedosos materiales para realizar diferentes seguimientos a sus alumnos. Pensada para hacer uso en el primer curso de Educación Primaria esta iniciativa se divide en cuatro partes, y se debe seguir el orden de cumplimiento.

- EOPRO: apartado para los tutores.
- EOPAM: aparato para las familias.
- Prueba rápida *Test de Raven*: realizada por el orientador del centro, requiere de un mínimo un 90 de puntuación.
- Evaluación psicopedagógica realizada por el equipo de orientación: centrada en obtener información sobre la creatividad, socialización y las inteligencias múltiples.

Los dos primeros puntos se han de realizar a través de una aplicación informática. En primer lugar, el tutor del aula debe realizar un cuestionario online, con una batería de preguntas sobre su alumnado. El docente, a través de su observación diaria, debe responder las mismas preguntas, pero para cada alumno y dentro de un baremo del 1 al 4, siendo el número 4 la máxima puntuación. Después de haber realizado estas preguntas, el tutor puede ver vía internet la puntuación total en una tabla; en el caso de que haya

algún alumno con índice de altas capacidades, se verá de color verde (superior a 100 puntos). Seguidamente le tocará realizar el segundo paso al familiar, que es muy parecido al primero; solo lo realizarán las familias de estudiantes que en el paso anterior hayan sobrepasado ese nivel. Consta de un cuestionario con preguntas, que evaluará a su hijo, y tiene los mismos ítems que el test del docente. A partir de este momento, si un determinado alumno tiene puntuación dentro de los valores específicos de sobredotación (superior a 125), se le hará una prueba individual con materiales orientados a la dicha evaluación. Finalmente, si supera la tercera prueba intervendrá el equipo de orientación, para someterle una evaluación psicopedagógica.

Este programa, impulsado por Castelló y Batlle, es el *Modelo de Orientación Educativa para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. El modelo de Castelló y Batlle está pensado para responder a las exigencias inclusivas que requieren los alumnos con altas capacidades. Este modelo cuenta con cinco principios fundamentales.

- Reconocimiento temprano: método educativo de identificación precoz sobre su alto nivel de inteligencia, para ofrecer una educación correspondiente a sus exigencias.
- Personalización: registrar las cualidades específicas de cada alumnado para conformar unos objetivos a sus intereses y motivaciones.
- Progresión: ofrecer programas extraordinarios, como el CREECYL, para formar a talentos en sus intereses.
- Orientación Integral: pensar de forma más completa, sin permanecer únicamente en el estudio, y abordar sus sentimientos de manera social.
- Cooperación familia y escuela: divulgar la conexión entre los componentes escolares y familiares para trabajar en la misma dirección

A partir de la detección de un alumno con estas características, se deben practicar ajustes orientados a las necesidades pertinentes. Para ello, se necesita acomodar el currículo vigente en relación a las exigencias, ya que precisamente se debe conseguir que sea un reto diario y superación de los contenidos. Estudiando cada caso específico puede suponer una ampliación del temario, variantes en la forma de realizar los ejercicios y hasta adelantar un curso al alumnado (VanTassel-Baska, 2011). Además, es oportuno que los estudiantes tengan un contacto directo con el psicólogo del centro educativo, ya que es

importante observar la evolución de la personalidad y proporcionarles herramientas sociales y educativas para ayudarles entender el futuro (VanTassel-Baska, 2011).

En esta misma línea, es necesario que los docentes que estén en contacto con este alumnado reciban orientaciones y formación (Colangelo & Davis, 2003). Asimismo, es importante dar a conocer la multitud de programas de enseñanza que ofrecen entidades, como las universidades para alumnos preuniversitarios con enfoques para los que tienen alto rendimiento. Están organizados con actividades innovadoras para desarrollar habilidades nuevas (Colangelo & Davis, 2003).

5.4.1. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) Y ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un Enfoque teórico-práctico que persigue la accesibilidad universal. Su finalidad es proyectar diversos estilos de educación para atender a las distintas capacidades e intereses. Para ello, es necesario usar de manera flexible los recursos establecidos en el ámbito escolar, y así conseguir ajustar de manera precisa. Se basa en tres principios fundamentales: representación; acción y expresión y, finalmente, motivación e implicación. El objetivo es proporcionar al alumnado múltiples formas en torno a estos tres ejes o principios básicos. (Rose & Meyer, 2002).

Uno de los rasgos más significativos del DUA es la capacidad de poder acomodar los contenidos de aprendizaje a cada alumno. Por ello, para los alumnos con altas capacidades se verán beneficiados en tener la oportunidad de recibir información de una manera más amplia y con diferentes medios, para que ellos elijan acorde a sus intereses. (CAST, 2018).

El Diseño Universal para el Aprendizaje tiende a prestar una educación individualizada a cada alumnado. Así, los alumnos con altas capacidades tendrán la ocasión de extender más el temario que sus compañeros o realizar indagaciones o investigaciones con proyectos específicos. De este modo, este alumnado reducirá el riesgo de fracaso escolar (Tomlinson et al., 2003).

Por último, este modelo nos da la oportunidad de realizar diversos cambios en cuanto a cómo impartir los contenidos, pero también contamos con una flexibilidad en la

evaluación. De lo contrario, no encontraríamos una cohesión a la hora de determinar el progreso del alumnado. (Rose & Meyer, 2002).

Importancia de la valoración artística. Este alumnado exhibe una mayor sensibilidad sobre las creaciones artísticas y el poder entenderlas o comprenderlas (Winner, 2000).

5.5. DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON AC

Para el psicólogo estadounidense Sternberg (2018) la diversidad no es una barrera para la sociedad, sino una fuerza de la humanidad. Esta fortaleza ha de potenciarse con el uso de programas que promuevan la diversidad, creando un entorno inclusivo en el cual ningún alumno se sienta excluido.

Para poder instaurar una enseñanza adecuada a cada individuo es pertinente esmerarse en observar los diversos comportamientos que se producen. Por lo tanto, como menciona Subotnik (2011), la responsabilidad se concentra en el poder político y educativo para abastecer al alumnado de las mejores garantías. La autora hace una referencia centrada especialmente en que la educación de los estudiantes con altas capacidades es un tema de gran importancia que a menudo se descuida en los debates públicos y políticos sobre la educación.

Pérez et al. (2015) afirman que el alumnado con AC puede tener una mayor complejidad psicológica. Se ha observado que los estudiantes con altas capacidades presentan más desafíos en el ámbito psicológico.

Esto puede conducirles a una inadecuada gestión emocional, como dificultades a la hora de lidiar con emociones, frustraciones, entre otros, representando aproximadamente el 70% de las dificultades. Por otro lado, las complicaciones puramente educativas constituyen aproximadamente el 30% restante. Consiguientemente, es prioritario conocer las características personales para lograr un desarrollo exitoso. Para Matthews y Foster (2018), los estudiantes de AC a menudo tienen rasgos de personalidad muy desiguales a sus compañeros; suele destacar la imaginación creativa, la persistencia continua y la indagación intelectual.

Para Gottfried et al. (2016), la educación inclusiva pasa por explorar el aspecto socioemocional en todo el alumnado el control emocional tiene un valor destacable en el ambiente de la clase y sobre todo en los alumnos con altas capacidades. Un proyecto de gran valor se centra en promover la independencia y autorregulación entre los estudiantes. Según Subotnik et al. (2011) para los alumnos AC es primordial que estos dos rasgos se trabajen para que estos estudiantes puedan ser protagonistas de su aprendizaje y aprendan a controlar sus capacidades.

Finalmente, no debemos ceñirnos únicamente a aspectos aislados del individuo, sino en cómo el contexto y sus influencias afectan al alumnado, y más en el caso de estudiantes con altas capacidades, debido a su ya mencionada complejidad. Por eso, Rogers & Holliman (2017) insisten en que la educación inclusiva ha de procurar un entorno en el que este alumnado tenga la garantía de un entorno ideal, para que este grupo tenga la garantía de interactuar con sus pares. De modo, es imprescindible potenciar sus habilidades comunicativas, relaciones afectivas o aprender a cooperar.

La presencia de estudiantes con altas capacidades en el entorno escolar tiene un trasfondo de gran importancia, ya que su participación logra generar una transformación positiva en el aula. Sin embargo, si existe una falta de comprensión por parte de los profesionales y una desconexión con sus necesidades, el efecto será adverso, afectando negativamente la dinámica del ambiente educativo. En este contexto, la experiencia de profesionales como Keifer y Ryan (2018) juega un papel crucial, ya que contribuye a crear una atmósfera gratificante y propicia. Ellos enfatizan la importancia de implementar adaptaciones y evaluaciones precisas para brindar un apoyo adecuado a estos estudiantes.

De esta manera, se asegura que los estudiantes conozcan su potencial y aborden sus inseguridades. Los docentes desempeñan un papel activo y directo en la formación de la autoimagen y el autoconcepto de los estudiantes. Esta investigación se basa en el análisis realizado por Thomas et al. (2013), quienes destacaron la influencia crucial que los docentes ejercen en el desarrollo socioemocional de sus alumnos, siendo en muchas ocasiones un modelo a seguir. Gallagher (2008) señala que esto es especialmente relevante para el éxito de los estudiantes con altas capacidades, ya que influye en áreas como el refuerzo y la comprensión.

Por último, es importante mencionar que no todos los docentes están completamente preparados para recibir a estudiantes con estas características particulares (Clark, 2002). Esto implica que no están capacitados para trabajar en este tipo de situaciones. Por lo tanto, resulta pertinente contar con sesiones de formación organizadas por entidades públicas con el objetivo de brindar instrucción específica en este ámbito.

Existen una serie de pruebas específicas destinadas a valorar el estado socio-emocional del alumnado: TANAI, SENA y Autoconcepto F5:

- El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) está dirigido a identificar el grado de inclusión del alumnado. Además de diferenciar cada uno de los rasgos que determinan la inadaptación, también se valoran las condiciones de sus familiares.
- En cuanto al Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), es la herramienta para identificar los diferentes problemas emocionales y de conducta. Las barreras que tiene como objetivo detectar son las interiorizadas, exteriorizadas y específicas.

Tabla 6:

Tipos de barreras que detecta el SENA

Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)	
Interiorizadas	Depresión, ansiedad, ansiedad social, quejas somáticas, obsesión-compulsión y sintomatología postraumática.
Exteriorizadas	Hiperactividad e impulsividad, problemas de atención, agresividad, conducta desafiante, problemas de control de la ira, conducta antisocial.
Específicas	Retraso en el desarrollo, problemas de la conducta alimentaria, problemas de aprendizaje, esquizotipia, consumo de sustancias...

Fuente: I. Fernández-Pinto, P. Santamaría, F. Sánchez-Sánchez (Dpto. I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones), M. A. Carrasco y V. Del Barrio.

- Autoconcepto forma – 5 (AF-5) es un análisis de simple adaptación, ya que cuenta con un modelo de 30 elementos que examinan el autoconcepto en relación a rasgos sociales, académicas, motoras y sentimentales. Además, se caracteriza por definir unos resultados e interpretaciones precisas.

Para concluir, podemos afirmar que, aunque en el siglo XXI ha habido un cambio muy significativo en las acciones que ofrecen los centros educativos para atender la diversidad, puede decirse que el final está todavía lejos. Esto se debe a que hay escenarios donde los trámites son inestables y se actúa improvisando, de manera que la metodología utilizada por los profesionales se basa en prueba y error.

Recalcando los análisis de Pérez, Nistal y García en el 2017, se deduce que los alumnos con altas capacidades no están obteniendo en general la actuación pertinente por parte de los docentes, no por las horas de atención que invierten con ellos, sino porque no están lo suficientemente formados para involucrarse en las expectativas que este grupo de alumnos exige.

6. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación se compone de dos partes principales: un marco teórico y un marco empírico:

- Marco teórico
- Marco empírico

En cuanto al marco teórico, he llevado a cabo una revisión de la literatura científica, a partir de fuentes primarias, secundarias y terciarias. Tales fuentes documentales se han obtenido de diferentes repositorios de información. Estos han sido: Google Scholar, Dialnet, ERIC (Education Resources Información Center), PsycINFO, Scopus, Education Full Text o ProQuest Education Journals.

En cuanto al marco empírico, se ha desarrollado un modelo metodológico de corte cualitativo, basado en dos asesorías de expertos y dos entrevistas semiestructuradas en profundidad, técnicas que para Yin (2018) representa la fórmula idónea para seleccionar información cualitativa. Esto es así porque permiten obtener datos precisos y encuadrados a partir de profesionales expertos sobre un campo determinado. "Cada entrevista proporciona una ventana a un mundo desconocido, lo que permite a los investigadores obtener información detallada y contextualizada directamente de las personas que han estado inmersas en ese mundo durante mucho tiempo" (p. 117).

Seidman (2006) define la entrevista como un sistema de investigación fundada en encuentros estructurados y protagonizados por preguntas concisas. En la misma línea, el entrevistador debe tener un comportamiento receptivo para conseguir una fluidez en la participación y así causar información significativa.

"Un protocolo de entrevista estructurado es esencial para llevar a cabo entrevistas a expertos de manera efectiva. Debe incluir preguntas claras y específicas que permitan obtener información relevante. Además, es importante adoptar una actitud abierta y receptiva para fomentar la participación y la generación de información" (p. 71).

Este autor nos da indicaciones pertenecientes a poder realizar un procedimiento entero para completar una entrevista a expertos. En primer lugar, se establece la estructura a

seguir antes de realizar la entrevista. La estructura de la intervención es cerrada y cuenta con una sucesión de avances fija, para alcanzar la máxima comprensión.

- Marcar los objetivos de la investigación cualitativa: Previamente necesitamos un periodo de razonamiento, para definir cuál es el fin de la investigación.
- Elección de expertos: Decidir qué tipo de profesional satisface de la mejor manera, los conocimientos y experiencias a los que queremos obtener.
- Plantear la estructura de entrevista: Primeramente, consensuar el asunto y las preguntas para establecer la línea de la entrevista. En relación a los objetivos establecidos en el marco teórico.
- Conseguir la autorización: Previamente de actuar, es primordial conseguir el consentimiento de los entrevistados, señalando el fin de la investigación y el anonimato del mismo.

A partir del momento que se ha realizado la entrevista, el procedimiento es el siguiente (Yin, 2018, p.X):

- Selección de información: Por medio de las respuestas declaradas, e utilizando diversos métodos como la entrevista y observación se conseguirá una selección sobre la indagación.
 - Análisis de respuestas: Mediante la recopilación de los métodos de obtención de información, debemos de decidir qué información descartar, y así sintetizar.
 - Deducción de resultados: Por medio del marco teórico establecido y entrelazo con las respuestas se originará un debate, para fundar una hipótesis en la temática.
 - Difundir conclusiones: A partir del apartado anterior, se debe de compartir los resultados para ayudar a próximas investigaciones.
- En esta ocasión, el tipo de entrevistas que se ha llevado a cabo ha sido el semiestructurado, por representar un estilo más flexible y rico. Partimos, así, de preguntas estructuradas, pero con la capacidad de introducir otras nuevas que conlleven a poder captar matices que han surgido mediante la conversación y de este modo conseguir a adaptarse a la información y a la naturalidad del entrevistado. Se plantea, así como una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías y basada en los objetivos del estudio y la literatura del tema (Martínez, 1998).

Estas entrevistas se pueden diferenciar en dos tipos: dos de ellas consisten en asesorías de expertos en alumnado con diversidad, en tanto que las otras dos son entrevistas en profundidad a una docente con alumnado con AC en su aula y el padre de una niña de x años con altas capacidades, que además participa asimismo de la doble condición de docente.

De cara a su análisis, se realizó una categorización empírica previa o apriorística, a partir de las siguientes categorías (y subcategorías): *nivel de exigencia por parte del entorno y autoexigencia; gestión emocional; colaboración familia-escuela; formación de los docentes; barreras de participación y barreras de enseñanza; facilitadores de participación y facilitadores de enseñanza*. Para su análisis e interpretación se procedió a una codificación, que permitiera responder a las categorías señaladas.

La unión de todas ellas dio lugar a las pertinentes interpretaciones y resultados y, posteriormente, ayudó a establecer las conclusiones.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las entrevistas semiestructuradas han sido planteadas para comprender las características y el papel de la dimensión socioemocional del alumnado con altas capacidades. Se comenzó estableciendo una batería de preguntas destinada tanto a la asesoría de los dos expertos como a los otros dos participantes. Las preguntas, aunque semejantes entre sí, se adaptaron al papel profesional y/o personal de cada uno de ellos. Se partía de categorías una serie de categorías apriorísticas, basadas en la comprensión de los datos que se quería obtener, esto es, la derivada de los objetivos del trabajo de investigación.

- Nivel de exigencia por parte del entorno
- Autoexigencia,
- Gestión emocional,
- Colaboración familia-escuela,
- Formación de los docentes,
- Barreras
 - o Participación
 - o Enseñanza
- Facilitadores
 - o Participación
 - o Enseñanza

Los participantes a los que se les ha realizado las entrevista son los siguientes: un padre de una hija de 10 años y a su vez docente del Conservatorio; una tutora que trabaja en la comunidad de La Rioja y que imparte clase a dos alumnos con altas capacidades. En cuanto a la asesoría de expertos, se han realizado sendas entrevistas a una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) que imparte los apoyos al alumnado con altas capacidades y a una orientadora de la Junta de Castilla y León que trabaja asimismo con dicho tipo de alumnado.

CATEGORÍAS

- **Previas o apriorísticas**
 - o Nivel de exigencia por parte del entorno

Los docentes entrevistados observan que los alumnos con altas capacidades, inconscientemente, están siendo exigidos de una forma más intensa por parte de todos. Aunque los docentes intentan buscar sus intereses y motivaciones, suelen encargarles más actividades de la tarea, con el fin de que no las terminen mucho antes que sus compañeros y, así, no tengan periodos de aburrimiento. Es necesario buscar estrategias para que el alumno con altas capacidades no entienda este trabajo extra como un castigo, sino como una motivación. De no conseguir este propósito, puedan tomar la decisión de hacer la misma tarea y ajustarse al tiempo de trabajo de sus compañeros, lo que no será positivo para su desarrollo.

Esto se refleja en declaraciones como la de la tutora de aula, quien manifiesta lo siguiente: “Y luego también muchas veces el nivel de exigencia que ellos tengan o que sus padres también le hayan impuesto porque esto a veces pasa, que los padres, al saber que tienen altas capacidades, son muy exigentes con el niño”. La tutora explica que: “aunque sean los que terminan rápido y los que entiendan a la primera las explicaciones, no es bueno darles tarea extra porque hayan terminado más rápido... que hagan tres ejercicios más que el resto de sus compañeros... porque al final eso no les motiva en absoluto. Lo único que se consigue es que se adapten al ritmo de los demás para que no les caiga más deberes [...] Pero básicamente, que no les suponga trabajo extra, que haga que se desmotiven sino todo lo contrario”. De lo anterior se desprende que la exigencia para estos alumnos debe tener un nivel adecuado, es decir, no deben estar saturados, pero tampoco pueden estar aburridos sin hacer nada.

En esta misma dirección, el padre entrevistado dice que sí que han observado que las familias, al conocer el diagnóstico de su hijo, han cambiado su actitud: “están constantemente buscando suplencias en un montón de actividades los niños. Van a millones de actividades; salen y a las cuatro ya tienen una actividad y están tardando en salir de una para llegar a otro o llegar a casa.”. Así, las aspiraciones de las familias con hijos con altas capacidades se ven resumidas en una exigencia doble: primero en altas calificaciones en el colegio y segundo, en realizar una multitud de actividades extraescolares. En el último caso, la música y el Conservatorio suele ser una actividad muy común. Asimismo, el padre entrevistado recalca que “la sobrecarga por la preocupación parental acaba haciendo que los chavales sean más infelices y mucho menos creativos de lo que son.”

- Autoexigencia

Los alumnos con altas capacidades suelen recibir la confianza de sus compañeros, docentes y familiares para que realicen el rol de líder. Esto hace que ellos mismos se impongan la exigencia de no defraudar. La especialista dice que esto sucede, “ya sea porque el grupo delega la responsabilidad en él para que sea el líder o porque él se autoproclama líder; entonces saber trabajar en grupo puede ser una dificultad para ellos.”

Además, suelen ser personas muy perfeccionistas, por lo que siempre están buscando la calificación máxima. Esto hace que cuando tienen que trabajar por grupos, no siempre comprendan que sus compañeros no llegan a alcanzar el mismo desarrollo que ellos. A partir de ese momento pueden surgir conflictos entre el alumnado de la clase. Por eso, el docente tiene que actuar de mediador, para controlar tanto las actitudes de los alumnos con altas capacidades como las de alumnos que no lo son, y evitar que puedan surgir comentarios ofensivos, por ejemplo, respecto a las calificaciones.

Un ejemplo destacado sobre la autoexigencia y perfeccionismo que nos ha proporcionado la tutora ha sido el siguiente: “una de mis alumnas, sobre todo en trabajos grupales, no se siente muy a gusto con algunos trabajos que realizan compañeros, e incluso recuerdo en alguna ocasión que tuve que hablar con ella porque se le ocurrió la idea de calificar el trabajo de sus compañeros y calificar cómo le parecía estaban aportando al grupo, si bien, mal o regular, poniéndoles notas”. Esa actuación, lógicamente, tuvo efectos negativos entre sus compañeros. Para solucionar este conflicto, la profesora tuvo que darle herramientas de autogestión y mediación social, con el fin de que fuera consciente de que no siempre puede imponer la norma.

Otro ejemplo proporcionado por la tutora es muy diferente al anterior. Se trata de un niño que “es todo lo contrario; sabe el mínimo al que llega perfectamente y no se esfuerza más [...] Como sabe que va a llegar perfectamente, hay a veces que podría ser un poco vago o, bueno, no esforzarse como para llegar a la excelencia a la que sabe que puede llegar”. En este caso, el estudiante sabe que, sin esforzarse, va a llegar a conseguir los requisitos mínimos propuestos por la profesora. Uno de ellos busca el perfeccionismo y el otro se conforma con un resultado habitual.

De lo anterior se deduce la necesidad de utilizar estrategias distintas para aplicar lo que cada alumno necesita. Esto exige, como en todo el alumnado, conocer bien las características socioemocionales de cada estudiante, tenga o no altas capacidades. No obstante, y dado que, como se ha visto en el marco teórico, el alumnado con AC tiene unos rasgos específicos relacionados con su diversidad, el docente habrá de tener en cuenta dicha complejidad.

Otras actitudes generales de muchos alumnos con altas capacidades que los diferencian son: en el momento de dar los resultados, la mayoría de alumnado tiende a fijarse únicamente en el valor numérico de la nota. Por el contrario, los alumnos con altas capacidades se centran en revisar el examen o el trabajo, interesándose no solo en el resultado sino en los procesos. En el caso de que observen algo que les ha bajado la nota y no comprendan el porqué, preguntarán las razones hasta el punto de rebatirlo. No se quedarán tranquilos hasta que se les dé una explicación adecuada. Así lo manifiesta la tutora de aula: “Ella [la alumna con AC] sí que suele revisar el trabajo, ya sea un examen o un proyecto o lo que sea. Para ver que es lo que le ha bajado la nota, que es donde ha fallado y si puede rebatirlo lo hará (se ríe).”

- Gestión socioemocional

En este contexto, los expertos coinciden en que el mejor método para conocer la gestión emocional que tienen los alumnos es la observación. Mirar a alguien con una atención es la mejor opción que tiene un docente para adquirir información sobre su comportamiento. Además de observar diariamente al alumnado en un contexto rutinario de aula, uno de los momentos en el que más conclusiones llegamos a conseguir es cuando realizan trabajos en grupo. Las actitudes que manifiestan cuando están relacionándose son de inestimable valor.

Los entrevistados afirman que los casos de altas capacidades que han tratado cuentan con actitudes de comportamiento dentro de la normalidad. Es decir, sus conductas no difieren sobremanera de las actitudes de sus compañeros. Así, cabe destacar que en ningún caso han tenido que llegar a intervenir o actuar con ningún alumno por su mala conducta. Consideran que, al igual que el resto de niños, la dimensión socioemocional del alumnado con altas capacidades está estrechamente ligada a su personalidad y entorno familiar. En este sentido, la especialista manifiesta lo siguiente: “creo que las características

socioemocionales de cualquier niño o niña, sea uno de altas capacidades o no, vienen bastante ligadas al resto de la personalidad y al resto de las características”. Estas afirmaciones pueden contradecir de algún modo las apuestas teóricas que apuntan una diversidad socioemocional del alumnado de Altas Capacidades. No obstante, de otras partes de las entrevistas, sobre todo cuando se dan ejemplos concretos, sí que se desprenden características específicas relacionadas con esta diversidad.

Por su parte, la orientadora considera que los alumnos con altas capacidades sí tienen, un componente emocional diferente en comparación con otro tipo de alumnado: “Sí. Claro, en este alumnado se puede dar lo que se llama, lo que De Rasier llama las disincronías, por ejemplo, entre el aspecto emocional y el intelectual, entonces, bueno, pues en este alumnado sí que creo que (...) va diferente.”. Dichas disincronías se basan en los contrastes entre el aspecto emocional y el intelectual del alumnado. Según la orientadora, este grupo de alumnado sí que funciona de una manera diferente a nivel emocional, a causa de que se caracterizan por tener un nivel de empatía y de justicia elevado. De esto se deriva que hay que prestar una mayor atención por las posibles características que pueden presentar.

En este orden de cosas, el ámbito familiar se revela muy importante, principalmente porque se trata del principal agente socializador en la infancia y es en su seno en el que los niños pasan más horas, conformando buena parte de su personalidad. Por el contrario, los docentes solo trabajan dentro de un contexto determinado.

El padre con una hija con de altas capacidades informa de que estos alumnos están acostumbrados a recibir siempre buenas opiniones y valoraciones: “Yo creo que, al final, como todo le pinta bien y todo el mundo le dice ‘bonita’, le va bien. Tiene confianza en hacer cosas, y las cosas que hace le vienen saliendo bien”. Esto, evidentemente, resulta un refuerzo positivo. No obstante, el hecho de que no reciban ninguna crítica puede conducir a que tampoco sean conscientes de sus vulnerabilidades, algo que puede debilitar su capacidad de frustración y resiliencia ante las dificultades. Por ello, cuando en un determinado momento de su vida se les presenta cierta dificultad o críticas, pueden no ser capaces de gestionarlo, pues no saben darle una respuesta adecuada o encontrar la manera de enfrentarse a ellas.

En este orden de cosas, el entrevistado insiste en que, desde un principio, ha tratado de que su hija conozca los errores y la frustración. Un ejemplo que comenta es que ambos comparten la música como afición y tocan instrumentos, aunque por decisión de su hija no tocan el mismo. En este sentido, explica: “Bueno, no siempre bien, no siempre bien, o sea, no se deja mucho, especialmente con la parte musical. No se deja porque le dices algo y entonces es como muy ... pues al final lo acaba reconociendo. Especialmente, te digo, en cuestiones musicales y demás [...] Pero es verdad que ahí sí que es un poquito cabezota [...] ella es percusionista. Yo toco el piano, no quiso piano, pues no, ya está [...] En casa del herrero, cuchara de palo. Percusión y digo, joder, me estás matando con la caja, que es sorda, pero ahí... [...] Nadie le dice nada malo, que igual alguna vez estaría bien. Hay que bajar un poco los humos porque si no te acostumbras, eres muy guay y no es todo tan guay, salvo que fueras Einstein...”.

Por otro lado, es imprescindible que la familia destine tiempo a escuchar a su hijo. En el caso expuesto, las personas que más tiempo dedican a escuchar a la niña son las abuelas, a quienes les impresiona que una persona de tan poca edad sea capaz de exponer una presentación en inglés, entre otras cosas. El padre recalca: “A las abuelas las tiene fritas. [...] Porque les enseña la unidad de *science*... que te la voy a hacer que me la preguntan mañana. Las abuelas flipan mucho. Es decir, Un niño pequeño hablando inglés (...) le resulta muy raro. Tiene 60 o ahí, ¿no? No es que sean especialmente mayores, pero...”

De otra parte, los padres se implican en realizar actividades que no hacen o no le gusta hacer, con el fin de “que nuestra hija también lo haga, pero hay momentos, donde le paramos, y hacemos que se aburra para que sepa también gestionar ese sentimiento [...] porque es muy muy muy de estar en casa, nosotros también. Entonces forzamos el salir. No he cogido la bici en mi vida, pues me compré la bici para ir con ella y tal y cual. Lo que es que tiene que haber cosas que, aunque yo no las haya hecho, tiene que hacerlas [...] Ella a lo mejor coge los libros por castigo porque nunca le hemos pedido nada. Entonces le compramos un mogollón de libros. La biblioteca es como el lugar perfecto para esto. Entonces claro, lee mucho y demás, pero a veces, pues no lees todo. Que parece contradictorio, pero levántate, vámonos a hacer algo, bájate conmigo a la cochera que vamos a ordenar, no sé qué, o sea, cosas del día a día”.

Por su parte, la PT dice que utilizar las metáforas es bueno para saber afrontar diferentes situaciones emocionales: “A mí me gustan mucho las metáforas. Yo uso muchas historietas, ¿vale?, donde ellos extraen, como si dijéramos, la información.” Este método lo practica para todos los alumnos que requieren apoyo, pero como es comprensible, con los alumnos con altas capacidades se puede llevar de una manera más compleja por su nivel intelectual. El método es reflexionar a partir de narrativas que dan lugar a la metáfora. Así, cuando ellos tengan un episodio relacionado, podrán ser capaces de entender y gestionar. Cabe destacar que este proceso es largo, y que un episodio puede ser mejor gestionado que otro.

El orientador ha dejado constancia que la Covid-19 ha dado un cambio de expectativas a la sociedad. Desde la pandemia se ha puesto más el foco en la salud mental, ya que anteriormente no estábamos tan concienciados de este peligro. Durante este tiempo hubo un auge de preocupaciones en todos los sentidos (Distanciamiento, desestabilidad económica, miedo al contagio y pérdida de seres queridos). Estos antecedentes han generado depresión y ansiedad para toda la población. Por lo tanto, el virus ha dado lugar a un reconocimiento general de la importancia de tener estabilidad emocional. El motivo principal de esta conciencia ha sido que la población, en su mayoría, ha experimentado sentimientos nuevos que no han sido del todo capaces de saber gestionarlos, dando lugar a necesitar el apoyo de otra persona para superarlo, y a su vez cambiando las prioridades de su estilo de vida.

Independientemente de la pandemia, si la situación reviste mayor gravedad, el ámbito educativo no es suficiente para abordarlas. Desde la experiencia de dos expertos, que han tenido la ocasión de vivir situaciones de una mayor problemática, se tomó la decisión de derivar el caso a los servicios sanitarios, en concreto a un psicólogo infantil. La orientadora destacada: “Si veo que hay algún riesgo o alguna cosa, siempre estoy pendiente”. Así las cosas, todos los participantes destacan el interés de investigar cómo funciona a nivel neurológico el alumno con altas capacidades.

El alumnado con AC, si tiene equilibrio emocional, suele tener una necesidad de comunicación muy alta, y siente la necesidad de que sus personas de confianza sepan lo que saben y lo que realizan. Esta necesidad de comunicación tiene dos aspectos positivos:

El primero es que la familia no requiere una comunicación diaria con los docentes para saber sus inquietudes o problemas, y viceversa. El padre cuenta que su hija, a veces, le plantea: “ahora soy yo Ángel Martín [nombre de un comunicador /youtuber que es conocido porque cada mañana del año, en un minuto repasa las noticias]. Te cuento: hoy en el colegio tal cual... y digo, en tono broma te cuenta todo y espero que le dure muchos años, porque tenemos una comunicación muy buena”, tanto para las actividades que han realizado dentro como fuera del aula. La segunda cuestión es detectar más rápidamente y, por lo tanto, poder actuar con prontitud.

Como en toda persona, la adolescencia supone un punto de inflexión esencial en el ámbito relacional y socioafectivo, no solo para el adolescente, sino para su familia, quien experimenta miedos e inseguridades. Durante este periodo las características emocionales de todos los alumnos pueden tener un cambio significativo, pero para los alumnos con altas capacidades tienen una probabilidad mayor. Esto puede derivar en una crisis familiar si no se sabe gestionar adecuadamente.

- Colaboración familia-escuela

Este aspecto aparece en varias ocasiones, si bien no se contempla como si fuera el principal factor de inclusión. Tanto por parte de los expertos como por parte del padre y la docente, se recalca que es enriquecedor que entre ambas partes tengan una comunicación estable y continua, para que la educación vaya en la misma dirección, pero siempre que haya un respeto entre ambas, dejando que cada ámbito sea libre a la hora de tomar sus propias decisiones.

Esto nos hace ver que tanto la familia como los docentes depositan confianza entre ellos; el padre insiste en que no hay peor decisión para un alumno que su entorno familiar le exprese las diferencias que tienen con su tutor, porque esto puede producir un conflicto en el niño con relación a la escuela. Así, nos indica que él deja que el colegio fluya y funcione, ya que no observa ninguna barrera o dificultad en su hija, pero sí observa que, en el caso que su hija tuviera malos resultados, su reacción inicial sería mirar hacia el docente. Con todo, valora más el sentimiento de felicidad que transmite cuando va al colegio que las altas calificaciones.

En esta misma dirección, la tutora afirma que actualmente la escuela se abre a una participación constante y presta atención a los intereses de la familia, para poder concluir con una enseñanza bidireccional, en la que la comunicación es el factor más destacado para conocer la situación individual de cada alumno.

Desde el equipo de orientación dan señales de que la transmisión de información es fundamental para llegar al éxito educativo. Por lo tanto, la orientadora nos expresa “cuando hago, o sea, hago la devolución de un informe, siempre digo que, bueno, los días que vengo al centro, que cualquier cosa que pregunten por mí, hablamos lo que sea y que estoy a disposición. [...] O sea, que estoy a su disposición para lo que necesiten”. Esta actitud es fundamental.

De otra parte, si el riesgo es mayor en un determinado caso, se puede derivar a salud mental. En este sentido, la orientadora nos indica que fuera ya del ámbito educativo, los informes sanitarios pueden ser gestionados de cuatro formas “Si fuera el caso, pues, de citas con salud mental, pues, para saber cómo va la situación. Hay padres, eso, que autorizan que la información pueda ser entre salud mental, vía interna o a través de los padres o las dos cosas que eso depende de los padres, o que no autorizan.”

- Formación de los docentes

En este apartado, sólo habido un experto que ha resaltado de forma tajante que es obligatoria y necesaria la formación. La especialista terapéutica nos revela que “con lo que sales de la carrera no hay nada socioemocional, ni emociones, ni nada. Y sí que es verdad que es un tema que me gusta mucho. Entonces he hecho mucha formación y he hecho muchos cursos”.

De la investigación realizada se desprende que es cierto que la universidad no proporciona conocimientos específicos en este aspecto. No obstante, los profesionales manifiestan que estarían dispuestos a formarse en el caso de que fuera necesario.

El padre entrevistado cree que los docentes solo se centran en lo curricular y académico, en tanto que la enseñanza va más allá de los resultados y, en muchas ocasiones, estamos dejando de lado la dimensión emocional y de las relaciones sociales. Subraya que es prioritario que los profesores no se centren únicamente en dedicarse al ámbito meramente

académico, pues entiende que en el aula se tendría también que trabajar un ambiente emocional sano, aunque esto pueda ser complejo. Según él, que como se ha dicho también es docente, los profesores en general están capacitados para llevarlo a cabo: “Yo creo que los profesores están capacitados, pero los mimbres que te toca trabajar...”. En este sentido, cree que el número ideal para llevar una clase debería ser 10 alumnos: “Entonces ese término medio en una clase de 10 niños o de 8/7 puede ser controlable, pero como tengas 25...”

La formación de los docentes y familiares recae principalmente en dos instituciones CFIE y CREECyL. Esta información nos la proporciona la orientadora: el primer organismo es el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE). Una de sus funciones más destacadas es impartir curso; estos pueden incluir formaciones para aprender a enfrentarse a situaciones de aprendizaje relacionadas para alumnos con altas capacidades, como para abordar situaciones de salud mental o gestión socioemocional. El CFIE solo se centra en la formación de docentes, por lo que la enseñanza es precisa y directa, no imparte cursos para los familiares.

El segundo organismo, el Equipo de Orientación Educativa y multiprofesional para la equidad educativa de castilla y león (CREECyL) tiene muchas funciones, entre ellas dar formación e información sobre los alumnos con altas capacidades. La orientadora explica este papel: “Sí. De hecho, antes en Castilla y León había equipo específico para alumnado con altas capacidades, pero ahora ya no existe ese equipo. Lo como que lo ese rol lo asume el CREECYL.”

El padre entrevistado recalca que los docentes que son padres funcionan de una manera más especial o singular, porque cuentan con una experiencia doble y la saben utilizar. Es decir, que al estar o al haber estado en continuo contacto con sus hijos, que tienen o han tenido estas edades, saben cómo enfrentarse, dirigir y guiar a los alumnos, cuando ellos están impartiendo clase, porque están viendo que uno de los que tienen enfrente podría ser su hijo: “Yo creo que hay un plus en ser padres. [...] al final es un poco que tu vida se mete un poco en lo personal en la docencia. Y yo creo que eso es importante, porque al final pones lo mejor de ti pensando que son un poco tus hijos, aunque no lo sean.”

- Barreras
 - De aprendizaje

Como se ha mencionado, el padre entrevistado es también docente, y tiene una opinión clara sobre el sistema educativo actual. En su opinión, este no facilita el trabajo del docente, debido a que no se puede ofrecer una educación más individualizada para el alumnado. En su opinión, las clases con tantos de alumnos están saturadas, y cuenta con una mezcla de diferentes tipos o capacidades de alumnos. Esto hace que el profesor tenga que priorizar si quiere trabajar o dedicar más tiempo con los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, reduciendo la atención a los restantes o viceversa.

Los alumnos con altas capacidades pueden destacar por los excelentes resultados en las calificaciones. No obstante, también puede ocurrir que, cuando estos alumnos se enfrentan a situaciones diferentes, tengan más problemas a la hora de poner o encontrar soluciones. Esto se relaciona con la autoexigencia y la búsqueda de la perfección, porque cuando se apartan de lo metódico o lo conocido pueden tener complicaciones para afrontar los cambios.

Tener empatía es una de las características más valiosas para un docente, así como el grado de compromiso, la dedicación y la vocación. También es muy importante que los profesores estén formándose y actualizándose constantemente, ya que ellos van cumpliendo años, pero los alumnos siempre tienen la misma edad. Esta es la postura que nos transmite el padre y docente: “Hay que intentar ponerse en la piel del otro, no decir, que es que las generaciones que vienen... Fatal y... Bueno, empatía se llama. Empatía de docente a alumno. Sin falta de respeto, sin perder de vista que uno es el profe y otro no. O sea, tú eres el jefe, lo tienen que saber, pero no puedes ejercer de jefe. Y tampoco puedes ser un colega. Tiene que haber un término medio de buen entendimiento en el cual hay un respeto y demás”.

- De participación

En muchas ocasiones, los alumnos con altas capacidades no tienen los mismos intereses y puntos de vista que sus iguales en determinados aspectos. Estas diferencias les perjudican a la hora de establecer relaciones de amistad, convirtiéndose en el aspecto más complicado para estos alumnos. Así, los niños con AC pueden desarrollar una tendencia a buscar amistad con alumnos de mayor edad o incluso adultas, principalmente

porque las inquietudes que tienen se las resuelven mejor estas personas. Esta información está basada en la respuesta de la PT: “El problema es que en muchas ocasiones no tienen los mismos puntos de vista o los mismos intereses. Hay veces que tienen dificultades en establecer amigos o establecer relaciones. ¿Por qué? Porque intelectualmente a lo mejor estoy un nivel por encima”. Esto introduce aspectos socioemocionales muy específicos.

La pandemia mundial del Covid-19 ha introducido nuevas formas de relación en la población en general. Ya de por sí, este alumnado puede experimentar una dificultad en relacionarse, pero han tenido el añadido, que durante su etapa de desarrollo se produjo esta pandemia.

En un momento determinado de la entrevista, el padre participante en esta investigación reflexiona sobre el término: “(...) un mundo tan relativo este que claro. ¿Qué es alta capacidad? ¿Y que no es alta capacidad? Eso depende del contexto”. En su opinión, es un concepto muy relativo, debido a que influye mucho en el contexto donde se encuentre esa persona diagnosticada. Además, un test puede ser un instrumento en ocasiones reduccionista, pues se basa en valores numéricos y aspectos muy determinados. Así, y en su opinión una persona con altas capacidades, en un lugar específico puede que sí sea, pero dentro de otro lugar, puede ser que no sea tan destacable.

De la entrevista se deduce que, como progenitor, ha vivido la incertidumbre con considerable normalidad, algo que no sucede en todos los casos. Desde el primer momento en el que fue informado de que su hija tenía altas capacidades se lo tomó como algo que podía ser algo positivo para su hija que, bien canalizado, en el futuro le podría beneficiar.

Por otro lado, este concepto, muy desconocido, puede dar lugar a que otros padres experimenten curiosidad o, incluso, envidia. Como desde el colegio a los alumnos con altas capacidades se les llevan o realizan actividades específicas, y a los suyos no, hay padres que interpretan esto como una segregación. Esto se debe a que desde los colegios no se informa a las familias de por qué unos alumnos realizan estas actividades específicas y los otros no. En general, a las familias con hijos con altas capacidades no les interesa pregonar los buenos que son sus hijos. De hecho, intentan minimizar lo máximo: “No, de hecho, justamente, intentas evitar que pueda haber alguna comparación”

- Facilitadores
 - De aprendizaje

Tanto los expertos como las dos personas entrevistadas son conocedores de los programas de enriquecimiento, proyectos de investigación, apoyos específicos... que se llevan a cabo para fomentar la educación a los alumnos con altas capacidades.

Los programas de enriquecimiento están planteados para ser dirigidos por el docente especialista en pedagogía terapéutica (PT). Este refuerzo es fuera del aula, por lo que se considera un apoyo de necesidades educativas especiales. Esta asistencia que reciben está planteada a partir de los intereses y motivaciones que tienen los propios alumnos, según nos comenta la especialista en PT. Estos apoyos comienzan al principio de curso, donde dicha especialista comienza con una lluvia de ideas, para conocer las curiosidades de los alumnos. A partir de ese momento, el papel del docente es únicamente guiarlos. Porque ya desde el comienzo, se observa que tienen una multitud de ideas, pero no saben organizarlas.

Este programa de enriquecimiento nunca es individual, porque el objetivo también es trabajar la cooperación, aunque sea con otro alumno con altas capacidades. Por otro lado, siempre es aleatorio, ya que como he mencionado en el párrafo anterior comienza de sus intereses.

Estos apoyos son con un grupo reducido y teniendo una base establecida, permite que en estos apoyos se pueda trabajar la creatividad y la curiosidad. La especialista nos comunica: “Yo cuando doy el apoyo siempre parto de un enriquecimiento aleatorio. Esto quiere decir que partes de sus intereses. A mí me gusta trabajar por proyectos. Porque me permite trabajar el trabajo en grupo, la creatividad, alimentar su curiosidad, porque son niños muy curiosos [...] Entonces, una vez que tú estás haciendo algo que te gusta, como que lo haces contento y lo das todo, no por algo impuesto.”

Por eso, la especialista recalca que su forma de trabajar es diferente a la que afrontan en un aula ordinaria, pues en sus apoyos los alumnos con altas capacidades están motivados, lo que hace que la forma de responder sea distinta.

Por otro lado, los alumnos con altas capacidades son evaluados de una forma diferente. Esta evaluación se matiza en la fase del examen, cuando los estudiantes afrontan una prueba diferente o con alguna pregunta que requiere profundidad.

- De participación

El sistema educativo cuenta con un programa para detectar en primero de la etapa de Primaria a alumnos con altas capacidades. Concretamente, los tres profesionales conocen de esta herramienta y su utilidad. Todas estas medidas contribuyen a paliar problemas derivados de las AC, revelándose como facilitadores de aprendizaje, pero también de participación.

El padre entrevistado fue consciente del perfil específico que tiene su hija como altas capacidades gracias a “un test, que hicieron unas pruebas en el colegio; entiendo que hicieron un tipo de evaluación de diagnóstico y era unas altas capacidades, en algunas materias. [...] Donde tenía altas capacidades era sobre todo en la comunicación lingüística y en la parte de lengua, y expresión y comunicación, etc..”. Esta información fue proporcionada por el programa *Detecta* y “los resultados, porque tuvimos una reunión con la orientadora”.

Para la orientadora, este no es un método perfecto para la identificación del alumnado: “No. [...] O sea, me refiero porque digamos que algunas preguntas que se hacen están sesgadas. Entonces, a veces lo que se reconoce es alumnado que está estipulado, no que sea de altas capacidades”. No obstante, proporciona un modelo de actuación que sirve para la detección precoz de un alumnado específico.

La orientadora explica, además, que, si de manera espontánea surgen en el aula indicios de que un alumno puede tener Altas Capacidades, el tutor de aula se comunicará con el equipo de orientación, que le derivará para realizar las pruebas correspondientes. Este método de detección, paralelo al *Detecta*, es semejante a cualquier programa de detección de necesidades de apoyo educativo. Todo este itinerario no se lleva a cabo sin la debida autorización de los tutores legales del niño.

Dependiendo del centro educativo, desde el equipo de dirección y el de orientación psicopedagógica se realiza un test conocido como *Babi*. Esta prueba se realiza en los

cursos de 5 años de Educación Infantil y en los de 6 de Educación Primaria. Su función es detectar cualquier característica del alumnado. Por lo tanto, para seguir una valoración de altas capacidades hay que tener primero una puntuación alta.

Desde el equipo de orientación dan información de la institución del CREECyL, arriba mencionada. Como señala la orientadora, el CREECYL organiza enriquecimiento extracurricular en todas las provincias de Castilla y León, cuatro sábados al año. También resalta “las becas del Ministerio de Educación para que las familias lleven a cabo programas fuera del centro escolar, los sábados del CREECYL o, bueno, otras cosas que hay”, como que las familias

Por último, la orientadora indica: “Aquí en los coles, no, pero en los institutos, en algunos centros de Castilla y León, se ha dotado con medios o un orientador más en un programa de bienestar emocional, que viene publicado en el BOE. Entonces, bueno (...) algunos institutos cuentan con un orientador específico, un profesor de servicios a la comunidad para el bienestar emocional del alumnado.”

Esta profesional recuerda que, para valorar la dimensión socioemocional, emplea tres pruebas específicas: “puedes pasar, por ejemplo, el TAMAI, que es para de adaptación, el SENA, que mira si hay problemas de depresión, ansiedad [...] también se pueden pasar de autoconcepto el AF 5” [se puede ampliar la información sobre estas pruebas en el epígrafe 5.5. del Marco Teórico del presente TFG].

En todo momento, la orientadora indica que intenta “considerar que el alumnado con altas capacidades es una necesidad más, y entonces trabajo para que no se produzca, bueno, lo que se llama el efecto Pigmalión negativo, cuando no son reconocidas sus capacidades. [...] es muy importante la intervención, pues lo más pronto posible mejor, porque, de hecho, el alumnado con estas capacidades puede tener fracaso escolar. Hay que estar atentos y al final saber que es una necesidad más [...] hacer la detección lo más rápido posible para se pueda trabajar con estos alumnos.”

8. ALCANCE, OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El alcance de esta investigación se ha centrado en el análisis del impacto de las características socioemocionales en el alumnado con altas capacidades. Se ha examinado las necesidades emocionales y sociales específicas de este grupo de estudiantes, así como los desafíos que enfrentan en su ajuste social, autoconcepto, motivación académica y bienestar emocional.

Esta investigación ofrece varias oportunidades significativas. En primer lugar, al centrarse en las características socioemocionales del alumnado con altas capacidades, se completará una brecha en la investigación existente. Además, este estudio tiene el potencial de crear conciencia y sensibilización acerca de la importancia de abordar las dimensiones socioemocionales en el contexto de las altas capacidades

A pesar de las oportunidades mencionadas, es importante reconocer las limitaciones de esta investigación. En primer lugar, se pretendía como objetivo principal el exponer un caso (o, previsiblemente, dos) de inclusión educativa exitosa en Educación Primaria de alumnado con altas capacidades. Esta decisión respondía a la observación directa por parte del investigador en el centro donde su autor ha realizado el Prácticum II, tras comprobar el caso/los casos de alumnado con altas capacidades plenamente incluido/s en el aula y el entorno. Se intentaba mostrar que la coordinación y colaboración entre familia y escuela es fundamental en el desarrollo de este alumnado, y se pretendía conocer los procesos socioeducativos seguidos, tanto por el centro como por el entorno próximo del niño. Asimismo, se buscaba valorar la importancia que se ha dado a la gestión emocional, relacional y académica (frustración, competitividad, liderazgo...) para la integración social y la inclusión educativa. Creíamos que realizar esta investigación y difundirla con fines académicos podía servir de modelo inclusivo a seguir por otros profesionales de la educación y familias. Como no puede ser menos, esta investigación de estudio/s de caso/s está sujeta y condicionada a la autorización de los padres del alumno, así como a las instancias educativas. Al no haberse obtenido los permisos necesarios para abordar los estudios de caso previstos inicialmente, se optó por la búsqueda de dos asesorías de expertos y por entrevistar a una docente y un progenitor. Esperamos que, con el tiempo, podamos abordar los estudios de caso deseados, con el fin de complementar nuestro

conocimiento sobre la realidad de las Altas Capacidades desde perspectivas socioemocionales.

9. CONCLUSIÓN FINAL

Se ha comprobado de manera concluyente que los estudiantes con altas capacidades enfrentan desafíos socioemocionales específicos que requieren una atención integral. Estos estudiantes pueden experimentar dificultades en el ajuste social, la autorregulación emocional, la autoestima y la motivación académica. Es esencial reconocer y comprender estas características socioemocionales para crear un entorno educativo que les permita desarrollar tanto su potencial intelectual como emocional.

Asimismo, se ha confirmado que la falta de atención y la escasa investigación en torno a las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades han tenido un impacto negativo en su desarrollo integral. Es cierto que la mayoría de los estudios realizados hasta el momento sobre estudiantes con altas capacidades han puesto un mayor énfasis en el rendimiento académico, descuidando la importancia de su bienestar emocional y su integración social. Por este motivo, este trabajo de investigación ha se ha enfocado en las características socioemocionales de los alumnos con altas capacidades, tratando de contribuir a cubrir la brecha de conocimiento existente en investigaciones previas.

Al destacar la importancia de estas dimensiones socioemocionales, se ha intentado proporcionar una visión más completa y holística de las necesidades de estos estudiantes. Esto contribuye a promover un enfoque integral en su desarrollo, que va más allá del rendimiento académico y de considerar también su bienestar emocional y su integración social.

Las conclusiones de esta investigación apuntan a la necesidad de implementación de estrategias educativas que promuevan la conciencia y la sensibilidad hacia las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades. Se recomienda la adopción de programas de desarrollo para fomentar la conciencia y la sensibilidad hacia

estas necesidades. Para lograrlo, se sugiere la creación de entornos inclusivos que permitan la interacción con otros estudiantes.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, 19-36.
- Ainscow, M. (2005). *¿Cómo hacer que las escuelas sean más inclusivas?* Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Qué podemos aprender de la investigación? *Revista de Educación*, 337, 11-34.
- Ainscow, M. (2005). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alegría, E. R. Pérez, J. L. & Mahamud, F.R. (2015). *A mí no me parece. Casos prácticos para comprender la alta capacidad*. Editorial Parainfo, SA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2017). *Policy, Experience, and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Inclusive Education: A Global Agenda*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. UNESCO.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: MEC/CEE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Recuperado 1 de 5 de 2023, <http://udlguidelines.cast.org>
- Castelló, J., & Batlle, J. (2009). Orientación educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. Ediciones Aljibe.
- Clark, B. (2002). Growing up gifted. Merrill/Prentice Hall.
- Clark, D., & Parsad, B. (2011). Student participation in regular classrooms: Students with disabilities and English language learners. National Center for Education Statistics. Recuperado 26 de 5 de 2023, <https://nces.ed.gov/pubs2011/2011030.pdf>
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education. Allyn & Bacon.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton National Report on Acceleration. *The University of Iowa*.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cross, T. L. (2002). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Cross, T. L. (2019). Social-emotional needs of gifted students. *In Handbook of giftedness in children* (pp. 107-124). Springer, Cham.

- Cross, T., Trafton, S., Foley-Nicpon, M., & Thomas, J. (2013). Social emotional issues of students who are gifted and talented. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 281-297). American Psychological Association.
- Delisle, J. R. (2006). *Parenting gifted kids: Tips for raising happy and successful gifted children*. Prufrock Press.
- Delisle, J. R., & Galbraith, J. (2002). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Fonseca, C. (2018). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Free Spirit Publishing.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2015). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In S. M. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Eds.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (pp. 95-106). Prufrock Press.
- Gallagher, J. J. (2008). Fostering talent development in K-12 education. In S. I. Pfeiffer & M. Foley-Nicpon (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 91-106). Springer.
- González-Pienda, J.A. (2009). *Alumnos con altas capacidades intelectuales: Atención a la diversidad en el aula*. En R. de la Fuente y L. Sánchez (Eds.), *Atención a la diversidad en el aula* (pp. 105-122). Madrid: UNED.

- Gottfried, M. A., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2016). Academic motivation and achievement in inclusive and segregated settings: A longitudinal analysis of students with and without disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 217-231.
- Gross, M. U. (1993). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Roeper Review*, 16(2), 103-107.
- Kiefer, S. M., & Ryan, T. G. (2018). Supporting gifted students in the general education classroom. *Intervention in School and Clinic*, 53(3), 183-189.
- López, B., Beltrán, M. T., López, B., & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Martínez M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Trillas, (1998), pp. 65-68
- Matthews, M. S., & Foster, J. D. (2018). Personality traits and achievement among gifted students: A review of the literature. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 2-20.
- Meijer, C. J., & Pijl, S. J. (2016). Inclusive education in the Netherlands: Recent trends and research. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 101-115.
- Mendaglio, S. (2008). Social-emotional needs of the gifted: What do we know? *WCGTC World Conference Proceedings*, 84-91.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Plan de Atención a la Diversidad. Recuperado 29 de 6 2023, <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre390/re3900354611.pdf?documentId=0901e72b8140c5d5>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid, España: BOE.

National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards. Recuperado 14 de 5 de 2023, <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/ProgStds2010.pdf>

Neihart, M. (2006). The social and emotional development of gifted children: What do we know? In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 111-121). Prufrock Press.

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Macmillan.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Macmillan.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2016). The psychology of high abilities, interests, and achievements. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (Eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 9-20). Washington, DC: American Psychological Association.

Pérez, S., Nistal, C., & García, E. (2017). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Madrid: Pearson Educación.

Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (2011). *Inclusive education in Europe: A quest for quality*. European Journal of Special Needs Education

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130.

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 20*(3), 303-306.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180-184.

- Renzulli, J. S. (2002). Exploring the Link between Giftedness and Creativity. *Roeper Review*, 24(1), 2-8.
- Renzulli, J. S. (2014). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 61-74). Routledge.
- Resnick, L. B. (2011). Developing mathematical knowledge. En R. C. Calfee & D. C. Berliner (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 71-84). Routledge.
- Rimm, S. B. (2008). *Underachievement syndrome: Causes and cures*. Waco, TX: Pr
- Robinson, A. (2008). Identifying and nurturing the exceptionally gifted. En J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 78-90). Prufrock Press.
- Robinson, A., & Robinson, A. (2008). The relationship between giftedness and leadership. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 164-181). Springer.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. New York: Tantor Media, Incorporated..
- Robinson, N. M. (2008). Identifying and nurturing the social emotional development of gifted children. *Theory into Practice*, 47(2), 82-89.
- Rodríguez, M., & Martínez, J. A. (2017). Alumnado de altas capacidades y altos rendimientos académicos: la atención educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(2), 1-9. Recuperado 2 de 6 de 2023, <https://rieoei.org/RIE/article/view/2804>
- Rogers, K. B., & Holliman, A. J. (2017). Inclusive education for students identified as gifted and talented. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 69-88). Prufrock Press

- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. Denver, CO: DeLeon Publishing.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford University Press.
- Skrtic, T. M. (1991). Enfoques para la inclusión: Conceptos y dimensiones. *Revista de Educación Especial, 11*, 21-30.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Taylor & Francis.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Educación inclusiva: Un enfoque para la integración escolar*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 269-287.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2018). The theory of successful intelligence and its implications for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 3-12.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., ... & Strickland, C. A. (2003). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Corwin Press.
- Torres, R. M. (2009). Desafíos para la equidad y la inclusión educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1), 25-47.
- UNESCO. (2014). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). Directrices de políticas para la inclusión en la educación. Recuperado el 28 de 5 de 2023, <https://unesdoc.unesco.org/ark/>
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). *Talent identification and development programmes in sport: Current models and future directions*. *Sports Medicine*, 38(9), 703-714.
- VanTassel-Baska, J. (2011). *Curriculum differentiation: A handbook for school leaders*. Prufrock Press.

- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2007). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Winner, E. (1997). Giftedness, genius, and creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 44-58). Allyn & Bacon.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, 55(1), 159.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.

11. ANEXOS

Entrevistas a EXPERTOS – SEMI – EXTRUCTURADAS

a) Entrevista a Padre.

1. ¿Cómo y cuándo te enteraste que tu hija era una alumna con altas capacidades?
Por un test, que hicieron unas pruebas en el colegio, entiendo que hicieron un tipo de evaluación de diagnóstico y era unas altas capacidades, en algunas materias. Creo que dividían las matemáticas, la lengua, bueno un poco los perfiles de aprendizaje y creo que ella. Lo que tenías altas capacidades era sobre todo en la comunicación lingüística y en la parte de lengua, y expresión y comunicación, etc. Es decir, bueno ese apartado que te he comentado.

2. ¿Explícame el proceso? ¿Fue largo?

En realidad, también es una prueba que nosotros no sabíamos que hacían o a lo mejor nos pidieron autorización en algún momento, pero bueno como tantas otras autorizaciones que te piden lo mismo para ser fotografiado, ir a una excursión. ¿En qué curso se hace una evaluación a todos?

- En primero, que se llama Detecta.

Pues yo creo que fue ahí, rápido no sé, en ese curso, lo hicieron y yo creo que a los padres si que nos. Se pusieron en contacto, supongo que a raíz del test.

- ¿Os informaron sobre que iban hacer el detecta?

Si

- ¿Y luego ya directamente...?

Los resultados, porque tuvimos una reunión con la orientadora.

3. ¿Cuál fue tu reacción? ¿Hubo miedo o emoción?

Bien, nada. Dentro de lo posible, podía esperar que tuviera algún apartado bien porque siempre ha sido una niña bastante, espabilada y demás. Pero bueno tampoco, sorprendente, ni mucho menos preocupante ni negativo. Vamos más bien positivo y su madre también.

Dijimos pues mira tú, caro con aquello de que no se tomen medidas especiales no. Es decir, la normalidad no, en ese sentido.

Nada todo lo contrario, ni alegrías tampoco, porque es un mundo tan relativo este que claro. ¿Qué es alta capacidad? ¿Y que no es alta capacidad? Es depende del contexto, y como el contexto también es el que es en (nombre de la ciudad) y demás. ¿Es como todo, quiero decir yo me dedico a la música no? Y puede ser que seas el mejor pianista de tu conservatorio, sales fuera hacer pruebas y te encuentras a un oriental que da todas (Se ríe) y piensas, y claro yo soy bueno y este que es. ¿Claro esto es relativo todo, no todo es uno lo que es objetivamente porque esos test miden ciertas objetividades no? Pero darle importancia a algo porque ha salido un número, es complicado, ósea preocupante. Pero Bien.

4. ¿Qué actitud manifestaste en casa cuando han supiste que habían identificado a tu hijo de las altas capacidades?

Pues nada, en principio nada.

- ¿Lo que me has contestado antes?

Normalizarlo.

5. ¿Después de saber que tu hijo está identificado como altas capacidades, las exigencias u objetivos cambiaron? ¿Y tuviste a partir de ahí una exigencia mayor?

No, fue la misma.

6. ¿Has realizado comparaciones con sus amigos, a nivel educativo y social? (Aunque sea inconscientemente)

No, de hecho, justamente, intentas evitar que pueda haber alguna comparación. Si que es verdad que con algún programa de refuerzo y demás que se han organizado cuentas con gente que está en el mismo nivel y parece hay un poco foro de debate es claro que nuestros hijos nuestros están aquí porque son altas capacidades y tal. Y ahí si se habla del tema, pero a la salida del colegio, no se habla de esto. De hecho, todo se sabe, y más te hablan a ti. Porque si es verdad que hay un poco de segregación, si es verdad que a estos niños los llevan a hacer alguna actividad que a otros no, y como los niños son niños y todo se sabe. “Hoy han llevado a X a hacer no seque”

Pues ya está, ese es el tema de comentario

¿Vamos te preguntan más a ti?

Si si, yo callado, yo no hablo ni del clima (RISAS de ambos). Sabes cuando dicen x que tal, los padres también son pudorosos en ese sentido. Si has hecho algo diferente, en el sentido que sea, el que se ha llevado por hacer otras actividades, como el que ha ido ese fin de semana a hacer... Pues sale el tema, sí, pues que tiene una actividad este fin de semana de robótica o algo de lo que sea. Pues ya está, pero sí.

7. ¿Has recibido información de tu hijo diciendo que se aburre en el colegio? ¿Cómo actuaste?

No.

Pues nada.

8. ¿Has notado alguna vez que tu hijo siente estrés o presión debido a sus altas capacidades? ¿Cómo lo manejas como padre? ¿A que lo relacionas?

No creo.

Nada, no saltamos esas preguntas

9. ¿Cómo te involucras en la educación de tu hijo para apoyar su desarrollo socioemocional?

Bueno, no sé qué decirte. Involucrar, que necesito que los padres se involucren. Estás pendiente, intentas que sea autónoma, desde luego, intentar no hacerle los deberes, evidentemente, este tipo de cuestiones, uno que aprende por sí mismo con la guía de sus profes, ¿no?

Y luego siempre, de alguna manera, tener un refuerzo positivo a lo que le dicen en el colegio, o sea, no contradecir a los profesores. Te digo porque tanto mi mujer como yo estamos en educación, entonces no hay nada más nocivo para un chaval que tus padres digan que el profesor es lo peor. Entonces directamente si tú estás del lado del profesor, aunque lo lleven razón, o sea, tú ya lo sabes, ya lo hablas y demás. Pero evidentemente no puedes crear un conflicto a un niño pensando que tiene un problema en el cole.

Entonces, claro, ¿cómo apoyas? Pues fluye. Tú dejas que lo del cole funcione si ves que los resultados son buenos, hombre, otra cosa es que viéramos pues que no avanzara o que tuviera problemas, entonces claro, los problemas que suele tener un chaval aprendiendo normalmente se achacan siempre al profesor, pero claro, en este caso como los resultados son buenos pues al revés mira que bien, se funciona todo y ya está.

Claro cuando todo va bien es fácil entonces no ha habido posicionamiento porque funciona las cosas y no porque lleguen 10 sino porque ya viene contenta del cole, que es básico y se va algo de contento, como toda manera es de levante no tiene miedos ni problemas ni nada eso es, que

- como emocionalmente...

Entonces el apoyo es dentro de la normalidad. O sea, realmente no hacer un problema salvo de los problemas que hicieron los niños normales. Porque un día ha habido un conflicto, un día a patio, un día no sé qué, esto, esto... La normalidad. Vale. Lo de siempre.

10. ¿Cuál es papel que desempeña la comunicación con los maestros y el personal escolar? ¿Y cuánta importancia le das para el éxito socioemocional?

Bueno, en el cole tampoco es que tengamos una comunicación hiper fluida, al menos la formal, pero es verdad que en Soria nos encontramos, yo qué sé, hablamos mucho, pero porque nos encontramos y es verdad que a raíz de ciertas actividades sí que tenemos más contacto.

Pero al final sobre todo es lo que nos dice el (nombre hija), lo que te cuentan los niños en casa y esto es lo que son menos, no esconden nada. Y luego con el colegio evidentemente no hay mala comunicación, siempre ha habido y nos han informado de todo, de todo lo que había que informar.

Pero al principio cuando era muy pequeña íbamos a alguna tutoría, por aquí yo iba a decir una vez al año, pero en infantil. Un poco casi por respeto. Por aquí voy a decir que es que pasas de todo porque no pidas un centro, pero en realidad no tenemos la necesidad de ir al colegio a preguntar nada, porque estamos, yo creo, aquí informados.

- Eso está bien. Sí, sí, claro. La importancia que le das al chico, al final, la comunicación tiene que ser...

Claro, que sales, bajas en la calle, vas hacia (nombre de un bar), te encuentras (nombre profesor) y en ese trozo de acera ya se ha hablado. Estás un día por ahí tomándote algo y está (nombre profesor) pues a ver, no. Es que tu hija no sé qué... búa tu cuéntame la letra pequeña, que hace, que hacéis ahí.

O sea, de manera informal, muchísima más comunicación, porque hoy es una ciudad muy pequeña, que digamos que por los cauces reglados. Pero bueno, luego también es verdad que, honestamente, yo prescindo de los grupos de WhatsApp, de los comentarios y los pasillos, porque es lo que pasa ahí directamente, pero (nombre) está, mi mujer está en ese grupo.

Es verdad que cuando surgen ciertas cosas y demás, de los problemas de algunos tú te enteras de cosas, a veces es qué página deberes toca, pero otras veces es algún tipo de conflicto que hay, entonces no te dice (nombre hijo), tampoco llegan, pero los padres también hablan mucho. Los padres son tremendos. (Risas de ambos)

11. ¿Qué estrategias o métodos utilizas para apoyar el desarrollo socioemocional de tu hijo en casa? ¿O no realizas ninguno?

Nooo... El día a día, que yo creo que es bastante saludable. Por suerte (nombre hija) se deja, es una chica maja y ya está. Entonces yo qué sé, si ver una peli cuenta, pues ver una peli. También en la conservatoria con la música tenemos mucho en común, pues toca, yo la escucho y tal, cómo hace los deberes, pues a veces los leo en una redacción, o sea, tú apoyas, pero es que sale mucho de ella.

Que yo creo que la alta capacidad realmente es eso, o sea, que realmente viene de ella, a nosotros es toda la información más que lo que yo le pida.

- Eso es lo que me interesa. ¿Sale más de tu hija? ¿El refuerzo es más que lo busca ella?

Totalmente. Ella habla inglés mejor que yo. El inglés de mi generación, o sea, yo tengo 43 tacos, pues el inglés que había en aquella época y el que hemos llegado a aprender es básico para no entender lo que escuchas y lo que lees. Pero la expresión es complicada. Cuando vea hasta que haces inglés y además, macho, siempre está la guerra está de que, si el colegio es bilingüe, que no lo quiere yo, que no lo quiere.

Entonces, claro, a mí me mola mucho Queen, ¿no? Digo, joder, ¿yo te tengo que meter esto sí o sí, ¿no? Pues si sabe las letras está ahí no sé qué entonces. Yo qué sé bromas las tiene de despertador cuando es cuando suena Queen nos levantamos por la mañana ya cantando y esto es bueno es de alguna manera establecer sinergias en la que lo que ella hace todos los días, pues a mí, no es que me importa, pero que sea un poco más empático y demás. Al menos hasta estar dentro de un par de años igual la cosa. A mí a la cabeza le cambia y demás.

Pero como ahora todo lo cuenta, pues si hace una presentación te hace el PowerPoint. Si tiene... Si hace una presentación, pues te hace el PowerPoint. Papá, te leo la redacción que ha hecho, se la escuchas, que a veces es muy pesada, o sea, es que ella la que le está pidiendo, pero tú atiendes esto, su madre le dedica mucho tiempo a este tipo de cosas especialmente. Y al final ella pues bueno tiene un contexto ahí en el cual nos enseña.

A todas las abuelas las tiene fritas. Las abuelas son las que más realmente... Porque les enseña la unidad de science. Abuelas que te la voy a hacer que me la preguntan mañana. Las abuelas flipan mucho. Es decir, Un niño pequeño hablando inglés de edad, para ser del cuerpo humano, les resulta muy raro. Tiene 60 ahí, ¿no? No es que sean especialmente mayores, pero...

Yo creo que al final, como todo le pinta bien, y todo el mundo le dice bonita, le va bien. Tiene confianza en hacer cosas, y las cosas que hace le vienen saliendo bien

- ¿Y alguna vez tú las has corregido?

Si Si SI

- ¿En el sentido de... ¿Y cómo se lo toma?

Bueno, no siempre bien, no siempre bien, o sea, no se deja no se deja mucho, especialmente con la parte musical. No se deja porque le dices algo y entonces es como muy... Claro, yo lo mío... Un poco... Sí, ahí yo creo que, como todos, ¿no? Yo no creo que sea muy diferente, pero si verá que le dices, no dice. Rápidamente, ah, sí, pues al final lo acaba reconociendo. Especialmente, te digo, en cuestiones musicales y demás.

Pero es verdad que no, ahí sí que es un poquito cabezón, le dices algo tal cual, por ejemplo, yo qué sé, la plástica y esto a veces te traen un dibujo o una cosa que han hecho y demás.

Y le decimos que no dejas un margen, que has pegado todo junto en un lado. Esto distribuye lo que no es, eso no se lo toma bien porque tiene que repetirlo, le da pereza la cosa plástica y demás entonces sí, no, ahí no.

12. ¿Qué habilidades utilizas para provocar la autoestima y la confianza de tu hijo en sí mismo, teniendo en cuenta sus altas capacidades?

Creo que me ha respondido con la anterior.

Siempre hay refuerzo positivo de todo. Y no hacer hincapié en que todo tiene que estar bien, o sea, sobre todo pensar que el fallo convive en los éxitos porque esto es muy peligroso, el crecer engañado y diciendo que todo va bien y que tal, y luego...

Quiero decir, que uno llega hasta dónde llega, pero al final... Vamos...

Es que tenemos experiencias también con algunos yo aquí trabajo con muchos alumnos que muchos son altas capacidades de verdad, pero no lo son para todas entonces la música tiene capacidades para unas cosas y otras.

Entonces yo veo ciertos modelos de alumnos que algunos digo, ostras, no sé, aquel día de mañana mi hija, un poco por experiencia docente, ¿no? Entonces, claro, yo intento hacer que lo malo sea malo.

¿Vale? Sí, sí.

Técnicamente, de, mira, aquí has pinchado, esto es, esto está. Y que no te importe, porque, claro, las frustraciones las lleva un bien y otras, ostras. Entonces, sí, a convivir con el fracaso, eso es importante directamente. Yo creo que eso lo estamos intentando hacer bien, pero bueno.

También le importa mucho lo que dicen los demás, depende de quién, sobre todo si es un profesor, entonces cuando un profesor le dice algo bueno, está genial y te lo cuenta, nadie le dice nada malo a un profesor, eso es verdad, nadie le dice nada malo, que igual alguna vez estaría bien. Estaría bien, claro. Hay que bajar los poco los humos porque si no te

acostumbras, eres muy guay y no es todo tan guay, salvo que fueras Einstein. Pero llega un momento en el que estos chicos, (nombre de la hija) o todos los chavales en general, tienen que crecer sabiendo que si lo haces mal tienes solución, si no te lo curas vas mal y si te lo has currado y no ha salido no te tires por el puente. Tranquilidad.

13. ¿Cómo nivelas el aumentar las habilidades socioemocionales de tu hijo con el desarrollo de sus habilidades académicas sobresalientes?

Yo le meto música, (risas) dicen que es buena para, pero música de todo tipo, no digo música clásica, ella es percusionista. Yo toco el piano, no quiso piano, pues no, ya está.

En casa del herrero, cuchara de palo. Percusionico y digo, joder, me estás matando con la caja, que es sorda, pero ahí...

Entonces, bueno, hay ciertas cosas que dices, bueno, pues hacer caja está bien, claro, ir a la piscina está bien, digo, joder, yo creo que es necesario, o tienen que sudar la camiseta un poco, vamos.

Y luego al final, sobre todo, pues el fomentar relaciones sociales, el que esté mucho con sus primos, con la familia, con esto, el salir y demás, porque es muy muy muy de estar en casa, nosotros también. Entonces forzamos el salir. He cogido la bici en mi vida, pues me compré la bici para ir con ella y tal y cual. Lo que es que tiene que haber cosas que, aunque yo no las haya hecho, tiene que hacerlas.

Simplemente facetas que no hace por sí misma, intentar que estén ahí no va...

- Pero bueno, que al final, si vosotros estáis en casa, como si mis padres son de ir a la montaña, yo iré a la montaña.

Mucho más, exactamente. Eso es un hábito. Pero bueno, si estás todos los días en la montaña y demás, a lo mejor un ratito hay que estar leyendo en casa. Ella a lo mejor coge los libros por castigo porque nunca le hemos pedido nada. Entonces le compramos un mogollón de libros. La biblioteca es como el lugar perfecto para esto. Entonces claro, lee mucho y demás, pero a veces, pues no lees todo. Que parece contradictorio, pero levántate, vámonos a hacer algo, bájate conmigo a la cochera que vamos a ordenar, no sé qué, o sea, cosas del día a día y de... Esperamos, que

- Sin ningún problema de nada.

14. ¿Cómo te comunicas con los maestros para asegurarte de que comprendan las necesidades socioemocionales de tu hijo?

Yo creo que... Nosotros no tenemos la necesidad de que (nombre de la hija) tenga que ser comprendida, porque no nos plantea ningún problema. Y yo creo que la tratan y la entiendo muy bien. Creo que (nombre del colegio) por suerte porque al final los centros siempre son las personas que trabajan en ellos, no es el cole que vas y es el profe que tienes.

- Yo, conociéndola, ella se expresa perfectamente y lo que necesita te lo dice

15. ¿Cómo colaboras con los profesores de tu hijo para asegurarte de que haya un progreso entre el apoyo socioemocional en casa y en la escuela?

Muy de manera informal, realmente. No tenemos un código, un protocolo, una revisión o... No lo sé.

Alguna reunión hemos ido, ¿no? Alguna que nos han convocado por algún programa. Pero bueno, están con Miriam, por ejemplo, que están haciendo pues que es una especie de blog o cualquier cosa, de hacer algo más de Tic y demás. Vale, pues hasta ahí está mi programa. Con Miriam he hablado una vez, completamente, en ese sentido.

Sí, bueno, pero si estáis informados de que está haciendo un proyecto, vamos, y no hace falta que vayas ¿por qué te lo está contando (nombre de la hija) no?

(nombre de la hija) cada día comiendo es el... Es el telediario es el tele diario levantamos por la mañana y vemos hay un Ángel Martín, no sé si conoces este que era un morir, tiene como un noticiero de la mañana, ¿no?

- Ah, sí, creo.

Cuenta las noticias del día en un minuto.

- Sí, sí, claro, sí sé quién es, sí, perfectamente.

Entonces, lo vemos todas las mañanas, ¿no? O sea, ponemos ahí, le digo, venga, estamos desayunando, (nombre de la niña) y yo, que me saca ella de la cama, a mí me fastidia mucho. Entonces ella se levanta con el Queen, yo pongo una canción o esto, lo que le dé la gana, entonces ya desayunando ponemos el noticiero y demás.

Y cuando volvemos dice, ahora soy yo Ángel Martín, te cuento. Hoy en el voy colegio tal cual, y digo, en tono broma te cuenta todo y espero que le dure muchos años, porque tenemos una comunicación muy buena.

Yo qué sé, ahora ya está con las cosas de los móviles de si sus compañeros de aquí que son un año mayor tienen móvil y entonces se han quedado para la banda o para no sé qué, pues ya se escriben y tal y está un poco escondiéndose con el móvil entonces, ya estábamos como diciendo mira, tú no tienes móvil, tienes este aquí para comunicarte 4 veces, pero cuando lo necesitas, me lo traes. Entonces ya estábamos llegando a códigos de adolescentes normales. Y tú tienes 10 años. Yo antes, cuando teníamos 10 años, éramos tontos. Pero son todos flipas.

- A mí cuando he ido al centro, los de prácticum, me pasa lo mismo. Yo estoy viendo cosas que yo en esa edad no hacía.

Si tú no lo hacías, imagínate yo. Es que es una cosa como diciendo, no, este código no lo entiendo, no puede ser que estéis a esto ahora y demás digo, quedar o... ¿Salir? Claro, porque ni siquiera se te... Como nos pido un poco también lo del COVID y esto en unos años en el que la parte social ha sido muy así y luego es verdad que (nombre hija) tiene más amigos que amigas. O sea, le gusta más ir con (nombre niño) y con los chicos, que con esto está todo el día correteando por ahí.

Porque yo siempre le digo, oye, una amiga que venga a casa a jugar por la tarde o algo. No tengo ni idea...

- Sí, pero que... Yo eso tampoco lo veo negativo, o sea. Al final...

Claro, pero antes, por ejemplo, cuando yo era pequeño, tú tenías tus amigos y las amigas tenían sus amigas y aquí eran mis... O sea, ahí cada uno por su lado y demás. Y ahora mismo yo veo que hay un rollo muy bueno. Muy igualitario.

- Sí, vamos, porque yo... De hecho, yo la veo jugar al fútbol y juego al fútbol tranquilamente.

Claro, por eso te digo que... Que Eso es lo bueno, que al final... En el fondo, yo creo que está todo mucho mejor de lo que nos ha tocado a nosotros currándonoslos. Hay un contexto bastante más saludable. Tengas capacidades o no. Al final, incluso, vamos decir. Que (nombre de la hija) es lista, lo que se llama, pero no creo que sea una superdotada en nada, lo que es una vida maja, muy inteligente. Creo que no tiene mucho más, pero a lo mejor eso también es muy excepcional.

No lo sé. Depende un poco.

16. ¿Qué consejo le darías a otros padres que tienen hijos con altas capacidades en relación con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales?

- Esto también lo puedes... Si quieres, como eres docente, darle también...

Al final, el consejo vendo y para mí, no tengo. Pero quizás un poco que... Yo soy de en general a la gente que deja en paz. A todos y a mí que me dejen. Yo creo que todo el mundo acaba descubriendo más o menos cuál es su lugar y cuál es su cualidad.

Es verdad que cuando tienes una edad una guía es totalmente necesaria, pero ya con los 14-15 años y esto, ya veremos lo que viene, pero yo un poco, viendo los alumnos que hay aquí, creo que todo el mundo hace las cosas de manera más ordenada si realmente se pone en valor lo bueno que hace cada uno.

No si realmente tú quieres que alguien haga lo que tú quieres que haga, porque al final acaban pues prácticamente dejando hasta lo que les gustaría, al contrario. Y sobre todo que, si no se les da bien, pues, oye, frustraciones y demás. Claro, vivimos en un mundo en el que yo qué sé, el otro día en (nombre de equipo de fútbol) no le fue muy bien y está la gente y los niños disgustadísimos a un nivel que yo esto no lo entiendo. No lo entiendo, es un poco como si España pierda Eurovisión.

¿Verdad? O sea, es que vivimos en unos códigos en que lo que hacen los demás afecta y eso condiciona más que lo que te digan tus padres y es imposible cuando ya te metes en tecnologías, en móviles y en institutos, ¿no?

Quizá, que siempre ha sido así, honestamente. Entonces, claro, el consejo es, si tú logras que una persona sea ella misma y de lo que le falta y tú sabes, puedes ayudar, ahí están los parchecitos. Pero ya está, ni yo sé de todo, ni nadie, ni nadie somos geniales.

Pero, claro, yo creo que hay muchas familias que están constantemente buscando suplencias en un montón de actividades los niños van a millones de salen y a las cuatro ya tienen una actividad y está tardando en salir de una para llegar a otro o llegar a casa.

El niño está trabajando más que el padre. Lo digo, bueno, lo sabe. Entonces, (nombre hija) claro, se le da bien al conservatorio. Pero algo tiene que hacer también Porque 24 horas al día son muchas, pero luego no va a inglés luego no va a esto iba a deporte un poco que joder es que no te mueves y mal para todo lo demás no, pero en el fondo yo creo que la sobrecarga por preocupación parental acaba de los chavales acaben siendo más infelices y mucho menos creativos de lo que son.

Entonces, un niño quieto aburriéndose creo que es importantísimo. Creo que él solo va a tirar por algún lado por otro, casi sí. Y si no se acuerda, mucho cuidado de buscar algo, ¿no? Pero que no, que los niños son muy inteligentes. Los adultos llevamos nuestra frustración a niveles muy grandes, con los chavales, depende. La verdad que muy completo

17. ¿Qué recomendaciones o sugerencias le darías a los profesionales de la educación en términos de apoyar a los alumnos con altas capacidades en sus necesidades socioemocionales?

Bueno, yo creo que hacer actividades que sean realmente las que vinculan las capacidades socioemocionales, cuestiones de trabajo en equipo, cuestiones de no aislarse, pero luego también de entender que dentro de un grupo cada uno tiene un rol. Pero además el rol es el mejor que puedes tener, lo que no puede ser exceder de lo tuyo porque el de al lado no llega.

Hay cosas que están como mal entendidas, es decir, si tú tienes un equipo y hay uno que es élite, no puede bajar el nivel porque los demás no lo tengan. Tendrá que tener el equipo que uno mola más. Y ahí hay que educar a todos, ¿no?

A respetar al que va por encima y a aprender. Y al que va por debajo, pues no poner una zancadilla. Pero esto básicamente te dediques al trabajo que dediques y estés en la empresa trabajando, que estés de igual educación, que hay una asesoría, que, en fomento, hay unas oficinas.

O sea, realmente creo que en todos los trabajos hay cuestiones de trabajo en equipo, de liderazgo, de roles distribuidos. Que el ser humano no sabemos entender, todo el mundo tiene un jefe que es un capullo, y todo el mundo quiere ser de alguien para sentirse bien. Y los niños y sus padres, son un poco parecido, a ver quién tira más... Entonces normalizarlos, tiene un jefe tranqui, hazlo bien, porque siempre hay alguien por encima y hay alguien por debajo, pues no le fastidies. En ese sentido, las relaciones sociales, son complicadas. No en el caso de mi hija, que yo creo que es muy social, pero probablemente, alguien que tiene muchas altas capacidades y ha estado muy aislado... ostras. Eso tiene que ser difícilísimo, de gestionar, yo eso no se como se hace eso realmente. Aquí con la música es fácil, te lo digo que el conservatorio no cuenta como centro tipo de... porque aquí la gente viene muy filtrada. Pero si tu eres clarinetista, tienes que tocar en la banda, tienes que tocar música de cámara, tienes que estar en clase con gente. No puedes ser, un gran clarinetista, necesitas de los demás para que lo tuyo suene. Por lo tanto, no hay, no hay, individualidad dentro de un equipo. Eso sí, si un chaval es un crack, dale un papel ese día o que haga de solista. El mismo profesor tiene que distribuir roles. Eso se ve en la música, al igual que en clase, pues si hay un concurso de lectura u algo, y alguien se le da bien, pues dale la oportunidad a ese.

Se trata, yo creo que públicamente de favorecer lo que está bien, sin humillar a los demás. Porque entonces haces un flaco favor al que estas poniendo por encima de los demás y estos le van a meter cañita. Entonces es complicado decir lo bueno que es alguien, al resto de compañeros, que no son tan buenos. Por eso, lo de normalizar las cosas y no hacer excepciones, no segregas, no llevar a alguien a... un papel que le pueda generar un problema. Porque a ciertas edades no lo entienden. Pero claro uno, no es mejor porque es mejor, es mejor porque sabe llevarlo bien en el contexto donde vive. Pero eso es complicado.

18. ¿Tú crees que los maestros están suficientemente preparados y formados para abordar exitosamente este aspecto?

Tampoco lo sé. No lo sé, yo creo hay muchas maneras.

- O nos centramos mucho académicamente, que saquen muy buenas notas, en un futuro tenga una profesión, como médicos. Y dejamos de lado, las relaciones sociales, frustración...

No sabría decirte, yo creo que ahí, como en todos los lados. Hay maestros pésimos, hay maestros maravillosos. Es que depende quien te toque, no son los maestros en general. Yo he tenido profesores de todo tipo. Bueno lo que hay, es que te olvidas porque no eres consciente de cómo hay, de cómo tu respectiva de niño.

Pero es verdad que cuando tú tienes que dar clase, o de alguna manera, los profesores están ahí intentando hacer algo, con que alguien aprenda algo. Si tienes un objetivo claro, que es la alta calificación es una cosa, independientemente de la otra parte emocional y demás. Por otro lado, puedes dedicarte a no aprender nada y tener un buen rollismo increíble (RISAS). Entonces ese término medio en una clase de 10 niños o de 8/7 puede ser controlable, pero como tengas 25... Eso me imagino que serán actividades colectivas. Yo creo que los profesores están capacitados, pero los mimbres que te toca trabajar...

Yo creo que el sistema educativo, no favorece que realmente se pueda trabajar de manera individualizada, las clases son máximas, mezcladas... Mmm niveles muy diferentes, y por lo tanto, al final el que quieres hacer algo con él por arriba o por abajo, se segrega.

Hay pros y contras, pero hay que llevarlo bien, porque el que se lo lleva, se lo lleva castiga o de rositas. Entonces, el que se queda en el aula, yo me quedaba en el aula, no entiendes porque alguien es más o menos. Entonces claro, es un poco así.

Pero es difícil, ahí no sabría cómo hacerlo porque en primaria y en infantil digo. Ahí está el trabajo de campo eh. Esto del conservatorio es una broma, el instituto es una broma, los niños. Los niños son implacables, eso es imposible.

Mi hermana que es profe de primaria... Buuffff Digo (nombre hermana), ¡cómo te lo curras ¡A sí ¡

A mí me viene aquí uno que no ha estudiado en Mozart, y digo, ya vemos qué pasa, ¿sabes? O sea, es otro tipo de docencia. Pero cuando alguien dice, no, voy a hacer

magisterio, digo, piénsatelo bien, tío. Digo, le hago un 14 de nota de corte. El que no, no puede ser profesor porque es una persona mínimamente íntegra.

Que ocurre con los profesores además son padres yo creo que ya es mejor. Yo creo que hay un plus en ser padres. Si es normal, si tu familia no es un desastre. Entendamos una familia normal (RISAS) con unos hijos que tú te preocupas por tus hijos ves a tus alumnos y dices claro yo tengo alumnos de la edad de mi hija, entonces yo lo que haría para mi hija lo hago para ellos. Por lo tanto, al final es un poco que tu vida se mete un poco en lo personal en la docencia. Y yo creo que eso es importante porque al final pones lo mejor de ti pensando que son un poco tus hijos, aunque no lo sean.

Y cuando han pasado, esto lo decía una profesora mía, dice, tú te vas a dar cuenta que cada año tienes un año más y tus alumnos siempre tienen la misma edad. Entonces ahí vas a ver la diferencia entre que, al principio, cuando yo tenía 25 años y los alumnos tenían 18, estábamos ahí, pero ahora tengo 43 y los de 18... Y digo, esto es tarao. No os entiendo. Ahora mismo está hablando una alumna y digo, claro, entonces... Hay que intentar ponerse en la piel del otro, no decir, que es que las generaciones que vienen... Fatal y... Bueno, empatía se llama. Empatía de docente a alumno. Sin falta de respeto, sin perder que uno es el profe y otro no. O sea, tú eres el jefe, lo tienen que saber, pero no puedes ejercer de jefe. Y tampoco puedes ser un colega. Tiene que haber un término medio de buen entendimiento en el cual hay un respeto y demás. En distancias cortas, evidentemente, sin tecnologías de por medio, evidentemente, y del tú a tú, y ahí se trabaja bien en grupos pequeños. Si eso es grande y uno te la lía, pues ya no tienes nada que hacer. Es difícil.

b) Entrevista a Tutora de aula.

1. ¿Cómo te enteraste que había en tu clase un/os alumno/s con altas capacidades?

Bien bueno para comenzar quería comentarte un poco el grupo con el que trabajo yo este curso este curso. Se trata de 24 niños y niñas de quinto curso de un colegio de triple vía de (nombre una localidad). En él además de él con otro alumnado cuento con dos niños con altas capacidades (un niño y una niña). Y también con otra niña estamos en proceso de valoración por parte del equipo de orientación psicopedagógica, por algunos indicios que no de forma clara y sin lugar a dudas, pero nos hace pensar que podía llegar a tener altas capacidades. Pero bueno, como en ese caso estamos en proceso todavía y no hay nada determinado. Voy a hablarte un poco del niño y niña que si están diagnosticados como altas capacidades. Y la verdad pues oí de ellos a la vez que del resto del grupo. Básicamente hablando con la maestra que había trabajado anteriormente con ellos, cuando me estuvo comentado las características individuales de todos y todos los niños de la clase. Y que, pues me comento a la haber estado ya diagnosticados en cursos anteriores, pues se trabajaba ya con ellos por medio de una adaptación de enriquecimiento y bueno también con otros compañeros/as pues comentario que haces, consejos que te das al haber trabajado ya con ellos pues... supe de ello. Evidentemente trabajando con ellos en el aula, que se nota.

2. ¿Qué sensaciones tuviste? ¿Había miedo? ¿o ilusión por descubrir sus capacidades?

Mmmm la verdad que, si te soy sincera, miedo no tuve. Al saber que contaba con ellos dos en clase. Primero porque al conocerlos bien que eran niños con altas capacidades y que estaban completamente integrados en el grupo. Tenían su grupito de amigos, se llevaban bien con el resto y que no había ninguna discriminación por razón de sus capacidades hacia ellos. Así que en el ámbito social no tuve ningún miedo, y en el académico tampoco porque al final son niños que no necesitan apoyo para llegar a los aprendizajes mínimos y pero que si necesitan de estimulación. Pero bueno eso al final, siempre es más o de primeras te va a aparecer más fácil.

3. ¿Cuál ha sido tu experiencia trabajando con alumnos con altas capacidades? ¿Y en términos de sus características socioemocionales?

Bien, bueno a nivel de centro trabajamos con ellos por medio de un proyecto de enriquecimiento que básicamente sigue el protocolo de altas capacidades que establece aquí la administración educativa de la Rioja. Gracias a él, salen una hora y media a la semana a trabajar en diferentes proyectos de investigación, experimentación, talleres, etc. Básicamente para cubrir esa curiosidad que tienen de dar respuesta tanto el niño y la niña de mi clase tienen mucha curiosidad por saber el ¿Por qué? de las cosas. Tú en clase o en los proyectos más aún. Cada explicación tiene una pregunta y tienen siempre ganas de saber. Básicamente es eso lo que necesitamos cubrir. Por una parte, en el proyecto trabajando con otros niños de altas capacidades que surgen ideas super buenas y proyectos con líneas de investigación increíbles porque unos se complementan con otros y uno amplía la curiosidad del otro, trabajar juntos les viene muy bien. Y en el resto de asignaturas a lo largo de la semana básicamente lo que intento es, aunque sean los que terminan rápido y los que entiendan a la primera las explicaciones, no darles tarea extra porque hayan terminado más rápido que hagan tres ejercicios más que el resto de sus compañeros porque al final eso no les motiva en absoluto. Lo único que se consigue se adapten al ritmo de los demás para que no les caiga más deberes. Lo que si me gusta con ellos es hablar, ampliar horizontes, ver que preguntas tienen, ver si ellos pueden buscar con su Tablet o darles algún video para que puedan ver y ampliar las explicaciones de clase y demás. Pero básicamente, que no les suponga trabajo extra, que haga que se desmotiven sino todo lo contrario. Avivar un poco esa curiosidad desde clase, lo que me permite una clase de 24 alumnos evidentemente, pero bueno eso, siempre teniendo en cuenta que ellos están ahí y que necesitan un poquito más. Lo que no significa darles más tarea o trabajo.

4. ¿Cómo identificas tú las necesidades socioemocionales específicas de tus alumnos con altas capacidades?

Bien, conectando esto con la cuestión anterior, creo que las características socioemocionales de cualquier niño o niña, sea uno de altas capacidades, vienen bastante ligadas al resto de la personalidad y al resto de las características. Sí que es cierto que en muchas ocasiones hay que tener cuidado de comentarios, sobre todo cuando das resultados de pruebas de evaluación, como exámenes, trabajos, controles, etc. Que no haya mucha comparativa, que no se les trate diferente por siempre sacar dieces o en el caso de no sacarlo que haya burlas, etc. Pero bueno, creo que estableciendo una figura del docente mediadora en este tipo de conflictos y no permitiendo que estos comentarios se

tomen a la ligera, se consigue, como es en este caso, que los niños estén integrados en el grupo y que no surjan conflictos al respecto. Aunque sí que es verdad evidentemente que todos comparan sus resultados con los de los demás y siempre se hacen algunos comentarios y demás y simplemente tienes que controlar que no ofendan por un lado a esos niños porque siempre les están hablando de lo mismo por ejemplo y que no hagan sentir de menos al resto del grupo porque es ahí cuando pueden surgir los conflictos. Pero bueno básicamente es fácil si conoces a tu grupo y haces valer el mensaje de que cada uno tiene que preocuparse de sus cosas y que si alguien quiere comentar sus resultados con nosotros debe salir de él y no preguntar o comentar yo directamente. Al final son niños de quinto que ya tienen la moral y el sentido de justicia muy desarrollados y suelen comprenderlo bastante bien.

5. ¿Cuáles son algunas de las características socioemocionales que has observado en tus alumnos con altas capacidades?

Bueno la verdad que los dos niños que trabajo yo este curso en concreto, son muy diferentes uno del otro. Porque al final cada niño y niña, es un mundo. Una de ellas, es una alumna muy autoexigente y muy perfeccionista, hasta el punto, incluso de llegar a pasarlo mal en algunas veces sobre todo en trabajos en grupo. Y sí que, a lo largo del curso, hemos tenido que ir teniendo conversaciones intentando darle herramientas tanto de autogestión como de mediación social. Para que sea capaz de darse cuenta de que tiene que hacer valer sus puntos de vista, pero que no siempre tiene que poner ella la norma, como, por ejemplo. Entonces, un poco de cabezonería sobre todo y necesidad de perfeccionismo y también autoexigencia. Es parte de la personalidad de la niña, y va a ser siempre así, lo único que ahora en estas edades es muy importante darle este tipo de herramientas de autogestión. Por otra parte, el otro niño que trabajo es todo lo contrario, sabe el mínimo que llega perfectamente y no se esfuerza más haya. En este sí que hay que motivarle un poco, a veces darle algún incentivo. Darle alguna pregunta que le haga ponerse a pensar, porque si es verdad que en este caso sabe que llega a los mínimos exigidos, por supuesto. Como sabe que va a llegar perfectamente, hay a veces que podría ser un poco vago o bueno no esforzarse como para llegar a la excelencia a la que sabe que puede llegar. Simplemente conformarse con una buena nota o buen resultado, y ya está. Entonces pues al final, al ser características tan diferentes también hay que aplicar estrategias muy diferentes.

6. ¿Cómo tu abordas las necesidades socioemocionales de tus alumnos con altas capacidades en el entorno escolar?

Bueno, pues un poco lo que te he comentado ya. A nivel de centro, el programa de enriquecimiento curricular, que funciona bastante bien y ha dado ya durante muchos años muy buenos resultados, y por supuesto en este curso también. Y a nivel de aula, pues intentar ver qué es lo que les motiva y seguir en esa dirección, no ampliar ni dar tarea extra, sino ver qué preguntas se plantean e intentar darles el espacio y la libertad dentro del aula y dentro de que no pueden ponerse a trabajar de forma muy diferente a la de los compañeros, pues intentar dar respuesta a esa curiosidad.

Y a nivel social, pues como te digo, controlar la integración en el grupo y que no haya comentarios que les haga sentir mal, ni que ellos, por supuesto, hagan sentir mal a nadie por notas o por resultados en trabajos.

7. ¿Has tenido alguna experiencia en la que hayas tenido que intervenir en situaciones de perfeccionismo o autoexigencia en tus alumnos con altas capacidades? ¿Cómo las has manejado?

Si, sí. Como ya te he dicho, una de mis alumnas, sobre todo en trabajos grupales no se siente muy a gusto con algunos trabajos que realizan compañeros e incluso recuerdo en alguna ocasión que tuve que hablar con ella porque se le ocurrió la idea de ella calificar el trabajo de sus compañeros y calificar como le parecía estaban aportando al grupo, si bien, mal o regular, poniéndoles notas. Evidentemente a sus compañeros no les hizo sentir bien y tuvimos que tener una charla al respecto, pero sí que es verdad que la madurez emocional supo darse cuenta en el momento que había dejado ese perfeccionismo y autoexigencia prevaleciese sobre sus compañeros y que no lo había hecho bien. Simplemente se disculpó, prometió que no iba a volver ocurrir y es cierto que nunca jamás ha vuelto a suceder. Así que creo que es un buen ejemplo.

8. ¿Has notado alguna vez que tus alumnos con altas capacidades experimentan dificultades emocionales o estrés relacionados con sus habilidades sobresalientes? ¿Cómo abordas esta situación?

Bien, como te digo, son dos casos muy diferentes, pero sí que es verdad que con la alumna perfeccionista no hemos llegado nunca a sentirse mal o decepcionada consigo misma por una nota, pero si que al contrario de sus compañeros/as que solo se fijan en la nota y ya

está. Ella sí que suele revisar el trabajo, ya sea un examen o un proyecto o lo que sea. Para ver que es lo que le ha bajado la nota, que es donde ha fallado y si puede rebatirlo lo hará (se ríe). Entonces bueno, pues también ha tenido que a lo largo del curso ir aceptando que a veces que se puede fallar y no pasa absolutamente nada. E ir desarrollando un poco esas estrategias de autocontrol emocional para sentirse bien, independientemente del resultado que sea, porque al final es una niña que se esfuerza mucho y es cierto que no baja del 9. Pero sí que ha ido evolucionando en ese aspecto que yo creo que de forma positiva. Porque al principio se cabreaba más o se enfadaba más o exigía ¿Por qué me has puesto esta nota? O ¿Por qué me has puesta esta otra? Y ahora ya ha aprendido aceptar los errores y aprender de ellos. Entonces creo que ha sido una evolución positiva, pero... sí que en algún momento le ha supuesto algún problemilla pues eso no voy a decir que se haya pegado triste toda la mañana, pero sí que le ha podido afectar en cierta medida. Por el lado del otro compañero, como te digo que la autoexigencia es bastante menor pues no hemos tenido, sino al revés, no hemos tenido ningún problema de ese tipo, sino al contrario.

9. ¿Cómo promueves la interacción y la inclusión social entre tus alumnos con altas capacidades y sus compañeros de clase?

Bien en temas de convivencia en general con todo el grupo, no he querido hacer ninguna actividad enfocada solo a ello porque no quiero poner el foco en ellos. Quiero que todos y todas sean capaces de convivir unos con otros, de respetarse. Y de llevarse bien unos con otros. Entonces si que, tenemos media hora la semana de tutoría, que es cierto que ellos no están porque coincide con el proyecto de enriquecimiento. Pero también a lo largo de la semana hacemos dinámicas de convivencia, dinámicas de grupo, para establecer más confianza, para ayudar a mejorar los trabajos en grupo, el respecto a los demás, el no hacer comentarios que puedan herir a los demás, desarrollar la empatía, habilidades sociales, y por supuesto que el respecto a estos dos compañeros entra en los objetivos de esas dinámicas.

10. ¿Has encontrado alguna estrategia o enfoque efectivo para fomentar la autoestima y la autorregulación emocional en los alumnos con altas capacidades?

Bien, ya te digo, que no he tenido en concreto con estos dos alumnos ningún problema de autoestima, más allá de la autoexigencia de ellas. Pero como ya hemos hablado, a lo largo hemos ido desarrollando, herramientas de autogestión, que le han ayudado bastantes.

11. ¿Cómo tú colaboras con otros profesionales (psicólogos, orientadores, etc.) para abordar las necesidades socioemocionales de tus alumnos?

Bien, la verdad que, para mí la colaboración, en la escuela es un punto clave del éxito. Y tanto, con el equipo de orientación psicopedagógica, como la orientadora, etc. O la responsable de servicios sociales. Estamos siempre en constante contacto. Si que es cierto que no he tenido nunca que hablar con ellas al respecto de estos niños, porque como hemos hablado están muy integrados y no habido problemas de acoso, ni rechazo hacia ellos. Por otra parte, con la profesora que salen al proyecto de enriquecimiento, también hablo todas las semanas, que han trabajado... que preguntas se plantean, que dudas o comentarios le han hecho para estar al tanto de lo que surge en ese espacio, que para ellos están enriquecedor.

12. ¿Has tenido alguna vez la necesidad de recibir apoyo o formación adicional para abordar las necesidades socioemocionales de tus alumnos con altas capacidades?

¿En el caso afirmativo qué medida has buscado esa formación o apoyo?

Bien, ya te digo que no ha sido el caso, pero si tuviera que hacerlo. Eee.. la primera persona a la que acudiría, además de la profesora que me recomendó como trabajan ellos en el proyecto de enriquecimiento, que los conoce más en ese ambiente. Sería por supuesto la orientadora del centro porque al final es quien está aquí para darnos estrategias y pautas a seguir. Y bueno también estaría bien en ponernos en contacto con alguna asociación que trabaje con estos niños de forma más concreta. No conozco a ninguna en este momento porque no he tenido la necesidad, pero por supuesto que me movería principalmente por estas dos vías.

13. ¿Cómo colaboras con los padres de tus alumnos para asegurarte de que haya una continuidad entre el apoyo socioemocional en el hogar y en la escuela?

Creo que la educación hoy en día, abre claramente las puertas a las familias y por supuesto que yo aplico en mi acción docente diaria, no solo con estos alumnos sino con cualquiera de mi clase. La comunicación con ambas familias es correcta y bidireccional, se perfectamente la situación que hay en casa. Ellos saben perfectamente como trabajamos con sus hijos en la escuela, creo que los incentivos y la forma de trabajar con ellos en el hogar es correcta y en el caso de no serlo. Por supuesto existen diferentes vías, principalmente pues como la comunicación constante, darles estrategias y herramientas para hacerlo, formación específica, contactar como te he dicho con asociaciones o

instituciones que puedan ayudarles fuera del colegio, etc. Pero la verdad, que en este caso no ha sido necesario.

14. ¿Qué consejos o recomendaciones le darías a otros profesores y tutores que trabajan con alumnos con altas capacidades en relación con el desarrollo socioemocional?

Bueno, la verdad que para mí lo más esencial, tanto con estos como con el resto de mi clase, es que los niños y las niñas vengan felices al colegio, que se sientan queridos, que se sientan integrados, que se sientan acogidos. En este caso, por supuesto conocerlos, saber cuáles son sus motivaciones, sus centros de interés, ver cómo puedes enganchar los, ampliar su bagaje y básicamente hacerles ver que son escuchados, que son atendidos, que su curiosidad se está, se está.

¿Podrías compartir alguna anécdota sobre un desafío socioemocional específico al que te has enfrentado al trabajar con un alumno con altas capacidades? ¿Cómo lo abordaste?

c) Entrevista a maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT).

1. ¿Has tenido muchos alumnos con altas capacidades?

Pues últimamente, en los últimos cuatro años, siempre he tenido algún alumno con altas capacidades. Ya sean dos o tres, pero en los últimos cuatro años siempre he tenido alguno.

2. ¿Cuál fue tu primera reacción al saber que tenías que realizar un apoyo a este grupo de alumnado?

Sí que recuerdo que la primera vez que me tocó uno da un poco de cosa, porque además era de sexto, era mayor, y dices, a ver si no voy a estar a la altura que dices que luego sí pero sí que es verdad que la primera vez te da un poco de porque normalmente al ser pt trabajas más con necesidades educativas especiales que con altas capacidades y que es verdad que la primera vez no miedo, pero jolín que estés a la altura que sepas darle la respuesta necesaria

3. ¿Cuál ha sido tu experiencia trabajando con alumnos con altas capacidades en términos de sus características socioemocionales?

Pues la verdad es que yo los alumnos que he tenido dentro de lo que cabe, socioemocionalmente estaban bien, no tenían ninguna conducta disruptiva. Sí que es verdad que recuerdo uno que estaba en primero y donde tenía los problemas era dentro del aula, porque se aburría mucho. Entonces él no trabajaba, pero a la hora de salir al apoyo él sí que rendía y trabajaba, pero normalmente no he tenido ningún problema así destacable con ningún alumno

4. ¿Cómo tu identificas y evalúas las necesidades socioemocionales específicas de tus alumnos con altas capacidades?

Lo primero es la observación. A mí me gusta observarlos en clase y, sobre todo, trabajo en grupo. Porque, normalmente, una de las mayores dificultades es que trabajen en grupo, porque siempre en ocasiones ya sea por el grupo que delega la responsabilidad en él para que él sea el líder o él se autoproclama líder, entonces saber trabajar en grupo puede ser una dificultad para ellos. Y luego también muchas veces el nivel de exigencia que ellos tengan o que sus padres también le hayan impuesto porque esto a veces pasa que pues que los padres al saber que tienen altas capacidades son muy exigentes con el niño. Y entonces tampoco es cuestión porque en el fondo es un niño y tampoco hay que exigirle por tener altas capacidades

5. ¿Cuáles son algunas de las situaciones socioemocionales más comunes que has observado en tus alumnos y cómo las abordas desde tu rol de profesora de PT?

Que son la exigencia, las dificultades para el trabajo cooperativo, el trabajo en grupo y hay algunas veces que tienen dificultades para expresar su creatividad. Hay muchos que se centran mucho en lo curricular y cuando pretendes pasar a que se expresen de formas diferentes, no tiene que ser dibujando. Expresar esa creatividad o conducirla también tienen dificultades.

¿Y cómo las abordas?

Principalmente partiendo de sus intereses. En el momento en que partes de los intereses del niño es como que todo está más relajado. Y entonces eso te permite también fomentar la creatividad. Tú lo tienes que conducir realmente. Es como ellos van aprendiendo, pero tú como que marcas un poquito el camino, pero solo muy poco, para que ellos puedan ir tirando. Entonces, por ejemplo, el nivel de la frustración, ellos tienen que entender... A mí me gustan mucho las metáforas. Yo uso muchas historietas, ¿vale?, donde ellos extraen, como si dijéramos, la información.

Esa metáfora como que les hace reflexionar. ¿Me explico? Sí, sí, sí. Vale. Y entonces, pues la frustración, a través de una historieta ellos pueden ver qué es la frustración. Entonces, una vez que ya la saben es ver en qué momento siento yo frustración. Entonces la vamos analizando y en el momento en que tengamos un episodio de frustración tenemos que darnos cuenta de que, primero, que lo que estoy sintiendo se llama frustración y que me la provoca, ¿vale? Y luego tenemos que entender que todo el mundo se equivoca. Yo siempre les digo, el que tiene boca se equivoca y el que tiene pie tropieza alguna vez. Y que esto nos pasa a todos. Da igual que seamos buenos, que seamos mal, que se nos den mejor unas cosas u otras, pero que siempre siempre nos vamos a equivocar. Pero lo importante de equivocarnos, que es bueno, es que vamos a aprender de los errores. Entonces, a partir de ahí sí que es verdad que el trabajo de trabajar la frustración es un proceso largo, que a lo mejor en un curso no lo consigues, que son pequeños avances que a lo mejor un episodio de frustración lo controla, pero al día siguiente no. Entonces, son como recibir experiencias positivas de que tú eres capaz de controlar esa frustración para ir superándola. Y tener la confianza de decir, oye, que me he confundido y no pasa nada.

¿Y cuando son características a la hora de las relaciones?

El problema es que en muchas ocasiones no tienen los mismos puntos de vista o los mismos intereses. Hay veces que tienen dificultades en establecer amigos o establecer relaciones. ¿Por qué? Porque intelectualmente a lo mejor estoy un nivel por encima. Entonces no comparto los mismos intereses. A mis compañeros les puede gustar el fútbol, pero a otro niño... Yo qué sé, a lo mejor el tema de animales, pero profundo, te quiero decir, le interesa más. Entonces encontrar esos puntos en común es donde encuentran dificultades. Entonces es complicado, es importante analizar. Se llaman mapas de empatía, normalmente se hacen en clase, entonces tú conoces todos los intereses de los alumnos entonces una vez que tú conoces los intereses de los alumnos, como que puedes... Manejar un poco los intereses y conducirlos y decir, mira, pues a tal le gusta esto, como a ti entonces puede ser un buen momento también para hacer algún trabajo en grupo aunque no sea del todo curricular pero sí que esté relacionado con los intereses de los alumnos que también puedes trabajar con las nuevas tecnologías, la expresión escrita, lo que quieras a partir de esos intereses y puedes forjar nuevas relaciones y nuevas amistades.

6. ¿Has observado diferencias significativas en el desarrollo socioemocional entre tus alumnos con altas capacidades y otros alumnos sin esta condición? ¿Cómo las abordas en el entorno educativo?

Vale, yo es que... A ver, las diferencias las encuentras, pero no porque tenga altas capacidades, sino porque cada niño es un mundo. Entonces, encuentras diferencias entre niños que no tienen altas capacidades. Y entre los propios alumnos de altas capacidades también encuentras diferencias. No creo que por tener altas capacidades vaya...

- Sí hay. Igual que una persona es abierta, igual otra persona es... más cerrada

¿vale? Entonces eso tampoco es una condición. Sí que es verdad que luego, pues también, la figura de los padres. Pues depende cómo a ti te eduquen, vas a tener más dificultades o menos dificultades para relacionarte. Entonces también es bueno fomentar la relación entre iguales. Que yo entiendo que tienden a juntarse con niños más mayores, ¿por qué? Pues porque sus intereses tienden más hacia arriba... En comparación con los niños de su edad. Pero sí es importante cohesionar el grupo dentro del aula en el que esté integrado el niño.

- ¿Cómo las abordas? No porque sean altas capacidades, sino que las abordas según la personalidad de cada persona.

En función de las características y los intereses del niño, no por tener alta... Es como si me dices... Pues yo qué sé, ¿tratas igual a todos los niños que tienen discapacidad intelectual? No, pues dependiendo de su personalidad y características, pues lo abordas de una forma u otra.

7. ¿Qué estrategias o enfoques específicos utilizas para apoyar el desarrollo socioemocional de tus alumnos con altas capacidades?

Yo cuando doy el apoyo siempre parto de un enriquecimiento aleatorio. Esto quiere decir que partes de sus intereses. A mí me gusta trabajar por proyectos. Porque me permite trabajar el trabajo en grupo, la creatividad, alimentar su curiosidad, porque son niños muy curiosos. Entonces, hacemos una lluvia de ideas y entonces ahí eligen un tema que parte de sus intereses. Yo ahí nunca digo nada. Yo... Hacemos lluvia de ideas y entonces luego entre todos eligen el tema más acorde entre ellos. Entonces, una vez que tú estás haciendo algo que te gusta, como que lo haces contento y lo das todo, no por algo impuesto. Entonces una vez que, si tú estás haciendo algo que te gusta, que nos pasa a todos, pues lo haces contenta y motivas y haces todas las horas que haga falta y lo haces contento. Y entonces a mí me parece súper importante siempre partir de los intereses del alumno. Y entonces una vez de ahí, vas tirando. Que sí, que va a haber cosas que nos confundamos o cosas de decir, vaya, pues no nos lo hemos planificado bien. Porque hay a veces que sí que el proceso de planificación, hay a veces que se pierden. ¿Por qué? Porque tienen muchas ideas y entonces en ese punto sí que es importante un poco guiarlos porque se pierden, pero también es una oportunidad para aprender para que ellos sean conscientes que esa cantidad de información que tienen en la cabeza les ayude un poco a organizarla y a plasmarla.

8. ¿Has encontrado alguna estrategia o enfoque particularmente efectivo para fomentar la autoestima y la autorregulación emocional en los alumnos con altas capacidades?

- Por la pregunta anterior, es la persona de cada uno, no ves que los alumnos con altas capacidades, sino es por la personalidad de cada persona.

Claro, entonces es en función de los intereses del niño, y luego lo del uso de metáforas a mí me viene súper bien.

- ¿Solo para los alumnos con altas capacidades?

No, para cualquier alumno. Con algún problema emocional o de comportamiento, el uso de metáforas a mí me viene fantástico. Me parece que es muy útil.

9. ¿Cómo evalúas y monitoreas el progreso y el crecimiento socioemocional de tus alumnos con altas capacidades a lo largo del tiempo?

Pues con la observación. Tú ves que al principio a lo mejor hacía algo y él se frustraba o se enfadaba o a lo mejor dice no quiero hacer esto porque me aburro. Pero al final ves que va entrando y a medida que vas observando ves que al final pues ya no se frustra tanto o que ya no tiene esos episodios o que ya es capaz de trabajar en grupo y respetar las opiniones de los demás. Porque sí que es verdad que en ocasiones pues a lo mejor como ellos siempre destacan en lo curricular, es como que mi opinión es la que vale y la del resto no, ¿por qué? Porque he tenido mayores experiencias de éxito, como si dijéramos, pero bueno, también es importante escuchar a todos porque todos tenemos buenas ideas

10. ¿Has experimentado alguna vez la necesidad de recibir formación adicional o buscar recursos específicos para atender las necesidades socioemocionales de tus alumnos con altas capacidades?

Sí, o sea, con lo que sales de la carrera no hay nada socioemocional, ni emociones, ni nada. Y sí que es verdad que es un tema que me gusta mucho. Entonces he hecho mucha formación y he hecho muchos cursos. Entonces a partir de ahí pues lo vas poniendo en el día a día, lo vas aplicando.

11. ¿Cuál ha sido el mayor desafío que has enfrentado al trabajar con alumnos con altas capacidades en términos de su desarrollo socioemocional y cómo lo has superado?

Pues yo la verdad es que tampoco es que haya tenido así un desafío, o sea, que hayan tenido serios problemas socioemocionales, pues que, a lo mejor, pues sí, alguno que se frustraba más, otro que respetaba menos a los compañeros. Pero ha sido todo como muy llevable. Pero ha sido todo muy llevable. Te quiero decir que no ha sido un reto grande, como a lo mejor has tenido en un alumno con problemas de conducta. Sin embargo, yo

los que he tenido, la verdad es que no... Con las estrategias, las metáforas, el refuerzo positivo y demás, no he necesitado más.

- ¿Como lo has superado?, pues de ese método.

12. ¿Cómo colaboras con los padres de tus alumnos para asegurarte de que haya una continuidad entre el apoyo socioemocional en el hogar y en la escuela?

Es importante hacerles ver a los padres que ante todo son niños, entonces en una primera tutoría pues tú les explicas a los papás que tienen que tener su tiempo de juego, que no es necesario que cuando terminen el cole los apunten a inglés, los apunten a robótica, los apunten a todo, que son materias que han estado ya 5 horas en el colegio, que no es necesario que sigan haciendo otra vez lo mismo. Que pueden apuntarlo, pues yo qué sé, el deporte siempre es bueno. Si es un deporte que... Además, son actividades que yo considero que deberían elegir los niños entonces que te gusta el baloncesto pues guay, que es además trabajo en equipo haces deporte y socializas vale. Entonces a mí me parece que una actividad extraescolar, proponer que sea un deporte en equipo eso fomenta las relaciones sociales, entonces eso es importante que los papás lo sepan que no les exijan más que a nadie, no es justo que porque tú, o sea. Hasta cierto punto, no es justo que porque tú tengas una mayor habilidad te exijan el doble que a otros o te tengan el doble trabajando jolín, pues si ya lo sabes hacer y has logrado tus objetivos, está bien también es importante compartir intereses. Si a lo mejor a tu hijo le gusta el espacio o le gusta, yo qué sé, los dinosaurios, pues es un buen momento, es un momento para compartir, pues podéis buscar información, leer libros de esto por la noche, o decir vamos a hacer una manualidad, eso permite compartir intereses, que eso siempre refuerza lazos y además al estar trabajando los dos se ven opiniones diferentes, puntos de vista distintos, formas diferentes de pensar. Sobre todo, eso, no exigir, o sea tener en cuenta que es un niño, no exigirle de más y compartir momentos, tiempos de calidad que no sean curriculares, o sea, de disfrute como un niño más. Eso sí que me lo han recargado también.

13. ¿Qué consejos o recomendaciones le darías a otros profesores y tutores que trabajan con alumnos con altas capacidades en relación con el desarrollo socioemocional?

Vale, me parece importante tener en cuenta, dependiendo el nivel de alta capacidad que tengan, Buscar actividades en las que ellos también les supongan un reto. Porque a lo

mejor él, imagínate, están trabajando en las tablas de multiplicar, pero él ya se las sabe, pero el resto de la clase las necesita reforzar. Es necesario que ese niño que ya se sabe las tablas haga 20 fichas de tablas de multiplicar. Eso normalmente a todos nos pasa y enfada y termina frustrando. Porque dices, pero si estoy a los de que estoy haciendo aquí, me aburro. Entonces siempre es bueno que para que no se aburra, para que no tenga esa desconexión también muchas veces de que parece que no está en clase, porque muchas veces que a lo mejor parece que no está en clase ¿Por qué? Porque tú ya estás explicando algo que sabe, y entonces el mundo interior que tiene es muy rico. Entonces hay algunos que no necesitan nada más con su mundo interior, pasan la mañana, como si dijéramos. Entonces siempre es bueno, pues yo qué sé, un rincón de enriquecimiento. Pues yo qué sé, con juegos de lógica, con cosas que a él le gusten, con un rincón de investigación, con tener preparado, pues a lo mejor la biblioteca de aula, diferentes niveles de lectura para que estén adaptados a su nivel. Luego mucho trabajo en grupo. Me parece súper importante para... Y que pasen por todos los roles. Cuando tú hagas el cooperativo, pues los roles se van turnando. No vas a ser siempre el líder, sino que serás el vocal, o el que reparte el material, y que todos vivan. Es a los diferentes roles del operativo.

- A la hora de tener empatía, de saber...

Claro. Y luego, sí que es verdad que muchos niños que tienen un... Mira, ahora me estoy acordando de un niño. Que tienen un fuerte sentido de la justicia. Bien. Entonces, Hay algunos niños...

¿Podrías compartir alguna anécdota sobre un desafío socioemocional específico al que te has enfrentado al trabajar con un alumno con altas capacidades? ¿Cómo lo abordaste?

Vale. Pues mira, yo tenía un alumno que estaba en cuarto, me parece. Y es un niño con un sentido de la justicia super alto. Entonces, él sufría mogollón, pero... Sufrir, de verdad, ¿eh? De no dormir por las noches, de tener ansiedad... Porque él veía que el cambio climático nos estábamos cargando el planeta. Y a él tampoco le venía grande el problema, claro, porque decía yo esto no lo puedo solucionar, pero veo que nos vamos a cargar el planeta. Y luego vino la guerra de Ucrania. Entonces, entre el cambio climático y la guerra de Ucrania, el niño veía que no nos comportábamos bien, que no estábamos haciendo bien las cosas, pero que él no podía hacer nada, que se le escapaba de las manos. Y

entonces eso le angustiaba mucho. Y se pasaba, pues eso, noches sin dormir, porque veía que no hacía muy bien las cosas.

-O sea, él intentaba pensar cuál era la solución que podía... O cómo podía colaborar o...

Sí, o cómo podía colaborar o qué podía hacer, Pero claro, decía, si yo soy solo uno, yo lo que necesito es que todo el mundo... Sí, sí. Claro. Pero claro, poner de acuerdo a todo el mundo es imposible. Entonces, claro, era un problema tan grande, él veía que era un problema, pero que no había solución. Y entonces eso le creaba mucha...

- ¿Y para abordarlo, a través de las metáforas?

Claro, es que esto ya es más complicado. El niño terminó yendo a un psicólogo infantil, porque... Era un problema, te lo puedo contar, que no pasa nada. Lo único es que sí, que era un problema que a lo mejor ya se escapaba del banco educativo. Porque era como un... O sea, tú lo intentabas hablar, pero claro, el problema seguía estando allí. Entonces ya era algo que desde el centro educativo se nos escapaba.

Entonces sí que es verdad que a la familia se les recomendó que lo llevaran a un psicólogo infantil porque el sufrimiento era gordo para el niño, el niño lo estaba pasando super mal. Entonces sí que se le diría... O sea, Al final terminó yendo a un psicólogo infantil por recomendación de la orientadora. Pero en el momento que en clase sí lo intentábamos analizar con metáforas, ver lo que podíamos hacer nosotros o el colegio como colectivo.

- Una iniciativa que podíamos hacer para mejorar

fomentar el reciclaje, luego hicimos las ayudas para Ucrania, que mandamos ropa, comida, material sanitario... Pero claro, él seguía teniendo la angustia de porque el problema persistía. Pero tú lo abordaste de esa manera. De esa manera, eso es.

d) Entrevista a Orientadora/Psicóloga

1. ¿Has estado en contacto con algún alumno con altas capacidades?

Sí. Vale

2. ¿Qué sentimientos te han despertado? Te hubiera gustado investigar más sobre este alumnado.

Vale. Nada, pues, o sea, yo la sensación que tengo con algunos con altas capacidades, que es una necesidad más, y que hay que atender, y entonces, pues intento, pues igual que cualquier necesidad en la medida de lo posible, pues atenderlos lo que puedo.

Sí, eso, hecho en o sea, en el centro de formación de Profesorado y Cursos, lo que pasa que, bueno, pues, poco a poco.

3. El programa detecta es el encargado de proporcionar los pasos a seguir. ¿Crees que este programa es efectivo para la detección e identificación de este alumnado?

No.

- ¿Por qué?

O sea, me refiero porque digamos que algunas preguntas que se hacen están sesgadas. Entonces, a veces lo que se reconoce es alumno alumnado que está estipulado, no que sea de altas capacidades. Vale. O sea, que es que con, a través de ese programa, sí que se detectan alumnos, pero que, bueno, que hay cosas que se podrían mejorar.

- Hay otra variante o eso lo está él detecta.

O sea, en Castilla y León, está el Detecta, y si algún profesor considera que en su clase hay alumnado con altas capacidades. Pues, lo deriva igual que deriva a cualquier otro alumno, y aparte, bueno, depende dependiendo de los centros y de lo que considere cada orientador, hay centros que ósea, infantil cinco años y en sexto educación primaria se pasa el babi, y si saliese en puntuaciones muy altas, pues sí que también se valoraría.

Perdona, y antes en relación a lo de se miraría, obviamente, siempre con la autorización de los padres y los padres están de acuerdo

4. ¿Cuál es el papel de los orientadores con los alumnos con altas capacidades, después de haber sido ya diagnosticados? ¿Y en relación a las características socioemocionales, también realizas algún plan?

Perdona, y antes en relación a lo de se miraría, obviamente, siempre con la autorización de los padres y los padres están de acuerdo

Luego. ¿Cuál es el papel de los orientadores en algunos con altas capacidades? Pues Después de ese día diagnosticado. ¿Sí? Sí. Pues, o sea, los orientadores tenemos la hora semanal de coordinación con los especialistas. Entonces, bueno, pues sí, se habla, pues eso de necesidades que eso, pues que haya que comentar de los alumnos y, en cualquier caso, pues está pendiente de las convocatorias del CREECYL. Pues eso, el CREECYL organiza enriquecimiento extracurricular en todas las provincias de Castilla y León, cuatro sábados al año.

Entonces, bueno, pues, estar atentos para informar a las familias, transmitir ese mensaje, si hay alguna cosa, pues interesante, pues también transmitirlo. En cualquier caso, también estamos a disposición, pues eso, del equipo directivo y de todos profesores que me quieran comentar algo así como de las familias.

- Bien. ¿Y en relación a las características socioemocionales, también realizas algún plan o intervención?

No, lo que sí que se hace, bueno, cuando yo cuando se hace la evaluación de altas capacidades, yo sí que miro, pues, a nivel emocional como están. Y si es necesario, pues, eso derivar a salud mental o lo que sea.

5. En los alumnos con altas capacidades se estima que muchos problemas se originan por las características de su personalidad. ¿Tú crees que se llega demasiado tarde a los problemas, cuando son relacionados con las emociones?

Claro, yo, o sea, este año es mi primer año trabajando como orientadora. Entonces, yo creo que, bueno, desde la pandemia y así se ha puesto más el foco en la salud mental. Entonces, yo creo que como que, o sea, actualmente estamos más concienciados y a cualquier cosa, pues estamos más más alerta. También creo que si dependiendo del problema emocional, igual estamos, o sea, se ve más claramente que otros, entonces por eso se inician las cosas antes.

O sea, porque, más que nada, porque igual son más fáciles de identificar. ¿No? Por otra cosa. Vale.

6. ¿Cómo tu identificas y evalúas las necesidades socioemocionales y socioafectivas específicas en alumnos con altas capacidades?

- O sea, cuando Sí. A la hora, o sea, tú has dicho que cuando los diagnósticos o cuando haces la evaluación, sí que les enseñas la parte emocional. ¿Más o menos cómo lo haces?

Sí, bueno, aclarar que yo no diagnóstico hago valoración de necesidades educativas, pero sí.

Nada, la valoración, o sea, hay unas pruebas específicas para el ámbito emocional, puedes pasar, por ejemplo, el TAMAI, que es para de adaptación, el SENA, pues que mira, pues eso, a nivel, si hay problemas de depresión, ansiedad.

Sí, yo suelo utilizar esas, el TAMAI y el y el SENA y, luego, pues eso, también se pueden pasar de autoconcepto el AF CINCO.

Así, sí, hay más, o sea, así como las... obviamente, pero bueno, así como unas pinceladas podrían ser esas.

7. ¿Cuál crees que es el impacto de la intervención del equipo de orientación en el bienestar socioemocional y socioafectivo de los alumnos con altas capacidades?

Yo creo que, bueno, independientemente de que el alumnado tenga capacidades o no, pues el equipo de orientación siempre estamos, pues eso, en lo que podemos atentos a las necesidades socioemocionales y si hay que derivar a, bueno, a los servicios sanitarios, pues siempre se está para eso. Porque, pues eso, el bienestar emocional del alumnado es muy importante.

De hecho, bueno, aquí en los coles, no, pero en los institutos, en algunos centros de Castilla y León, se ha dotado con medio o un orientador más en un programa de bienestar emocional. Que viene publicado en el Boe, entonces, bueno, pues eso, los institutos, pues cuentan con algunos institutos cuentan con un orientador específico un profesor de servicios a la comunidad para el bienestar emocional del alumnado.

8. ¿Qué tipo de apoyo y recursos se proporcionan a los profesores para ayudarles a abordar las necesidades socioemocionales de los alumnos con altas capacidades en el aula? ¿Son los efectivos?

Pues, yo lo que sí que intento, la medida de lo posible, pues eso, que tenga. O sea, cuando veo que hay algún alumno que presentar necesidades, independientemente de que tengan altas capacidades o no.

Pues eso que, si hay algún ítem de riesgo pues eso, estar atentos, por favor, cualquier cosa y eso. Sería estupendo, pues, desarrollar algún programa, pues, de inteligencia emocional y estas cosas, pero bueno, el tiempo que tenemos es el que tenemos, entonces, bueno, pues hacemos lo que podemos.

9. ¿Has encontrado alguna estrategia o enfoque particularmente efectivo para fomentar la autoestima y la autorregulación emocional en los alumnos con altas capacidades? ¿Crees que es diferente para este grupo de alumnado en comparación con alumnos con necesidades educativas?

Claro, es que es mi primer año trabajando, entonces.

Bueno, yo lo que sí que intento, pues eso, considerar que el alumnado con altas capacidades es una necesidad más, y, entonces, trabajo para que no se produzca, bueno, lo que se llama el efecto Pigmalión negativo, cuando no son reconocidas sus capacidades. Y, pues me parece que, o sea, que es muy importante la intervención, pues lo más pronto posible mejor, porque, de hecho, el alumnado con estas capacidades puede tener fracaso escolar. Entonces, bueno, pues, estar atentos y al final que es una necesidad más, Entonces, lo que intento hacer, pues eso, la detención lo más rápido posible, pues, para se pueda trabajar con estos alumnos.

Independientemente de lo que se pueda hacer en el centro, pues que puedan recibir, o sea, sí son con altas capacidades, pues que puedan disponer de las becas del Ministerio de Educación para que lleven a cabo programas fuera del centro escolar, los sábados del CREECYL o, bueno, otras cosas que hay.

- ¿Crees que es diferente para este grupo de alumnado en comparación con alumnos con necesidades educativas?

Sí. Claro, en este alumnado se puede dar lo que se llama, lo que de Rasier llama las disincronías, por ejemplo, entre el aspecto emocional y el intelectual, entonces, bueno, pues en este alumnado sí que creo que se, o sea, que va diferente.

También, por ejemplo, el alumnado con altas capacidades se caracteriza por ser muy empático. Entonces, bueno, pues, hay como una serie de características distintas que sí que hay que estar atentos.

10. ¿Has observado diferencias significativas en el desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades en comparación con otros estudiantes y cómo manejas esas diferencias en la práctica?

Claro, yo es que eso, pues tampoco te lo puedo contestar mucho, porque eso, como bien he repetido, llevo poco tiempo trabajando.

Pero sí que eso, pues el tema de diferencias significativas, de momento en la experiencia que tengo, no.

Eso sí que intento, pues eso, si hay alguna, respeto socio emocional, estar atentos, pero no, no he visto ahora, de momento, diferencias significativas.

11. ¿Has experimentado alguna vez la necesidad de recibir formación adicional o buscar recursos específicos para atender las necesidades socioemocionales de tus alumnos con altas capacidades?

Específicamente por ser de altas capacidades, no.

Sí que, por ejemplo, el CREECYL, sí que presta asesoramiento para alumnado con altas capacidades. Entonces, bueno, si en algún momento necesitase, pues eso a nivel emocional de algún alumno, pues llamaría al perfil y comentaría la situación, y prestan asesoramiento, así que hay ese recurso.

- Y también has dicho que también el CFIE también daban información.

Sí. De hecho, antes en Castilla y León había equipo específico para alumnado con altas capacidades, pero ahora ya no existe ese equipo. Lo como que lo ese rol lo asume el CREECYL.

12. ¿Cómo colaboras con los padres de tus alumnos para asegurarte de que haya una continuidad entre el apoyo socioemocional en el hogar y en la escuela?

Claro, yo lo que hago, pues eso, cuando hago, o sea, hago la devolución de un informe, siempre digo que, bueno, los días que vengo centro, que cualquier cosa que pregunten por mí, hablamos lo que sea y que estoy a disposición. Para el bien mayor del menor, o sea, que cualquier cosa es, o sea, saben qué puedo estar. O sea, que estoy a su disposición para lo que necesiten.

Si veo que hay algún riesgo o alguna cosa, siempre estoy pendiente, pues eso, intento estar pendiente en la medida de lo posible, pues eso de las citas con salud mental, si se, bueno, en general de todos los alumnos, ¿eh?

Si sería si el caso, pues, de citas con salud mental, pues, para saber cómo va la situación. Hay padres eso, que autorizan que la información pueda ser entre salud mental, vía interna o a través de los padres o las dos cosas que eso depende de los padres, o que no autorizan.

13. ¿Qué consejos o recomendaciones le darías a otros profesores y tutores que trabajan con alumnos con altas capacidades en relación con el desarrollo socioemocional?

Pues, el mismo consejo quedaría, pues para cualquier alumno que estemos atentos eso, al ámbito emocional, que es muy importante. Y en la medida de lo posible, pues eso, si vemos alguna necesidad, pues, derivar a salud mental y por nuestra parte, pues, que el ámbito emocional del alumnado, esté cubierto