

TRABAJO FIN DE GRADO

**ESTUDIO DE LA ATENCIÓN A LAS ALTAS
CAPACIDADES EN CENTROS DE PRIMARIA Y
SECUNDARIA Y ASOCIACIONES**



Realizado por Elia Álvarez Macías

Grado en Pedagogía

Curso 2018/2019

Facultad Ciencias de la Educación

Tutora: M^a Elena Hernández de la Torre

Agradecimientos

A mi tutora Elena, por motivarme para que me supere

A mis compañeras, Inés y Maribel, por acompañarme en el camino

A mis padres, por creer siempre en mí y levantarme de mis caídas

A Pedro, por hacerme sentir que soy capaz de todo

A todos los que han participado en la investigación por hacerla posible

A ti que estás leyendo esto, por dedicar tu tiempo a leer mi trabajo

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es *analizar la atención que recibe el alumnado con altas capacidades en centros educativos y asociaciones*. Para ello se ha realizado un estudio cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a ocho equipos directivos de centros educativos y asociaciones y a cinco menores con altas capacidades intelectuales.

Los resultados indican que las medidas educativas más innovadoras se están realizando en asociaciones y centros privados, no obstante los centros educativos se encuentran en un proceso de actualización en cuanto a la atención a las altas capacidades ofreciendo medidas cada vez más atractivas para el alumnado. Además, el alumnado afirma que existe una necesidad clara de ofrecer una atención a la diversidad de mayor calidad.

Palabras claves: Altas capacidades intelectuales, talento, sobredotación, inclusión, atención a la diversidad.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the attention received by gifted students in educational centers and associations. For this reason, a qualitative study was carried out through semi-structured interviews. Eight members have taken part in the quality investigation from the educational community and associations and five gifted students.

The results show that the most innovative educational measures are being carried out in associations and private centers, although the educational centers are in a process of updating. In terms of attention to the high capacities offering increasingly attractive measures for the students. In addition, the gifted students affirm that there is a clear need to offer diversity outreach of higher quality.

Key words: High intellectual capacity, inclusive education, talent, intellectually gifted, diversity outreach

ÍNDICE

	Pg.
1. Introducción y justificación	1
2. Marco teórico	2
2.1. Desarrollo conceptual de las altas capacidades	2
2.1.1 Definición	2
2.2.2 Teorías psicológicas	3
2.2. Categorías de altas capacidades	5
2.3. Características de los jóvenes con altas capacidades	6
2.4. Legislación educativa referente a las altas capacidades	8
2.4.1. Legislación estatal	9
2.4.2. Legislación autonómica	10
2.5. Detección y evaluación	11
2.5.1. Procedimiento de evaluación	11
2.5.2. Instrumentos	13
2.6. Atención en el aula	14
2.6.1. Medidas educativas	14
2.7. Mitos y estereotipos sobre las altas capacidades	18
3. Diseño metodológico	18
3.1. Objetivo	19
3.2. Muestra	20
3.3. Instrumentos	21
4. Análisis de datos y resultados	22
4.1. Análisis de datos y resultados Equipos Directivos	23
4.2. Análisis de datos y resultados alumnado con altas capacidades	36
5. Conclusiones	47
5.1. Limitaciones y líneas de investigación futuras	49
6. Bibliografía	50
7. Anexos	53
7.1. Anexo 1: Entrevistas a Equipos Directivos	53
7.2. Anexo 2: Entrevistas al alumnado con altas capacidades	112

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cuando hablamos de inclusión, hacemos referencia a “el derecho a acceder, con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado” (Booth y Ainscow, 2000, p.4). Es decir, nos referimos a una escuela que atienda a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus particularidades y ofreciendo una respuesta educativa ajustada a las mismas.

Pero, en realidad, ¿hasta qué punto contamos con una escuela inclusiva en la actualidad? Ciertamente es que los docentes aplican medidas educativas que buscan atender al alumnado en su totalidad, sin embargo, cuando he tenido la oportunidad de conversar con algunos de ellos, afirman que se sienten más formados para atender a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje que para atender a aquellos alumnos que poseen altas capacidades. Tal y como afirma Martínez (2014) “tradicionalmente han recibido más formación para tratar con alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa derivada de alguna deficiencia sensorial o cognitiva” (p.2).

En la actualidad, las altas capacidades se han convertido en un tema de creciente interés ya que se ha incrementado el número de diagnósticos referidos a esta necesidad específica de apoyo educativo. Esto supone un reto para los equipos directivos de los centros educativos ya que deben ofrecer una respuesta educativa adecuada a este alumnado.

Como consecuencia de este incremento han surgido asociaciones y centros privados que ofrecen una respuesta concreta al alumnado con altas capacidades, ofreciendo programas de enriquecimiento extracurricular e intentando llegar a aquellos aspectos a los que los centros educativos no pueden llegar.

No podemos olvidar que el alumnado con altas capacidades forma parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que, por tanto, necesitan la atención pertinente para poder desarrollar sus capacidades en su totalidad. Si relegamos al olvido a este alumnado, haciendo eco del mito “los alumnos/alumnas más capaces sobresaldrán por sí mismos, sin dificultades y, por tanto, no necesitan ayuda en su desarrollo educativo” (Llata, 2015, p.41) les estamos negando la posibilidad de conseguir un desarrollo pleno.

Tras mis cuatro años de formación en Pedagogía y la realización de trabajos en torno a las altas capacidades, comprendí la necesidad de ir más allá en esta cuestión. Es por ello que esta investigación surge con el objetivo de analizar la atención que ofrecen los centros de educación primaria y secundaria, así como las asociaciones, al alumnado con altas capacidades, para

conocer tanto los recursos como las estrategias que se ofrecen. Para ello no solo hemos contado con los testimonios de los equipos directivos sino con los de jóvenes que se encuentran aún en el sistema educativo y que nos han ofrecido su experiencia durante sus años de escolarización. Todo esto nos permitirá comprender la situación actual en la que se encuentra la cuestión de las altas capacidades y la importancia de atender a las necesidades de este alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DESARROLLO CONCEPTUAL DE LAS AACC

2.1.1. DEFINICIÓN

Partimos de la idea de que no existe una definición exacta de las altas capacidades (en adelante AACC) ya que los chicos y chicas con dicho diagnóstico conforman un grupo caracterizado por la heterogeneidad al tener características diferentes e incluso rendimientos académicos diferentes.

En un primer momento, la superdotación fue entendida únicamente por el Cociente Intelectual, considerando superdotados a todos aquellos que tuvieran un CI por encima de 130 ya que como señala Llata (2015) “Terman creía que la inteligencia se heredaba y, manifestó que aquellos niños con CI alto, destacaban más en la sociedad” (p.19). Sin embargo, posteriormente, nacieron otros planteamientos como el de la psicóloga Stetter (1920) que consideraba que eran otros los factores que influían en la superdotación “...la detección temprana del talento, la disposición de la familia y los docentes...”; así como el concepto de Gardner (1993), el cual aboga por la teoría de las inteligencias múltiples contemplando ocho tipos de inteligencias diferentes. Hoy en día, cuando hablamos de AACC nos referimos a, tal y como afirma Miguel (2011), aquellos “sujetos que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área” (p. 14)

Uno de los aspectos que influye a la hora de no encontrar una definición exacta radica en las diferentes concepciones que se tienen a la hora de diagnosticar, existiendo dos corrientes principales. Tal y como afirma Camacho (2016), la primera corriente entiende las AACC como conductas que se muestran superiores a los demás por naturaleza, mientras que la segunda entiende las AACC como aquellas conductas que siendo entrenadas y potenciadas pueden ser superiores al resto.

Desde este punto de vista debemos trabajar las altas capacidades intelectuales teniendo en cuenta su heterogeneidad y las diferentes acepciones que hacen referencia a la misma ya que solo de esta forma podremos dar una respuesta holística, es decir, una respuesta que atienda de forma integral al desarrollo de los sujetos que presentan estas características.

2.1.2. TEORÍAS PSICOLÓGICAS

Son varias las teorías psicológicas en las que se fundamentan las AACC y las cuales se clasifican en diversos modelos que paso a describir a continuación.

Modelos cognitivos

En dichos modelos encontramos a Sternberg (1993) el cual nos habla de un modelo de sobredotación compuesto por tres columnas fundamentales que son la creatividad, la adaptación social y el nivel cognitivo. Fue este mismo autor el que hizo una clasificación de la superdotación en tres tipos:

- Analíticos: hace referencia a aquellos chicos y chicas que destacan sobremanera en aspectos medibles empíricamente como son los exámenes.
- Creativos: corresponde con aquellos chicos y chicas que destacan sobremanera a la hora de crear nuevas formas de entender la realidad.
- Prácticos: se refiere a aquellos chicos y chicas que destacan sobremanera en su forma de relacionarse con los demás.

Según Fernández (2010) “Sternberg plantea que los niños con sobredotación intelectual muestran funcionamientos cognitivos cualitativamente diferentes entre ellos en uno o más de los componentes de la inteligencia y son expertos en aplicarlos a situaciones nuevas o familiares.” (p.22). Además, Sternberg también aporta la *Teoría Pentagonal Explícita* (2009) en la cual nos habla de que los chicos y chicas con superdotación deben reunir cinco criterios fundamentales que Belda (2012) nos resume a la perfección.

En primer lugar, nos habla del *criterio de excelencia* el cual hace referencia a que la persona en cuestión destaca notablemente frente a sus compañeros y compañeras en varios aspectos. Seguidamente, nos explica el *criterio de rareza* que se refiere a que la persona posee una característica destacable que el resto de compañeros y compañeras no poseen. Si nos referimos al *criterio de productividad*, hablamos de una persona que se caracteriza por un alto grado de desempeño y productividad en el campo en el que destaca. Con respecto al *criterio de*

demostrabilidad hablamos de la demostración empírica de la característica destacable a través de pruebas. Por último, el *criterio de valor* hace referencia a que el resto de la sociedad reconozca que el sujeto en cuestión destaca sobremanera en la característica en cuestión

Modelos basados en el rendimiento

Uno de los autores más destacados es Renzulli (1978), el cual desarrolló una de las teorías más famosas referidas al alumnado con superdotación. Ésta fue creada en 1978 y es conocida como “*Teoría de los tres anillos*”. Este autor resalta que “la inteligencia no es un concepto unitario, sino que debemos mencionar diversos tipos de inteligencia” (Fernández y Sánchez, 2010). Como consecuencia, hace referencia a tres variables que conforma la superdotación: una capacidad intelectual por encima de la media, creatividad y motivación por la tarea.

La “*Teoría de los tres anillos*” aporta una concepción diferente ya que considera que las AACC no están definidas únicamente por una capacidad intelectual elevada, sino que es necesario que entren en interacción las tres variables citadas.

Modelos socioculturales

Dentro de los modelos socioculturales encontramos el “*Modelo Global de la Superdotación*” de Pérez (1998), la “*Teoría de las inteligencias múltiples*” de Gardner (1993) y el “*Modelo Triádico de la sobredotación*” de Mönks (1988).

En primer lugar, el “*Modelo Global de la Sobredotación*” de Pérez (1998) se basa en el modelo de Renzulli, añadiendo siete elementos que forman parte de la inteligencia (matemática, lingüística, motriz, musical, artística e interpersonal). Pérez establece que tanto dentro de la capacidad intelectual como de la creatividad, como de la motivación, encontramos un componente probable y un componente posible. Este último va a depender de las variables contextuales que influyan en el sujeto, incluyendo entre ellas la suerte.

Seguidamente, refiriéndonos a la “*Teoría de las inteligencias múltiples*” de Gardner (1993) podemos decir que es una de las más utilizadas en la actualidad y una de las grandes aportaciones a la investigación de las AACC. Este autor establece que no existe una inteligencia única, sino que la inteligencia está compuesta por numerosas capacidades las cuales interactúan entre sí pese a ser independientes. El desarrollo de dichas inteligencias debe ser fomentado por la escuela, siendo fundamental esta variable contextual. La “*Teoría de las inteligencias múltiples*” (Gardner, 1993) nos deja por tanto con 8 tipos de inteligencias: la verbal-lingüística,

la ecológica, la musical, la kinestésica, la lógico-matemática, la espacial, la interpersonal y, finalmente, la intrapersonal.

Por último, el “*Modelo Triádico de la sobredotación*” de Mönks (1988) está basado en la teoría de Renzulli (1978) a la cual hace una aportación, incluyendo la influencia ejercida por la familia, la escuela y los iguales dándole de esta forma un sentido más holístico. Tal y como afirma Sánchez (2013) “dicen los autores que la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en el mismo”. Por tanto, concluimos que es de vital importancia atender al contexto social en el que se desenvuelve la persona ya que esto influye directamente en su desarrollo y en sus capacidades.

2.2. CATEGORÍAS DE AACC

Son varios los conceptos que giran en torno a las AACC, lo que ha dado lugar a la creación de varias categorías marcadas por los percentiles que surgen de la evaluación

Precocidad

Con respecto a este concepto, podemos decir que “el comportamiento de un discente precoz se caracteriza por tener más recursos cognitivos que el resto de sus iguales cuando éstos están madurando. Ahora bien, finalizada la fase madurativa su intelecto es normal” (Camacho, 2016, p. 59). Podemos decir que la precocidad es una categoría claramente diferenciada del resto ya que se trata de una categoría de carácter evolutivo, aunque puede terminar dando lugar a una de las categorías que se explicarán posteriormente. Cuando hablamos de que un niño es precoz nos referimos a que es capaz de asimilar los conceptos y desarrollar una respuesta intelectual más rápida que el resto. Este aumento en el ritmo o precocidad puede durar hasta los 14 años, momento en el que puede equipararse al resto de compañeros.

Sobredotación

Al hablar de *sobredotación* surgen muchas ideas y definiciones, sin embargo, la que más se ajusta a la realidad es la de Sánchez (2013) la cual define a las personas con AACC como “individuos que poseen un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales” (p.73). Por tanto, hace referencia a aquellos chicos y chicas que destacan notablemente en todos los ámbitos, tanto en los ámbitos referidos a los aspectos cognitivos como en los referidos a los aspectos sociales. Consideramos sobredotación cuando la persona

en cuestión se encuentra por encima del percentil 75 tanto en los test como en creatividad. Según Fernández y Sánchez (2010) “la proporción de casos se estima en torno al 1% por cada 2500 sujetos. Aunque estimaciones mucho más optimistas, estrictamente psicométricas, lo sitúan en torno a 2,25%” (p.34)

Talento simple

Al hablar de talento simple, nos referimos a aquellas “personas que tienen una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico” (Sánchez, 2013, p. 73). El talento simple, según Sánchez (2013), consiste en destacar notablemente en un ámbito específico, aunque puede presentar dificultades en el resto de ámbitos o mantenerse estable. Para tener un talento simple es necesario que el sujeto se sitúe por encima del percentil 95 en el área verbal, lógico, matemático o creativo.

Talento complejo

El talento complejo va un paso más allá, dando nombre al “rendimiento por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana” (Camacho, 2016, p. 55). Podemos decir que el talento complejo se encuentra estrechamente relacionado con el talento simple ya que consiste en destacar notablemente en varios ámbitos. Es por tanto una combinación del talento simple. Para considerar un talento complejo es necesario que se encuentre por encima del percentil 80 en tres capacidades, como mínimo, por ejemplo, el talento artístico (talento complejo) está compuesto por la gestión perceptual, la aptitud espacial y el talento creativo.

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES CON AACC

Definir las AACC es una tarea ardua y compleja y esto se debe en gran parte a que el colectivo que presenta AACC es muy heterogéneo. Por tanto, definir unas características exactas es complejo, aunque hay ciertas características que suelen compartir, entre ellas, ser un “alumnado que a edades muy tempranas muestran una gran fascinación por el entorno que les rodea” (Llata, 2015). Existe una amplia gama de características que comparte la población con AACC, Llata (2015) nos muestra una tabla de las mismas (Tabla 1).

Tabla 1.

Características y posibles dificultades del alumnado superdotado (Llata, 2015, p.37)

CARACTERÍSTICAS	POSIBLES DIFICULTADES
Patrón de aprendizaje rápido y con facilidad. Gran capacidad para la abstracción y el razonamiento lógico y crítico. Ven relaciones entre ideas y sucesos.	Se aburren fácilmente pudiendo llegar a frustrarse. Odian la monotonía y las repeticiones. Pueden llegar a ocultar sus capacidades para ser aceptados. Las actitudes de los adultos pueden percibir las de forma negativa
Gran capacidad verbal. Pueden aprender sin dificultad varias lenguas	Unido a su capacidad de razonar, el dominio de su discurso puede llegar a ser ofensivo para el otro interlocutor. Dificultad para escuchar a los demás.
Alto nivel de activación	Cuando la energía que poseen no puede ser canalizada hacia objetivos de su interés pueden frustrarse.
Enorme curiosidad	Suelen adquirir demasiadas responsabilidades y actividades al mismo tiempo. Pueden parecer pedantes u obsesivos por su necesidad de profundizar en aspectos que para sus compañeros resultan intrascendentes.
Tienen una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando está ocupado en sus tareas. Es persistente en sus objetivos	Se resiste a ser interrumpido cuando algo es de su interés. No soportan horarios programados.
Son muy sensibles y necesitan soporte emocional y afectivo	Necesitan tener éxitos. Son vulnerables al fracaso y al rechazo de sus compañeros. Muy sensibles a la crítica.
Gran capacidad de observación	Pueden “grabar” literalmente cualquier nueva situación extrayendo conclusiones y analizando con detalle aspectos que para otras personas pasan desapercibidos.
Perfeccionismo	Suelen ponerse metas altas. Si no las alcanzan pueden frustrarse e interrumpir nuevos intereses.
Preocupación por temas morales y propios de los adultos. Son idealistas y están muy preocupados con temas como la justicia, la libertad, el bien y el mal, etc.	Intentan cambios en su entorno poco realistas. Al no conseguirlos surge el enojo, la frustración e incluso la depresión.
Sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptado.	Sensibilidad a la crítica o al rechazo. Necesidad de reconocimiento.

Agudo sentido del humor	Pueden utilizarlo para atacar a los demás de forma inapropiada y utilizando todos sus recursos verbales. Siempre extraen la parte cómica de las situaciones.
Gran imaginación	Lo que puede provocar que sean vistos como “raros” por parte de los otros. Pueden sentirse ahogados si no tienen a su alcance oportunidades creativas.

Tabla 1. Elaboración propia

Una de las características más observables en el aspecto del aprendizaje es la facilidad para aprender, así como la capacidad de observación y concentración. Ante estas dos características surge, por un lado, el problema del aburrimiento, ya que al captar la información con mayor rapidez el alumnado puede sentir que las clases son demasiado monótonas. Y, por otro lado, la abstracción que supone el estar concentrado en una tarea que le entusiasma. Además, otra de las características, es el uso frecuente de preguntas, movidas por un alto nivel de curiosidad, lo que suele llevarlos a la creatividad y al desarrollo de ideas novedosas.

Con respecto a los aspectos sociales, es destacable que suelen buscar aceptación social, que tienen un gran sentido de la justicia y gran empatía. Sin embargo, este sentido de la justicia le lleva a la preocupación por temas que “no son propios de la edad”, es decir, que suelen discutir los adultos. Es cierto que, en algunas ocasiones, pueden verse mermadas las habilidades sociales y que las AACC se reviertan en apatía y sentimiento de indiferencia con respecto a todos los ámbitos que le ocupan. Es necesario destacar que su personalidad está regida por la perfección, la independencia, la responsabilidad y un sentido del humor poco usual en las edades tempranas.

Todas estas características conforman un resumen de las más relevantes, teniendo siempre en cuenta que, al tratarse de un grupo heterogéneo, no son de obligado cumplimiento en todos los sujetos que presentan AACC.

2.4. LEGISLACIÓN EDUCATIVA REFERENTE A LAS AACC

Con respecto a la legislación, hay que resaltar que existen pocas referencias al alumnado con AACC tanto a nivel estatal como autonómico. A continuación, comentaré los artículos que competen a dicho colectivo a ambos niveles.

2.4.1. LEGISLACIÓN ESTATAL

A nivel estatal, nos encontramos con el Real Decreto 943/2003, del 18 de julio “*por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.*” (Real Decreto 943, 2003). Es en este Real Decreto dónde se establece la importancia de adaptarse a los ritmos de cada alumno con el fin de conseguir el desarrollo pleno de cada alumno en cuestión, destacando que dicha flexibilización solo se podrá realizar un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una única vez en la posobligatoria.

Posteriormente, aparece la “*Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*” (2006) la cual se ve reflejada en el Boletín Oficial del Estado y de la que destacamos la siguiente cita

“Los Estados Partes organizarán, intensificarán y ampliarán servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas:

- a) Comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona” (BOE 096, 2008).

Esta Convención es fundamental para el alumnado con AACC ya que destaca la importancia de realizar una evaluación multidisciplinar, que va más allá de la evaluación psicopedagógica y que se ajusta mejor a dicho alumnado.

Por último, pero no menos importante, destacamos la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En dicha ley encontramos el Artículo 1b que cita lo siguiente

“El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.” (Ley 8/2013, 2013)

Este es el primer artículo de la LOMCE que nos habla de inclusión, haciendo especial hincapié en la igualdad de oportunidades. Pero no es hasta el artículo 71.2 en el que se cita concretamente al alumnado de AACC con lo siguiente

“Corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.” (Ley 8/2013, 2013).

Este artículo nos deja claro la importancia de potenciar el desarrollo de las capacidades personales, aspecto fundamental a trabajar con el alumnado de AACC ya que resulta imprescindible la estimulación continua y real.

Posteriormente, en el artículo 76 la LOMCE se destaca

“Corresponde a las Administraciones Educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.” (Ley 8/2013, 2013)

En este caso, es la Administración Educativa la que debe dar una respuesta eficaz y real al alumnado con AACC y en el artículo citado con anterioridad podemos observar qué medidas deben desarrollar en el trabajo con este alumnado.

2.4.2. LEGISLACIÓN ANDALUZA

En Andalucía son varios los artículos y Leyes los que hablan sobre AACC o sobredotación. Para comenzar, destacamos la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía, la cual en su artículo 37.e. hace hincapié en “Atender las necesidades educativas especiales y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado.” (Ley 17, 2007). De esta forma refleja la importancia de atender no solo al alumnado con “necesidades educativas especiales” sino también al alumnado con AACC.

Un aspecto innovador que incorpora esta Ley es referido a la formación del profesorado, citada en el artículo 115, y sobre la cual resalta que

“La Administración Educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales”. (Ley 17, 2007).

La formación del profesorado juega un papel fundamental en nuestro sistema educativo, sin embargo, son un alto número de docentes los que resaltan la necesidad de formación sobre atención al alumnado con AACC, por lo que administración debe favorecer dicha formación.

Por último, resaltar las Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad (2014) “por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales”. En estas instrucciones se detalla además la importancia de informar a la comunidad educativa sobre las actuaciones que deben realizar, haciendo hincapié en las familias a las cuales se les debe explicar el cuestionario que deberán cumplimentar sus hijos e hijas para el proceso de detección, así como las pruebas de evaluación y la evaluación psicopedagógica que se realizará con posterioridad.

2.5. DETECCIÓN Y EVALUACIÓN

Agudo (2017) establece que “cuando un alumno/a presenta necesidades educativas asociadas a altas capacidades, lo primero es detectarlo” (p. 270) es por ello necesario que tanto la familia como la escuela preste especial atención a las características mencionadas anteriormente ya que, aunque no sean concluyentes, pueden darnos algún indicio que nos lleve al siguiente paso, la evaluación.

2.5.1. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

Una vez realizada una primera detección se llevan a cabo una serie de pasos que Sánchez (2013) detalla y que nos ayudan a comprender mejor el proceso que supone. Los pasos son los siguientes:

Primer paso: Solicitud de la evaluación psicopedagógica. Este primer paso es llevado a cabo por el tutor académico de la clase el cual, tras haber realizado una primera detección, pide

asesoramiento al responsable de orientación correspondiente según la etapa. Este responsable será el encargado de proporcionar al tutor los instrumentos necesarios para confirmar la primera detección de AACC en el alumno. Los instrumentos utilizados en esta fase son de carácter observacional tales como escalas o registros.

Segundo paso: Análisis de la información proporcionada por la familia y el profesorado. En este caso, el responsable es el orientador de la etapa en la que se encuentra el alumno/a. Su labor consistirá en analizar la información recogida por el tutor y por la familia con el fin de confirmar que el alumno/a posea AACC. La finalidad de este paso es que, en caso de que el análisis sea positivo, se comience con la evaluación psicopedagógica.

Tercer paso: Evaluación e informe psicopedagógico. En esta fase se realiza una evaluación, por parte del orientador, a través de los datos aportados por la familia y el tutor, así como a través de diferentes pruebas de evaluación que, en el caso de que sea así, concluirán que el alumno/a presenta, tal y como cita Sánchez (2013), “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de las Altas Capacidades Intelectuales”. Con dichos datos se elaborará un informe psicopedagógico que incluirá los pasos a seguir tanto por parte de la familia como por parte del profesorado a la hora de trabajar con el alumnado.

Cuarto paso: Información a las familias. Los encargados de informar a la familia son el orientador/a y el tutor/a, los cuáles deben informarles de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, el trabajo que se va a realizar con su hijo en el ámbito escolar y le proporcionarán algunas orientaciones a la hora de trabajar con el alumnado en casa.

Quinto paso: Información al equipo educativo. En este caso la responsabilidad recae en el orientador/a, el cual deberá informar de los resultados obtenidos, el trabajo que se va a realizar en el aula y algunas orientaciones que deben seguir como profesorado para dar una respuesta educativa eficaz al alumnado.

Sexto paso: Disposición de la respuesta educativa. En este caso, la responsabilidad forma parte del Equipo Directivo, el cual deberá poner en marcha las medidas educativas pertinentes con el fin de proporcionar al alumno la respuesta necesaria.

Séptimo paso: Seguimiento y evaluación. Desde el momento en el que se implanten las medidas educativas, tanto el orientador/a como tutor/a y jefe de estudios deberán realizar un seguimiento con el objetivo de averiguar si son adecuadas para el alumno en cuestión y si es necesario realizar alguna mejora.

Estos son los pasos a seguir generalmente, aunque el Protocolo para la Detección y Evaluación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Asociadas a Altas Capacidades Intelectuales implantado en Andalucía propone además los siguientes pasos:

- Formación de los agentes implicados: realizada por especialistas externos al centro y organizadas por los Servicios de Ordenación Educativa.
- Informar a la Comunidad Educativa sobre las actuaciones que se deben poner en marcha para desarrollar el protocolo.

2.5.2. INSTRUMENTOS

En este apartado comentamos los diferentes instrumentos utilizados para la detección de las AACC. Comenzamos resaltando que “los instrumentos de evaluación van a ser cumplimentados en algunos casos por los padres y/o los profesores del niño y, en otros casos, se trata de pruebas que el orientador y/o psicólogo aplica directamente al niño” (Sánchez, 2013, p. 162). Podemos diferenciar entre dos tipos de técnicas:

- **Técnicas objetivas** tales como los test o los cuestionarios. Hablamos de objetividad ya que se tratan de pruebas estandarizadas que poseen tanto validez como fiabilidad.
- **Técnicas subjetivas** tales como las entrevistas, la observación directa, etc. Hablamos de técnicas subjetivas ya que se basan en las percepciones de aquel o aquella que evalúa. Otro de los elementos claves pertenecientes a este tipo de técnicas son los resultados académicos, aunque como destaca Sánchez (2013) “hay que analizarla con cierta precaución ya que no todos los niños con altas capacidades muestran un buen rendimiento escolar”. (p.163)

Son muchos y variados los instrumentos utilizados a la hora de realizar una evaluación psicopedagógica. Nosotros vamos a destacar algunos de forma breve.

- **Cuestionarios y encuestas dirigidos a padres y maestros/profesores:** suelen ser de carácter subjetivo y, tal y como señala Sánchez (2013) en su libro, “incluyen las características observables más significativas y frecuentes”. Se tratan de cuestionarios sencillos que permitan una primera detección ya que debemos tener en cuenta que es una prueba subjetiva y que, por tanto, está sujeta a las percepciones de la persona que lo completa y no a datos objetivos. Un ejemplo es el *Cuestionario de Inteligencias Múltiples para Padres* (Prieto y Fernández, 2002).
- **Pruebas psicométricas:** son aquellas pruebas que permiten evaluar la inteligencia a través de test estandarizados y objetivos aunque debemos tener en cuenta que “para establecer el

diagnóstico de sobredotación no solo debe tener un CI superior a la media” (Sánchez, 2013) por lo que no debemos basarnos únicamente en este instrumento para realizar el diagnóstico. Un ejemplo de ello son las *Escalas Wechsler*.

- ***Pruebas de evaluación de la creatividad:*** en este caso encontramos una combinación de pruebas subjetivas y objetivas ya que pese a que debemos “utilizar pruebas objetivas que nos permitan comparar las producciones creativas del niño con las que obtendría otra persona de su edad” (Sánchez, 2013) también debemos realizar una observación en clase para lo que es necesario que se genere un espacio educativo que permita la innovación y la creatividad de los estudiantes.

- ***Pruebas de evaluación del nivel de competencia curricular:*** en este caso recurrimos una vez más a las pruebas objetivas que permiten comparar el nivel de competencia curricular del niño en cuestión con el que se debe desarrollar en esa etapa. Un ejemplo de ello son las *Pruebas de conocimientos escolares* de Alonso Tapia para los primeros cursos de la ESO (1997).

2.6. ATENCIÓN EN EL AULA

Tal y como señala Sánchez (2013)

“para que los alumnos aprendan de manera eficaz y se desarrollen positivamente, es importante el qué se enseña a los alumnos y el cómo se enseña, por este motivo, los profesores deben no solo transmitir sus conocimientos, sino también, utilizar estrategias de enseñanza que se adapten lo mejor posible a las características de los alumnos” (p.183)

La atención en el aula, adaptada a sus necesidades y características, se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo del alumnado con AACC. No debemos olvidar que hablamos de un colectivo que necesita un alto nivel de estimulación para desarrollar sus potencialidades de forma eficaz ya que “su aprendizaje puede inhibirse o suprimirse si no se les da la atención adecuada” (Cañete, M., 2010, p. 9)

2.6.1. MEDIDAS EDUCATIVAS

Son varios los métodos utilizados para trabajar con este colectivo. Sin embargo, no debemos olvidar que “la respuesta educativa conviene realizarla –siempre que sea posible- en el entorno natural del alumno/a, respetando sus distintos tipos de aprendizaje y la propia realidad escolar, basada en las altas expectativas” (Palomares, A. y García, R., 2016, p. 92). A lo largo de este apartado vamos a detallar las medidas educativas más utilizadas en los centros para atender a

las características del alumnado con AACC, algunas realizadas en su entorno natural y otras fuera del mismo. En concreto, Fernández, De Sande y Martín (2006) nos hablan de enriquecimiento y aceleración.

El enriquecimiento

Cuando hablamos de enriquecimiento, nos referimos a, tal y como cita Jiménez (2002; citado en Fernández, De Sande y Martín, 2006) “ofrecer aprendizajes más ricos y variados modificando en profundidad y extensión el contenido, así como la metodología a emplear en la enseñanza” (p. 44). Es una estrategia que trata de ir un paso más allá, dando respuesta a las necesidades del colectivo a través de diversos programas educativos y fomentando el interés no solo del alumnado con AACC sino de todo el alumnado en general ya que, como afirma Tojo (2017), resultan “experiencias apropiadas y estimulantes para todos los alumnos” (p.29). No debemos olvidar que “los programas de enriquecimiento deben incluir una intervención psicológica en las áreas del desarrollo social, afectivo y emocional” (Vallejo, 2015, p. 70). Podemos encontrar tres tipos de enriquecimiento:

- *Enriquecimiento extracurricular*, este tipo de enriquecimiento es aquel que Fernández, De Sande y Martín (2006) definen como “programas destinados básicamente a anticipar las preguntas y los problemas de aquellos alumnos superdotados... que en el contexto del aula superan el ritmo... proporcionándoles ocupaciones extra” (p. 45). Por este motivo, el enriquecimiento extracurricular se desarrolla en contextos y horarios ajenos al ordinario ya sea a través de clases o a través de programas específicos.

- *Enriquecimiento curricular*, en este caso hablamos de un enriquecimiento desarrollado en el contexto escolar. Fernández, De Sande y Martín (2006) lo definen como “una amplia gama de actividades que se pueden realizar en el aula y en la organización ordinaria del centro educativo” (p. 46). En este caso, la medida educativa desarrollada se sitúa en el aula, aunque puede desarrollarse a través de diferentes metodologías, pudiendo recurrir a actividades dirigidas a todo el alumnado, a grupos reducidos o a programas individuales. Además, pueden desarrollarse actividades de enriquecimiento dirigidos a trabajar las *habilidades cognitivas y afectivas*.

- *Enriquecimiento aleatorio*, en este caso se combinan contenidos curriculares y extracurriculares que tienen cierta vinculación. Martínez (2014) establece que “es el propio

alumno el que escoge los temas en función de sus intereses y motivaciones y los trabaja de forma paralela a las clases normales.” (p. 25)

La aceleración o flexibilización

Una de las medidas más utilizadas en los diferentes centros educativos es la aceleración, siendo esta entendida como “un salto de curso, en el que el currículum no se modifica ni en amplitud ni en profundidad” (Fernández, De Sande y Martín, 2006, p. 61). Su extendido uso se debe, en parte, al ahorro económico y técnico que supone ya que no conlleva tanto trabajo como otras medidas, como por ejemplo el enriquecimiento. Winnebrenner (1992, citado en Fernández, De Sande y Martín, 2006) diferencia entre cuatro tipos de aceleración:

- *Aceleración dentro de la clase ordinaria*, se realiza dentro del aula con el objetivo de favorecer la inclusión pero requiere autonomía por parte del alumnado.
- *Aceleración en clase especial*, se realiza una aceleración del currículum que se trabaja en una clase diferente a la ordinaria a la que pueden acudir alumnos con alto rendimiento.
- *Admisión precoz*, accede a la educación formal con anterioridad a lo que le corresponde al alumnado en cuestión.
- *Asistencia dual*, se produce cuando el alumno o alumna asiste a dos clases o a dos centros al mismo tiempo.

A estos dos tipos de medidas educativas sumamos la desarrollada a continuación, propuesta por Sánchez (2013), y que se convierte en una de las tres patas que vertebran el banco de las medidas educativas para el alumnado con AACC.

El agrupamiento especial

Dicha medida consiste en “agrupar al alumnado con altas capacidades intelectuales para ser atendidos fuera del aula ordinaria, en el horario lectivo que se concrete” (Sánchez, 2013, p. 191). El agrupamiento se realiza teniendo en cuenta los intereses y las capacidades de aquellos que conformarán el grupo, por tanto, sus intereses y capacidades deben ser similares aunque sus edades sean diferentes. Esto favorecerá la motivación del alumnado en cuestión a la hora de asistir a las clases.

Sin embargo, ante esta medida surge un inconveniente clave “los problemas que pueden surgir en cuanto a la socialización de los niños en el contexto ordinario, ya que puede favorecer el

aislamiento de éstos con respecto al grupo ordinario” (Sánchez, 2013, p. 191). Una vez más, nos enfrentamos a un problema que surge por la falta de inclusión en el aula ordinaria y que puede conllevar consigo problemas de socialización futuros. Al fomentar el trabajo con un grupo que comparte los mismos intereses, estamos aislándolos de compartir opiniones e intereses con compañeros que piensan y sienten de forma diferente, aspecto que también enriquece al desarrollo académico y personal y favorece la educación en la diversidad.

Otra de las medidas educativas para el alumnado con AACC nos la definen Gallego y Ventura (2007) y, pese a que no es conocida, consideramos importante citarla. En este caso hablamos del *enriquecimiento a través de rincones*.

El enriquecimiento a través de rincones o talleres de ampliación

Este tipo de enriquecimiento se da dentro de la propia aula y consiste en “diseñar espacios en el aula donde desarrollar actividades altamente motivadoras” (Gallego y Ventura, 2007, p.5). En los citados rincones se desarrollan actividades diversas con herramientas y materiales diferentes, además estas actividades se trabajan de forma autónoma. Se convierte en una forma de trabajar dentro de la clase y con todo el alumnado, por lo que se promueve la inclusión dentro del aula. Para poder desarrollar esta medida educativa es necesario contar con una preparación previa y establecer cómo y cuándo se va a trabajar en los rincones.

Por su parte, Calero, García y Gómez (2007) nos muestran una medida educativa poco conocida y que requiere un gran compromiso por parte del docente. En este caso hacemos referencia a la mediación.

La mediación

Se trata de una medida que se realiza en el centro educativo y en la que el docente guía al alumnado con pequeñas pautas para que sea el propio alumnado el que resuelva el problema a través de sus propias estrategias. Es importante que la mediación tenga en cuenta diversos niveles de dificultad ya que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente. Para que dicha medida tenga efectividad es necesario que la actividad y las pautas estén planificadas, que se evalúen previamente las capacidades del alumnado para resolver la tarea y que se organicen pequeños grupos de trabajo en los que el alumnado participe activamente.

La mediación es una medida que beneficia a todo el alumnado pero, en especial, al alumnado con AACC ya que, tal y como establecen Calero, García y Gómez (2007) “mejorarán

ostensiblemente en bienestar y posibilidades educativas al ofrecerles la posibilidad de controlar su propio aprendizaje.” (p. 90).

Por último, Alonso, Guzmán y Vicente (2002), nos ofrecen otra medida educativa que se produce fuera del centro educativo y que desarrollamos a continuación.

Los campamentos de verano

Esta medida no se da solo fuera del centro escolar sino fuera del horario y del currículum escolar. Suelen estar organizados por dos o más centros o por la Administración y tiene como objetivo “proporcionar al alumnado, desde una perspectiva lúdico-creativa, la posibilidad de profundizar en los ámbitos de su interés, reforzar sus habilidades de interacción, comunicación social...” (Alonso, Guzmán y Vicente, 2002, p. 11). Esta medida, se convierte en una oportunidad para desarrollar las potencialidades del alumnado fuera del horario escolar y respondiendo a sus intereses.

2.7. MITOS Y ESTEREOTIPOS SOBRE LAS AACC.

Un mito es una “una creencia, aunque se halla formulada de manera que aparece como una verdad y es expresada de forma absoluta y poco flexible” (Ferrer, Boch y Navarro, 2010, p.7). Son muchos los mitos creados alrededor de las AACC intelectuales los cuales pasamos a revisar.

- “Los alumnos/alumnas más capaces sobresaldrán por sí mismos, sin dificultades y, por tanto, no necesitan ayuda en su desarrollo educativo” (Llata, 2015, p.41). Ante esta idea es imprescindible destacar la importancia de llevar a cabo las medidas que tanto el centro como la familia consideren oportunas, de esta forma se conseguirá un desarrollo educativo pleno atendiendo a las necesidades de dicho colectivo, de lo contrario podemos encontrarnos ante situaciones de fracaso escolar por aburrimiento.

- “El alumnado con altas capacidades son personas socialmente inadaptadas y presentan problemas emocionales” (Llata, 2015, p. 41). No son las AACC las que definen o diferencian la forma de relacionarse de una persona sino sus propias individualidades, por tanto, carecer de habilidades sociales no tiene por qué relacionarse con las AACC.

- “Los superdotados intelectuales tienen mejores resultados académicos.” (Llata, 2015, p. 41) Como hemos comentado con anterioridad, si no se implantan las medidas adecuadas pueden

tener bajos resultados académicos. Además, en este aspecto juega un papel fundamental la motivación.

Los prejuicios, por su parte, son “juicios previos o ideas preconcebidas, por lo general desfavorables” (RAE, 2005) que dan lugar a estereotipos, es decir, a “imágenes o ideas aceptadas por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (RAE, 2005).

- “Es fácil detectar a un superdotado.” (Camacho, 2016, p.62). Realmente, la detección de las AACC no suele ser fácil ya que existen muchos alumnos que no presentan resultados académicos brillantes y que no muestran aburrimiento o desgana ya que se son estimulados en casa.

- “La inteligencia es un don con el que nacen las personas.” (Camacho, 2016, p.62). No solo es cuestión genética, también es necesaria la existencia de una estimulación adecuada para poder desarrollarla, por tanto, no podemos hablar de un “don”.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo ya que pretende “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358).

A lo largo de este apartado se desarrollará el objetivo que pretendemos alcanzar con el estudio en cuestión, la muestra con la que hemos contado para la realización del mismo y los instrumentos con los que hemos trabajado para la recogida de datos.

3.1. OBJETIVO

Tras cuatro años de formación en Pedagogía, he descubierto que las AACC tienen una gran presencia en la actualidad ya que cada vez hay más chicos y chicas con este diagnóstico, sin embargo, es poco conocida la atención que reciben estos chicos y chicas. Por ello, el propósito de este estudio de casos es analizar la atención que recibe el alumnado con altas capacidades en centros educativos y asociaciones. Como objetivos secundarios encontramos:

- Conocer qué medidas de atención a las altas capacidades llevan a cabo los centros educativos y asociaciones.
- Conocer los recursos y estrategias con los que cuentan los centros educativos y asociaciones para atender al alumnado con altas capacidades intelectuales.

- Profundizar en las historias de vida de alumnos con altas capacidades para conocer su experiencia en los diferentes centros.

3.2. MUESTRA

La investigación está formada por dos muestras recogidas de datos que responden a los objetivos señalados anteriormente: la primera la componen seis centros, una asociación y un centro privado especializado que aparecen reflejados en la Tabla 2; y la segunda se compone de cinco menores que han participado con autorización paterna. La recogida de datos queda reflejada en la Figura 1.

Figura 1.

Mapa conceptual referido a la recogida de datos

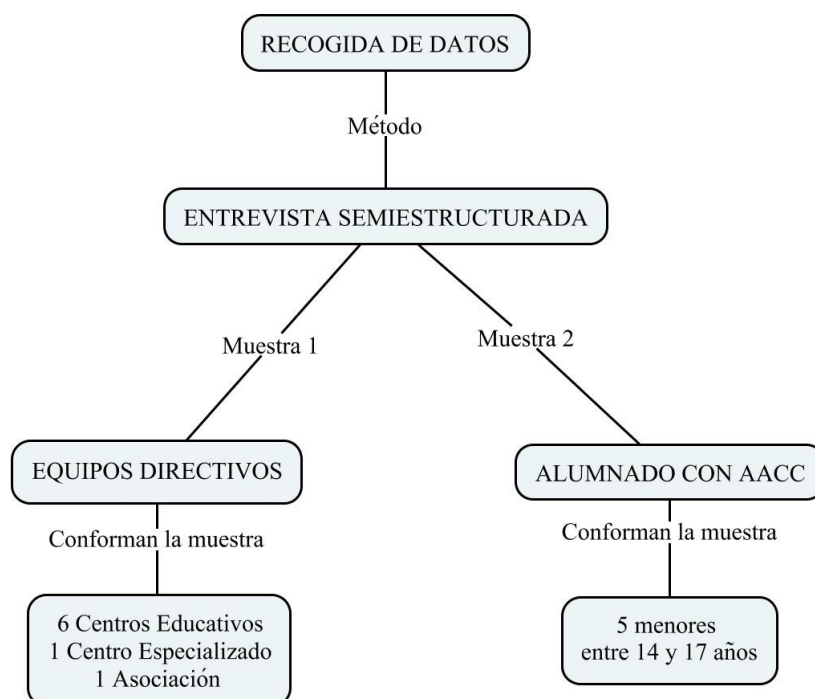


Figura 1. Elaboración propia

En el caso de los menores, nos encontramos con un perfil homogéneo en cuanto a la edad ya que la muestra comprende menores entre 14 y 17 años. Dos menores de los entrevistados se encuentran cursando Educación Secundaria en centros públicos y otros dos se encuentran cursando Bachillerato, uno de ellos en un centro concertado y otro menor en un centro privado; y el último cursa un grado universitario en la Universidad de Sevilla.

Tabla 2.

Clasificación de los centros que forman parte de la muestra

ESCUELA	TIPO DE CENTRO				OFERTA EDUCATIVA				PERSONAL ENTREVISTADO
	ASO	PUB	CON	PRI	EI	EP	ESO	BCH	
Asociación 1	X								La entrevista fue realizada a la presidenta de la Asociación, la cual tiene dos hijas con AACC que forman parte de la asociación
Centro 1				X					La entrevista fue realizada a la directora del citado centro privado.
Centro 2		X			X	X			La entrevista fue realizada a la directora del centro con la colaboración de la orientadora.
Centro 3		X					X		La entrevista fue realizada al profesor de matemáticas del centro.
Centro 4		X					X		La entrevista fue realizada a la directora del centro.
Centro 5			X		X	X	X	X	La entrevista fue a la orientadora del centro, la cual forma parte del equipo directivo.
Centro 6			X		X	X	X	X	La entrevista fue realizada al director del centro, con la colaboración de la PT
Centro 7			X		X	X	X	X	La entrevista fue a la orientadora del centro, la cual forma parte del equipo directivo.

Tabla 2. *Elaboración propia***3.3. INSTRUMENTOS**

Durante la investigación hemos utilizado dos instrumentos, en este caso, dos entrevistas. La primera de ellas dirigida a los Equipos Directivos de los centros educativos y asociaciones con el objetivo de conocer la atención que ofrecen al alumnado con altas capacidades. Esta entrevista ha estado compuesta por ocho preguntas semiabiertas que buscan profundizar en la vida de los centros. Las preguntas han sido las siguientes:

1. ¿Considera que en el centro se atiende a la diversidad del alumnado?
2. ¿Cuáles son las situaciones de diversidad que se dan con mayor frecuencia?

3. ¿Se responde a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades?
4. ¿Qué profesionales intervienen en el informe de diagnóstico?
5. ¿Qué estrategias y recursos se utilizan para atender a este alumnado?
6. ¿Existen programas o adaptaciones curriculares para ellos?
7. ¿Qué profesorado los atiende?
8. ¿De quién son responsabilidad este alumnado?

La segunda de ellas dirigida a alumnos con altas capacidades con el objetivo de profundizar en sus historias de vida para conocer la atención que han recibido en los diferentes centros. En este caso, la entrevista ha estado compuesta por nueve preguntas semiabiertas que han facilitado que se cree un clima de confianza que permita la citada profundización. Las preguntas han sido las siguientes:

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia durante tu vida escolar en los centros en los que has estado?
2. ¿Cómo supiste y supieron tus padres que tenías Altas Capacidades?
3. ¿Qué actitud ha tenido tu familia al respecto?
4. ¿Cómo te sentiste cuando lo supiste? ¿Se produjo algún cambio en tu vida?
5. ¿Qué atención has recibido en el colegio y en el instituto? ¿Consideras que ha sido adecuada?
6. ¿Cómo han sido tus relaciones con los compañeros de clase y fuera del centro?
7. ¿Trabajaba contigo algún profesor en particular o el orientador/a?
8. ¿Te hubiera gustado trabajar en los diferentes centros de alguna otra forma? ¿Cuál?
9. ¿Cuál sería tu consejo a un chico o chica que acabaran de diagnosticar altas capacidades?

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para poder realizar el estudio de este caso, hemos llevado a cabo una tarea de reducción de datos mediante la categorización, estableciendo un sistema de categorías que nos permita un análisis de los datos más efectivo. Para dicha tarea se ha utilizado el programa Weft QDA.

Cabe destacar que dividimos el análisis de datos en dos apartados diferenciados. Por un lado analizamos los datos relacionados con los Equipos Directivos y, por otro, los datos relacionados con el alumnado de altas capacidades.

4.1. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

En primer lugar, desarrollamos la lista de códigos que hemos utilizado para la categorización de las entrevistas y su posterior análisis.

Tabla 3.

Listado de códigos para el análisis de datos y resultados de Equipos Directivos

C1	SID	Situaciones de diversidad que son más frecuentes en el centro en cuestión.
C2	AAG	Hace referencia a si se realiza atención al alumnado en general, es decir, atención a todos aquellos/as alumnos/as que pertenecen al aula-clase.
C3	AAC	Hace referencia a si se realiza atención al alumnado con altas capacidades en particular.
C4	ACT	Actuaciones que se desarrollan en centro teniendo como principal beneficiario al alumnado con altas capacidades.
C5	PDI	Profesionales que se encargan de realizar el diagnóstico al alumnado con altas capacidades del centro en cuestión.
C6	PAT	Profesorado que está encargado de la atención al alumnado con altas capacidades.
C7	RESP	Responsables del alumnado con altas capacidades dentro del centro.
C8	REST	Recursos y estrategias que posee el centro para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades.
C9	PJA	Percepciones y opiniones de los diferentes Equipos Directivos sobre el Protocolo de la Junta de Andalucía referido a las altas capacidades.
C10	EOE	Relación del centro con los Equipos de Orientación Educativa de la zona.
C11	PROF	Respuesta que tiene el profesorado ante las situaciones de diversidad en general y ante al alumnado con altas capacidades en particular.
C12	FORM	Necesidad de formación sobre altas capacidades para los docentes.
C13	FAM	Reacciones de la familia ante la atención que se ofrece a sus hijos/a y la relación del centro con dichas familias.
C14	REL	Relaciones del alumnado con altas capacidades con el resto del alumnado y con los docentes.
C15	MIT	Mitos relacionados con las altas capacidades.
C16	FLEX	Percepciones y opiniones sobre la medida educativa de flexibilización.

Tabla 3. Elaboración propia

Con respecto al primer código (SID), que hace referencia a las situaciones de diversidad más frecuentes en los centros, tal y como vemos en la Tabla 4, podemos resaltar que predominan situaciones de diversidad referidas a las necesidades educativas especiales (NEE) y a las dificultades de aprendizaje (DIA). Además, los centros hacen hincapié en que cada vez abundan más los alumnos y alumnas con TDH y con trastornos referidos al lenguaje, la escritura, etc.

Por tanto, podemos observar que, pese a que las altas capacidades se encuentran inmersas dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) son pocos los casos que podemos encontrar en los centros educativos.

Tabla 4.

Situaciones de diversidad más frecuentes en los Centros Educativos

C1: SID	
Centro 4	“No tanto como necesidades educativas especiales”
Centro 5	“Sobretudo DIA que son Dificultades de Aprendizaje, porque está DISC, dentro de las NEAE está NEE, DIA y Altas Capacidades y Compensatoria, las que más hay es DIA, dificultad de aprendizaje por lectura, por escritura, por TDH, son las que abundan más.”
Centro 6	“Y en primaria hay un montón de niños TDH, cada vez más, pero sobre todo ahora mismo lo que más abunda es el tema del TEL, de los trastornos del lenguaje.”
Centro 7	“En general, tenemos bastantes alumnos de NEE y entre ellos pues hay TDH, alumnos con discapacidad intelectual, TEA, TEL, alumnos síndrome de Down y más o menos por ahí se mueven las necesidades.”

Tabla 4. Elaboración propia

Siguiendo con el código dos (AAG) el cual se refiere a la atención al alumnado en general, es decir, a todo el alumnado que pertenece al aula-clase, podemos decir que, como señala la Tabla 5, los centros muestran una clara preocupación por ofrecer una atención adecuada al alumnado, proporcionándoles una atención individual que además de centrarse en el aprendizaje, también se centra en las situaciones personales. Como asegura la directora del Centro 4 “*También hay alumnos que hay que atender a la diversidad de acuerdo a su entorno familiar*”. Tan solo uno de los centros afirma que se intenta seguir el mismo ritmo con todo el alumnado ya que en la mayoría de los casos es posible.

Tabla 5.

Atención al alumnado del aula-clase en los Centros Educativos.

C2: AAG

Centro 2	“La atención individualizada a cada alumno de acuerdo a sus necesidades.”
Centro 3	“Muchas veces se puede seguir el ritmo de la misma forma con los 25.”
Centro 4	“También hay alumnos que hay que atender a la diversidad de acuerdo a su entorno familiar porque tiene unos problemas y sus circunstancias son muy diferentes a las de otros niños que estén aquí y no es ni curricular ni por altas capacidades ni por retraso, sino simplemente porque le ha tocado un entorno familiar muy duro, entonces ese tema pues también hay que trabajarlo.”
Centro 5	“Se atiende bastante bien, tanto de manera individual como de manera grupal, depende de la necesidad de los alumnos.”
Centro 6	“Yo creo que es un valor incluso de este centro, la cantidad de recursos que anualmente se destinan a la atención de este tipo de alumnos.”
Centro 7	“Pues del alumnado en general sí, nosotros tenemos en el censo creo que vamos ya por 112 alumnos censados con NEAE, hay de todo tipo pero así están censados y la verdad es que sí se está atendiendo.”

Tabla 5. Elaboración propia

El código 3 (AAC), que hace referencia a la atención al alumnado con AACCC, nos permite observar en la Tabla 6 que tanto los centros educativos como las asociaciones y centros privados destinados a la atención de estos jóvenes, apuestan por dar respuesta a la demanda de estos niños mediante adaptaciones que centradas en sus intereses y que fomenten la motivación. Tal y como afirma la Asociación 1, es muy importante utilizar metodologías abiertas que den vía libre a la expresión, es por ello que las medidas de profundización y enriquecimiento se convierten en una pieza clave a la hora de trabajar con dicho alumnado.

Tabla 6.

Atención al alumnado con Altas Capacidades.

C3: AAC

Asociación 1	“...una metodología más abierta y que diese vía libre a la libre expresión o a que puedas añadir conocimiento y eso se tiene que hacer desde infantil.”
Centro 1	“...vamos elaborando un poco los programas en función de lo que los niños nos van demandando.”
Centro 4	“Es un poco dependiendo del alumno, nosotros estudiamos su caso y vemos que es lo que necesita.”
Centro 5	“Entonces lo que se atiende es mediante medidas generales, es decir, el alumno está dentro del grupo clase y la intervención sobre todo es del tutor, actividades de profundización...”
Centro 6	“Entonces depende del niño se le da un tratamiento u otro, la mayoría son actividades complementarias.”
Centro 7	“...en Secundaria tenemos ahora mismo 2 alumnos de altas capacidades con adaptaciones de altas capacidades.”

Tabla 6. Elaboración propia

En cuanto al cuarto código (ACT), referido a las actuaciones que se realizan teniendo como destinatarios al alumnado con AACC, podemos contemplar en la Tabla 7 algunas de las medidas implantadas en los diferentes centros. Ya no son solo los centros privados los que realizan actuaciones más avanzadas para dar respuesta a estos jóvenes, sino que los centros educativos están ofreciendo opciones innovadoras y atractivas al alumnado. Entre las actuaciones encontramos sobre todo aquellas que fomentan la creatividad y la investigación de los centros de interés, dando como fruto programas de robótica, programación, pintura, etc.

Sin embargo vemos que, mientras algunos centros se encuentran en el auge de la innovación, otros van paso a paso, incorporando medidas de enriquecimiento y profundización dentro y fuera del aula, en las que se trabajan los centros de interés pero también aspectos de vital e importancia como las habilidades sociales, como es el caso del Centro 7.

Tabla 7.

Actuaciones que se desarrollan en centro teniendo como principal beneficiario al alumnado con altas capacidades.

C4: AAC

Asociación 1	“Un programa de enriquecimiento en el que intentamos ver todas las inteligencias múltiples para que los niños, desde pequeños, vayan probando y vayan viendo lo que les interesa”
Centro 1	“Hay programas desde el PEPS que es un programa de estimulación temprana para niños entre 3 y 5 añitos, después tenemos tres programas que son digamos programas estrellas que llevan muchos años en funcionamiento que es el Ingenia y los programas de robótica.”
Centro 2	“Entonces por ejemplo este año él ha estado haciendo pues un... un periódico que él lo hace en su casa, el coge noticias, le preguntamos y hace entrevista a sus compañeros.”
Centro 3	“Consiste en cinco problemas pautados que la dificultad va de menor a mayor, de manera que un chaval o una chavala pueda iniciar un ejercicio o el problema sin que se desanime.”
Centro 4	Profundiza es el de pintura y el otro pues se llama Coding Club, nosotros lo llamamos Coding Club, club de programación.
Centro 5	“Todo medidas generales, profundización, enriquecimiento... “
Centro 6	“Hay un protocolo y el protocolo lo deja abierto y ya dependiendo del caso, en ese árbol que tenemos hecho, llegamos a la rama que más le interesa al chaval. Pero no hay unas acciones concretas sino que vamos un poco eso”
Centro 7	“Hay cuatro que trabajan conmigo un programa de enriquecimiento curricular los lunes, una hora a la semana, porque son los recursos que tenemos.”

Tabla 7. Elaboración propia

El quinto código (PDI), que refleja el personal encargado del diagnóstico (Tabla 8), nos permite observar que, mientras en los centros de carácter público el encargado del diagnóstico es el EOE (Equipo de Orientación Educativa), en los de carácter concertado son el equipo de orientación o de atención a la diversidad del propio centro. Por su parte, tanto la Asociación 1 como el Centro 1, reciben diagnóstico de los EOE aunque también aceptan otros diagnósticos de gabinetes privados, aspecto que no aceptan los centros educativos. Además, vemos que existe una tendencia clara a que los primeros en diagnosticar o, mejor dicho, en detectar, sean los docentes que trabajan día a día con el alumnado en cuestión.

Tabla 8.

Personal encargado del diagnóstico

C5: PDI	
Asociación 1	“Pues, orientadores de EOE o de los colegios. Nosotros como asociación aceptamos informes de un psicólogo que dice que el niño tiene AACCC, incluso el informe del CI, lo que sí decimos es que eso no vale para el contexto escolar”
Centro 1	“Si ya viene evaluado con por un EOE de Altas Capacidades, se le admite en el programa”
Centro 2	“El EOE. Es quien lo hace”
Centro 3	“El día a día, en la clase, quien lo avala, quien lo presenta.”
Centro 4	“El equipo de orientación educativa”
Centro 5	“La evaluación y diagnóstico lo hacemos las orientadoras, lo consensuamos con el equipo docente...”
Centro 6	“Una opción es detectarla en clase y a través del tutor o el profesor que lo detecta lo deriva al equipo, al departamento de atención a la diversidad...”
Centro 7	“Pues principalmente yo, como orientadora de infantil, primaria y secundaria, después, por ejemplo, yo todos los informes psicopedagógicos cuando los tengo terminado me gusta contrastarlo con el orientador del EOE”

Tabla 8. Elaboración propia

Siguiendo con el sexto código (PAT), referido a los profesionales encargados de la atención al alumnado con altas capacidades, como vemos en la Tabla 9, la tendencia es clara. En las asociaciones y centros privados suelen ser universitarios o profesionales de la materia del taller que vayan a impartir (astrónomos, psicólogos, ingenieros, etc.). En los centros educativos, los encargados de atender al alumnado son los tutores y los profesores del área, en caso de que sea talento simple.

Tabla 9.

Profesionales encargados de la atención al alumnado con altas capacidades.

C6: PAT

Asociación 1	“Lo que intentamos es con la Universidad o con Físicos o Químicos jubilados, también tenemos un astrónomo, psicólogos todo lo que tiene que ver con gestión de emociones.”
Centro 1	“Verás nosotros, el profesorado, nosotros tenemos siempre hay alumnos en prácticas de las diferentes universidades.”
Centro 4	“Cada profesor adapta a las necesidades de cada curso”
Centro 5	“El profesor de área, por ejemplo aquí en primaria suele ser el tutor...”
Centro 6	“Al final el que lo aplica es el profesor de área también para darle una normalidad...”
Centro 7	“Son los tutores principalmente y los profesores de la materia, ese profesor es el que lo atiende”

Tabla 9. Elaboración propia

El código 7 (RESP), nos habla de los responsables del alumnado con altas capacidades dentro del centro, y tal como vemos en la Tabla 10, los responsables suelen ser los tutores o los profesores del área en cuestión, aspecto en el que coinciden diferentes equipos directivos. Aunque también destacamos la especificación que nos hace el Centro 5, al asegurar que no existe un único responsable sino que es el equipo docente en su conjunto, esto nos deja ver la importancia de que el equipo docente se responsabilice y coordine para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades.

*Tabla 10.**Responsables del alumnado con altas capacidades dentro del centro***C7: RESP**

Asociación 1	“Pues normalmente del profesor que de la clase.”
Centro 1	“El tutor debe detectar, él debe ver que tiene en clase un alumno o una alumna.”
Centro 4	“El principal responsable del alumno es el tutor.”
Centro 5	“Responsabilidad es que en sí no te puedo nombrar a una en concreta porque lo revisamos todo en revisión de equipo docente.”

Centro 6 “El profesor del área en primera instancia y si después es necesario algo más se le busca otra persona que lo complemente.”

Centro 7 “La responsabilidad es del tutor.”

Tabla 10. Elaboración propia

Haciendo referencia al código 8 (REST), el cual refleja los recursos y estrategias que poseen los centros para atender a este alumnado, podemos contemplar en la Tabla 11 que muchos de los centros utilizan como estrategias juegos de rincones, talleres, incluso actividades al aire libre que fomenten la expresión de estos jóvenes. Sin embargo, en cuanto a los recursos, encontramos opiniones diversas ya que, mientras algunos centros nos comentan que tienen escasos recursos y que no reciben subvenciones para ellos, como es en el caso de los públicos; otros nos afirman que poseen bancos de herramientas y materiales que ellos mismos van comprando, como es el caso de los concertados.

Tabla 11.

Recursos y estrategias para atender al alumnado con AACC

C8: REST

Asociación 1	“Después muchas actividades al aire libre porque son niños muy inquietos, tenemos muchos niños introvertidos pero... aunque hay actividades en las que pueden estar dos o tres horas.”
Centro 4	“Los niños se les estropean el ordenador, se quedan sin él, no cubrimos, no viene reposición.”
Centro 5	“El departamento de orientación hemos elaborado un banco de herramientas por etapas para que cada tutor lo pueda utilizar en su clase. Por ejemplo, en infantil hemos hecho juegos de rincones.”
Centro 6	“A veces se procuran hacer talleres que recogen un amplio espectro y ellos ven que pueden desarrollar sus capacidades de una manera más libre.”
Centro 7	“Entonces recursos materiales esos son los que tenemos más algunos que se van comprando.”

Tabla 11. Elaboración propia

El código 9 (PJA) que pone de manifiesto las percepciones y opiniones de los diferentes Equipos Directivos sobre el Protocolo de la Junta de Andalucía referido a las altas capacidades,

nos permite observar diversas opiniones, tal y como muestra la Tabla 12. Algunos centros corroboran que es necesario diagnosticar en edades tempranas para evitar el fracaso escolar o la desmotivación y aseguran que en sus centros funcionan. Por otra parte, son bastantes los centros que muestran reticencias ya que consideran que una evaluación en edades tan tempranas puede dar lugar a resultados erróneos. Además, aseguran que al tratarse de un cuestionario que rellenan los padres, madres y profesores se trata de un cuestionario subjetivo y ambiguo.

Tabla 12.

Percepciones y opiniones sobre el Protocolo de la Junta de Andalucía.

C9: PJA	
Centro 1	“...ahora mismo las últimas instrucciones que salieron de la Junta te hablan incluso de esa, del periodo de 0 a 3 años y de 3 a 6, que hay que tener una especial atención a que hay niños que realmente van muy por delante porque la pena y lo triste es que se pasen 3, 4, 5 años y luego lleguen a primero diciendo “ea, ya me van a enseñar” y a lo mejor el niño ya sabe leer desde los 3 años.”
Centro 2	“Cuando empezó el plan este de la Junta, que yo tengo mis dudas y hay algunas cosas en las que no estoy de acuerdo. Que se empiece tan pronto, en cinco años.”
Centro 5	“...vemos que el protocolo es un poco... hay preguntas muy ambiguas. Yo entiendo... porque el protocolo no sé si tú lo conoces, es un cuestionario que rellenan las familias y que rellena el tutor del alumno y hay preguntas que yo creo que una madre o padre confunde”
Centro 6	“Entonces es verdad que infantil puedes tener sospechas pero pueden ser simplemente una situación de madurez”
Centro 7	“Hombre con los que nosotros hemos tenido hasta ahora yo pienso que sí, que han respondido a las sospechas que los profes de infantil tenían”

Tabla 12. Elaboración propia

En cuanto al código 10 (EOE), como vemos en la Tabla 13, hemos analizado la relación de los centros concertados con los Equipos de Orientación Educativa de la zona ya que los públicos son atendidos únicamente por el EOE. Podemos observar que la relación es bastante positiva pese a que tienen escaso tiempo para atender a la concertada, aspecto que resaltan ambos

centros pero que también entienden ya que ellos poseen un Departamento de Orientación propio.

Tabla 13.

Respuestas de los docentes ante las situaciones de diversidad y AACC.

C10: EOE	
Centro 5	“Sí, verás es que es obligatorio, normalmente ellos están en los coles públicos y los coles concertados tienen como un día a la semana lo que pasa es que aquí apenas vienen como saben que estamos nosotros como equipo de orientación”
Centro 7	“Vamos ya te digo yo ayer lo llamé, él es los jueves los días que tiene para atender a la concertada, vino ayer, nos reunimos, muy bien hasta ahora muy bien.”

Tabla 13. Elaboración propia

El código 11 (PROF) nos permite contemplar las respuestas que tienen los docentes ante las diferentes situaciones de diversidad, en especial, ante las AACC. Como muestra la Tabla 13, los docentes muestran dificultades a la hora de atender a la diversidad, especialmente al alumnado con altas capacidades ya que poseen poca experiencia al respecto. Tal y como afirma el Equipo Directivo del Centro 6, se encuentran en un periodo de mentalización y adaptación.

C10: PROF	
Centro 4	“El profesorado dentro de la clase lo trabaja muy poco, le cuesta mucho trabajar con Altas Capacidades y le cuesta mucho trabajar con el niño que necesita refuerzo educativo también.”
Centro 6	“Ahora mismo estamos empezando, esto es un proceso de mentalización.”
Centro 7	“Pues el profesorado depende, ya te digo que en primaria que ya ha habido más caso y han ido subiendo mejor, en secundaria les está costando un poquito de más trabajo, pero no porque no quieran sino porque no saben cómo hacerlo.”

Tabla 13. Elaboración propia

El código 12 (FORM) el cual hace referencia a la necesidad de formación sobre AACC para los docentes, nos permite ver que los docentes tienen una escasa formación en lo referido a AACC, especialmente aquellos docentes que ejercen en secundaria ya que su formación pedagógica es más escasa (Tabla 14). El Centro 1 afirma que ellos ofrecen muchos cursos de

formación a los docentes, especialmente en los centros privados y concertados, ya que son los propios Equipos Directivos los que los demandan. Dicha formación se convierte en una clave no solo para atender al alumnado y realizar adecuadamente las programaciones, sino también para darle luz a una de las necesidades específicas de apoyo educativo menos conocidas, las altas capacidades.

Tabla 14.

Necesidad de formación sobre AACC para los docentes.

C12: FORM	
Centro 1	“Y después mucha formación en los coles, a todos los claustros en general, infantil, primaria, secundaria, tanto de lo que es detección e intervención con las Altas Capacidades.”
Centro 4	“Todo esto hay que plasmarlo después en una programación y no todo el mundo es capaz, hay gente muy creativa, que hace cosas muy chulas pero que luego no es capaz de plasmarlo y de darle salida.”
Centro 5	“No pero ni con respecto a este tema ni de lectoescritura, ni de discalculia... Es verdad que en primaria si tienen algo más de formación que en secundaria porque en secundaria ya como son de grado...”
Centro 6	“...en los claustros haría falta un poquito de más luz sobre esto, sobre todo en la parte más práctica, porque ellos el diagnóstico y eso no entran porque eso lo hace el departamento de orientación, pero en el día a día yo creo que sí les hace falta un poquito de más formación y como te decía antes, en secundaria sobre todo”.

Tabla 14. Elaboración propia

Siguiendo con el código 13 (FAM), podemos observar en la Tabla 15 que tanto las reacciones de las familias en cuanto a la atención que reciben sus hijos, como la relación con los centros son muy diversas ya que cada núcleo familiar es diferente. Sin embargo, la mayoría se muestran satisfechos con la atención que se ofrece a sus hijos e incluso se implican en la realización de

actividades (escuelas para padres, actividades propias de una asociación, etc.). También nos encontramos ante familias que se muestran reacias a las medidas de atención a las AACC y las rechazan aunque recurran a la estimulación en casa. No obstante, podemos decir que las familias se informan cada vez más en este tema en concreto ya que es uno de los menos conocidos.

Tabla 15.

Reacciones de las familias ante la atención a sus hijos con AACC y su relación con el centro.

C13: FAM	
Centro 1	“los padres sabes que pueden pedir las tutorías que quieran tanto con su tutora, como conmigo, que nosotros si hace falta nos ponemos en contacto con el cole, o sea nosotros después ahí, nosotros estamos abiertos a todo.”
Centro 2	“los padres son docentes y desde un principio dijeron que ellos no querían ningún trabajo especial con su hijo”
Centro 4	“Los padres que tienen a sus hijos trabajando por la tarde y que son de Altas Capacidades ¿vale? Que están bastante concienciados, están muy contentos con estos programas.”
Centro 5	“Hay algunos que saben otras medidas que existen como es ampliar currículum o pasarlo de curso y ninguna familia ha demandado eso, están contentos como lo estamos llevando hasta ahora y bien”
Centro 6	“Depende de la familia, hay familias que responden muy bien, hay familias que no quieren que su hijo sobresalga entonces se oponen o no participan”
Centro 7	“Es verdad que algunos son muy exigentes y les parece poco lo que se hace, pero intentamos hacer todo lo que podemos, otros si están satisfechos y es verdad que los de secundaria se encuentran más dificultades.”

Tabla 15. Elaboración propia

En cuanto al código 14 (REL), que nos permite analizar las relaciones que mantienen los alumnos de AACC con el resto del alumnado y con los docentes, podemos decir que las relaciones suelen ser bastante positivas y que no existen distinciones con el resto lo que fomenta la inclusión y la unión como grupo (Tabla 16). Destacamos además, la importancia de evitar las etiquetas ya que solo de esta forma se puede conseguir una inclusión real.

Tabla 17.

Relaciones del alumnado con AACC con el resto de alumnos y con los docentes.

C14: REL	
Centro 2	“Tampoco son rechazados ni por los compañeros ni por los profesores.”
Centro 4	“Aquí ellos están todos súper integrados, no hay diferencia”
Centro 7	“...a lo mejor en secundaria se nota un poquito más pero realmente... bien. Como no se ponen etiquetas pues...”

Tabla 16. Elaboración propia

El código 15 (MIT) referente a los mitos relacionados con las AACC, nos deja latente que los centros desmienten dos de los grandes mitos, por un lado el del fracaso escolar, asegurando que hasta el momento no se ha dado ningún caso en el centro y, por otro lado, el mito de que los jóvenes pertenecientes a áreas rurales no pueden tener altas capacidades, ante lo cual el Centro 1 asegura que tiene una gran demanda de jóvenes de los pueblos y zonas rurales pertenecientes a Sevilla. (Tabla 17)

Tabla 18.

Mitos relacionados con el alumnado con AACC.

C15: MIT	
Centro 1	“Y este año a las alturas que estamos que estamos matriculando para el año que viene ya tenemos lista de espera de los niños de los pueblos y de fuera de Sevilla.”
Centro 4	“Yo no he tenido alumnos con Altas Capacidades que haya fracasado, de los que están diagnosticados hemos trabajado bien con ellos al nivel que necesitaban.”

Tabla 17. Elaboración propia

Por último, el código 16 (FLEX), nos ha permitido conocer las percepciones y opiniones que tienen los diferentes Equipos Directivos sobre la medida educativa de flexibilización. Una vez más, como se puede observar en la Tabla 18, nos encontramos ante opiniones diversas, no obstante todos coinciden en que debe ser una medida procesual que permita una mejor adaptación y que se debe realizar únicamente cuando se considere una medida favorable para

el desarrollo del alumno por lo que hay que tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los aspectos sociales.

Tabla 19.

Percepciones y opiniones de los Equipos Directivos sobre la medida educativa de flexibilización

C16: FLEX	
Asociación 1	“Después en caso, en los que los avances son muy superiores pues adelantar cursos.”
Centro 1	“Además también están llegando casos de infantil, en niños de 4 años que quieren ya flexibilizar. Y digo... vamos a ver vamos despacito.”
Centro 5	“Depende porque no solo hay que valorar altas capacidades como tal a nivel cognitivo sino también el área social que es muy importante para estos niños...”
Centro 6	“Hubo un tiempo previo compartiendo horas, de adaptación con el grupo siguiente también, para que los conociera, para que el siguiente año si se integrara en la dinámica del grupo.”

Tabla 18. Elaboración propia

4.2. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

En primer lugar, desarrollamos la lista de códigos que hemos utilizado para la categorización de las entrevistas y su posterior análisis.

Tabla 19.

Listado de códigos para el análisis de datos y resultados del alumnado con AACC

C1	EXE	Experiencia del alumnado con AACC a lo largo de su vida académica.
C2	EXD	Experiencia del alumnado con AACC con los docentes de los diferentes centros educativos.
C3	DIAG	Procesos y pruebas de diagnóstico utilizadas con el alumnado de AACC.
C4	COM	Comunicación de sospechas y diagnóstico a las familias y al propio alumnado con AACC.

C5	FAM	Reacciones de la familia ante los resultados de diagnóstico y primeras propuestas.
C6	SENT	Sentimientos que surgen en el alumnado de AACC cuando les comunican el diagnóstico.
C7	CAM	Cambios que se producen en la vida académica y social del alumnado con AACC.
C8	MAT	Medidas de atención educativas dirigidas al alumnado de AACC en los centros educativos.
C9	FLEX	Medidas de flexibilización y respuesta ante la propuesta de aplicación de la citada medida.
C10	MOT	Motivación del alumnado con AACC a lo largo de su vida escolar.
C11	EST	Estimulación externa que ha recibido el alumnado con AACC, tanto en actividades extraescolares como en los hogares.
C12	PAT	Profesorado que ha atendido al alumnado de AACC de forma específica.
C13	REL	Relaciones del alumnado de AACC con sus iguales, dentro y fuera del centro
C14	OAT	Opiniones del alumnado de AACC sobre la atención recibida a lo largo de su vida académica.
C15	CONS	Consejos del alumnado de AACC

Tabla 19. Elaboración propia

El primer código (EXE), relativo a la experiencia del alumnado con AACC a lo largo de su vida académica (Tabla 20), nos permite contemplar que las experiencias han sido bastante positivas, se han sentido integrados y valorados. Destacamos que uno de los menores especifica que tuvo problemas durante la ESO pero que eran los propios de la adolescencia, es decir, no estaban originados por las altas capacidades intelectuales.

Tabla 20.

Experiencia del alumnado con AACC a lo largo de su vida académica.

C1: EXE

Caso 1	“Pues ha sido una experiencia buena, me he sentido feliz y siempre me he sentido cómodo en todos los centros en los que he estado.”
Caso 2	“Pues a mí la verdad en los centros siempre me han tratado muy bien...”
Caso 3	“Me he sentido muy bien, muy acogido tanto por el profesorado como por mis compañeros y mucha intervención también con las familias que esa es la fortuna de mi colegio.”
Caso 4	“En los diferentes centros me ha ido bien y me han tratado como uno más.”
Caso 5	“...durante la ESO estuve en otro instituto y ahí no sé... la típica época que tienen los adolescentes, baja autoestima y tal... y estuve un poco así y también me sentía un poco incomprendida” (...) “La verdad es que no he tenido ningún problema durante mi vida académica”.

Tabla 20. Elaboración propia.

En el segundo código (EXD), que hace referencia a la experiencia del alumnado de AACC con los docentes y que queda reflejado en la Tabla 21, podemos observar que, pese a que algunos de ellos aseguran no haber tenido ningún problema, uno de los menores afirma que los docentes se mostraban reacios e incluso dudaban del diagnóstico y pensaban que eran provocadas por la estimulación en casa.

Tabla 21.

Experiencia del alumnado con AACC con los docentes de los diferentes centros educativos

C2: EXD	
Caso 1	“Siempre ha sido buena porque yo siempre he sido un chaval muy sociable...”
Caso 2	“...además muchos maestros de allí pues les chocaba, incluso llegaban a preguntarle a mi madre si ella me incitaba y me explicaba cosas y me motivaba para que yo aprendiera más.”
Caso 4	“Como si fuera uno más”

Tabla 21. Elaboración propia.

Con respecto al tercer código (DIAG), que nos permite ver los procesos y pruebas de diagnóstico que han sido utilizadas con el alumnado con AACC (Tabla 22), hemos podido analizar que todos ellos han pasado pruebas de diagnóstico realizadas por diversos profesionales: psicólogos externos al centro, miembros del EOE y orientadores propios del centro. Un aspecto a resaltar es que todos ellos fueron derivados tras la observación de sospechas y, aunque en algunos casos eran los docentes los que las detectaban, las familias jugaban un papel fundamental a la hora de detectar. Además, destacamos que uno de los menores afirma que le hicieron la prueba de cociente intelectual, la cual no es aceptada actualmente por los EOE.

Tabla 22.

Procesos y pruebas de diagnóstico utilizadas con el alumnado de AACC

C3: DIAG	
Caso 1	“...cuando yo estaba en quinto de primaria aquí en xxxxxx, decidieron hacerme el test y estuve... no sé si fue un mes o dos meses haciendo test, me sacaban en las clases...” (...) “mi profesor de matemáticas, Julio, habló con la orientadora para que me hicieran el test.”

Caso 2	“Como mi madre es maestra y yo estaba en el mismo colegio pues hablo con mi maestro y ya hablé con la orientadora y eso y así se dio cuenta.” (...) “Me hicieron el test de cociente intelectual y salió que tenía altas capacidades”.
Caso 3	“Me han hecho dos diagnósticos a lo largo de mi etapa escolar y han venido como unas personas, no sé si eran orientadores profesores o algo y bueno... te hacen un test y ya pues le mandan la información a tu profesor y el profesor se la mandaba a la familia.”
Caso 4	“Porque en infantil mi maestra notaba que yo me aburría en clase y solicitó la prueba y dio que tenía altas capacidades. Me hicieron la prueba en el colegio, un equipo que vino al colegio pero que no era la orientadora del centro.”
Caso 5	“Mi profesora habló con mis padres que sería conveniente que me llevaran al psicólogo a que me hicieran las pruebas y, efectivamente, estuve un tiempo haciéndome pruebas y tal y al final pues me subieron de curso.”

Tabla 22. Elaboración propia.

El código 4 (COM) nos permite analizar cómo ha sido la comunicación tanto de las sospechas como de los resultados de diagnóstico a las familias y al alumnado. Tal y como muestra la Tabla 23, los centros comunicaban las sospechas a las familias para así poder realizar las pruebas de diagnóstico pertinentes contando con el acuerdo de todas las partes.

Tabla 23.

Comunicación de sospechas y diagnóstico a las familias y al propio alumnado de AACC

C4: COM

Caso 1	Primero hablaron conmigo, me preguntaron si quería hacer un examen... yo dije que si porque me era indiferente y después hablaron con mi familia le explicaron cómo iba...
Caso 3	“mi madre fue al colegio y entonces pues mi profesora le comento que no tenía ya más actividades que ponerme porque yo las entendía rápido, las hacía bien.”

Tabla 23. Elaboración propia

El quinto código (FAM) nos permite observar las reacciones que tuvieron las familias del alumnado ante el diagnóstico y las primeras propuestas. Como podemos ver en la Tabla 24, las reacciones son muy diversas, encontramos familias que ya tenían sospechas y que decidieron aceptar el diagnóstico dándole normalidad y familias que insistieron en realizar medidas como la flexibilización para evitar situaciones de fracaso. Es destacable que las familias de dos menores vivieron el proceso con cierto miedo por la adaptación ya que buscaban el mayor bienestar emocional posible para sus hijos e hijas, aspecto que vieron peligrar con la flexibilización.

Tabla 24.

Reacciones de las familias ante los resultados de diagnóstico y primeras propuestas.

C5: FAM	
Caso 1	“Yo creo que mi familia, desde que le dijeron que me iban a hacer el test se lo esperaba realmente, porque ellos siempre han tenido la idea de que yo he sido muy listo y también he tenido casos en mi familia así...”
Caso 2	“Pues mi madre me apoyó mucho, vamos mi padre también, pero como mi madre estaba en el colegio” (...) “insistió mucho en que me subieran porque veía que era capaz.”
Caso 3	“Básicamente la actitud fue una actitud normal, como si fuera un niño... a ver... como si fuera un niño normal, no le dieron gran importancia ni nada.”
Caso 4	Regular porque no sabían si me iba a adaptar al cambio
Caso 5	“Pues mis padres... a ver por lo que tengo entendido ellos súper guay con eso pero es eso... como yo al principio lo pasé un poco mal.” (...) “ellos preferían que yo estuviera bien emocionalmente, lo cual agradezco mucho.”

Tabla 24. Elaboración propia.

Siguiendo con el código 6 (SENT), referido a los sentimientos que surgieron en el alumnado tras conocer el diagnóstico, podemos observar en la Tabla 25 que los primeros sentimientos fueron de impacto, alegría e incluso orgullo unido al desconocimiento de lo que realmente significaba tener altas capacidades. Conforme avanzan académicamente van siendo más conscientes de lo que significa y optan por darles normalidad.

Tabla 25.

Sentimientos que surgen en el alumnado de AACC cuando les comunican el diagnóstico.

C6: SENT	
Caso 1	“Yo... Al principio yo que sé me quedé como impactado porque me venía muy grande para lo chico que era pero en realidad después poco a poco lo he ido normalizando.”
Caso 2	“Pues yo es que lo veía como algo normal porque yo con mis amigos no... ellos siempre me han tratado normal.” (...) “Al final de primaria o principio de la ESO me fui dando cuenta.”
Caso 3	“No me sentí ni más ni menos, me sentí igual porque al principio tu sabes que como eres un poco más pequeño intentas presumir de eso pero cuando fueron pasando los años lo fui asumiendo más”
Caso 4	“Alegría pero no sé no recuerdo muy bien.”

Tabla 25. Elaboración propia.

En cuanto al código 7 (CAM), referido a los cambios que se han producido en la vida académica y social del alumnado con AACC (Tabla 26), podemos decir que aquellos que han vivido más cambios son los que han realizado flexibilización, sobre todo cambios referidos a las amistades. Sin embargo, el resto aseguran que no notaron ningún cambio aunque es destacable la intervención del primer menor ya que afirma que su vida no ha cambiado porque ha optado por no comentar su diagnóstico al resto de iguales.

Tabla 26.

Cambios que se han producido en la vida académica y social del alumnado con AACC.

C7: CAM	
Caso 1	“En ese momento no y ahora tampoco yo creo que esto nunca ha hecho cambiar nada en mi vida porque siempre he sido una persona... o sea nunca he sido tímido pero nunca tampoco he hablado de este tema con nadie...”
Caso 3	“No, en mi vida social la verdad es que no, no produjo ningún cambio porque básicamente las altas capacidades por así decirlo solo influyen en el colegio. Y en mi vida académica pues tampoco la verdad.”
Caso 4	“Los amigos, de la clase de antes a la clase nueva, ya con un año más porque actualmente mis amigos son todos con un año más que yo.”
Caso 5	“Al principio me costaba un montón y yo recuerdo que venían los niños de la clase a la que yo tenía que ir a recogerme, todo súper bien, ellos intentaban acogerme pero yo me cerraba muchísimo y se lo contaba a mi madre.”

Tabla 26. Elaboración propia.

El código 8 (MAT) nos permite analizar algunas de las medidas de atención educativa que han recibido el alumnado con AACC. Como podemos ver en la Tabla 27, los menores que han flexibilizado no han recibido ninguna medida de atención diferente tras avanzar un curso. Por otra parte, los menores que no han flexibilizado, han recibido medidas centradas en el enriquecimiento curricular aunque se han realizado fuera del aula ordinaria, en pequeños grupos o individualmente.

Tabla 27.

Medidas de atención educativa dirigidas al alumnado con AACC en los centros educativos.

C8: MAT	
Caso 1	“...me venía a dar matemáticas de cursos superiores, también me daban deberes extra y a lo mejor me mandaban a leerme un libro en lengua o en inglés, me mandaban como trabajo extra.” (...) “he ido a muchos concursos”

Caso 2	“...varios maestros que me han dicho que si yo veía que me aburría o necesitaba más deberes o más difíciles que se los pidiera pero yo una vez que me subieron de curso yo ya iba a buen ritmo. Me sentía bien con los deberes.”
Caso 3	“...Pues en clase, en el colegio, cuando yo terminaba la tarea propuesta para ese día pues la profesora durante unos años me ponía actividades extra” (...) “me sacaban fuera y a lo mejor el orientador me ponía otras actividades”
Caso 4	“Como si fuera uno más, en segundo de la ESO tenía tarea extra en inglés por si quería avanzar pero era opcional, no era obligatorio.”
Caso 5	“...realmente solo me pasaron de curso y bueno... algunas veces tenía que salirme de clase y hablar con... contar mi experiencia y tal pero realmente solo fue eso. Y en la ESO no tuve ningún... no hice nada que no hicieran el resto de mis compañeros.”

Tabla 27. Elaboración propia.

Siguiendo con el código 9 (FLEX), el cual hace referencia las medidas de flexibilización y las respuestas que generan, podemos ver en la Tabla 28 que las respuestas fueron bastante variadas. Aquellos que aceptaron, afirman que fue procesual y que, pese a que los cambios cuestan, lo vivieron como algo positivo. Por su parte, aquellos que declinaron la propuesta afirman que preferían continuar con el ritmo que les correspondía, especialmente movidos por cuestiones sociales. Destacamos la intervención de uno de los menores que afirma que hay que “tener cuidado” a la hora de implantar esta medida.

Tabla 28.

Medidas de flexibilización y respuesta ante la propuesta de aplicación de la citada medida.

C9: FLEX

Caso 1	“Nos lo propusieron, bueno a mí no en realidad, a mis padres en quinto de primaria cuando me detectaron esto para pasar directamente a primero de ESO” (...) “no iba a irme con gente que no conocía prácticamente de nada y no sé yo creo que fue una buena decisión.”
Caso 2	“Yo en infantil de 5 años estuve a la vez haciendo primero de primaria. No fue un cambio directo, en ese año iba haciendo los dos”
Caso 3	“...me propusieron adelantar un curso de tercero a quinto pero mis padres rechazaron la oferta porque yo tenía que seguir mi vida académica normal como un niño normal”
Caso 4	“Ellos accedieron a adelantarme un curso e hice infantil de 5 años y primero de primaria juntos, iba mezclando asignaturas y luego pasé directamente a segundo.”
Caso 5	“a pesar de haberlo pasado al principio mal, cuando yo me adapté yo me sentí súper bien en mi clase y lo agradecí mucho” (...) “Sin embargo, en la ESO, es cierto que eso de pasar de curso hay que tener cuidado”

Tabla 28. Elaboración propia.

El código 10 (MOT) nos permite analizar la motivación del alumnado con AACC a lo largo de su vida académica y, tal y como resume la Tabla 29, podemos observar que la mayoría afirman haber experimentado aburrimiento en algún momento de su vida académica ya que necesitaban un ritmo diferente. Uno de los menores resalta que ahora que se encuentra cursando los estudios en un centro privado, puede realizarse de otra forma.

Tabla 29.

Motivación del alumnado con AACC a lo largo de su vida académica.

C10: MOT

Caso 1	“No creo que sea aburrido pero sí sé que... o sea aburrido no porque siempre hay cosas que hacer pero si ha habido veces que me he sentido por encima del nivel en algunas clases.”
Caso 3	“Yo empecé porque yo vine un día a casa diciéndole a mi madre que me aburría en clase.”
Caso 5	“Eso sí la verdad yo recuerdo que muchas clases de la ESO yo me he aburrido.” (...) “estoy haciendo cosas que no haría en el bachillerato normal como trabajos de investigación, no sé qué puedo sacar más de mí que en el bachillerato normal.”

Tabla 29. Elaboración propia.

En cuanto al código 11 (EST), referido a la estimulación externa que ha recibido el alumnado (Tabla 30), resaltamos que las experiencias son diversas. Pese a que algunos no han recibido estimulación externa, la mayoría de los menores recibían estimulación externa mediante actividades extraescolares promovidas por sus padres. Dichas actividades se focalizaban en los centros de interés de cada menor abarcando actividades artísticas, tecnológicas, lingüísticas, etc.

Tabla 30.

Estimulación externa que ha recibido el alumnado con AAC, tanto en actividades extraescolares como en el hogar.

C11: EST

Caso 1	“...estuve dos años yendo a robótica en el Centro 1 allí en Bellavista e iba todos los miércoles, eran como dos horas y eran clases muy interesantes”
Caso 2	“La verdad es que no, todo normal”
Caso 3	“No, para trabajar las altas capacidades no hacía nada”
Caso 4	“Fuera de clase trabajaba con mis padres sobre todo la tecnología y el inglés porque lo consideraban muy importante.”

- Caso 5 “...yo desde que era pequeña siempre he ido al teatro, a conciertos, luego tenía el conservatorio de danza...”

Tabla 30. Elaboración propia.

El código 12 (PAT), nos permite conocer si el alumnado de AACC ha sido atendido específicamente por algún profesional. Como podemos ver en la Tabla 31, aquellos que han contado con una atención específica por parte de un profesional, ha sido fundamentalmente en la etapa de Educación Primaria. El resto del alumnado afirma que los docentes y tutores se encargaban de ofrecerles tareas de ampliación pero que no trabajaban con ningún docente o profesional en particular.

Tabla 31.

Profesorado que ha atendido al alumnado de AACC de forma específica.

C12: PAT	
Caso 1	“En particular no, pero si es verdad que muchos profesores me mandaban trabajos extras porque yo se los pedía o porque sabían que tenía altas capacidades.”
Caso 2	“Pues... en particular no... todos mis tutores me han ayudado pero en particular un orientador que había en el primer colegio que fue el que me dijo que me presentara a las pruebas de altas capacidades.”
Caso 3	“Bueno sí, a parte de mi tutora, mi tutora dirigía la clase y a mi venía una profesora de apoyo o un maestro que tuviera hueco y la tutora le explicaba lo que tenía que hacer conmigo”
Caso 4	“En el colegio trabajaba tanto la tutora como la jefa de estudios actividades de cursos superiores dentro del horario escolar” (...) “Después en el instituto ya no he trabajado con profesores en particular”
Caso 5	“Primaria sí pero en la ESO no recibí ninguna ayuda por ahí y ahora en bachillerato tampoco.”

Tabla 31. Elaboración propia.

El código 13 (REL) nos permite analizar las relaciones del alumnado de AACC con sus iguales (Tabla 32). Dichas relaciones son positivas, por lo general, afirman no haber tenido problemas de integración o discriminación en el centro o fuera de él. Pese a que algunos de ellos se encuentran en un curso superior al que corresponde a su edad, aseguran que, aunque les costó la adaptación, se han sentido como “uno más” dentro y fuera del aula. Además, la mayoría de los menores comparten el mismo grupo de iguales de referencia fuera y dentro del centro aunque uno de ellos señala que hasta que no accedió a Bachillerato sentía incomprensión ya

que su grupo de iguales no compartía sus intereses, aspecto que cambió cuando accedió al nuevo centro.

Tabla 32.

Relaciones del alumnado de AACC con sus iguales, tanto dentro como fuera del centro educativo.

C13: REL

Caso 1	“Nunca me han tratado diferente, siempre he sido uno más.”
Caso 2	“Al principio les choca pero de sorpresa... dicen que bien y eso pero no tienen ningún rechazo ni nada.”
Caso 3	“Han sido totalmente positivas porque los considero mis compañeros y amigos y no he tenido por qué notar ningún cambio.”
Caso 4	“Bien, note diferencias al principio porque al cambiar de curso era como alguien nuevo pero luego te van aceptando. Nunca me han tratado de forma diferente para mal”
Caso 5	“En la ESO yo nunca... si tengo mis amigas de toda la vida pero... yo actualmente no sé... hablo, debato y toco temas que no habría tocado si no estuviera en el bachillerato en el que estoy, lo cual entiendo perfectamente, hay prioridades y gente que le gusta más una cosa y gente que les gusta más otras, no pasa nada pero es verdad que durante la ESO me sentía un poco incomprendida.”

Tabla 32. Elaboración propia.

En cuanto al código 14 (OAT), referido a las opiniones del alumnado con AACC sobre la atención recibida, podemos observar en la Tabla 33 que dichas opiniones son diversas. Mientras algunos afirman que han recibido una atención adecuada y que no necesitan más, son otros tantos los que afirman que les hubiera gustado trabajar de otra forma y consideran que el sistema educativo debería mejorar la atención a la diversidad, especialmente la referida al alumnado con altas capacidades. Abogan por realizar proyectos detallados y actividades focalizadas en los centros de interés y, preferiblemente, poder realizarlas dentro del aula.

Tabla 33.

Opiniones del alumnado de AACC sobre la atención recibida a lo largo de su vida académica.

C14: OAT

Caso 1	“Yo creo que no porque ha estado muy bien... me han dado refuerzo cuando lo necesitaba para más”
Caso 2	“Yo creo que he recibido una buena atención. Además, no lo he escondido pero tampoco me gustaba llamar la atención ni que me trataran distinto, entonces yo con que me dieran la misma atención que a todos los demás...”
Caso 3	“Bueno la atención la verdad es que no te voy a decir que ha sido buena porque no veo el suficiente trabajo como el que han hecho con otros niños de altas capacidades como yo.”
Caso 4	“Sí, haciendo un programa detallado y no... me hubiera gustado un énfasis sobre los medios actuales de comunicación, por ejemplo.
Caso 5	“Yo considero, por como soy yo que no porque yo era bastante consciente de que, es verdad que no suelen atender por arriba” (...) “...en la educación hace falta atención a la diversidad tanto por abajo como por arriba.”

Tabla 33. Elaboración propia.

Por último, el código 15 (CONS) nos permite analizar los consejos que el alumnado de AACC ofrece a otros alumnos que acaban de ser diagnosticados y al sistema educativo en general (Tabla 34). La mayoría aconsejan que eviten presumir o alardear de las altas capacidades intelectuales y que normalicen la situación. Aquellos que han flexibilizado aconsejan “arriesgarse” porque consideran que han contribuido positivamente a su desarrollo y transmiten la idea de no temer a las nuevas relaciones porque al final consigues adaptarte. Para finalizar, me gustaría destacar la intervención de uno de los menores que aconseja informar y formar más a las familias ya que el desconocimiento les provoca inseguridad a la hora de decidir qué medida es positiva para sus hijos.

*Tabla 34.**Consejos del alumnado de AACC.***C15: CONS**

Caso 1	“Que no lo vaya pregonando por ahí que lo lleve como algo normal como el que es bueno en fútbol.”
Caso 2	“Yo siempre le diría que si le van a subir de curso que lo acepte y lo suban, sobre todo si no tiene problemas para hacer amistades”
Caso 3	“Que no se sienta grande porque al fin y al cabo la grandeza no hace nada”
Caso 4	“Que lo pasen de curso, que no tenga miedo que se acostumbra en poco tiempo y es un año que te quitas de estudiar y que es positivo para ti.” (...) “que en el proceso se debe informar más a los padres de los alumnos porque están bastante desinformados”

Caso 5	“Yo le diría que no se preocupara por el tema social porque es por lo que yo estaba preocupada y al fin y al cabo lo va a conseguir y si tiene habilidades académicas las puede tener socialmente”
--------	--

Tabla 34. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Conclusiones referidas a los Equipos Directivos de Centros Educativos

Partiendo de los dos primeros objetivos inicialmente marcados, tales como “*Conocer qué medidas de atención a las altas capacidades llevan a cabo los centros educativos y asociaciones*” y “*Conocer los recursos y estrategias con los que cuentan los centros educativos y asociaciones para atender al alumnado*” concluimos lo siguiente.

- *Los Centros Educativos tratan de actualizarse y ofrecer una atención más eficaz al alumnado con altas capacidades.* A lo largo de los años los equipos directivos de los centros educativos han tenido que atender situaciones de diversidad heterogéneas, sin embargo, las situaciones de diversidad referidas a las altas capacidades han sido las menos frecuentes lo que ha provocado que la atención a este alumnado quede relegada. No obstante, los centros han comprendido la importancia de ofrecer una atención adecuada a este alumnado y, pese a que las medidas no son tan innovadoras como las que se llevan a cabo en las asociaciones, tratan de dar una respuesta eficaz ofreciendo actividades focalizadas en los centros de interés del alumnado, medidas de enriquecimiento y de profundización.

- *Escasez de recursos en los Centros Educativos.* Podemos ver que, mientras los centros privados y las asociaciones poseen recursos materiales y humanos muy amplios gracias a la financiación privada o de las familias, los centros educativos no cuentan con grandes facilidades. En cuanto a los recursos humanos, los componentes del departamento de orientación o de los EOE son los encargados de realizar los diagnósticos, mientras que los profesionales encargados de atender al alumnado, tal y como afirman los equipos directivos, son los tutores y profesores de área, quienes en muchas ocasiones no se encuentran preparados para atender adecuadamente a este colectivo. Por su parte, los recursos materiales de los centros educativos son más escasos por lo que tienen menos posibilidades a la hora de realizar las actividades, teniendo que utilizar estrategias que requieran un menor coste como juegos de rincones o talleres de habilidades sociales.

- *Falta de formación en los docentes de los centros educativos.* Tal y como comentaba anteriormente, los docentes no se encuentran preparados para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades debido a que la formación en este ámbito es muy escasa. Los centros educativos reivindican la necesidad de ofrecer una formación de calidad a los docentes para que estos, a su vez, puedan ofrecer una educación de calidad a sus alumnos.

Conclusiones referidas a las Asociaciones y Centros Especializados

Los objetivos citados anteriormente nos han permitido obtener conclusiones referidas a las Asociaciones y Centros Especializados, los cuales juegan un papel clave en la formación y desarrollo del alumnado con altas capacidades intelectuales.

- *La importancia de mantener contacto con los Centros Educativos.* Son muchas las familias que deciden acudir a centros especializados y asociaciones buscando una mayor estimulación para sus hijos. Por ello, ambos hacen hincapié en la importancia de mantener informado al centro educativo de las acciones que se realizan con el alumnado con el que se está trabajando.

- *Abogar por las metodologías abiertas para trabajar con el alumnado con AACC.* Las asociaciones insisten en la necesidad de aplicar otro tipo de metodologías en los Centros Educativos ya que el alumnado de AACC trabaja bajo un ritmo diferente. Resaltan la importancia de trabajar los centros de interés, de motivar en la indagación y de realizar actividades al aire libre que favorezcan la potenciación de las capacidades tanto del alumnado de AACC como del alumnado en general.

- *Debemos contar con especialistas en cada área a la hora de impartir talleres.* Como hemos podido observar, los centros especializados y las asociaciones cuentan con un gran número de actividades y talleres en su repertorio. Ambos aseguran la importancia de contar con especialistas en cada área (arqueología, física, psicología, etc.) a la hora de realizar la actividad ya que esto fomenta la motivación e implicación del alumnado.

Conclusiones referidas al alumnado con altas capacidades.

Para dar respuesta al objetivo *“Profundizar en las historias de vidas de alumnos con altas capacidades para conocer su experiencia en los diferentes centros”* contamos con la experiencia de cinco menores que nos hace plantearnos la efectividad del sistema educativo español en cuanto a lo que atención a las altas capacidades se refiere.

- *Los alumnos se sienten integrados y valorados dentro de los centros educativos.* Las experiencias vividas en los centros han sido bastante positivas en lo que a relaciones sociales se refiere, observamos que han tenido relaciones satisfactorias con compañeros dentro y fuera del centro y también con los docentes, aunque algunos han mostrado reticencias provocadas por la falta de conocimiento, como comentábamos anteriormente.
- *Las medidas educativas que se están aplicando no son suficientes para el alumnado.* Las medidas de atención ofrecidas por los centros se denotan escasas, la mayoría de los entrevistados flexibilizaron pero no recibieron otro tipo de medidas tras dicha flexibilización y, aquellos que no flexibilizaron, han recibido medidas basadas en el enriquecimiento curricular y, en la mayoría de las ocasiones, las han realizado fuera del aula, lo que hace que la inclusión sea compleja.
- *La flexibilización suscita respuestas diversas y requiere ser realizada de forma procesual.* Aquellos menores que no han flexibilizado valoran la medida negativamente ya que consideran que altera el ritmo evolutivo de un alumno, mientras que a los menores que les ha sido aplicada dicha medida aseguran que es una medida positiva siempre y cuando se realice de forma procesual para evitar grandes impactos en la vida del alumno, especialmente en el ámbito social, opinión que comparten los centros educativos y asociaciones.
- *El alumnado afirma haber experimentado aburrimiento a lo largo de su vida escolar pero el fracaso escolar del alumnado con AACC es un mito.* La motivación continúa alzándose como uno de los temas fundamentales a trabajar con el alumnado ya que la mayoría de los menores afirman que necesitan un ritmo de trabajo diferente al resto, sin embargo, ninguno de los menores han experimentado fracaso escolar ya que además de las medidas del centro, han contado con estimulación externa. De esta forma, el mito del fracaso escolar queda una vez más desmontado aunque no por ello debemos olvidar que es fundamental ofrecer una atención individualizada a las características de los alumnos ya que esto fomenta el éxito no solo en el alumnado con altas capacidades, sino del alumnado en general.
- *El alumnado reclama que las familias necesitan ser informadas y formadas durante el proceso.* Las familias han constituido un papel fundamental en el proceso educativo de los menores con altas capacidades ya que la detección ha venido muchas veces de mano de los padres, así como la decisión en cuanto a las medidas que los centros trabajan con sus hijos. La mayoría de las familias suelen mostrarse satisfechas con las medidas, tal y como afirman los

centros, aunque los menores aseguran que muchas veces no son informados adecuadamente y eso hace que muestren reticencias ante algunas medidas.

- *La atención a la diversidad referida a las AACC debe tomar importancia.* Consideramos fundamental acabar con uno de los pensamientos que nos transmiten los menores y que cita de la siguiente forma “en la educación hace falta atención a la diversidad tanto por abajo como por arriba” (Caso 5). En ocasiones olvidamos la atención al alumnado con altas capacidades por considerar que no es necesario o por falta de formación e información pero no debemos olvidar que todo estudiante tiene derecho a recibir una atención adecuada a sus necesidades y que, por tanto, debemos hacer lo posible para ofrecérsela.

5.1. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE ACCIÓN FUTURA

Las limitaciones de la investigación han sido escasas, se han centrado principalmente en la dificultad para encontrar menores, dentro de la edad comprendida en la muestra, que se ofrecieran a participar en la investigación ya que son muchos los menores diagnosticados que evitan hablar de ello por miedo a dejar de ser aceptados o a ser considerados “listos y raros”. No obstante, los participantes en la investigación se han mostrado serviciales y atentos, tratando de ofrecer la mayor información posible para ayudar en la investigación.

La atención a las altas capacidades intelectuales no solo es un tema de actualidad sino también de necesidad ya que existe muy poca información al respecto. Las líneas de acción futura deben estar dirigidas a investigar la formación de los docentes de las diferentes etapas educativas en cuestión de atención a las altas capacidades ya que existe una evidente necesidad de formación que, como comentábamos anteriormente, provoca que la atención al alumnado sea de menor calidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula ¿ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1). 8-16.
- Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L. (2002). *Guía para familias. Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades*. Ministerio de Educación, Junta de Andalucía.
- Belda, V. (2012). *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar*. (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.
- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C. (2010) Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-1.pdf>
- Booth y Ainscow (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cañete Pulido, M. (2010). La educación en niños y niñas superdotados. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 30
- Calero García, M. D., García Martín, M. B. y Gómez Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: CECJA.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*” (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Fernández, M.T., Sánchez, M.T. (2010). *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. Sevilla, España: Díada Editora, S.L.
- Fernández, M.C, De Sande, M.J, Martín, A.I. (2006). Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades. *Revista de Educación CEP de Toledo*. 1 (8), 44-61.
- Gallego, C. y Ventura, M. P. (2007). *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado (Etapa Primaria)*. Pamplona: CREENA.

- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: Interamericana Editores S.A.
- Instrucciones de la dirección general de equidad y participación (2014). Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Sevilla, España. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/10128/13129565/70.+Instrucciones_AACC_06-05-2014.pdf
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 21 de abril de 2008, núm. 96.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2017, núm. 252.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Llata, M. C. (2015). *Altas capacidades en nuestro sistema educativo*. Sevilla, España: Punto Rojo Libros.
- Martin, J. et al (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Secretaría General Técnica.
- Martínez, S. (2014). *La atención educativa a los alumnos de altas capacidades en la etapa de Educación Primaria desde el marco de la inclusión*. (Trabajo fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.
- Miguel, A., Moya, A. (2011). *Conceptos generales del alumno con altas capacidades*. Madrid, España: Fundación SM. Recuperado de https://www.fundacionpryconsa.es/media/Altas_capacidades_y_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Mönks, F.J., Van Boxtel, H. W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva, en Fernández, M. T., Sánchez, M.T. (2010) *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. Sevilla, España: Díada Editora, S.L.

- Palomares, A. y García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (1), 90-100.
- Pérez, L., Domínguez, P., Díaz, O. (1998). *La educación de los niños más capaces. Guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Real Decreto-ley 943/2003, del 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, 31 de julio de 2003. núm. 183.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a. ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a. ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/?id=U0RGgNv>
- Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Alcalá la Real, España: Formación Alcalá.
- Sánchez, M.C. (2006) “*Configuración cognitiva-emocional en alumnos de Altas Habilidades*” (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Stenberg, R. y Grigorenko, E. (1993). Thinked styles and the gifted. *Roeper Review*. 16, 2, 122-130
- Stetter, L. (1920) *The Psychology of Subnormal Children* en Llata, M.C. (2015). *Altas capacidades en nuestro sistema educativo*. Sevilla, España: Punto Rojo Libros.
- Tojo, C. M. P., Santos, G. C., Nores, A. I., Cao, L. R., y Quintela, L. R. (2017). Los programas de enriquecimiento: Desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6 (1), 27-32
- Torrejo, J. C., Boal, M.T, Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., Miguel, A., Moruno, P, Moya, A., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Ruiz., V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S., Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje*

cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Madrid, España: Fundación SM.
 Recuperado de [https://www.fundacionpryconsa.es/media/Altas capacidades y aprendizaje cooperativo.pdf](https://www.fundacionpryconsa.es/media/Altas_capacidades_y_aprendizaje_cooperativo.pdf)

Vallejo, P. y Morata, M. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2 (1), 69-74.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1. ENTREVISTAS A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

ENTREVISTA ASOCIACIÓN 1

E: ¿Cómo surge la asociación?

P: La asociación comenzó en 1999 y surgió porque varios padres que tenían detectado a sus hijos con sobredotación pues decidieron... como veían que en las clases, ni había leyes que se tuvieran en cuenta las adaptaciones ni nada, solamente la flexibilización pues decidieron agruparse para apoyarse y para hacer actividades juntos con los niños, que los niños se conociesen... normalmente son niños que no tienen pares iguales a si pueden ser introvertidos o tener problemas en el colegio, entonces cuando ve que hay niños igual que él, con sus mismas inquietudes pues entonces se nota bastante. Y antes la asociación era de sobredotación, entonces... porque la ley antes solo contemplaba la sobredotación y ahora desde el 2011 tenemos el plan de altas capacidades en el que se miran lo que son los percentiles. Entonces tenemos dentro de las altas capacidades, sobredotación, talento simples y talentos complejos.

E: ¿En qué consisten cada uno?

P: Pues como va por percentiles, cuando es sobredotación el niño tiene que tener alta inteligencia pero no solo enmarca un tope de 130, dice alta inteligencia pues más de la media y después los percentiles, percentiles se valora lo que es la comprensión verbal, matemáticas, todo lo que son... valores cognitivos, velocidad de procesamiento y después la creatividad y la creatividad tiene que ser mayor de 75, si el niño tiene todos esos datos más de 75, quiere decir que su nivel de todas esas áreas está por encima del 75% de la población, se considera sobredotación y además debe tener gran persistencia en la tarea.

Cuando hablamos de talento los percentiles tienen que ir más altos, tiene que ir a partir de 80 si es en uno es talento simple y si es en tres o más son talentos complejos. Lo que nos damos cuenta es que un talento simple sí que es verdad que la forma de aprender y de estructurar su pensamiento y su aprendizaje es distinta a la sobredotación. Por ejemplo, al tener un talento simple matemático, va a destacar mucho más en matemáticas que una sobredotación porque a lo mejor puedes tener un talento matemático 99, es decir, que nada más 1 de cada 100 niños está por encima de él y sin embargo encontramos sobredotación que tiene perfiles 80, 80, 90, tal... lo que pasa que la sobredotación la forma de pensar es distinta, adquieren los conocimientos de una forma más global, entrelaza todo y entonces es capaz de enlazar algo de lengua con... los conocimientos no los fracciona, sin embargo, un talento simple lingüístico es muy bueno en lengua pero, sin embargo, en matemática está en la media.

Eso ¿para qué nos sirve a los profesores? Porque antes si te daban un CI de 130 puede ser un talento simple o sobredotación y claro si tu un niño te leía El Quijote con 5 años tu decías este niño es superdotado y entonces ahora veías que en matemáticas no era tan bueno... entonces tú dices no, no es o esto es que lo han estimulado, entonces los percentiles te dicen más del niño, las áreas en las que están más fuertes, en las que están menos o las que tienes que enriquecer, esa es la información que te da diferente... un CI al final un 130... “tu hijo tiene un 130” pero después en el aula qué quiere decir eso ¿qué lo sabe todo? Un percentil te da más información, ya se dice que las evaluaciones psicopedagógicas tendrían que tener además de medir procesos cognitivos, también una parte emocional que va muy unida que es el tema de la frustración, la motivación, esos niveles también se pueden medir con test y te sirven para saber si es un niño como lo puedes motivar, entonces eso es mucho más completo y para trabajarlo en el aula te está diciendo mucha más información que un CI.

E: ¿Cómo se responde a las necesidades del alumnado con AACC?

P: A ver, lo primero, para responder a la atención a la diversidad y prever antes de un diagnóstico que los niños empiecen a tener problemas, porque estos niños no vienen con problemas, los problemas vienen cuando se encuentran con un ambiente que no le atiende o que no entiende su ritmo y su forma de aprender. Pues es que todos los colegios deberían tener una metodología más abierta y que diese vía libre a la libre expresión o a que puedas añadir conocimiento y eso se tiene que hacer desde infantil. Lo que vemos, por ejemplo, lo que tiene que hacer el colegio con estos niños y con los demás es la creatividad, la creatividad se evalúa para ver la sobredotación, se evalúa para una evaluación de AACC pero vemos que en infantil

niños con creatividad, todas las actividades que se hacen son no creativas, “no te salgas de la línea”, no le dan espacios donde puedan poner el dibujo como quieran, al revés, se castiga, entonces esos niños ¿qué están aprendiendo? A “yo estoy haciéndolo mal”. O por ejemplo, cuando un niño está hablando de una cosa, porque ha leído o ha visto en un documental o en una excursión de que había animales en los abismos y le parecía muy interesante pero ¿qué se hace? “no ahora mismo no estamos hablando de eso”, no se le da cabida, entonces los niños ya en infantil... un niño de 4 o 5 años que se está adaptando al medio, se da cuenta muy pequeño lo que puede hacer y lo que no puede hacer. Ahí empiezan a “mis intereses no funcionan aquí, yo voy a ocultarlos” y nos encontramos con niños en infantil que llegan a su casa y se tiran toda la tarde demandando cosas y parece que los padres estamos sobre estimulando pero no. Entonces le dices “¿por qué no le dices a la seño...?” y te dice “en el cole no, en casa”. Entonces es una pena, no digo que se pongan con ellos sino que den vía libre a que se expresen o investiguen o que si se interesan por algo...

¿Qué pasa? Eso es todo primaria también, entonces el niño se aprende un conocimiento, a lo mejor no necesita repeticiones, aprende a que mientras la demás clase está aprendiendo, yo tengo que entretenerme y hay muchos que si son más inquietos empiezan a jugar, molestan. Otros se meten en su interior y no molestan, hace su ejercicio pero sigue evadiéndose.

¿Cómo pensamos que se puede rectificar? Pues, metodologías abiertas y además la ley lo dice, el profesor tiene que aplicar lo que son metodologías favorecedoras de la atención a la diversidad y entre esas metodologías están los trabajos por proyectos y el trabajo colaborativo. Son metodologías que no solo le vienen bien a nuestros niños, le vendrían bien a todos los niños, porque a los que vengan por detrás, cuanto más rígido sea un currículum, más adaptaciones tienes que hacer.

Después, nosotros decimos que el conocimiento tiene que ser libre, eso de decir que un niño de 9 años tiene que aprender esto... vale, lo mínimo es eso pero si tiene interés y pregunta... porque además estos niños quieren resolver dudas, tienen una duda y una duda es una ventana que se abre y tú intentas resolver y si la explicación es muy larga la va rumiando y a lo mejor dentro de un mes... porque lo que quieren resolver no es porque van a aprender sino porque iban buscando una solución correcta pero se les acostumbra al “eso no entra”. Eso es continuo y cuando lo tienes continuo suele ser un problema. Entonces las medidas de enriquecimiento es cuando has trabajado un tema... venga vamos a darte una variedad de cosas para que tú... pero el fallo es que no se le da a elegir al niño sino el profesor le da una ficha que cree

conveniente y para el niño es otra tarea aburrida a la que lo estas obligando, tienes que buscar algo que le guste al niño y que las quiera desarrollar y enseñarle a planificarlas. Y la profundización, cuando un tema les parece muy interesante o tenga dudas, decirle “venga, qué sabéis del tema, dudas...” resolverlas. Ellos son capaces de buscar información y además les encanta exponer pero eso tampoco se potencia y después vemos una pena que esos niños que quieren aportar, llegan a finales de primaria y les dices “mira que tema más interesante” y dicen “sí pero me van a preguntar esto”, han perdido también eso.

Después en caso, en los que los avances son muy superiores pues adelantar cursos.

E: ¿Qué profesionales intervienen en el diagnóstico dentro de la asociación?

P: Pues, orientadores de EOE o de los colegios. Nosotros como asociación aceptamos informes de un psicólogo que dice que el niño tiene AACC, incluso el informe del CI, lo que sí decimos es que eso no vale para el contexto escolar, en el sentido de que un profesor necesita saber los percentiles para poder hacer la atención más adecuada, pero nosotros la aceptamos. Además, en la asociación tenemos muchos niños que van a centros privados no porque la madre diga “es que mi niño es muy listo yo quiero que le den el carnet de AACC”, no, los niños todos los que van con informes privados es porque o tienen problemas de sueño o ansiedad o tienen gestos... Por ejemplo, tenemos una niña que desde infantil los padres se asustaron porque tenía un tic y decía que no y la llevaron al neurólogo y al psicólogo y era que ella misma se negaba sus pensamientos. Por eso, la mayoría de las veces se va porque hay algo o el niño está agresivo, o muy ansioso.

Entonces, las evaluaciones externas, las hacen psicólogos, aquí hay centros especialistas. Esa es una de las peleas, que en los colegios no las aceptan y te dan veinte mil vueltas.

E: ¿Qué estrategias y recursos utilizáis?

P: Pues nosotros hacemos un programa de enriquecimiento en el que intentamos ver todas las inteligencias múltiples para que los niños, desde pequeños, vayan probando y vayan viendo lo que les interesa, por ejemplo, tenemos escritura creativa, robótica, todo eso les encanta pero también trabajamos mindfulness con una psicóloga, arte terapia que también lo da una psicóloga para el trabajo de las emociones, una escuela de padres. Eso es lo primero que recomendamos, la gestión de emociones tienen que trabajarla porque cuando uno está bien y tiene bien la autoestima, porque estos niños se autocritican mucho y se comparan mucho, pues

eso lo tienen que trabajar porque son los mayores problemas que encuentran. Eso lo vemos primordial y la escuela de padres también.

Después muchas actividades al aire libre porque son niños muy inquietos, tenemos muchos niños introvertidos pero... aunque hay actividades en las que pueden estar dos o tres horas... También la creatividad, que ellos encuentren un sitio donde todo vale y donde sus ideas “ostras pues estupendo”. Cuando son más grandes les proponemos que ellos propongan talleres y actividades. Pero intentamos abarcar todo, de hecho nos ha faltado un poco de danza y artística y hemos dicho que el año que viene montamos un musical, pero que lo monten ellos y mezclamos un poco todo. Sobre todo que sean... además lo bueno que vemos los padres es que en clase ellos no trabajan mucho pero en las aulas se pican unos a otros y esa zona de confort de “yo con esto me vale” pues la abandonan para decir “este ha hecho esto y cómo lo hace” y se van retroalimentando unos a otros y también se ven sus limitaciones porque si uno es muy bueno en matemáticas en clase, cuando en “Asociación 1” ve que uno es superior a él pues va encontrando sus limitaciones que esto también es importante, el ver que hay gente mejor y el motor que te hace superarte que en las clases normalmente lo pierden.

Y nada... sobre todo intentamos mucha creatividad.

E: ¿Por qué tipo de adaptaciones apostáis?

P: Adaptaciones de enriquecimiento y profundización pero yo creo que en los colegios deberían trabajar el bajo rendimiento de otra forma, cuando tú tienes un niño de 9 años que ya pasa de todo y viene con un informe de AACCC y el profesor dice “encima eres listo, eres un vago” y dicen pero bueno voy a ayudarlo y empiezan con medidas de enriquecimiento o empiezan a mandar trabajos y ven que no funcionan porque ese niño pasa y yo creo que ahí las adaptaciones tienen que ser individualizadas de ver qué problema tienes, por ejemplo, el cuaderno no lo ordena bien, pues trabajar eso. Evaluar el por qué y trabajarlo. Hay niños que son muy creativos y les cuesta organizarse y planificarse, pues vamos a trabajar eso. Por ejemplo, mi hija es capaz de aprenderse las cosas pero luego saca un 5 porque no es capaz de plasmarlo, pues se puede decir bueno hazlo por pictogramas y después tráetelo al examen porque eso no es copiar, es una adaptación porque estás consiguiendo que trabaje. Pero estas no se tienen en consideración porque se va con el prejuicio de que estos niños son listos y no necesitan ayuda y hay que ver el cerebro no como un saco donde meter conocimientos sino como un conjunto de herramientas y todos tenemos las mismas pero trabajan de diferente forma y eso es lo que nos hace aprender

de esta forma. Estos niños tienen una, varias o muchas que van a más velocidad y eso tiene que aprender a encajarlo porque no saben hacer que funcionen bien.

E: ¿Qué profesionales atienden a los niños de la asociación?

P: Lo que intentamos es con la Universidad o con Físicos o Químicos jubilados, también tenemos un astrónomo, psicólogos todo lo que tiene que ver con gestión de emociones lo llevan gente psicólogos, de hecho hemos firmado un convenio con Rumbo para trabajar las emociones y hacer actividades conjuntas y un campamento. Después, robótica pues un ingeniero. Lo que nosotros con las actividades no nos llevamos dinero, contrata a alguien e intentamos lo más barato o gratis porque somos padres y no podemos gastar todo. Y siempre profesionales y, por ejemplo, cualquier taller de papiroflexia lo puede dar un padre o un adolescente. Por ejemplo, nos han dado los adolescentes un taller de twitter a los padres y ha sido estupendo porque además han hecho piña.

E: ¿De quién es la responsabilidad de los alumnos?

P: Pues normalmente del profesor que de la clase, pero en las clases no hay 25 niños y un profesor porque además las clases son de distintas edades porque, por ejemplo, comic nosotros hablamos con la chica y nos dice que a partir de 7 u 8 años pero se acaban adelantando. Por ejemplo robótica, los niños de 6, 7, 8 o 9 años pero ya a los 9 ya quieren algo más duro y sin embargo la estaban enfocando para 10 u 11 años. Entonces vemos que condiciones tiene que tener el niño y a lo mejor metemos niño más pequeños y la misma profesora se queda alucinada. Entonces no marcamos por edades sino por lo que necesita y vemos que se motivan mucho más.

E: Pues muchas gracias

P: A ti

ENTREVISTA CENTRO 1

E: Bueno pues entonces, vuestra asociación entonces ¿cómo son las siglas?

D: Nosotros no somos asociación, nosotros somos Centro 1 que las siglas significan xxxxxxxx. ¿Qué ocurre? Que como ahora mismo no estamos hablando de superdotados solo sino que hablamos de Altas Capacidades

E: Es que no es lo mismo ¿no?

D: Claro, no, no, no es lo mismo. Entonces nosotros lo que decimos ahora es que somos un centro promotor del talento y de las Altas Capacidades, la definición un poquito que tenemos puesta en la página, si habéis entrado en nuestra página, ahí viene mucha información. Entonces veréis, el centro surge hace muchísimos años casi ya cerca de 20 años sobre todo porque empezamos a trabajar, a colaborar con la Asociación 1 que había aquí en Sevilla. Entonces nosotros ya estábamos como, verás, estaba yo sola como consulta, como empresa, entonces yo me dedicaba sobre todo a la parte de evaluación, ha habido muchos años que hemos estado haciendo evaluación ya cada vez con un equipo más amplio. Qué ocurría, que una vez que terminábamos de evaluar, claro yo os hablo más de 15 años no era lo mismo que lo que hay ahora, totalmente distinto. Qué ocurría que una vez que terminábamos de evaluar veíamos que esos niños y esas niñas no se les hacían prácticamente nada en los colegios, entonces empezamos a investigar qué es lo que se hacía en otros centros a nivel de programas de enriquecimiento.

E: En otros sitios ¿cuáles?

D: En otros sitios de España, en otras asociaciones, en otros centros, en Portugal. Viendo un poquito determinados proyectos y programas que había para trabajar de forma específica con este alumnado. Entonces empezamos a crear nuestro propio programa. Entonces desde hace ya 15 años trabajamos en una parte del centro que se dedica a lo que es la evaluación y hay otra parte del centro que se dedica a lo que es la intervención. ¿Cómo estamos estructurados? Normalmente las mañanas se dedican a evaluar y las tardes a los programas de enriquecimiento, si os metéis en nuestra página, ahí vais a ver todos los programas que tenemos ahora mismo en funcionamiento, hay programas desde el PEPS que es un programa de estimulación temprana para niños entre 3 y 5 añitos, después tenemos tres programas que son digamos programas estrellas que llevan muchos años en funcionamiento que es el Ingenia y los programas de robótica.

Entonces, por ejemplo, el Ingenia los niños vienen una vez a la semana, todos nuestros programas los niños vienen una vez a la semana. En el Ingenia vienen, imaginaros que vienen los lunes ¿no? Un grupo que venga los lunes, los dos primeros lunes lo que se hacen es un tipo de trabajo donde van a tener una tutora siempre especialista en AACC y donde aquí se hace un trabajo de enriquecimiento cognitivo ¿qué quiere decir? Se diseñan unas actividades para trabajar la lógica, el razonamiento numérico, verbal, espacial, pero bajo una temática a lo mejor la temática es la conquista del espacio pero ellos van a trabajar o nosotros nuestro objetivo, el

equipo se reúne para diseñar esa serie de actividades para trabajar las habilidades cognitivas. Y después, los otros dos lunes son talleres específicos ¿qué quiere decir? Que si es un taller de arqueología viene a darlo un arqueólogo, que si es uno de matemáticas viene un matemático, que si es un taller de radio viene una chica que trabaja en la radio. Entonces vamos combinando muchas temáticas, digamos intereses diferentes que sabemos que a los críos les viene muy bien. Hay una parte muy importante tanto en este programa como en todos que es la parte social y es que al final tienen un grupo de referencia y entonces se reúnen con niños y niñas con características e intereses similares. Ese es el Ingenia.

Robótica se trabaja igual, desde pequeñitos, tenemos alumnos desde los 6 años hasta los 16 años, que lo que se van trabajando es con diferentes proyectos, con diferentes desafíos, nosotros utilizamos una metodología muy basada en los PDL, las inteligencias múltiples, sabemos que hay una serie, la visual thinking, en fin, toda rutina y destreza del pensamiento que sabemos que con estos críos funcionan muy bien. Robótica pues lo trabajamos por eso, por proyectos, por diferentes desafíos que se van generando a lo largo del curso.

Hay otro programa que es todo el desarrollo de la creatividad a través de las artes plásticas. Toda esta información y toda lo que es la base teórica que sustenta cada uno de los programas lo tenéis en internet, en la página nuestra. La creatividad, el objetivo, la creatividad la trabajamos en todos los programas, pero la creatividad el objetivo no es aprender técnicas de dibujo, el objetivo del taller de creatividad es desarrollar la creatividad qué ocurre que a través de un programa en concreto es a través de las artes plásticas. Aquí vamos a ver muchos dibujos pero muy pocos coloreados, porque no les gusta colorear, rellenar para qué ¿no? Entonces se trabajan mucho las emociones, se trabajan muchísimos aspectos donde vamos... Eso es la creatividad. Después hay otros programas que, por ejemplo, este año vamos a meter tema de música, un proyecto de vive la música, pero siempre enfocado con profesionales para las AACC.

Después tenemos, hay unos espacios a los que llamamos laboratorios que son espacios del tiempo que se dedican a trabajar temáticas concretas y específicas, de astronomía, de física, de química pero con profesores y especialistas de cada una de las áreas y después, verás hay un programa que es el único que no es nuestro que es el Aloha que ese sabemos que es un programa que con estos alumnos funciona muy bien entonces ese programa también lo tenemos dentro de los programas que ofrecemos digamos a nivel externo.

Eso es un poco, así resumiendo, los programas que hacemos.

E: Y todo eso aquí

D: Y todo eso aquí

E: Ósea que aquí debe haber un movimiento...

D: Aquí hay mucho movimiento, aquí por las tardes hay matriculados este curso alrededor de 300 alumnos con AACCC que vienen exclusivamente a hacer estos programas.

E: Esos alumnos ¿los habéis captado vosotros o vienen individualmente?

D: Esos niños vienen individualmente, o bien vienen derivados por los Equipos de Orientación de los colegios o por los propios colegios porque nos conozcan ya. Como hay una parte también importante que nosotros hacemos de evaluación, esos niños muchas veces siguen asistiendo a los programas. ¿Qué ocurre? Que también hay una parte importante y es que el Ministerio da una serie de becas para que los niños con Altas Capacidades acudan a este tipo de programas. Muchos alumnos que vienen también becados, las becas del Ministerio y acuden también...

E: Ósea el informe de diagnóstico se lo ha hecho el EOE, vienen aquí y ¿vosotros confirmáis también ese diagnóstico?

D: No, si los niños ya vienen evaluados partimos de la base de que son buenos profesionales y que han hecho un buen diagnóstico. Yo sé cómo hacemos los nuestros y tú puedes opinar, te llega un informe y tú, bueno esta persona considera que sí, vale, lo que pasa es que no nos vamos a meter en la tesitura con los padres de ahora lo voy a evaluar yo, no. Si ya viene evaluado con por un EOE de Altas Capacidades, se le admite en el programa lo que si pedimos el requisito de que esté evaluado de Alta Capacidad, por nosotros o por quien sea. Que vemos una cosa muy llamativa pues lo decimos, lógicamente porque es una opinión profesional y decimos mira decirte que es tal solo con una prueba x cuando no es una prueba de actitudes, no es una prueba cognitiva, no me parece. Nosotros después en nuestros programas, al final de curso siempre se les pasa algún tipo de prueba y los padres llevan un informe que nos ayuda a llevar un poco el seguimiento de esas actitudes y capacidades, entonces siempre llevar al final un poquito de seguimiento.

E: Y una cosa que te digo ¿no es muy prematuro un niño con 3 o 4 años ya hacerle un informe de Altas Capacidades? ¿No crees que la edad madurativa en unos niños va más rápida que en otros, incluso se puede estancar?

D: Sí, sí, nosotros, yo lo que hay, me niego a decir tengo una Alta Capacidad tipo talento complejo académico, dices tú es más grande el nombre que el niño. Pero sí también tengo claro que si esta es la campana de Gauss, aquí está la media y el niño con 3, 4, 5 años está aquí (señala por encima de la media) algo tengo que hacer, o por lo menos plantear que hay que hacer un especial seguimiento con este niño, ahora mismo las últimas instrucciones que salieron de la Junta te hablan incluso de esa, del periodo de 0 a 3 años y de 3 a 6, que hay que tener una especial atención a que hay niños que realmente van muy por delante porque la pena y lo triste es que se pasen 3, 4, 5 años y luego lleguen a primero diciendo “ea, ya me van a enseñar” y a lo mejor el niño ya sabe leer desde los 3 años, se nos desmotivan y da mucha pena tener un niño desmotivado con 5 o con 6 añitos. Yo considero que es muy buena edad para empezar a trabajar, que no le pongas el apellido o el nombre o la etiqueta pero si decir que es un niño que necesita una especial atención.

E: Bueno a lo mejor se podría denominar ritmo madurativo avanzado

D: Rápido, avanzado, precocidad

E: Pero Alta Capacidad sería más adelante

D: Más adelante o tú puedes decir que puede existir una Alta Capacidad pero que es el tiempo es el que nos va a perfilar el tipo de Alta Capacidad o incluso si sigue o no. Eso lo tenemos claro. Tú puedes empezar muy rápido y te puedes estabilizar y puedes empezar muy rápido y puedes seguir. Pero igual que si yo llegan unos niños con 6 años y tengo un perfil de sobredotación eso no me implica que eso lo vaya a tener toda la vida, quizás después o sus propias capacidades, o sus propios intereses, o las variables del contexto a lo mejor hacen que se profile como un talento verbal porque él puede ser muy bueno en todo pero puede tener digamos, una especial, un especial interés en un área en concreto y se centra mucho en esa área. Entonces sea talento, talento simple, sobredotación, en infantil tienes que tener esa precaución de no ponerle la etiqueta pero sí de estar alerta a que hay un desarrollo probablemente más avanzado que no corresponde con la edad.

E: Yo prefiero llamarle desarrollo madurativo avanzado. Luego más adelante ver si eso se detiene en el tiempo o ver si ha llegado a la meta y ha corrido mucho y de pronto ya ha visto su meta y hemos terminado. El profesorado que tenéis aquí ¿De dónde procede todo? Veo que de distintos sitios ¿cómo captáis a ese profesorado?

D: Verás nosotros, el profesorado, nosotros tenemos siempre hay alumnos en prácticas de las diferentes universidades.

E: ¿De qué? ¿Del máster de psicopedagogía, de pedagogía?

D: De Pedagogía, de Psicología, del máster de sanitario, del máster de educación ¿no hay un máster de orientación?

E: No, de nuestra facultad no. El de neae. De nuestra facultad tenemos el de neae, el de psicopedagogía. Que te vengán bien a esta, a este centro el de psicopedagogía y el de neae.

D: Verás es que tenemos de todo, de Psicología, de Pedagogía, de algún máster, del de sanitario, después vienen también de la UNED. Entonces ¿qué ocurre? Nosotros generalmente no tenemos abierta una bolsa de trabajo ni nada de eso, tenemos un equipo ya que lleva funcionando pues casi 10 años, entonces hemos ido creciendo en el sentido de formarnos y tutorizarnos en muchos aspectos relacionados con este tema. Sí que es verdad que hay muchos de esos profesionales que hicieron en su momento aquí las prácticas, a nosotros nos sirve mucho para ver realmente el perfil y a la hora de trabajar con los críos cómo se funciona y cómo se trabaja. Entonces para nosotros sí que es importante el tema de las prácticas en ese sentido.

E: Pero que tenéis titulaciones de todo tipo ¿no?

D: De todo, tenemos psicólogos, pedagogos, de educación especial, arqueología, física, informática, farmacia, de música.

E: Como un colegio ¿no? Casi, una plantilla...

D: Sí lo que tenemos verás, tenemos la gran suerte como yo digo de trabajar como creemos que hay que trabajar, no limitados por un currículum ni limitados por... Ósea los programas son nuestros y los vamos mejorando cada año y lo vamos cambiando.

E: Que no os veis forzados por el desarrollo de un currículum obligatorio

D: No porque veras porque tenemos esa suerte de no tener que guiarnos porque además yo también lo tengo claro, para eso está el cole. Una cosa es lo que sea... Nunca le vamos a dar contenidos del colegio para eso está la respuesta educativa que debe darle el colegio, el centro educativo, sino ¿qué vamos a conseguir? ¿Qué se aburra más en el cole cuando llegue al cole? Nosotros vamos en otra línea.

E: A ver qué opinas tú de lo de, exactamente, seguir un programa con ellos a demanda o un programa ya con ellos elaborado de antemano

D: ¿Pero en qué contexto te refieres? ¿En el cole?

E: No, no fuera del cole, vosotros, ¿a demanda del niño o con un programa elaborado?

D: A ver, nosotros tenemos un programa elaborado y nosotros planteamos una temática pero ¿qué ocurre? Que a final de curso siempre revisamos y evaluamos cómo ha ido el curso y por qué temas tienen los niños predilección, entonces vamos elaborando un poco los programas en función de lo que los niños nos van demandando, lógicamente nos pueden demandar la temática, la metodología ya la tenemos nosotros establecida. Pero sí que le preguntamos a ellos, hay temas que se repiten, arqueología hay todos los años pero la arqueología es tan amplia que todos los años se tocan cosas distintas.

E: Es que parece ser que con ellos funciona mejor a demanda que con ampliación de programas ya establecidos.

D: Es que cuando se habla de ampliación, es lo que tú has dicho antes, yo a un niño, una ampliación no es en vez de 10 le voy a dar 20, una ampliación es en vez de 10 le voy a dar 5 y después voy a hacer otra cosa distinta pero no le voy a sobrecargar porque entonces el niño dice no termino el primero nunca más, ¿para qué? para que me sobrecarguen y me manden más tareas y demás me callo la boca y ya está. Después nosotros también hacemos mucho tema tanto de formarnos como de nosotros formar, nosotros elaboramos cursos también aquí dentro del centro de evaluación y de detección y después de aplicación en las aulas. Y después nosotros, digamos la Junta, nos pide la colaboración para los CEF, para los Centros de Formación del Profesorado, entonces damos formación también al profesorado en cuanto a metodología.

E: ¿Y hay demanda de formación de Altas Capacidades?

D: Muchísima, es que hay muy poco de Altas Capacidades.

E: No, ya, ya, por eso te digo que me asombra. Nosotros estamos empezando ahora porque como es un tema tan candente igual que la evaluación externas de centros que también es un tema candente, digo vamos a trabajar las Altas Capacidades. Entonces tenéis demanda de formación del profesorado a través de los CEF.

D: Sí, llevan muchos años

E: ¿De qué tipo de centros? ¿Concertados, privados o públicos?

D: Vamos a ver, los CEFP funciona para los públicos. Ahora donde nosotros tenemos más formación es en los privados y los concertados. Los públicos dependen de que haya un grupo de profesores que demande, ellos lo solicitan y ya vamos nosotros. Pero sí que es verdad que nosotros donde hacemos más formación... Después nosotros tenemos colegios con los que estamos haciendo colaboraciones, por ejemplo, hay un colegio en el que nosotros elaboramos un programa de enriquecimiento que se imparte en el centro pero lo imparten profes nuestros. Entonces una vez a la semana en horario curricular, claro eso lo pueden hacer los centros concertados o los privados, pues los niños salen y realizan ese programa que es con nosotros. Hay otros centros que lo que hacemos a lo mejor es formar a los equipos de orientación para que ellos implanten un programa de enriquecimiento y el departamento de orientación es el que se encarga de implantar el programa.

E: ¿Y lo llevan los profes de allí?

D: Y lo llevan los profes de allí. Y después mucha formación en los coles, a todos los claustros en general, infantil, primaria, secundaria, tanto de lo que es detección e intervención con las Altas Capacidades.

E: ¿En los colegios quienes son los responsables de estos niños? Cuando sube un niño de Alta Capacidad, lo primero que hacen es derivarlo al EOE ¿no? Porque lo detecta el tutor.

D: El tutor debe detectar, él debe ver que tiene en clase un alumno o una alumna. Normalmente lo que pasa es que yo hablo de hace muchos años, ha cambiado el tema porque ahora mismo la Junta tiene establecido un protocolo donde se supone que en primero de primaria y en primero de secundaria previamente tienen que pasar un cuestionario, se detectan y en esos cursos se van a evaluar, el protocolo pretende que de forma sistematizada todos los alumnos pasen de algún modo un filtro. Pero imagínate que le pasa a un niño de tercero de primaria o de cuarto, el proceso sería que el tutor es el que detecta y es el que debe llamar al equipo de orientación para que evalúe. Qué pasa, que aquí por ejemplo, ¿quiénes acuden para evaluar? Las familias por petición propia y personal, muchas veces por decir, antes de mover Roma con Santiago en el colegio como sé que es un tema que despierta sus pros y sus contras, antes de llegar diciendo que el niño es un listo quiero asegurarme de que realmente es listo. Entonces ya no es lo mismo irte con un informe donde ya técnicamente te estén dando unas aportaciones y diciendo que se les han pasado tales pruebas y tales resultados y no es que yo diga que el niño es muy listo sino

que me lo están diciendo unos profesionales. Entonces claro la demanda muchas veces viene por ahí, no por decir voy a ver cómo de listo es mi niño sino por buscar un respaldo para poder llevar al colegio. Pero hay veces que a lo mejor, según el tipo de cole, según los recursos que tiene el cole, tienen una prueba o dos te dicen mira tenemos la sospecha, iros para allá y que os completen la valoración, ya depende del tipo de colegio, eso suele pasar más en los privados que en los concertados y los públicos.

E: Deduzco que ustedes funcionáis mucho más con los privados y con los concertados que con los públicos

D: Verás niños tenemos de todo tipo porque con el tema de las becas hace que esto sea un recurso accesible entonces a mí me encanta porque tú en un grupo, nosotros los grupos lo hacemos como mucho de 8 alumnos, entonces tú en un grupo puedes tener un niño que viene de las tres mil con su beca y un niño

E: Que los tenéis

D: Que los tenemos y niños que vienen de un colegio privado privatísimo. Y alumnos que vienen con la beca muchísimos y es una oportunidad para ellos.

E: Pero los alumnos que reciben la beca esta están diagnosticados por el EOE ¿no?

D: Claro, hay algunos que han pasado por aquí y esto les ha servido de presión y hay otros que no que se va evaluando cada vez más en los colegios. Ya cada vez vienen más evaluados por los colegios y se les ofrece la opción de la beca y se les ofrece que pueden hacer aquí una actividad. A nivel privado pero que está pagado por la beca que la paga el Ministerio.

E: En fin que sois una buena opción para la atención

D: Yo creo que sí (risas) yo que te voy a decir a parte porque me encanta

E: Para padres desesperados que ven como se está perdiendo el talento o la capacidad de su hijo es un buen recurso

D: Yo creo que verás, llevamos muchos años trabajando, después nosotros ya no es solo la atención que se le dé a los niños en el grupo, después nosotros siempre tenemos una escuela de padres al mes que eso se hace en el Centro Cívico de Bellavista que eso está abierto y gratuito para todo el que quiera venir a informarse del tema que no hay más que irte a la página y ver, a ver que toca este mes la motivación, la creatividad, el hábito de trabajo, a ver que te viene y

te vas allí. Entonces somos un grupo de profesionales y una vez al mes siempre. Después los niños que están acudiendo, los padres sabes que pueden pedir las tutorías que quieran tanto con su tutora, como conmigo, que nosotros si hace falta nos ponemos en contacto con el cole, ósea nosotros después ahí, nosotros estamos abiertos a todo porque creemos que una de nuestras obligaciones con este tema es darle visibilidad a las Altas Capacidades, estamos muy comprometidos con eso con darle visibilidad y que la gente se forme y evite todo lo que son los mitos y las falsas creencias de este tema. A mí una de las cosas que me encantaría quitar es el halo que existe alrededor de la Alta Capacidad de que es algo elitista, de que todos los programas son carísimos. Y eso es así y esa es una de las misiones que nosotros estamos ahí.

E: Incluso las Altas Capacidades están unidas a una clase social muy alta, igual que las bajas capacidades los pobrecitos son de un ambiente

D: Por eso yo digo que el tema de las becas a mí me encanta porque ha abierto muchas posibilidades a estos niños y después el tema del protocolo de la Junta, que eso lleva muy poquito tiempo desde el año 11-12 eso ha hecho que de alguna forma en todos los colegios se hable de Alta Capacidad y sea el colegio que sea esté la posibilidad de que esos niños y esas niñas sean evaluados. Sobre todo esas niñas porque las niñas pasan mucho más desapercibidas que los niños, mucho más, tienden más a adaptarse, los niños dan más por saco en las clases, me aburro y buah, a este niño le pasa algo y que lo vea la orientadora pero la niña se pone a dibujar, se pone a leer, y para qué la vamos a evaluar si no da ruido. Entonces las niñas pierden muchas posibilidades de respuestas educativas diferentes, de opciones de crecimiento personal.

E: ¿Es cierto el mito ese de que la Alta Capacidad por aburrimiento va abocada al fracaso escolar?

D: Es cierto que si un niño no está motivado termina tirando la toalla. Por eso yo considero tan importante la etapa de infantil, ponle el nombre que quieras, pero si un niño con 4, 5 o 6 años te dice que ya no quiere ir al colegio, tu fíjate los años que le quedan para decir el niño es que no aprendo nada nuevo, es que aprendo más en casa, es que aprendo más con la abuela, es que llévame a la biblioteca ¿Qué ocurre? Nosotros siempre decimos, los programas nuestros fantásticos, pero en el cole son muchas horas las que pasan, nosotros nos encontramos que hay niños que te dicen aquí puedo preguntar y me responden o es que aquí puedo preguntar lo que quiera, es que aquí puedo levantar la mano las veces que quiera.

E: Igual que en muchos colegios cuando preguntas te dicen eso no importa porque eso no entra

D: Es así, o ya sabemos que tú lo sabes no levantes la mano, tú es que vas por delante. Esos comentarios, ese run run lo tienen ellos todo el día.

E: Y, por ejemplo, lo de que muchos hermanos pequeños de niños con Altas Capacidades puedan desarrollarlas

D: Hombre hay un componente genético, nosotros hay una parte también que nos metemos en muchas investigaciones, nosotros nos metemos en todos los berenjenales, entonces nosotros estamos evaluando también a los padres que se dejan, padres y madres de niños que están evaluados. Entonces estamos evaluando ahí, le pasamos el Wisc y el Raven, que casi todos los tienen pasado y por lo menos esos se les pasan a los papás. Porque se habla de que siempre hay un componente genético pero hay muy poca literatura sobre ello, entonces llevamos ya casi cien padres.

E: ¿Vais a publicar el estudio?

D: Bueno, vamos a intentarlo, nosotros nos metemos en todo, nos encanta el tema

E: Hombre todo esto viene muy bien

D: A nosotros el tema nos encanta y de hecho hemos montando incluso una editorial para ir publicando cositas. Estamos... porque nos encanta

E: Pues nada, algunos resultados de estos os los pasamos para que podáis publicarlos

D: Nosotros lo que queráis que colaboremos sin problemas que a nosotros nos encanta

E: ¿Y tú que eres psicóloga?

D: Psicóloga, yo soy psicóloga. Hemos hecho una prueba de creatividad también, una prueba de creatividad infantil también que no había porque la creatividad había pruebas a partir de los 6 añitos entonces recogimos una prueba de casi mil alumnos, de muchos colegios de Sevilla y provincia, igual tanto públicos, privados, medio rural, medio urbano, y la publicamos.

E: Y otro mito, los niños de pueblo son bastante menos inteligentes que los niños de ciudad.

D: Mira, nosotros tenemos, nosotros los programas los elaboramos de lunes a viernes y los sábados los tenemos para gente que viene de fuera. Entonces eso empezamos hace tres años porque había demanda y claro, pero viene gente de Extremadura, viene gente de Algeciras, y claro decíamos esto nos va a durar tres meses porque la gente cuando vea que se tiene que levantar a las tantas el sábado y venir. Entonces la opción que se les daba era sábado sí y

sábado no, entonces qué haces que el sábado vienen tres horas, de diez a una y hacen exactamente lo mismo que hacen los niños entre semana, solo que en vez de venir una sesión vienen dos sesiones. Entonces empezamos y no solo duró todo el curso sino que ya el año pasado tuvimos que meter todos los sábados, ósea hay dos grupos que uno viene primer y tercer sábado y otro segundo y cuarto. Y este año a las alturas que estamos que estamos matriculando para el año que viene ya tenemos lista de espera de los niños de los pueblos y de fuera de Sevilla. Por eso te lo cuento. Pero vamos de todos los pueblos, de todos, de La Campana, de Lora, de Peñaflor, de todos los pueblos que te puedas imaginar. Va a depender mucho también de la sensibilidad que tenga el equipo de orientación hacia el tema, o el profesorado. Entonces ya te digo, hay muchos mitos.

E: Vamos yo te podría escribir la intemerata. Igual que cuando los padres no tienen estudios los niños nunca pueden ser superdotado, parece ser que los superdotados solo pueden ser hijos de profesores o de gente que se dedica a los libros.

D: Sí, sí. Vamos yo te puedo contar de todo, de lo que tenemos aquí de todo

E: Las clases sociales, una familia gitana no puede tener un niño de Altas Capacidades, es que es un folio vamos y son mitos que hay que ir derrumbando ¿no?

D: Sí, sí. Yo por eso digo, es un tema apasionante y en el que hay tanto por hacer, tanto por desmontar y tanto por rehacer de nuevo.

E: Ya te digo que hay dos temas estrellas que son las evaluaciones externas a los centros y otro es el de las Altas Capacidades que está implicado ahora mismo en este tema. Bueno por novedoso esperemos que siga la implicación.

D: Yo espero que siga, yo siempre digo, cuando yo empecé que no había nada, nada, nada y era una tortura porque era la loca del Centro 1, decían ya tienen la suerte de ser listos no me vengas ahora diciendo que necesitan. De entonces a ahora se ha adelantado un montón, no sabemos lo que va a durar pero por lo menos ya se va sembrando, ya hay una base ahí importante.

E: Bueno pero es que España tiene fama de no propiciar el desarrollo del talento y la Alta Capacidad. Nos quieren meter a todos en la franja de la normalidad que es que por arriba no tenemos talentos como en otros países.

D: Es así, y en Andalucía estamos mucho más adelantado que en otras comunidades, nosotros nos movemos por muchos sitios y piensan que es 130, 130 y no se mueven de 130, nosotros tenemos la mentalidad mucho más abierta con todos los tipos de talento, talento simple, talento complejo.

E: Bueno si te lees el libro de las siete inteligencias de Gardner te puedes hacer una idea de que es tan amplio el tema

D: Mira nosotros hacemos formación y el año pasado, en este curso, en marzo, nos trajimos a, supongo que os suena, a Montserrat de Barcelona que trabaja con las inteligencias múltiples, nos trajimos a una de las orientadoras para dar el curso también, porque nosotros vamos mucho a Barcelona también, nosotros utilizamos mucho las inteligencias múltiples en las actividades.

E: Bueno es el tema estrella de las Altas Capacidades.

D: En esa línea estamos

E: Nosotros lo que pretendemos dentro de este estudio es crear una red de centros, de profesionales que trabajen la Alta Capacidad, si pudiéramos dentro de ese proyecto hacer una jornada. Entonces poner en contacto a gente que trabaja esto me parecería una cosa estupenda.

D: ¿Habéis hablado con la asociación que hay en Sevilla?

E: ¿Con Asociación 1? Sí, tuvimos la entrevista hace dos semanas

D: Muy bien porque es de lo poquito que hay aquí.

E: Y sobre todo ya te digo que los centros concertados son los que más están trabajando esto, los públicos dicen yo ya bastante tengo con trabajar los de bajas como para trabajar los de alta, estamos locos o que. Lo tienen un poco como diciendo este trabaja solo.

ENTREVISTA CENTRO 2

E: A ver Centro 2 y vamos a hablar sobre Altas Capacidades

D: Mira hace... Un niño que actualmente está en quinto de primaria. A ese curso se le detectaron... se le pasó el test de Altas Capacidades en primero de primaria que es donde se suele pasar y se... y había dos niños, sobre todo uno, que destacaban más, el otro pues estaba un poco en los límites, un poco mmm... uno de ellos, el que estaba así más dudoso, desde un principio, los padres son docentes y desde un principio dijeron que ellos no querían ningún trabajo especial con su hijo, que ellos querían que siguiera el ritmo de la clase, porque el niño

iba y venía a gusto al centro, no le había planteado ningún problema. El niño sacaba muy buenas notas, es decir que no era un niño que tu veías de mal humor porque se aburría, incluso no era el típico caso que todos conocemos.

E: Que ese es un síntoma

D: No, entonces los padres dijeron que ellos no. Y el otro alumno pues los padres dijeron que pues adelante. Entonces se le empezaron a hacer algún trabajo independientemente del que hacia cuando terminaba su trabajo de clase, pues se le pasaba algunos trabajos y él no quería, se negaba, no quería hacer, se le... tenía algún problemilla con la ortografía y se le hicieron básicamente algunos... pues aprovechamos y como él termina muy pronto otro tipo de trabajos y los termina además bien, pues aprovechamos y le reforzamos. Y el no... iba a casa quejándose, que no quería, que él quería como sus compañeros y tal. Entonces vinieron sus padres y dijeron que... que bueno que estaba pasando eso, que él se quejaba y que ellos tampoco querían eso, presionarlo a que el niño hiciera más cosas si no le estaba gustando y entonces decidimos junto a... bueno no estaba yo en el Equipo Directivo... pero se decidió, junto con la tutora que se le propondría que él hiciera algún trabajo que él quisiera.

E: ¿Voluntario?

D: Voluntario. Entonces por ejemplo este año él ha estado haciendo pues un... un periódico que él lo hace en su casa, el coge noticias, le preguntamos y hace entrevista a sus compañeros. Lo hace por ordenador, se lo manda por e-mail a su tutora, la tutora lo revisa, comenta con él, le cambia... y bueno pues lo imprimen, lo tienen en la clase para que lo lean todos. Entonces él no está haciendo digamos un... no hay una programación dirigida para él, sino que va un poco en las inquietudes que él tiene. Y la madre... porque así es como los padres lo han querido... y la madre quiere que aparezca en Séneca, es decir que conste, para que bueno... yo supongo que ella lo que pretende es que conste para que cuanto termine su periodo de primaria y pase a la secundaria haya constancia en el programa Séneca que a él se le detectaron Altas Capacidades cuando se le pasó... se le pasaron las pruebas pero que quiere que se siga trabajando así, sin ningún programa específico.

E: Claro a eso me refiero

D: A la demanda que él tiene

E: A demanda que se llama ¿no?

D: Claro, pues ahora él quiere... por ejemplo yo a este curso concretamente le daba yo el año pasado, este año ya es sociales y naturales, el año pasado era conocimiento del medio. Y él bueno con los animales se perdía, le perdían los animales de lo que le gustaban, animales raros, exóticos. Hicimos trabajos todos sobre animales en peligro de extinción y él pues por ejemplo pues yo le pedí que si podía que trabajara dos, ya que sabía tanto de animales y tal. Luego hacíamos una exposición en la clase

E: Específicamente dos y los demás...

D: Los demás... no él... lo hicieron individualmente, cada uno eligió el que quiso.

E: Y él dos

D: Y él eligió dos, yo se lo pedí, él me dijo que sí que sí y eligió dos y expuso... hizo una exposición de dos animales, muy bien hechas, en fin con muchos detalles y bueno encantado, eso a él no le molesta, a él le molesta a lo mejor otro tipo de actividades.

E: Actividades rutinarias

D: Actividades rutinarias que no es lo que él quiere. Él quiere, y bueno a mí me parece bien también que con estas edades pues si tienen un interés, si tienen un centro de interés, algo que a ellos les motiva, que sea ahí donde trabaje y no sea tan dirigido a lo mejor, que lo llevemos nosotros por un camino equivocado y le hagamos aborrecer lo que antes no aborrecía.

E: Es que en algunos casos lo que se hacen son adaptaciones curriculares por encima y claro eso implica actividades escolares propiamente dichas

D: Claro, así se empezó con él, ya te digo, así fue como se empezó pero eso él lo rechazó, a él le provocó un rechazo, no quería y ahora el año pasado se detectó al hermano.

E: ¿También?

D: El hermano de este mismo alumno, también y como claro ya tuvieron la experiencia del primero, pues en la misma línea ¿no? Concretamente no hace mucho que estuvo aquí su madre y dijo que bueno que ella estaba muy contenta tal y como funcionaba el mayor y que pues en la misma línea el pequeño. Son niños además, esta familia, estas familias en general en este centro, son familias que motivan mucho a los niños, que los llevan mucho a exposiciones, son niños que viajan mucho, son una familia...

E: De un nivel económico

D: De un nivel económico y social y sociocultural medio alto. La mayoría son... pero como la mayoría como un 80% son universitarios. Es decir, tienen la suerte de también estar en una familia donde la cultura es un valor.

E: Bueno y donde entienden las Altas Capacidades

D: Claro, y donde entienden las Altas Capacidades, efectivamente

E: Así como las bajas verás que entienden la diversidad que hay en todo ¿no? En sus hijos también

D: Claro. Entonces así es como se está funcionando aquí con estos niños a los que se les ha detectado.

E: Ósea que claro, no hay recursos especiales, no hay estrategias especiales sino que se trabaja a demanda

D: Se trabaja a demanda de lo que él va necesitando.

(Interrupción por llamada telefónica)

E: El diagnóstico de estos niños ¿quién se lo hizo?

D: El EOE. Es quien lo hace

E: ¿Y el EOE le hizo algún programa a estos dos niños o simplemente os dio el informe de diagnóstico?

D: No, dio el informe y supongo que le daría a... (Llaman a la puerta) A ver si es ella, sí ella es Beatriz. Mira ella es Elena profesora de Ciencias de la Educación, además del área de la Atención a la Diversidad. Entonces me estaba preguntando por los niños de Altas Capacidades y yo le he contado el caso de León y de su hermano ahora y la estrategia que estamos siguiendo que además está funcionando mucho mejor que la que en un principio se...

E: Es que el objetivo es crear una red de centros en los que se trabajen Altas Capacidades para que unos conozcan a otros y puedan informar de lo que están haciendo. Y entonces hemos hecho una búsqueda de centros y ustedes aparecéis como que estáis trabajando las Altas Capacidades

O: ¿Aquí en Centro 2? Claro porque aquí aparecía León con adaptación curricular. Se hizo una adaptación curricular.

D: Aquel año que luego se dejó

E: Ósea que ustedes habéis empezado con una adaptación curricular aunque eso luego...

O: Sí aunque luego se vio que el niño...

D: Fue a demanda de su familia

O: Entonces se le quitó y se trabajó a demanda

E: Claro a demanda lo que estábamos hablando

O: Sí ya todo fue enriquecimiento...

E: Porque el niño desechó totalmente la adaptación curricular con actividades propias de las materias

O: Sí, efectivamente, no quería y además decía que eso suponía más trabajo y más actividades pero también vimos hablando con Marisol que no íbamos a buscar más trabajo de matemáticas sino que vamos a buscar otro tipo de... tampoco quería, yo hablé con la mamá y la mamá decía que tampoco es necesario porque el niño, ósea que él no lo necesita ni lo pide ni lo reclama.

E: Que el niño va a su aire un poco ¿no?

O: Sí, en casa está muy estimulado, tiene muy buen nivel

D: Es muy buen lector también. Entonces... y así...

E: De lo que se habla en pedagogía es de utilizar los recursos de estos niños para aprovecharlos más en el aula que es lo que tú estabas diciendo...

D: Lo del periódico que está trabajando este año

E: Aprovechar ese recurso para los demás

D: Y se está trayendo a la clase, cuando él lo termina pues se lo pasa por mail a su tutora, Marisol se lo revisa, entre los dos corrigen alguna cosita, lo traen a la clase, lo expone y él se siente útil.

E: ¿Y los demás como lo ven? Porque acordaros antiguamente hace años que aquel niño súper estupendo era odiado por casi toda la clase porque era el sabiondo

D: No pero no, no, ellos lo ven como uno más. Él no es un niño que esté que no se lo toman a mal

O: Pero por su forma de ser también. No es un niño para nada pedante, nada nada, es un niño súper humilde, tranquilo. Si puede pasar desapercibido él lo intenta.

E: Entonces el niño maravilloso de nuestras vidas ¿no?

O: Sí la verdad es que sí, saca unas notas fantásticas, el entorno familiar es buenísimo.

D: Claro eso le he dicho yo... que también es que todo ayuda ¿no? Claro, obviamente aparte de que él tenga sus capacidades, a parte donde está también...

E: Y el profesorado en general que atiende a ese niño ¿Qué actitud tiene con él? ¿Hay quizás algún encontronazo o algo? Porque sabéis también que hay profesorado, me pongo yo que también lo soy, que a lo mejor a aquel alumno que va un poco de sabiondillo a los profesores les cae un poquito... ¿Es verdad o no?

O: Sí sí, pero como este caso no es el típico.

D: A parte como este centro como es un centro de una línea, muy pequeñito, que nos conocemos todos desde infantil hasta sexto de primaria es que tú vas por la calle... yo siempre he sido de primaria, veo a uno de infantil y yo perfectamente sé que es de tres años, a lo mejor no sé cómo se llama pero sí sé y sé quién es la madre. Es que nos conocemos todos porque claro cómo somos muy pocos, es una comunidad muy pequeñita.

E: ¿Cuántos profesores sois vosotros?

D: Somos quince y con el de religión 16

E: ¡Ah quince! Sois muy poquitos

D: Claro es que tenemos una línea nada más. Entonces, claro, todos sabemos, todos conocemos muy bien a los alumnos. Cuando nos van llegando sabemos muy bien los que nos van llegando. Esa es la gran ventaja de un centro pequeño.

O: Y las características que también decíamos que tienen León y su hermano. No son pedantes para nada ni destacan para nada. Entonces pues por eso tampoco son rechazados ni por los compañeros ni por los profesores.

E: León dices que se llama de apellido

D: No, de nombre

E: Ah de nombre es que en el colegio de mi hija había unos apellidados León que eran muy inteligentes, los tres hermanos.

O: Pues esto el pequeño me ha pedido la madre el diagnóstico también y ahora tengo que preparar el informe para dárselo porque ella quiere tener por lo menos la información.

D: Aunque quiera que la forma de trabajo sea igual que con el hermano porque a él le ha ido bien, al mayor, pues quiere que con su pequeño se trabaje en la misma línea.

E: ¿En qué curso decís que está?

D: En segundo ahora.

O: El pequeño está en segundo y el otro en quinto. Del que hablamos en quinto

E: ¿No os preocupa la idea de que cuando pase a secundaria que va a ser de él? ¿Tenéis ese tránsito con algún instituto?

D: Sí, con el Velázquez además un tránsito muy bien hecho. Ahora en sexto se les va a pasar también un test de Altas Capacidades.

O: Ahora en junio.

D: Para que vaya esa información al instituto. Pero además de eso, nos hemos reunido ya con todos los jefes de departamento. Bueno, todos no, con los de Matemáticas, Lengua e Idiomas que son las troncales.

E: Y a los que va el informe PISA.

D: Efectivamente. Nos hemos reunido con ellos los tutores, en este caso es que la tutora soy yo y como no soy una tutora al uso, tengo horas que lengua los da otra persona e inglés lo da otra persona.

E: Claro porque estás liberada con la dirección.

D: Claro, nos reunimos los tres con la jefa de estudios del instituto más los jefes de departamento de estas tres áreas y además luego al día siguiente, con la profesora... con la profesora de PT, con la... ¿se llama así no?

E: Sí, sí, un poco antiguo el término porque ya no existe Pedagogía Terapéutica pero se le sigue llamando igual. Cuando yo estudié ese curso ya no existía.

D: Y se le dio información de niño por niño, uno por uno, cogiendo la lista ¿eh? En la primera reunión fue una información más de las áreas, de los contenidos, de la metodología, de la evaluación, de los criterios de evaluación que se habían aplicado, que ellos aplicaban. En el primero fue por los departamentos y en el segundo fue una información pormenorizada de niño por niño. Además que funciona muy bien en ese sentido el Velázquez, las cosas como son.

E: Ósea que a este niño le toca el año que viene este tránsito ¿no?

D: Sí y este niño pues irá con la información, con su informe psicopedagógico de un niño que tiene esas Altas Capacidades, pasará a secundaria y tendrán toda la información.

E: ¿Tenéis pensado hacer algún programa para Altas Capacidades o...? ¿Tenéis algo pensado?

D: No lo hemos hablado, pero...

E: Deberíais mirarlo sobre ese método a demanda. Vamos a llamarlo así

D: Pues a lo mejor si podríamos

E: Podríais escribir algo

D: Dejar algo, sí

O: Sí yo también lo estuve pensando porque yo también llevo el Sor Ángela, ¿el Sor Ángela no te aparece? Porque allí también hay.

E: Pues no

O: Allí hay uno en quinto y hay dos más.

E: Ah, porque tú estás de orientadora en más de un centro

O: En más de uno

E: Y hoy te toca aquí

O: Sí

E: Entonces ¿por qué no escribís algo sobre la forma en la que habéis llevado a este niño? Yo lo veo interesante

D: Bueno, lo planteamos y lo podemos incluir incluso en el Plan de Centro para que quede constancia.

O: Se están haciendo muchos trabajos y se interviene muchísimo pero como no queda constancia...

E: Si podemos crear la red ustedes seríais un ejemplo de estudio de caso sobre cómo habéis llevado a este niño ¿cómo es vuestro modelo? Vamos a llamarlo a demanda, que tiene otros nombres pero bueno.

D: Claro pero bueno lo podemos llamar... pues sí, siguiendo un poco los centros de interés del alumno.

E: Lo podéis llamar de centros de interés sobre las materias que se van desarrollando.

D: Que son materias curriculares pero donde él tiene una especial, un especial interés de informarse y además no le importa.

E: Porque además si tenéis hermanos que van detrás de él ya tenéis reciclado el modelo.

O: Y además en ese grupo hay más niños, tú lo sabes (refiriéndose a la directora), pero los padres no quisieron

E: Pero ¿Por qué no quieren los padres que se les atienda muchas veces? Porque se les señale, se les etiquete y entonces dicen no mira el superdotado, el... Eso es lo mismo que bajas capacidades o incluso una dislexia que dicen que este niño tiene una dislexia y los padres se cree que esto es una deficiencia mental. Yo soy titular en esa área, en dificultades de aprendizaje, dónde se ha visto que una dislexia sea un bajo cociente intelectual cuando había personas como Einstein que era disléxico y escribía su nombre al revés.

O: Sí pero la familia se siente rechazada

E: Y que también las etiquetas son peligrosas, yo estoy en contra yo cuando estaba en los equipos nunca la ponía.

O: Yo nunca he utilizado la palabra retraso, siempre necesidades, necesidades de apoyo en esta área. Porque lo de retraso...

E: Porque eso le dura toda la vida

D: Es que esto no es como decir tienes tosferina, es que hay una gama tan amplia de necesidades específicas educativas que no tienen por qué ser llamadas de la misma forma para una persona que para otra.

E: Es que eso les dura toda la vida en el boletín, eso no se quita ya nunca entonces es un estigma y una segregación a la que ya de por vida están obligados

D: Yo te quería comentar que te dije el otro día por teléfono, que algunos casos que yo recuerdo de estos de primero que los padres eran docentes, porque lo saben y porque una de las causas que decían era que la maduración, y yo en eso estoy también de acuerdo con ellos, como un niño de primero de primaria es donde se inicia el proceso, todavía es pronto.

E: Claro es que puede ser una maduración temprana que no hay que confundirla con una sobredotación.

D: Entonces ellos decían que era demasiado pronto y que ellos preferían que como el niño era feliz

E: Y tenían razón, es que la sobredotación no significa madurez temprana.

O: Se debería diagnosticar a partir de tercero

E: Es que lo de primero...

D: Lo de primero es demasiado pronto, además les decimos a las familias, porque no tenemos más remedio que decirles lo que sale, y ahora dile tú a la familia que no era así que era...

O: Además también están llegando casos de infantil, en niños de 4 años que quieren ya flexibilizar. Y digo... vamos a ver vamos despacito.

D: Es que le podemos hacer mucho daño a los niños y además tener unas expectativas sobre ese niño que además ese niño se va a frustrar cuando vea que no cumple si es que ve que no cumple las expectativas. ¿Qué necesidad tenemos de crear en esos niños unas expectativas cuando hay que dejarlos que ellos vayan tranquilitos? Si vemos síntomas, alertas...

E: Pero eso es con el tiempo. Un síntoma, una alerta, otra, otra, al año que viene otra. Que tú puedas deducir que ahí hay algo

D: He trabajado mucho en el primer ciclo.

E: Esos son niños listos

O: Ahora el desarrollo es diferente hay que ajustar las pruebas. Por ejemplo, el dibujo de la figura humana de una niña de 3 años no era de 3 años.

E: Yo os digo una cosa, no se puede diagnosticar una dislexia hasta los 8 años porque los comienzos pueden ser en espejo. Mi hija, por ejemplo, hacia todo en espejo hasta que ya fue madurando y desapareció. Pero hasta los 8 años no puedes diagnosticar una dislexia, una digrafía, una discalculia porque el primer ciclo es de madurez evolutiva.

D: Yo siempre recuerdo, siempre que he tenido primero y segundo, haber tenido un rincón de biblioteca siempre y en ese rincón había también crucigramas, sudokus, obviamente para niños de esa edad, algún trabajo de puzzle. Siempre, siempre lo he tenido porque hay niños muy listos que terminan muy pronto su tarea, que además está bien hecha. O sea que no es el que termina rápido y con la letra fatal que tú le dices no, no vamos a borrar y volvemos a empezar, que también pueden ser muy listos pero tiene que aprender a que tiene que pararse. Pero hay alguno que es que es todo, que acaban rápido, que está muy bien, la letra limpia... pues le voy a dar un rincón para que ellos vayan haciendo cosas que les gusten. Unos cogían puzzles, otros cogían cuentos.

E: Se supone que el ritmo evolutivo se equipara a los 8 años. A partir de los ocho años el que se ha quedado aquí ya empieza...

(Interrupción porque entran personas)

E: Eso que no se puede diagnosticar hasta los 8 años. Ahora claro, si tiene 8 años y va todavía por aquí pues tiene necesidades educativas, no especiales, todavía no porque puede que de repente pegue un carrerón y se sitúe aquí.

D: Es que la experiencia nos dice que pasa. Pasa tanto en niños que destacan y luego se igualan y niños van un poco por detrás y luego se igualan también.

E: El ritmo evolutivo. A mí me dan mucha pena los niños que están sometidos a una regularidad en el diagnóstico que a veces es muy perjudicial para ellos.

O: Cuando empezó el plan este de la Junta, que yo tengo mis dudas y hay algunas cosas en las que no estoy de acuerdo. Que se empiece tan pronto, en cinco años. Y luego eso, se han creado unas expectativas, hay mucha información, los padres tienen mucha información y ahora vienen todos los padres con el Plan de Altas Capacidades de la Junta, la presión que tenemos todos los orientadores, porque hay muchísima demanda de evaluación. Hay una presión tremenda.

E: Qué vamos a opinar de esto cuando la sociedad nos está llevando a un desasosiego

D: Es querer correr mucho por todo

E: Pero qué más da lo de las Altas Capacidades. Hombre si a un niño se le ve... o ¿es el padre el que lo pide?

O: Además es mucho eso de decir es que yo quiero que aparezca en Séneca, entonces tú lo que quieres es que lo etiquete y encima que aparezca en Séneca ¿para qué?

E: Yo termino diciendo la idea de que por qué no lo escribís, lo incluís en el Plan de Centro vuestro modelo porque es un modelo a seguir.

ENTREVISTA CENTRO 3

D: Sí, yo llegué en el año 2010 como vicedirectora entonces entré precisamente para los proyectos de cualquier tipo ¿vale? La Vicedirección se encarga mucho de los proyectos del centro y había que impulsarlos. Había salido un equipo directivo, entra un director nuevo de fuera y necesitaba a alguien que dinamizara un poco el centro

E: Vicedirección que es una figura que se ha creado

D: Dentro del equipo directivo

E: Pero que la habéis creado vosotros ¿no?

D: No, no. Eso existe siempre, existe un cargo que es vicedirector y que tiene una serie de funciones entonces ahí entré yo con los programas de distinto tipo. Pues yo focalicé la parte que a mí me gusta ¿vale? La parte que yo podía desarrollar un poco y era idiomas ¿vale? Era uno de los objetivos que los niños mejoraran en el tema de inglés.

E: Claro el proyecto europeo sobre idiomas ¿no?

D: Erasmus

E: Erasmus plus

D: Erasmus plus. Nosotros tuvimos un Comenius, después hemos tenido Erasmus. La verdad es que en ese tema estamos muy avanzados y sin ser bilingües porque no somos centro bilingüe porque la plantilla era muy antigua. Luego el tema de convivencia que a mí me encanta y dentro de la convivencia, si no trabajas la atención a la diversidad y yo es que creo que los resultados, la atención a la diversidad y la convivencia van de la mano. Si tú no analizas todo eso y no lo trabajas de manera conjunta, esto no funciona. Es mi forma de vero

E: Pero eso, ahora que has tocado el tema de la atención a la diversidad, que nosotras es un tema que trabajamos en clase con nuestros futuros docentes, los alumnos, y hay distintas formas de entender la atención a la diversidad. ¿Cómo se entiende, en el centro, la atención a la diversidad?

D: Bueno como la atención individualizada a cada alumno de acuerdo a sus necesidades. Entonces es verdad que la Delegación y la Consejería te proponen una forma de detectar esas necesidades, de clasificar a los niños, de censarlos, unos vienen censados del cole, otros los evaluamos aquí, entonces bueno incluso tú tienes que marcar en Séneca.

E: Claro a eso me refería a que la atención a la diversidad se asocia mucho con las necesidades educativas especiales. Entonces yo quería saber cómo se entiende en el centro a la diversidad ¿está dirigida solo a estudiantes con necesidades educativas especiales o a todos los estudiantes?

D: A todos, a todos. Nosotros tenemos muchas medidas de atención a la diversidad ¿vale? Entonces hay medidas de atención a la diversidad que requieren un refuerzo en las instrumentales porque ese niño tiene mal comportamiento en clase porque tiene desfase curricular entonces como no sabe, como viene con un desfase curricular con respecto a sus compañeros se porta mal. Entonces por eso te digo que para solucionar la convivencia, yo necesitaba atajar ciertos problemas por ejemplo de desfase curricular. Hay otros niños que se portan mal porque se aburre, son niños con Altas Capacidades ¿vale? También había que darles una respuesta. También hay alumnos que hay que atender a la diversidad de acuerdo a su entorno familiar porque tiene unos problemas y sus circunstancias son muy diferentes a las de otros niños que estén aquí y no es ni curricular ni por altas capacidades ni por retraso, sino simplemente porque le ha tocado un entorno familiar muy duro, entonces ese tema pues también hay que trabajarlo. Y bueno desde la convivencia...

E: De ahí vienen todos esos programas que tenéis.

D: Claro, de todo un poco. Entonces nosotros tenemos un programa de refuerzo, tenemos montado un aula de convivencia, un programa de convivencia por la mañana muy potente que trabaja con los niños con problemas y que salen del aula, conflictivos. Valores, habilidades sociales, una serie de programas que les van a ayudar a mejorar. Luego por la tarde tienen refuerzo educativo en las instrumentales para ver si salvamos ese desfase y conseguimos que se integre. Y al mismo tiempo yo me planteaba, bueno si trabajamos el desfase curricular, de

los que llevan cierto retraso, por qué no trabajamos con los que destacan pero por Altas Capacidades. Claro, siempre se trabaja desde los que necesitan retraso.

E: Claro porque esos grupos de desfase, están todos los niños juntos ¿no? ¿O cómo lo hacéis?

D: Sí, sí. La normativa indica que tienen que ser grupos heterogéneos y que tienen que estar mezclados.

E: Sí pero son niños que coinciden en el desfase curricular. ¿Y esos funcionan bien?

D: Sí, sí. Funcionan

E: ¿No se sienten como niños a parte? ¿No pierden ese sentido de pertenencia a su grupo?

D: No, no. Tú puedes trabajar el desfase curricular si es muy significativo con las adaptaciones curriculares, significativas y no significativas que lleva el departamento de orientación. Eso es una parte. Luego hay niños que están en clase ordinaria pero con integración y tienen ayuda de la PT del centro por la mañana. Yo te hablo ya una vez que abandonamos el departamento de orientación, las adaptaciones curriculares y la PT, aquí por la tarde ofrecemos

E: Fuera del horario...

D: Fuera del horario escolar, un programa de refuerzo a aquellos niños que necesitan mejorar y que le está influyendo en su día a día. Que no es tan significativo como para que sea tratado por el departamento de orientación pero que existe, ósea que es un problema real que está dentro del aula. Son niños que funcionan completamente normal.

E: ¿Eso lo metéis dentro del aula de acompañamiento quizás?

D: Es un programa parecido que se llama PARCES que es Plan de Apoyo y Refuerzo. De ahí lo financiamos, con ese dinero lo financiamos.

E: ¿Con el de acompañamiento?

D: Sí, entonces tenemos ese refuerzo y tenemos ese mismo refuerzo para los de Altas Capacidades, por la tarde, vienen a trabajar los que tienen este retraso y los que van muy avanzados en clase. Claro, entonces hemos trabajado...

E: Entonces participan en todo lo que ocurre en la clase durante toda la jornada escolar

D: Sí, sí

E: Es fuera de horario. Es que contra eso luchamos tanto la universidad, con que los grupos... los niños no se consideren en grupos aparte.

D: Aquí ellos están todos súper integrados, no hay diferencia y... bueno que no se nota prácticamente. Cada uno trabaja, viene a trabajar por la tarde lo que necesita. Entonces por la tarde tenemos niños trabajando Matemáticas, Lengua, como te digo en apoyo. Tenemos niños en Profundiza, pintando ¿vale? Desarrollando su creatividad. Luego tuvimos un tiempo un programa con una psicóloga, al principio, de creatividad precisamente para desarrollar con los niños de Altas Capacidades.

E: Ah, qué bonito ¿no?

D: Sí, sí. Lo tuvimos dos años y luego ya pasamos al club de programación

E: ¿Tenéis muchos niños diagnosticados de Altas Capacidades?

D: Sí que tenemos, sí que tenemos. No tanto como de necesidades educativas especiales, con otros problemas pero sí que hay bastantes.

E: ¿Quién hace el diagnóstico? ¿El equipo de orientación educativa?

D: Sí, sí.

E: ¿Y el psicólogo o psicóloga del centro?

D: Y la evaluación psicopedagógica que se hace en el centro si tú lo detectas aquí.

E: Ósea, que los niños pasan a esos grupos una vez que están diagnosticados, antes no

D: ¿A qué grupos te refieres? ¿A los de por la tarde?

E: A los de, por ejemplo, el proyecto Profundiza

D: Sí, sí

E: Los niños con Altas Capacidades son niños diagnosticados ¿no?

D: Son niños diagnosticados o niños que los tutores ya aprecian cierta habilidad, unos son en cálculo, otros son en expresión ¿vale? Lingüística, otros en creatividad.

E: Que lo mismo no están diagnosticados

D: Tenemos un grupo de aproximadamente quince y lo que hacemos cuando no cubrimos con Altas Capacidades diagnosticadas lo abrimos ese abanico a posibles niños que los tutores vean

aventajados por algún motivo. Entonces pues venimos trabajando eso, un club de programación porque nuestra idea era, así lo presentamos también el proyecto Erasmus, ¿vale? Pedimos que el proyecto Erasmus que al final no. Nos concedieron un Comenius, después el siguiente Erasmus nos lo denegaron y ahora nos hemos presentado a Inglaterra porque allí se trabaja mucho y entonces pues que estos niños no fueran solo consumidores del lenguaje informático. La informática de los centros se atiende desde el consumo, a nosotros nos dan programas y ellos aprenden a usarlos, aprenden a usar un programa para dibujar, un programa para tal, pero nunca piensan y nunca crean y nunca programan. Entonces nosotros decidimos poner un informático, pagarlo nosotros y que nuestros niños por la tarde desarrollaran su creatividad de esta manera ¿vale?

E: Entonces ese programa se llama Profundiza

D: No, Profundiza es el de pintura y el otro pues se llama Coding Club, nosotros lo llamamos Coding Club, club de programación. Y además nos dimos de alta en una asociación que se llama cour.org que existe en Europa y fuimos pues de los primeros institutos en España que empezó a trabajar eso porque se trabajaba en la Universidad de Barcelona y en la de Madrid pero no se trabajaba a nivel de centro, de instituto, ahora ya si se ha puesto un poco más de moda y hay gente que está dando programación.

E: Si que sois pioneros.

D: Sí, también en algunos centros privados se trabaja también el coding ya y entonces ellos utilizan, aprenden a trabajar con distintos lenguajes informáticos que son scratch, rubik, HTML, que son programas informáticos que nunca se suelen trabajar a estos niveles.

E: Y ese es el principal recurso que tu destacarías a utilizar con estos niños, si tuvieras que pensar en las estrategias y recursos que utiliza el centro con niños con Altas Capacidades, ¿crees que el más significativo, el que está teniendo mejores resultados es el informático?

D: Yo no me atrevería a decir el mejor porque entonces tendríamos que hablar de cada niño ¿vale? Pero sí que es verdad que es el más atractivo para ellos, ahora mismo.

E: Porque el profesorado en clase o ya a nivel de equipo ¿qué otras estrategias o recursos tiene?

D: El profesorado dentro de la clase lo trabaja muy poco, le cuesta mucho trabajar con Altas Capacidades y le cuesta mucho trabajar con el niño que necesita refuerzo educativo también.

E: Es decir, que los niños, dentro del aula ordinaria, siguen con el programa

D: Tienen un programa de refuerzo dentro de su programación de aula, hay actividades de refuerzo pero de refuerzo de ampliación y de refuerzo de refuerzo ¿sabes que te digo? Entonces el profesor tiene una programación que adapta a los distintos alumnos en función a sus necesidades. Y sí que con este niño pues llega hasta aquí y con este niño es capaz de llegar hasta allí y este trabaja una serie de textos que este no trabaja ¿vale?

E: Es una adaptación del currículo

D: Es una adaptación del currículo y de la programación

E: Que no es una adaptación curricular individualizada sino que cada profesor adapta a las necesidades de cada curso

D: Y cada alumno tiene que recogerlo en su programación, tiene que hacer actividades que se adapten

E: Exactamente lo que pasa es que eso es trabajo...

D: Es mucho trabajo y muy complicado y cuesta sobre todo cuando la plantilla cambia, ¿vale? Depende también mucho del profesor, de la sensibilidad del profesor, de cómo se lleve con los papeles. (Risas)

E: Que buena frase (risas)

D: Sí, sí porque todo esto hay que plasmarlo después en una programación y no todo el mundo es capaz, hay gente muy creativa, que hace cosas muy chulas pero que luego no es capaz de plasmarlo y de darle salida. Entonces depende de muchas cosas, del tiempo que tenemos, del número de alumnos, la ratio que tengamos en clase.

E: ¿Cómo estáis más o menos de ratio?

D: Estamos con una ratio muy alta, nosotros tenemos una ratio de 30 alumnos por clase, en Bachillerato llegamos a 40 a veces

E: Sobre todo en institutos públicos. ¿Y los vecinos también tienen esa ratio tan alta?

D: No, no tienen esta ratio tan alta

E: Entonces será porque vosotros sois mejores y atendéis mejor a los alumnos

D: (Risas). A ver, nosotros estamos aquí luchando por la calidad y ahí estamos en la cuerda floja entre resultados, que es lo que se nos pide mucho, hay mucha presión con resultados,

buenos resultados, como de llegar a un objetivo, y la calidad que no se pierda. Entonces nos mantenemos ahí en la cuerda floja y sí que la gente va viendo ya después de seis años que llevamos en el equipo directivo pues que salen muy bien preparados, que tienen mucha formación. De hecho este club de Coding que creamos era un paso previo a la incorporación al currículo de esta asignatura como programación. También era una fase experimental y estábamos esperando que el cambio de normativa nos apoyara para en esas asignaturas de libre configuración de centro pudiéramos meter el tema de la programación para todos pero claro dependemos de los recursos, de tener ordenadores.

E: Claro, claro además en ese sentido ahora mismo con la crisis está...

D: Claro, los ordenadores, bueno cuando yo llegué ya existía la escuela TIC 2.0 y eso ha ido en detrimento de todo el material. Claro porque se nos han acabado las garantías, ya no se reponen los materiales, los niños se les estropean el ordenador, se quedan sin él, no cubrimos, no viene reposición. Entonces...

E: Es una problemática importante

D: Sí, es importante

E: Y la familia con respecto a los niños de Altas Capacidades, ¿qué demandas tienen o qué piensan sobre la educación que están llevando sus hijos dentro del centro?

D: Los padres que tienen a sus hijos trabajando por la tarde y que son de Altas Capacidades ¿vale? Que están bastante concienciados, están muy contentos con estos programas. Y luego hay algunos muy destacados que han participado en programas ya universitarios de Altas Capacidades, yendo los sábados, les aconsejamos y los padres ya trabajan de manera más individual fuera del centro. Pero la verdad que ellos encuentran una respuesta porque la Consejería digamos que te da una serie de opciones que son las que existen, o le hacen una adaptación curricular o le flexibiliza el horario, o lo pasa de nivel o le pasan un curso. Entonces hay una serie de medidas que son las que aplicamos los centros.

E: ¿Y los padres reclaman que le pasen de curso y demás? ¿Se implican en saber por los niños?

D: Sí, sí. Los padres se informan y participan, están concienciados

E: No por si eran guerrilleros en el sentido de mi hijo aquí se aburre y quiero que lo pases a otra clase de más alto nivel por tal, por cual...

D: No, quiero que lo pases a otra clase no, el padre viene. Sí que trabajamos nosotros desde tutoría, desde el departamento de orientación y desde el centro con los padres de los niños que tienen estas características. Entonces ellos se van informando de que opciones hay y ellos no te dicen quiero que me los pases de clase, sí que se adaptan a la forma de trabajar y le hacen una evaluación psicopedagógica o una revisión de su dictamen, igual si tiene problemas como si necesita un refuerzo.

E: Porque así en general el ambiente familiar de los niños con Altas Capacidades, me imagino que el ambiente es diferente según cada caso, pero la tónica general ¿es un buen ambiente familiar? ¿O hay niños que se encuentran en ambientes también más desfavorecidos?

D: Sí, existen niños que... que ha habido que ponerse en contacto con ellos y no tenían tanta formación, que no sabían verlo y se lo hemos tenido que decir desde aquí.

E: Es que hay veces que parece que las Altas Capacidades están relacionadas con el ambiente que estimula

D: Exactamente, yo creo que no está relacionado tanto con el ambiente familiar como con la estimulación ¿no? Es más fácil descubrirlo porque el niño tiene más estímulos desde pequeño. Entonces la familia que es más desfavorecida tiene menos opción en ese sentido.

E: Lo que ocurre es que estos niños ya han tenido toda la primaria para haber sido detectados, diagnosticados... Ósea que la familia ha tenido tiempo para darse cuenta de si tenían un niño con Altas Capacidades

D: Y luego que bueno, que hay niños con Altas Capacidades que tienen otros problemas asociados como Asperger o como cualquier otro diagnóstico y ha habido que trabajar esa parte antes que las Altas Capacidades. Y cuando ha llegado al instituto, cuando ya nos organizamos, ya se puede trabajar esta parte y ya cubrimos sus necesidades.

E: Del centro del que proviene el niño os viene ya el diagnóstico, la orientación, porque claro vosotros no empezáis desde cero. Que mantenéis contacto con el centro de primaria.

D: Sí, nosotros tenemos tres centros de primaria adscritos con un número de alumnos que viene aquí siempre. Entonces nosotros hacemos unos programas de tránsito y dentro de los programas de tránsito con el cole, nosotros vamos allí, recopilamos información de cada alumno, nos traemos una ficha, nos indican si tiene problemas familiares, si tiene Altas Capacidades, cuál es su diagnóstico, si necesita refuerzo, si se le da bien el francés...

E: ¿Están funcionando bien los programas de tránsito verdad no?

D: Sí, después nuestros alumnos ayudantes van allí y hacen una dinámica de grupos y ellos eligen aquí un alumno que va a ser aquí como su hermano mayor o su amigo mayor y le permite venir con menos miedo. Y entonces cuando vienen aquí tenemos ya bastante información sobre ese alumno, más la que nos muestra Séneca y luego en primero de la ESO, es un momento adecuado para que trabajemos con ellos y ver si hay que hacer una revisión del dictamen, si hay un niño con Altas Capacidades que no esté diagnosticado, o si el tutor ve que está aventajado

E: Porque el principal responsable del alumno es el tutor aunque luego veo que tenéis equipo

D: Tiene un equipo docente que va dirigido digamos por ese tutor, luego nosotros tenemos una coordinaciones con el tutor

E: Sí pero el referente, el responsable principal es el tutor del niño

D: Es el que recopila la documentación sobre todo, es el que reúne un poco la información de todos los profesores, es el encargado de preguntar a cada profesor como funciona este niño y en que destaca o en que no destaca y que problema tiene. Él es el que reúne la información y nos la transmite a nosotros, por eso la figura del tutor es tan importante porque puede que destaque en cálculo y en otras no.

E: Claro que los alumnos de Altas Capacidades no son un grupo homogéneo ni mucho menos cada uno tiene sus propias necesidades.

E: Sabemos por otros centros que muchos padres se empeñan en que en Séneca aparezcan sus hijos con Altas Capacidades con destacable. ¿Ha habido aquí algún caso?

D: No, no, nosotros no tenemos esa... Y luego tú también tienes que hacer muchas evaluaciones para ver si es talento complejo, talento simple

E: Claro no es lo mismo

D: Aquí más bien la presión surge del centro, nosotros nos ponemos en contacto con ellos para decirles que este niño necesita más que es necesario mirar, flexibilizar.

E: Algo que se ha asociado mucho a las Altas Capacidades es el fracaso escolar, ¿habéis tenido algún caso?

D: Yo no he tenido alumnos con Altas Capacidades que haya fracasado, de los que están diagnosticado hemos trabajado bien con ellos al nivel que necesitaban. Algunos han necesitado adelantarle un curso y con esa adaptación ha sido suficiente, otro ha necesitado un refuerzo, pero un refuerzo en su creatividad.

E: A demanda ¿no? Esque en otros centros hemos visto eso

D: Claro, ojalá pudiéramos trabajar con todos a demanda de cada uno fuera o no de Altas Capacidades. Pero sí, es un poco dependiendo del alumno, nosotros estudiamos su caso y vemos que es lo que necesita, entonces este curso de por la tarde de programación pues cubre las necesidades de un grupo de alumnos, hay otro grupo que necesita más.

E: Sí, sí, que lo tiene absolutamente personalizado.

D: Claro hay algunos que han participado en campamentos de verano de la Universidad, otros que han trabajado los sábados o participan en proyectos, dependiendo del perfil.

E: Se llamaría así, a demanda del perfil

D: Del perfil del alumno y del entorno familiar también porque hay alumnos que tienen Altas Capacidades y necesitan ir a trabajar los sábados o a los campamentos de la Universidad pero las circunstancias familiares no se lo permite, ese gasto. Nosotros no podríamos trabajar de manera generalizada, no entiendo yo la atención a la diversidad de otra manera. Igual que no entiendo analizar los resultados sin analizar la convivencia, si no hay un buen clima en un aula, no puedes analizar los resultados si no hay una buena base de convivencia. Entonces nosotros lo analizamos todo desde una perspectiva muy global.

E: Bueno pues...

D: Si queréis os dejo aquí la revista, nosotros lo tenemos puesto en nuestra web, nuestro proyecto educativo. Aquí os dejo también nuestra página, en Facebook ellos tienen una página donde van subiendo sus trabajos, van haciendo sus comentarios... Aquí tenéis la página pero yo no os puedo dar una programación de Altas Capacidades porque todo el proyecto educativo está salpicado en distintos sitios porque se trabaja desde muchas perspectivas.

E: Nosotras nos alegramos de eso porque si no iría en contra del discurso de la inclusión.

D: Tú puedes tener unos objetivos de centro para trabajar otras cosas pero para las Altas Capacidades... Y luego la revista 3.0 que se puso en contacto con nosotros porque trabaja los

proyectos nuevos y nos hizo un primer artículo y otro segundo sobre scratch. Nosotros trabajamos la atención a la diversidad y las Altas Capacidades desde la parte reglada que establece la consejería, con adaptación curricular, censo, programación y luego trabajamos la parte por la tarde que es más particular nuestra pero que ayuda mucho a estos niños.

E: Pues muchas gracias

D: A vosotras.

ENTREVISTA CENTRO 4

E: Entonces la prueba se llama ESTALMAT

P: No, el proyecto, esto es Estimulo del Talento Matemático de Andalucía, esto está alojado en la página nuestra de Thales. Si pone Thales, es una sociedad andaluza matemática tenemos la medalla de oro del año 2010, en fin, es una sociedad que llevamos ya más de 25 años funcionando. Entonces aquí dividimos en dos zonas, la Andalucía Oriental y la Andalucía Occidental, hay un coordinador general el de Andalucía Occidental y coordina lo que es por áreas, una por Sevilla y otra por Granada. Un equipo de profesores bastante amplio, profesores de Universidad, de la Facultad de Matemáticas, y profesores de Instituto como yo de las cuatro provincias, en Sevilla, Córdoba, Huelva y Cádiz, somos en Andalucía Occidental. La prueba se hace en junio, se hizo hace un par de semanas, esta semana no, la anterior. Consiste en cinco problemas pautados que la dificultad va de menor a mayor, de manera que un chaval o una chavala pueda iniciar un ejercicio o el problema sin que se desanime.

E: Va subiendo en orden de dificultad

P: Lo que nos interesa no la resolución numérica porque normalmente no es una resolución numérica lo que pedimos sino la forma de expresarlo, la forma de discurrir, la forma de pensar que tienen.

E: Razonamiento matemático

P: Si. El equipo trabajamos, hay una ponencia que prepara los problemas, que sean problemas originales que no hayan aparecido en olimpiadas, en otro tipo de pruebas. Se trabajan bastante, después se expone al grupo de profesores y vemos los pros y los contras que es una cosa que veamos que para los chavales hay dificultad o no. Entonces casi da gusto, porque medir esto, esto se suele presentar, este proyecto tiene bastante aceptación sobre todo para los colegios privados. Para los privados sobre todo, que sus alumnos van a Estalmat.

E: ¿Qué volumen de niños se presentan?

P: Pues mira en Andalucía Occidental la última, ahora que ha sido el 4 de junio, pues en orden de los 900 o 1100. Con decirle que estamos, el alumno está presentado por un profesor, el alumno no se puede presentar por libre, tiene que estar avalado por un profesor. Yo de hecho presenté también a un alumno de un curso de segundo de la ESO a un alumno mío.

E: Tú como miembro de este proyecto, miembro activo, ¿cómo revierte esta actividad tuya luego en el centro, en tu día a día de tus clases?

P: Bueno en mi revierte todo lo que he aprendido en la sociedad ¿no? Todas las cosas que hemos hecho a lo largo de estos años, soy miembro activo de la sociedad entonces... En la forma de enseñanza.

E: En la didáctica un poco ¿no?

P: Sí, en la didáctica, en todo lo que yo me he informado a partir de esta sociedad. Pero revertir el proyecto en sí, no revierte. De hecho nosotros, esto se seleccionan 25 personas en Andalucía Occidental y otras 25 en Andalucía Oriental y se le dan clases los sábados, dos, tres o cuatro casos al mes. Es un programa que conoce desde el principio que están todas las fechas ahí calculadas, o sea anunciadas, con el profesorado las fechas que van a ser desde diciembre hasta mayo. Con unos campamentos iniciales, campamentos de eso de irnos a algún sitio, cada año en una provincia la inauguración para que se conozcan. Bueno este proyecto es totalmente gratuito para las familias.

E: Hombre eso se agradece

P: Hombre algunos, muchos padres diciendo bueno y la enciclopedia cuando nos la vais a vender (risas). Entonces, los chavales... A parte de la prueba, consiste también en una entrevista a los padres y una entrevista a los niños porque tenemos que conseguir el compromiso cien por cien de ambos de los padres y del alumnado, porque se deben comprometer porque esto. Imagínate que hay eso gente que viene de la sierra de Córdoba, los sábados empezamos a las 10 de la mañana, para estar aquí a las 10 de la mañana esos chavales se tienen que levantar a las 6 de la mañana para estar aquí por eso el compromiso debe ser del cien por cien en la medida de lo posible, salvo enfermedad, alguna celebración familiar que sea justificada pero hay muchos chavales que se dedican al deporte pues deben optar si los sábados a lo mejor. Entonces hablamos con los padres y hablamos con los niños porque los niños también saber de esa forma si han ido por ir, obligados o presentados por el colegio y a lo mejor

no tienen ninguna gana de seguir en esto, pocos casos. Lo que sí una vez que están, están encantados.

E: Ah ¿sí?

P: Claro porque ellos se encuentran, normalmente se detectan el talento ese, ellos se encuentran con iguales

E: ¿Qué detecta el talento?

P: No, no, digo la prueba detecta la predisposición.

E: Digo al alumnado ¿quién lo detecta?

P: El día a día, en la clase, quien lo avala, quien lo presenta.

E: Claro el caso del alumno tuyo que tú has presentado.

P: Es un alumno mío de clase, ves que sus actitudes son diferentes, la forma de pensar, de presentar los problemas, de hacerlos, las preguntas que hace en clase.

E: ¿Considerarías que es un niño con Altas Capacidades o tiene talento matemático?

P: No, no. No es Altas Capacidades porque sus notas son brillantes pero no... Porque es el mejor de su clase, no porque tenga Altas Capacidades, porque sea un chaval que pueda pasar de curso en ese sentido. No está detectado, yo he hablado con sus padres y le han hecho pruebas pero tampoco... Yo no diría que cumple el perfil.

E: Bueno que es un buen estudiante

P: Que es buen estudiante, en todos los sentidos de comportamiento, de trato con el alumnado y con el profesorado.

E: Ósea, que en el resto de materias también

P: También es destacable. De hecho nosotros este proyecto aunque lo hagamos desde la Facultad de Matemáticas y seamos profesores de matemáticas no hacemos (no se entiende) para que el alumnado estudie matemáticas, de hecho nosotros llevamos ya desde el curso de 2014-2015, muchas promociones ya están haciendo el Doctorado de Matemáticas pero otros han estudiado Biotecnología, lo que sí, hagan lo que hagan van a ser...

E: Está aquí todo eso

P: Aquí está toda la información de esos años. Bueno del alumnado que hubo.

E: El seguimiento de estos alumnos...

P: Se intenta hacer, se intenta hacer. Hay incluso una asociación de padres que ellos crean por su cuenta ya que tienen que venir los sábados y eso y la verdad es que está funcionando bien. Intentamos hacer un seguimiento. Este título, no hay un título oficial de esto pero si se les entrega una documentación en la que se le indica lo que ha hecho y todos los temas que se han tratado porque todos esos temas que se tratan en esas clases avanzadas son fuera de currículum también. Esas matemáticas si no hicieran esto no las verían nunca. Ni siquiera al terminar el bachillerato, son cosas bastante variadas.

E: Continuar en esto si se supone que ya estaríamos hablando de talento ¿no? La continuación quiero decir

P: Esto tenemos dos años y después hay una cosa que se llaman veteranos, dos años más de veteranos. Los que quieren van estar con nosotros van a estar cuatro años, cuando estas en veteranos se suaviza, es un sábado, se ven una vez al mes, no son muchas sesiones. Pero no pierden el contacto. Tenemos seis. Y ya digo, la prueba suele detectar el interés, los chavales terminan pasándolo muy bien entre ellos, están entre iguales. Hay algunos muy buenos pero son estas personas que en su clase pueden estar incluso aislados por ser el típico, o los compañeros creen que es el típico empollón, o los que se aburren en clase por ejemplo, que son los que tienen Altas Capacidades.

E: Y empezaran dando guerra ¿no?

P: Claro, hay alumnos que han suspendido en sus clases normales, regladas. Sin embargo aquí.

E: Eso sí nos interesaría, porque claro un alumno con Altas Capacidades sea víctima de fracaso escolar es un poco duro de aceptar. Yo en ese sentido si te preguntaría, de cara a tu clase, independientemente del proyecto, me parece que es muy interesante lo que hacéis, ¿se atiende a la diversidad dentro del aula? Ya que has sacado el tema.

P: Quizás, se atiende porque hay diferentes niveles por edades, por supuesto. Pero como ellos ya han superado alguna prueba que en sí no era fácil y muchas veces se puede seguir el ritmo de la misma forma con los 25. Lo hacemos todo escrito, hay algunos que desconocen herramientas básicas porque no es lo mismo que hayas cursado primero que hayas terminado segundo pero herramientas de cálculo básico algebraico.

E: Ósea que dentro del aula hay diferentes niveles de aprendizaje

P: Sí, pero no muchos, porque luego con la prueba los que la suelen sacar suelen ser homogéneas. (No se escucha)

E: Esto está en abierto ¿no?

P: Está en abierto, se puede acceder.

E: Y el departamento que tenéis vosotros de matemática se plantea quizás hacer alguna yo no la llamaría programación, sino atender a los alumnos que tengan alguna capacidad vamos a llamar mejor ¿no se ha plantado? Desde el centro

P: No, desde el centro, no. Porque no hay un proyecto para eso. Nosotros en el departamento intentamos eso, si tenemos detectamos alumnos en matemáticas pues que se presenten a las olimpiadas de segundo, las estatales.

E: Claro que la atención se plantea desde fuera del centro

P: Por ejemplo, en cuarto de la eso hay proyecto de Sevilla y provincia, es una gymkana por Sevilla (No se escucha).

E: Y eso lo hacéis ya vosotros a nivel de departamento ¿no?

P: Sí, eso sí. Pero tampoco es una cosa que tengamos, nosotros tenemos en la programación, lo tenemos recogido como una actividad pero no la tenemos detallada.

E: ¿Cómo le llamáis en el Plan de Centro? ¿Gymkana qué?

P: No, es una gymkana matemática pero es una prueba que se hace una vez al curso, intercentros

E: Ah que es intercentros pues que interesante

P: Intercentros pero tampoco es intercentro porque son centros de Sevilla y la provincia pero porque es un profesorado dispuesto hacerlo, es fulanito y fulanita.

E: Sí que está a título personal que no es implicación del centro

P: Yo os animo a eso a que entréis a esto, aquí podéis poner Thales, sociedad andaluza y aquí arriba Estalmat Andalucía y aquí tenéis una pestaña Estalmat España y estas son las comunidades que están. Es a nivel nacional y hay una o dos reuniones anuales.

E: Es que claro quizás no te hayamos dicho al principio que es lo que pretendemos nosotros con esto. Estamos planteando presentar un proyecto para ver que están haciendo los centros, las asociaciones, centros privados y públicos con las Altas Capacidades porque claro ahora mismo parece que está de moda y lo que está de moda se estudia y lo que no está de moda no se estudia nada, y las Altas Capacidades están de moda. Lo que queremos al final es crear una red de centros, asociaciones, centros privados y tal para conectar a la gente que están trabajando las Altas Capacidades.

P: Ya hay asociaciones que trabajan esas cosas

E: Sí, ayer estuvimos en un centro privado, Centro 1, que está trabajando con las Altas Capacidades. Y bueno están funcionando perfectamente, tienen programas para el desarrollo de la creatividad porque claro la alta capacidad o el talento no siempre tiene que ser en todas las áreas de conocimiento, tú puedes tener un talento matemático y quizás no lo tengas para dibujar el sol. Entonces ellos tienen programas para desarrollar cualquier tipo de talento. Entonces eso la idea es crear una red de centros que estén trabajando con alumnos con talentos o altas capacidades.

P: Os voy a dejar mi correo porque os tengo que dejar porque tengo clase ahora a las 10

ENTREVISTA CENTRO 5

E: ¿Consideras que en este centro se atiende a la diversidad del alumnado?

C: Sí, además creo que se atiende bastante bien, tanto de manera individual como de manera grupal, depende de la necesidad de los alumnos.

E: ¿Cuáles son las necesidades que más se dan en el centro?

C: Sobretudo DIA que son Dificultades de Aprendizaje, porque está DISC, dentro de las NEAE está NEE, DIA y Altas Capacidades y Compensatoria, las que más hay es DIA, dificultad de aprendizaje por lectura, por escritura, por TDH, son las que abundan más.

E: ¿Y cuántos casos de AACC hay en el centro aproximadamente?

C: No hay mucho, porque verás... Por la Junta, el protocolo para valorar si hay algún niño con altas capacidades se inicia en el tránsito de infantil a primaria y ahí es cuando se empieza... ya en infantil se ve los que apuntan maneras y si alguno viene ya con algún dictamen, que es muy raro porque son muy pequeñitos, se intenta darle a ese alumno realmente lo que necesita. Pero

para detectarlo es el paso de infantil a primaria y se hace una revisión de primaria a secundaria. En primaria puede haber ahora mismo unos 3 o 4 niños, no de altas capacidades sino de talento, hay uno con talento simple, uno que sí es sobredotación, otro con talento simple y otro con talento complejo, habrá unos 4 aproximadamente. Y en secundaria aproximadamente 3.

E: ¿Se responde a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades?

C: Cuesta, además yo creo que es uno de los frentes que siempre decimos que tenemos que mejorar el próximo curso porque como hay tantas dificultades de aprendizaje relacionadas con lectoescritura, con discalculia, cuesta... Entonces lo que se atiende es mediante medidas generales, es decir, el alumno está dentro del grupo clase y la intervención sobre todo es del tutor, actividades de profundización, si el alumno acaba antes siempre hay un banco de herramientas pero que sean motivadoras para el alumno, no consiste en ponerle 10 sumas más sino siempre actividades que les puedan enriquecer que son dentro de medidas generales. Medidas específicas como tal, que sería objetivos de un curso superior, promocionarle de curso... no hay ningún alumno que lo requiera, en el centro. Lo que sí queremos, si pudiéramos hacer un grupito de estos alumnos para poderlos sacar pero es que ahora mismo los que están diagnosticados van bien, su nivel de competencia curricular es adecuado a su curso y sus intereses están cubiertas con actividades que hace el tutor dentro del aula o que le manda para casa para que los ponga en clase, pero son todo medidas generales de atención a la diversidad, no hay ninguno con medidas específicas. O en secundaria se apuntan a olimpiadas matemáticas que organiza la Universidad, eso sí tenemos dos niños que han participado.

E: ¿Qué profesionales intervienen en el Informe de Diagnóstico?

C: El departamento de orientación ahora mismo está compuesto por la PT, dos orientadoras y una maestra especialista en audición y lenguaje que a su vez es también PT aunque aquí su función no es esa. Entonces en el diagnóstico somos las orientadoras y después lo ponemos en común las cuatros, leemos informes, revisamos y cada una da su punto de vista junto con el tutor del alumno. La evaluación y diagnóstico lo hacemos las orientadoras, lo consensuamos con el equipo docente que entra en el aula de ese niño que al fin y al cabo son los que conocen al alumno.

E: ¿Tenéis relación con el EOE de la zona?

C: Sí, verás es que es obligatorio, normalmente ellos están en los coles públicos y los coles concertados tienen como un día a la semana lo que pasa es que aquí apenas vienen como saben

que estamos nosotros como equipo de orientación, a lo mejor vienen para dictámenes de escolarización que es obligatorio que ellos lo firmen y para las etapas de tránsito porque hacemos revisión del dictamen, sino ellos apenas vienen, si necesitamos una firma es cuando vienen. Ellos no evalúan en los centros concertados, si algún padre protestara, tienen obligación de hacerlo.

E: ¿Qué estrategias y recursos educativos se utilizan con los alumnos de altas capacidades?

C: El departamento de orientación hemos elaborado un banco de herramientas por etapas para que cada tutor lo pueda utilizar en su clase. Por ejemplo, en infantil hemos hecho juegos de rincones que ellos lo utilizan en la dinámica de la rutina clase pero han hecho un juego de rincón en un aula en concreto porque hay niños con sospechas de altas capacidades, entonces hay juegos que él los sabe hacer y a otros niños les cuesta mucho. Entonces, hemos hecho juegos de rincones, todo muy lúdico. A partir de primaria si hay algunos alumnos de estos dos o tres que te he comentado, que tienen un libro de estimulación y potenciación de habilidades cognitivas que le han comprado los padres y es verdad que cuando terminan antes muchas veces recurren a ese libro y sino investigación. Por ejemplo, hay niños que le encanta los planetas, pues en su casa hacen algunas cosas como leer periódicos, buscar noticias y ahora las traen y si terminan antes de tiempo, empieza él desde su mesa a trabajar sobre ese tema, depende del interés del niño. Nosotros hemos hecho como un guion de lo que vemos más aconsejable por ciclos o etapas y el tutor es el que lo pone en marcha, esos alumnos no salen del aula.

E: ¿Cómo han reaccionado las familias respecto a la metodología de trabajo?

C: Bien, cuando se les explica lo que estamos haciendo y ellos ven que en casa también tienen que participar, se muestran contentos. Hay algunos que saben otras medidas que existen como es ampliar currículum o pasarlo de curso y ninguna familia ha demandado eso, están contentos como lo estamos llevando hasta ahora y bien, la familia está contenta con lo que desde aquí hacemos.

E: ¿Consideráis positivo adelantar un curso?

C: Es que no hay ningún alumno nuestro que lo requiera, por lo menos del tiempo que yo llevo aquí, yo llevo tres años. Quizás si llegara algún niño... pero depende porque no solo hay que valorar altas capacidades como tal a nivel cognitivo sino también el área social que es muy importante para estos niños, muchas veces te planteas si se queda en el curso y le amplias a

nivel curricular objetivo, coges del curso superior... de momento como lo estamos haciendo bien, también hay que ver si el niño se aburre en clase, son muchas parcelas. Yo creo que cuando llegase el momento de un niño que lo necesitase habría que estudiar todas esas parcelas, a nivel social, personalidad del niño...

E: ¿Estos niños tienen adaptaciones curriculares individuales?

C: No las ACAI no, porque eso es una medida específica y de momento medidas específicas no hay ningún niño en el cole con altas capacidades que lo requiera. Todo medidas generales, profundización, enriquecimiento...

E: Y respecto al programa que queréis llevar a cabo con este grupo de niños ¿cómo tenéis planteado desarrollarlo?

C: Lo que planteamos orientación, que no sabemos si lo vamos a hacer porque el problema es que no tenemos recursos porque aquí hay solo una PT para primaria e infantil y es una persona no tenemos más, pero la idea si nos dieran otra aula de apoyo e integración que es lo que quisiéramos, es sacar esos niños para potenciar el talento de cada uno. A lo mejor cada uno elige un tema de interés y entre todo ese grupito sacar un proyecto común, trabajando mucho el tema cooperativo que desde el cole se está trabajando mucho, cada uno investiga una parte... Si sale, es nuestra idea.

E: ¿Qué profesorado atiende a este alumnado?

C: El profesor de área, por ejemplo aquí en primaria suele ser el tutor y en secundaria... lo que tenemos es talento en matemáticas entonces lo que hacemos es potenciar... se le recomienda a la familia desde aquí algunas webs interesantes, algunos juegos online que puedan hacer desde casa, se les prepara para que pueda ir a las olimpiadas matemáticas y aparte de talento matemático, tenemos un niño que en primaria si tenía sobredotación pero en el tránsito de primaria a secundaria ya no ha dado, es un niño potente, es un niño bueno pero no de alta capacidad... Entonces el profesor de área en el caso del talento matemático que sobresale en matemáticas.

E: ¿Consideráis que el protocolo sirve para detectar las altas capacidades, sobre todo en primaria?

C: No, nosotros desde aquí, verás... ahora mismo la PT más antigua que lleva aquí ocho años, nosotras somos más nuevas llevamos tres o cuatro años, vemos que el protocolo es un poco...

hay preguntas muy ambiguas. Yo entiendo... porque el protocolo no sé si tú lo conoces, es un cuestionario que rellenan las familias y que rellena el tutor del alumno y hay preguntas que yo creo que una madre o padre confunde y al mismo tutor... dice “bueno sí esto me lo hace el niño pero lo que no entiende bien...” Entonces nosotras lo que hacemos es hacerlo con el tutor, la parte que es aquí de cole la podemos controlar, la que es de familia... Entonces a lo mejor hay niños que en la familia han dado 50 y en el tutor 10 o 15 y como tiene que ser los dos creo que es superior a 38 o 40 puntos, claro no... Lo que sí es verdad que aquel que de más de esa puntuación tenemos que ampliar la evaluación. Ya ahí sí decidimos nosotros la batería de pruebas diagnósticas, dentro también del protocolo de tránsito que te recomienda una serie de baterías que no todas tenemos, nosotros hacemos el RIA, dependiendo un poco del niño, las puntuaciones del cuestionario, pero yo creo que el protocolo no es suficiente. Por eso hay niños que de infantil a primaria dan con frecuencia y cuando los revisas en el tránsito de primaria a secundaria ya no dan.

E: ¿De quién es la responsabilidad de estos alumnos?

C: ¿De los de altas capacidades o en general?

E: De los de altas capacidades

C: Responsabilidad es que en sí no te puedo nombrar a una en concreta porque lo revisamos todo en revisión de equipo docente. Tenemos la sesión de evaluación trimestral y previamente a esa una sesión que dedicamos solo a los alumnos... te iba a decir con dificultades pero en este caso es alumno con alguna “etiqueta” aunque la palabra esté fea, y ahí revisamos a cada alumno tanto de DIA como de DIS como de altas capacidades, entonces consensuamos un poco lo que vamos a hacer. Es verdad que el tutor o profesor de área es el que lleva a cabo lo que hayamos decidido.

E: ¿Crees que existe suficiente formación sobre altas capacidades en los docentes?

C: No pero ni con respecto a este tema ni de lectoescritura, ni de discalculia... Es verdad que en primaria si tienen algo más de formación que en secundaria porque en secundaria ya como son de grado... El matemático dice que él sabe de matemáticas pero yo creo que eso es formación personal y retos que te tienes que ir marcando en tu vida docente, si tienes un niño en tu clase con dificultades de lectura te tienes que poner al día aunque en orientación te recomendemos y te demos algunas pautas... El alumno está en tu clase... No están formados pero bueno... Se van formando. El reciclaje es fundamental.

E: Pues muchas gracias por atenderme

C: Lo que tú quieras hija

ENTREVISTA CENTRO 6

E: ¿Creéis que en el centro se atiende a la diversidad del alumnado?

PT: Claro

D: Sí, yo creo que es un valor incluso de este centro, la cantidad de recursos que anualmente se destinan a la atención de este tipo de alumnos.

E: ¿Cuáles son las situaciones de diversidad que más se dan en el centro?

PT: Pues sobre todo relacionado con el lenguaje, con el trastorno del lenguaje, eso abunda muchísimo sobre todo en la etapa de los que nos vienen nuevos de infantil y, dependiendo de cada etapa... En secundaria son más bien dificultades de aprendizaje, lagunas, en fin. Y en primaria hay un montón de niños TDH, cada vez más, pero sobre todo ahora mismo lo que más abunda es el tema del TEL, de los trastornos del lenguaje.

E: ¿Y cómo se actúa con ellos?

D: Se detecta fundamentalmente... Una opción es detectarla en clase y a través del tutor o el profesor que lo detecta lo deriva al equipo, al departamento de atención a la diversidad, y a partir de ahí se trabaja y se siguen los procedimientos establecidos en el protocolo. O también puede ser en otras ocasiones, que vengan determinados ya por diagnósticos externos y se recoge el diagnóstico y se da el tratamiento en el centro, se desvían los recursos necesarios...

PT: De todas formas la evaluación psicopedagógica viene el dictamen de escolarización y ahí es donde vienen las medidas educativas que se tienen que aplicar. Entonces si, por ejemplo, está gravemente afectado pues vamos con una adaptación significativa o con un programa específico de aula de apoyo... Si no está gravemente afectado y puede desarrollar su currículum con normalidad tampoco tiene porque tener ninguna medida específica, con una medida general de un refuerzo inclusivo que usamos sobre todo nosotros, dentro de la clase, es suficiente. Pero depende del caso, del curso, de la etapa en la que esté el niño, también del tratamiento que tenga fuera porque nosotros no tenemos logopeda por ejemplo, pero si hacemos estimulación

del lenguaje. Entonces si fuera tiene un logopeda aprovechamos para hacer otro tipo de tratamiento nosotros.

E: ¿Y dentro del centro hay niños que tengan Altas Capacidades, en la etapa de primaria?

D y PT: Sí

E: ¿Y cómo se responde a sus necesidades educativas?

PT: Lo mismo que te he comentado, depende del niño, porque hay niños que son talentos simples, niños que son talento complejo, niños que son sobredotación... Entonces a lo mejor hay niños que si necesitan una CAI en matemáticas pero no en lengua porque no tienen altas capacidades en esa competencia. Entonces depende del niño se le da un tratamiento u otro, la mayoría son actividades complementarias.

E: ¿Cuántos niños tenéis con Altas Capacidades?

PT: Pues son cinco, creo recordar

D: Sí

E: ¿Y los profesionales que intervienen tanto en el informe de diagnóstico como en la atención?
¿Quiénes son?

PT: Pues la orientadora es la que empieza a mover todo el protocolo, los profesores que son también los que tienen que ver un poco, van a aplicar ellos la medida, entonces tienen que gestionar

D: El soporte de la acción que se haga

PT: Y el asesoramiento de la PT que es la que busca el material, le orienta más o menos las actividades, porque al final el que lo aplica es el profesor de área también para darle una normalidad...

D: A la medida y al día a día.

E: ¿Y las estrategias y los recursos educativos con los chicos de Altas Capacidades cuáles son?

D: Depende de las necesidades del chico, a veces pueden... sobre todo en altas capacidades son más individualizadas las acciones que se suelen hacer con ellos, a veces se procuran hacer talleres que recogen un amplio espectro y ellos ven que pueden desarrollar sus capacidades de

una manera más libre, están controlados pero es verdad que no están encorsetados como en una sesión ordinaria de clase, del área.

PT: Si hay más niños por ejemplo que no tienen altas capacidades pero son niños que van muy bien, que tienen algún tipo de... que necesitan un poquito más porque se aburren aunque no tengan sobredotación pues se hace grupo y es lo que dice Julio, ahí se mete a ese niño para que haga un trabajo en equipo y no sea él el que está aislado haciendo un trabajo independiente. Entonces se promueve siempre que esté integrado en la clase y darle una normalidad al tratamiento. Que es el único del aula, que también lo tenemos, niño que solamente es él... Pues se busca un material, entonces el niño, de forma autónoma, saca el material cuando ya ha terminado lo que estemos haciendo en clase y él se pone a hacer. Eso se habla con la familia, se habla con el alumno, se le explica bien para que sea autónomo, para que no tenga que estar el profesor encima de él cuando lo vea aburrido o dando la lata, sino que dependa de él y él sea el que se gestiona también su trabajo.

E: ¿Y las familias cómo reaccionan?

PT: Depende de la familia, hay familias que responden muy bien, hay familias que no quieren que su hijo sobresalga entonces se oponen o no participan, hay familias que incluso creen que son más de lo que son. Entonces depende mucho del caso

E: Y con el tema que surgieron con las adaptaciones que marcaron la Junta hay creencias de que se detecta en infantil ¿ustedes que pensáis?

D: Yo creo que también va muy asociado a la maduración, yo creo que cuanto más maduro es el chico más fácil se detecta la situación con respecto al resto de la clase. Entonces es verdad que infantil puedes tener sospechas pero pueden ser simplemente una situación de madurez, que hay un niño que ha nacido ante y simplemente por la experiencia, por el tiempo, está destacando pero después en el medio plazo se ve que no, que no tiene esa alta capacidad asociada.

PT: De todas formas ese cuestionario tampoco es evaluación es para detectar indicios pero realmente no... Vamos no se a lo mejor otros colegios se lo toman más en serio pero realmente es un cuestionario de detección, es subjetivo.

D: Las medidas si son consolidadas yo creo a partir un segundo o un tercero de primaria es donde ya está claro la situación del chico y sus características y por tanto se aplican los programas.

PT: Claro nosotros tenemos un caso que el niño estaba en primero y en ese curso él empezó a hacer primero y segundo a la vez, es decir, empezó a entrar en algunas sesiones de matemáticas y de lengua a compartir en el aula de segundo porque le íbamos a pasar un curso en el año siguiente. Entonces de ese caso solo hemos tenido uno.

D: Si porque paralelo a él, con características similares, la familia dijo que no, que no estaban de acuerdo con que se pasara de grupo, que quería que se mantuviera en su grupo de referencia. Y esta otra familia si optó por un cambio de grupo. Entonces es verdad lo que comenta Gema de que hubo un tiempo previo compartiendo horas, de adaptación con el grupo siguiente también, para que los conociera, para que el siguiente año si se integrara en la dinámica del grupo.

PT: Pero el cuestionario al que tú te refieres es eso, algo subjetivo, algo que las familias contestan sobre sus hijos, entonces es difícil que un padre sea realmente objetivo con su hijo. Y después a nivel de centro igual, los profesores pueden... lo que observan pero no hay una prueba psicopedagógica objetiva, cuantificable, entonces tampoco hay que darle mucha importancia. La tiene porque son indicios pero no es concluyente.

E: ¿En el programa de centro tenéis recogida alguna adaptación para los niños con altas capacidades o es en función de sus necesidades?

PT: Hay un protocolo y el protocolo lo deja abierto y ya dependiendo del caso, en ese árbol que tenemos hecho, llegamos a la rama que más le interesa al chaval. Pero no hay unas acciones concretas sino que vamos un poco eso... Están contempladas pero como un abanico, hay que ir buscando la red que más le pueda interesar al chaval y también las posibilidades que tengamos nosotros, porque no todos los años tenemos las mismas posibilidades por horas, por personal, por tutores...

D: El tipo de grupo en el que está el chaval que eso también influye mucho

E: ¿Y los profesores que se encargan de estos chicos son los tutores?

D: El profesor del área en primera instancia y si después es necesario algo más se le busca otra persona que lo complemente pero en general a cualquier programa de altas capacidades el que es el propietario y desarrolla en primera instancia con la colaboración de PT, orientación y demás, es el profesor del área.

E: ¿Y el seguimiento se lo hace el mismo profesor o la PT?

D: El seguimiento se hace en conjunto, el profesor por un lado y luego una reunión específica con PT y orientadora donde se termina de hacer y perfilar ese seguimiento del chico.

E: ¿Creéis que es importante atender a este colectivo? Porque siempre ha existido la creencia de que no hace falta atender al que sobresale

D: Es diversidad también, entonces obviamente hay que atenderla como tal

PT: Lo que pasa es que ahora mismo estamos empezando, esto es un proceso de mentalización y nosotros hemos tenido casos en los que hemos visto claramente como el chaval ha cambiado. Tuvimos un caso además que lo derivamos a una asociación que hay en Sevilla de robótica y fue brutal como el chaval descubrió que de repente podía hacer más cosas y se entretenía. Entonces hay vimos que sí que es importante claro, lo que pasa que ya te digo, incluso la parte de la familia, que la importancia que le de la familia es muy importante también. Porque también tenemos familias que ni siquiera han preguntado por la medida ni han firmado medida

E: ¿Y el perfil de estas familias suele ser el mismo?

D: No, es totalmente diferente, hay de todo

E: Pues muchas gracias por todo

D: A ti

ENTREVISTA CENTRO 8

E: ¿Crees que en el centro se atiende a la diversidad del alumnado en general y de AACC en particular?

C: Pues del alumnado en general sí, nosotros tenemos en el censo creo que vamos ya por 112 alumnos censados con NEAE, hay de todo tipo pero así están censados y la verdad es que sí se está atendiendo. Ya hace muchos años que nosotros hicimos una apuesta por la atención a la diversidad y entonces ya están llegando los niños que empezaron en infantil, ya están llegando pues a ESO, Bachillerato, FP y después también nos entran muchos alumnos aquí en Formación Profesional porque, aunque hay no se pueden tomar medidas específicas pero desde la propia Delegación le van asesorando para que entren aquí, porque nosotros las aulas de integración, las dos PT trabajan desde infantil hasta bachillerato y ciclos formativos y entonces se les está dando respuesta.

Después a los de AACC se les están dando respuesta también desde hace algunos años, quizás ahora mismo que ya están en secundaria los profesores de secundaria están un poco más perdidos, no es que no los quieran atender ni no los estén atendiendo sino que necesitan un poquito de más formación y demás recursos para hacerlo pero en principio sí porque en Secundaria tenemos ahora mismo 2 alumnos de altas capacidades con adaptaciones de altas capacidades, entonces se están llevando más o menos, hay que afinar muchas cosas pero en principio pues se está haciendo así.

E: ¿Cuáles son las situaciones de diversidad más frecuentes?

C: En general, tenemos bastantes alumnos de NEE y entre ellos pues hay TDH, alumnos con discapacidad intelectual, TEA, TEL, alumnos síndrome de Down y más o menos por ahí se mueven las necesidades. Después tenemos también censados alumnos con dislexia que no se reconoce como NEE pero algunos no les facilita mucho su escolarización porque tienen muchas dificultades. Luego alumnos con dificultades y otros alumnos con TDH que no se les considera con discapacidad sino que están dentro de las NEAE. Y así sería por donde nos movemos, hasta ciento y pico que tenemos pues hay un poquito de todo, en todos los niveles desde 3 años hasta bachillerato y ciclo.

E: ¿Cómo se actúa con el alumnado con altas capacidades?

C: Pues nosotros lo que hacemos siempre, desde el principio, al terminar 5 años y 6º al terminar la primaria, nosotros hacemos el protocolo que la Junta tiene establecido de detección de altas capacidades, normalmente en infantil ya los tutores y el departamento de orientación tienen sospecha de algunos que puedan tenerlo y, a veces, se adelanta ese protocolo no esperamos a que termine o que empiece 1º de primaria sino que en 5 años ya empezamos a valorarlo si se ve algo muy llamativo. Entonces, una vez que del protocolo nos sale la primera criba, los que pueden tener indicios pues nosotros hablamos con las familias y les pedimos permiso para evaluarlos, entonces los evaluamos aquí en el centro, nosotros les pasamos las pruebas que en el protocolo están establecidos, inteligencia, algo de creatividad, un poquito las que tenemos que hacer y ya pues se ve si sale algo de altas capacidades, o bien sobredotación o talento simple o talento complejo. Una vez que ya tenemos las pruebas hechas y nos indican que hay una de estas tres cosas, volvemos a llamar a las familias y les decimos los resultados que han salido y ya hablamos con ellos si le hacemos la acreditación de altas capacidades, si metemos en Séneca su informe y ya vemos las medidas que se pueden tomar con ellos.

Eso es lo que normalmente hacemos, es verdad que los dos que están en secundaria como a ellos no les cogió el protocolo en 1º de primaria, ellos si traían un informe de fuera, lo que pasa que los informes de fuera, de los gabinetes externos pues los EOE no los reconocen en su totalidad, entonces nosotros lo que hacemos es como digamos... no reevaluar pero si justificar y comprobar que eso que está ahí es. Entonces nosotros reelaboramos el informe psicopedagógico. Y así es como procedemos en la detección y una vez que ya se ha determinado lo que hay, nos solemos reunir el tutor con el equipo docente y vemos las medidas que se van a tomar.

Ahora mismo, los niños que están diagnosticados de AACC en primaria están llevando a cabo adaptaciones curriculares de AACC, hay cuatro que trabajan conmigo un programa de enriquecimiento curricular los lunes, una hora a la semana, porque son los recursos que tenemos.

E: ¿Y en qué consiste ese programa?

C: Ese programa yo lo que trabajo con ellos principalmente no es materia, lengua ni matemáticas sino que lo que vamos trabajando es otra serie de contenidos que les van a ayudar como las habilidades sociales por ejemplo que los niños con sobredotación se aíslan, no tienen intereses comunes, pues entonces que sepan relacionarse bien. La verdad es que en general estos cuatro, excepto uno, pero todos se relacionan muy bien. Después trabajo con ellos la creatividad, trabajo el pensamiento divergente y la verdad es que muy bien porque es otra forma de potenciar su riqueza pero no centrado ni en lengua ni matemáticas porque en sus clases ya tienen las adaptaciones de AACC, aquí lo curricular lo dejamos un poquito al lado. Después tenemos otro niño en sexto de AACC que él tiene su adaptación de AACC en matemáticas principalmente, pero a ese niño se le flexibilizó, de 3º se le paso a 5º, y la verdad es que muy bien porque desde el equipo específico de AACC vienen a hacerle un seguimiento y la verdad es que él se ha adaptado súper bien a la clase, sigue el ritmo de la clase, ya está en 6º, el año pasado hizo 5º y el paso de 3º a 5º. Y así en general, es lo que solemos hacer.

En secundaria, pues se hacen las adaptaciones en las asignaturas que podemos tener más juego y bueno ahí estamos, es verdad que en secundaria cuesta un poquito de más trabajo, pero bueno ahí estamos.

E: ¿Las medidas que tomáis son siempre individualizadas o es general?

C: Se ve cada niño lo que necesita

E: ¿Qué profesionales intervienen en el diagnóstico?

C: Pues principalmente yo, como orientadora de infantil, primaria y secundaria, después, por ejemplo, yo todos los informes psicopedagógicos cuando los tengo terminado me gusta contrastarlo con el orientador del EOE, es verdad que él no me dice... no es para que me lo corrija, pero sí me gusta, porque después él tiene que certificar cosas de nuestro trabajo. Por ejemplo, ayer estuvo aquí el orientador del EOE y estuvimos viendo dos alumnos que le hemos valorado las AACCC, pues viendo, consensuando un poco qué es lo que le íbamos a determinar. Y en el diagnóstico, principalmente, salvo que como los antiguos como te he dicho antes venga un informe de fuera, pero el informe de fuera realmente la Administración no quiere que se considere, sino que tiene que ser desde los centros. Pues normalmente quien hace esos informes son el Centro 1 o la Asociación 1, entonces pues lo que se quiere que haya es un poco más de objetividad, no quiere decir que ellos no sepan evaluar pero que no sea algo por interés de la familia o del padre, sino que se contraste un poquito. Pero en principio, salvo esos dos que están en secundaria, todos los demás, desde el departamento de orientación.

E: ¿Y cómo es la coordinación con el EOE?

C: Muy buena, la verdad. Nosotros llevábamos muchos años con una orientadora que este año se ha jubilado en septiembre y bueno con ella genial y el nuevo orientador de referencia que tenemos hasta la fecha muy bien. Vamos ya te digo yo ayer lo llamé, él es los jueves los días que tiene para atender a la concertada, vino ayer, nos reunimos, muy bien hasta ahora muy bien.

E: ¿Y el seguimiento lo haces tú?

C: Sí lo hacemos nosotros, porque ellos no dan abasto, nosotros lo hacemos en las sesiones de evaluación principalmente y si después hay algo más específico pues yo me reúno con el tutor o el equipo docente de alguna materia pero normalmente el seguimiento de hace trimestralmente, cuando termina el trimestre.

E: ¿Qué estrategias y recursos utilizáis con los alumnos de AACCC?

C: Pues, recursos tenemos bastantes recursos materiales, bibliografía y digital de AACCC tanto de cómo se diagnostica, de que son, como entenderlos, teórico y después prácticos también tenemos programas para trabajar las AACCC, después internet hay muchísimas páginas que son de atención a la diversidad o lo tenemos aquí en el departamento o el aula de integración también. Entonces recursos materiales esos son los que tenemos más algunos que se van

comprando, yo por ejemplo para mi curso de enriquecimiento pues he comprado los dados para inventar historias, juegos para explicarles a otros sin palabras, palillos de dientes para trabajar enigmas matemáticos y eso. En fin, lo que van necesitando se va elaborando o si hay dinero pues comprando.

Después las estrategias que usamos eso que te he dicho, en la clase los profesores tienen materiales para ellos específicamente trabajar las materias que tienen y bueno ya está, así en principio es como nos vamos gestionando poquito a poco.

E: Con respecto al programa de enriquecimiento ¿en qué momento surge la idea y por qué?

C: Pues mira, la idea surge porque yo ya trabajaba con uno de ellos a nivel más individual, el que está en 4° porque son tres niños de 2° y uno de 4°. Entonces yo trabajaba con él pero a él lo que le hacía falta principalmente eran las habilidades sociales, entonces cuando venía a trabajar conmigo solo, las habilidades sociales con sus iguales eran imposible, a nivel teórico si se trabajaban, pero a nivel práctico... Entonces estos tres niños de 2° terminamos de evaluarlos cuando terminó 1° y entonces pues dándole vueltas pensé que podía ser una buena estrategia, aparte de lo que trabajen en su clase con las adaptaciones, algo más personalizado e individualizado, entonces pues se propuso, le propuse a la jefa de estudio la posibilidad de hacer un curso de enriquecimiento curricular, a las familias se le presentó después de la evaluación inicial porque la evaluación inicial fue uno de los acuerdos que se llegó, los padres súper encantados porque ellos también veían una atención más específica que les podía venir bien y por ahí surgió. Y problemas ninguno, yo tengo en mi horario a parte de las reuniones, entrevistas, tengo algunos huecos para trabajar con alumnos de primaria y, en concreto, encontramos este hueco para el grupo de enriquecimiento que son de 13:00 a 13:45 porque las clases en primaria son de tres cuartos de hora que se me queda a veces muy corta pero es lo que tenemos. Entonces eso se vio, se habló con la familia, dieron la autorización y entonces ya después a los tutores, en el departamento, con todos los niños que salen, les elaboramos una ficha que es lo que vamos a trabajar con ellos y en que horario. Y a partir de principios de noviembre, porque las evaluaciones iniciales fueron en octubre, hasta ahora todos los lunes salen a trabajar conmigo.

E: ¿Y consideras que el protocolo de la Junta es efectivo?

C: Hombre con los que nosotros hemos tenido hasta ahora yo pienso que sí, que han respondido a las sospechas que los profes de infantil tenían, a veces es verdad que nos hemos encontrado

algún caso que se ha valorado y no ha salido de AACC porque realmente estaba muy motivado, muy estimulado, niños brillantes que no tienen por qué ser de AACC, pero por lo general lo que nosotros hemos sospechado al final se ha ratificado en su mayoría, así que de momento a nosotros nos está cuadrando

E: ¿Quién es el profesorado que atiende a los chicos con AACC?

C: Son los tutores principalmente y los profesores de la materia, ese profesor es el que lo atiende y después, estos cuatro que te he dicho, pues los atiende yo como orientadora. Y después de secundaria, de los dos alumnos que hay, hay uno que también sale a trabajar con una compañera del departamento pero que ella trabaja específicamente en secundaria, ella trabaja las habilidades sociales, la motivación y la autoestima con él. Entonces, en principio son los profesores de la materia y el tutor y el departamento de orientación en el caso en el que haga falta.

E: ¿Y la responsabilidad es del departamento de orientación?

C: No, la responsabilidad es del tutor. Aquí todos los niños NEAE sean altas capacidades, discapacidad, TDH... la última responsabilidad es del tutor, una responsabilidad siempre que comparte con nosotros, con las PT, las orientadoras, pero la última responsabilidad siempre, eso lo tenemos muy claro, es del tutor porque es un alumno de su clase. Después a lo mejor se apoyan en nosotros, trabajamos en conjunto, pero la responsabilidad la tiene que asumir el tutor y de hecho la asume el tutor.

E: ¿Y cómo responde el profesorado?

C: Pues el profesorado depende, ya te digo que en primaria que ya ha habido más caso y han ido subiendo mejor, en secundaria les está costando un poquito de más trabajo, pero no porque no quieran sino porque no saben cómo hacerlo. Entonces nosotros el año pasado, elaboramos desde el departamento de orientación, le llamábamos unas píldoras de atención a la diversidad que era una formación sencillita de cada una de las necesidades que tenemos, después a principio de curso también intentamos asesorarlos y durante el año. Pero si es verdad que los de secundaria se encuentran un poquito más perdidos, hay algunos que te dicen “yo a este no lo veo altas capacidades” lo que pasa que nosotros ya hemos superado un poquito eso porque nosotros le decimos que él no tiene que ver nada, que lo que dice el informe es lo que hay ya está, que nosotros tenemos que responder a lo que pone. Y en principio bien, no suelen poner problemas, más que nada, angustia y eso, un poquito de intranquilidad por no atender todo lo

que podían hacer por falta de formación o de recursos pero en principio bien. Es verdad que en secundaria cuesta más trabajo que en primaria, eso sí te lo digo, que la secundaria es un poquito más complicada.

E: ¿Crees que es necesario que exista formación a los centros sobre AACC?

C: Sí, totalmente, sin duda. De hecho la orientadora del equipo específico de altas capacidades, Inés Irizo, estuvo dándonos una formación a los orientadores y todo coincidíamos en lo mismo, en que en los claustros haría falta un poquito de más luz sobre esto, sobre todo en la parte más práctica, porque ellos el diagnóstico y eso no entran porque eso lo hace el departamento de orientación, pero en el día a día yo creo que sí les hace falta un poquito de más formación y como te decía antes, en secundaria sobre todo porque en secundaria hay que tener en cuenta que los profesores no han estudiado nada de educación, entre comillas, el CAP o ahora el MAES pero ellos han estudiado, el de Lengua, Lengua y Literatura, el Física y Química, Física, el otro si es arquitecto y da Matemáticas, entonces claro es un mundo para ellos más complejo. Entonces esta misma orientadora nos dijo “haced una demanda de formación al centro” y estamos ahí viendo como lo vamos a hacer, porque también estamos embarcados en tantas cosas, estamos con el cooperativo ahora que lo queremos implantar, en infantil tenemos el APN y entonces tampoco queremos volver a la gente loca del tirón pero si es verdad que eso es una cosa que es una necesidad.

E: ¿Y las familias como respondieron al enterarse de que sus hijos tenían AACC?

C: Pues en general bien, ellos muchos ya lo sospechaban, otros a lo mejor pues... en general lo suelen sospechar las familias porque además ellos aparte de hablar aquí, pues se asesoran fuera, preguntan... entonces muchos lo veían también, entonces ellos en general... es verdad que algunos son muy exigentes y les parece poco lo que se hace, pero intentamos hacer todo lo que podemos, otros si están satisfechos y es verdad que los de secundaria se encuentran más dificultades. Siempre recurro a la secundaria pero es que nuestra vivencia es así, porque muchos están teniendo suspensos en las asignaturas, entonces eso tampoco ayuda, bueno a los niños por supuesto porque ellos se frustran y después el profesor dice “pues de altas capacidades y suspende” y no se dan cuenta de que no tiene nada que ver y la familia pues también se frustra un poquito en ese sentido. Pero bueno, en general, suelen responder bien y ya te digo que ellos incluso van descubriendo cosas e incluso otras familias que después no ha salido nada pues descubren cosas y te preguntan. Hasta ahora la verdad bien, el de la flexibilización, esa familia vamos chapó porque ellos ya plantearon que si se podía flexibilizar en infantil que es muy

pronto, entonces tanto el tutor como yo estuvimos hablando con ellos y asesorado por el EOE también. Es verdad que es un niño que es un máquina, que es brutal sobre todo en las matemáticas, pero en infantil era muy inmaduro todavía, era el típico niño que tú lo mirabas y estaba metido debajo de la mesa, escondiéndose, le costaba un poquito la relación con sus iguales... entonces nosotros le planteamos a la familia que por qué correr tanto con la flexibilización, que esperáramos y ellos lo aceptaron de buen grado, de hecho pasó el primer ciclo y cuando empezó el segundo ciclo fue cuando empezamos a plantearlo y de 3° a 5° y la verdad que la familia respondió y sigue respondiendo, están súper contentos y muy agradecidos. Hasta ahora no hemos tenido grandes problemas, alguna familia que es muy exigente que no se estaba haciendo nada, que se podía hacer más... Y es verdad, siempre se puede hacer más pero muchas veces no tenemos ni la formación ni los recursos ni los medios pero ellos necesitan su respuesta igual que todos, eso está claro.

E: ¿Y cómo es la relación de estos chicos con el resto de alumnos?

C: Pues mira en primaria yo creo que no ven que haya algo diferente, ellos se relacionan súper bien, de hecho el que pasamos de 3° a 5°, los dos años anteriores, para no hacer la flexibilización de golpe, nosotros hicimos una flexibilización de materias y en 2° iba a dar las matemáticas de 3° y en 3° las de 4° y eso también nos sirvió para que cuando él flexibilizara hacia arriba ya conociera a los compañeros porque ya había compartido matemáticas con ellos y eso la verdad es que le ayudó mucho tanto a él como a los compañeros y él está súper integrado. Es verdad que al principio, el año pasado, como están en patios diferentes 4° y 5° pues el año pasado que estaba en 5° y sus compañeros en 4°, él pidió poder jugar al fútbol con los de 4° que eran su referente y eso se le permitió y muy bien, pero él se relaciona tan bien con los que estaba antes como con los que está ahora, no tiene problemas en ese problema. Y los de secundaria sí hay uno que sí es verdad... a lo mejor no es una persona referente para todos sus iguales pero sí tiene un grupo de iguales amplio con el que se relaciona, pero a él le cuesta más trabajo, entonces los otros lo ven como un niño que tiene unos gustos y unos intereses diferentes y tiene un grupo quizás de compañeros que también tienen unos intereses diferentes. Entonces, a lo mejor en secundaria se nota un poquito más pero realmente... bien. Como no se ponen etiquetas pues... Y todos, verás los que vienen a trabajar conmigo, como nosotros tenemos muchos recursos de entrar y salir del aula se ve como normal.

E: ¿Y cómo es la motivación de estos chicos?

C: Muy buena, los de secundaria se les junta la adolescencia, tienen rachillas pero los de primaria muy bien.

E: Muchas gracias por todo

C: De nada, espero que te haya servido.

7.2. ANEXO 2. ENTREVISTAS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

ENTREVISTA CASO 1

E: ¿Qué edad tienes?

C: 16 años

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia durante tu vida escolar en los centros en los que has estado?

C: Pues ha sido una experiencia buena, me he sentido feliz y siempre me he sentido cómodo en todos los centros en los que he estado. He estado en tres centros, en xxxx de Carmona, en xxxx en Sevilla y ahora estoy en el xxxxx que está también en Sevilla.

E: ¿Y tú experiencia con los profesores?

C: Siempre ha sido buena porque yo siempre he sido un chaval muy sociable que al principio un poco tímido... pero después siempre me gusta socializar y hacerme amigo de todo el mundo y claro siempre me he llevado con todo el mundo.

E: ¿Cómo supiste y supieron tus padres que tenías Altas Capacidades?

C: Pues porque cuando yo estaba en quinto de primaria aquí en los xxxxx, decidieron hacerme el test y estuve... no sé si fue un mes o dos meses haciendo test, me sacaban en las clases, en algunas clases, yo me iba con la orientadora a hacer el examen y nos dieron el resultado a mi familia y a mí y dio que sí que tenía altas capacidades.

E: ¿Y por qué decidió la orientadora hacerte el test?

C: Pues porque yo tenía un profesor que cuando yo estaba en primaria, todo el mundo de primaria entraba a las nueve... pues yo me venía dos días a la semana a las ocho, a la hora a la que entraban los niños de secundaria para dar clases extra de matemáticas y yo daba matemáticas de primero, de segundo... y yo creo que mi profesor de matemáticas, Julio, habló con la orientadora para que me hicieran el test.

E: ¿Y hablaron primero con tu familia o contigo?

C: Primero hablaron conmigo, me preguntaron si quería hacer un examen... yo dije que si porque me era indiferente y después hablaron con mi familia le explicaron cómo iba... vamos yo es que era muy chico y no sabía en realidad que era. Pero sí, ellos estuvieron de acuerdo y se lo dijeron a mi familia y a mí.

E: ¿Qué actitud ha tenido tu familia al respecto?

C: Yo creo que mi familia, desde que le dijeron que me iban a hacer el test se lo esperaba realmente, porque ellos siempre han tenido la idea de que yo he sido muy listo y también he tenido casos en mi familia así, por ejemplo, mis hermanos... uno de mis hermanos tiene un coeficiente intelectual por encima de la media que también se lo detectaron de pequeño y yo creo que ellos se lo esperaban pero se lo tomaron muy bien.

E: ¿Y en la primera charla con el orientador reaccionaron bien o tuvieron miedo?

C: No porque yo desde chico siempre he sido un chaval que socializaba con todo el mundo y que le gustaba estudiar y eso, entonces ellos se lo tomaron bien y vieron que era una cualidad interesante.

E: ¿Cómo te sentiste cuando lo supiste?

C: Yo... Al principio yo que sé me quedé como impactado porque me venía muy grande para lo chico que era pero en realidad después poco a poco lo he ido normalizando y yo creo que es una cosa totalmente normal.

E: ¿Y, cuando te lo dijeron, sabías lo que era?

C: No exactamente porque era muy pequeño pero yo me lo tomaba como “eres un poco más listo que los demás” pero ahora que ya lo entiendo con mi edad pues sí... lo veo como algo normal y me lo tomo bastante bien.

E: ¿Se produjo algún cambio en tu vida?

C: En ese momento no y ahora tampoco yo creo que esto nunca ha hecho cambiar nada en mi vida porque siempre he sido una persona... o sea nunca he sido tímido pero nunca tampoco he hablado de este tema con nadie... no es que tenga miedo a decirlo sino que tampoco me gusta ir diciéndolo por ahí porque creo que queda como de “no yo se mas que tu no sé qué”... no me importa decírselo a nadie ni tengo ningún problema si me lo preguntas pero tampoco voy a ir

diciéndolo por sacar tema. Así que esto no ha cambiado nada en mi vida porque además cuando alguna persona lo ha sabido o se ha enterado o se lo he dicho yo, lo que sea, tampoco ha supuesto ningún cambio, siempre he socializado bien y he tenido buenos amigos, buenos compañeros de clase, ...

E: ¿Qué atención has recibido en el colegio y en el instituto?

C: Pues yo en los xxxxx en primaria cuando se enteraron de eso y demás lo que hicieron fue, lo que hacían es... me venía a dar matemáticas de cursos superiores, también me daban deberes extra y a lo mejor me mandaban a leerme un libro en lengua o en inglés, me mandaban como trabajo extra. Y después en el xxxxx, esto es una cosa que hacían en los dos colegios, que lo que era es que a todos los concursos típicos de matemáticas, de olimpiadas, de primavera, ... pues yo habré ido a unos 15 en total porque entre matemáticas que fui también a uno de redacción de escritura en Lengua en la Cola-Cola, a no sé... he ido a muchos concursos de este estilo que son actividades extraescolares y lo que hacíamos era nos sacaban de algunas clases y practicábamos un pequeño grupo de personas de la clase, trabajábamos una serie de materias de cursos más avanzados y nos preparaban para estos concurso y después íbamos y... no ganábamos nunca (risas) pero si se te quedan en el recuerdo.

E: ¿Y esas clases extras eran dentro del horario escolar o fuera del horario escolar?

C: Solían ser dentro del horario escolar pero si teníamos una semana petada de exámenes y teníamos de pronto el concurso pues a lo mejor nos decían venirse esta tarde de cuatro a cinco que vamos a hacer tal cosa.

E: ¿Alguna vez te propusieron o propusieron a tu familia adelantar un curso?

C: Nos lo propusieron, bueno a mí no en realidad, a mis padres en quinto de primaria cuando me detectaron esto para pasar directamente a primero de ESO pero yo era muy chico y yo el colegio lo veía como una diversión de estar con mis amigos y mis padres me preguntaron y yo dije que no porque yo estaba con todos mis amigos de toda la vida en la clase y no iba a irme con gente que no conocía prácticamente de nada y no sé yo creo que fue una buena decisión.

E: ¿Y al estar en clase te has sentido en algún momento aburrido o que no cumplían con lo que necesitabas?

C: No creo que sea aburrido pero si sé que... o sea aburrido no porque siempre hay cosas que hacer pero si ha habido veces que me he sentido por encima del nivel en algunas clases porque

yo comprendo que hay gente más floja y gente con más nivel y yo he estado entre la de más nivel y ha habido veces que yo ya sabía de desde hace tiempo y no me aburría pero lo hacía con facilidad

E: ¿Y has trabajado extraescolarmente?

C: Cuando me detectaron altas capacidades estuve dos años yendo a robótica en el Centro 1 allí en Bellavista e iba todos los miércoles, eran como dos horas y eran clases muy interesantes porque montábamos como un robot y después teníamos que hacer un proyecto teórico. Estuve dos años y al segundo año estuvimos a dos puntos de clasificarnos para la nacional. Fueron experiencias muy guapas.

E: ¿Y en casa trabajabas de alguna forma concreta?

C: No yo en casa como un chico normal, hacía mis deberes... estudiaba y eso y ya está

E: ¿Y en clase había algún profesor que trabajaba contigo en particular?

C: En particular no, pero si es verdad que muchos profesores me mandaban trabajos extras porque yo se los pedía o porque sabían que tenía altas capacidades y me decían pues léete un libro y me haces un trabajo y te subo un punto... o me mandaban más actividades o, por ejemplo, una vez en matemáticas me dijo el profesor apréndete esta lección para la semana que viene y en vez de dar la clase yo la das tú, y estuve un par de días dándole clase a mis compañeros.

E: ¿Cómo han sido tus relaciones con los compañeros de clase y fuera del centro?

C: Yo creo que han sido normales siempre, como cualquier persona que no tenga altas capacidades porque yo tampoco soy de... nunca he gritado a voz alta que tengo esto entonces la gente que lo sabe o porque se lo he contado yo o porque se han enterado... y vamos... no hay mucha gente que lo sepa pero la gente que lo sabe hemos tenido una relación normal

E: ¿Y en clase como han sido?

C: Nunca me han tratado diferente, siempre he sido uno más. Los profesores si me han dado más trabajo pero con los compañeros nunca me han mirado mal ni nada

E: ¿Te hubiera gustado trabajar en los diferentes centros de alguna otra forma?

C: Yo creo que no porque ha estado muy bien... me han dado refuerzo cuando lo necesitaba para más tanto en los xxxxx como en el xxxxx y ahora en el xxxxx que estoy haciendo

bachillerato considero que no quiero, no porque no lo necesite, sino porque no quiero porque estamos en bachillerato y yo quiero sacar nota y sería injusto tener más cosas que los demás. Entonces en mi opinión ha estado todo bien

E: ¿Y si tuvieras que dar un consejo a alguien que le acaban de detectar altas capacidades cual sería?

C: Que no lo tenga mucho en cuenta como hice yo que lo tenga en cuenta pero... con que el centro y los profesores lo sepan y le den el trabajo que necesite, que no se aburra en la clase ya está, que no lo vaya pregonando por ahí que lo lleve como algo normal como el que es bueno en fútbol.

ENTREVISTA CASO 2

E: ¿Qué edad tienes?

C: 17 años

E: ¿Qué estas cursando?

C: Primero de carrera, estoy en Ingeniería Robótica en la Universidad de Sevilla

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia durante tu vida escolar en los centros en los que has estado?

C: Pues a mí la verdad en los centros siempre me han tratado muy bien, los maestros se han llevado bien conmigo, siempre me han preguntado si necesitaba ayuda... bueno siempre hay un maestro que j*** un poquillo. Tuve un maestro en 1º de ESO que en las primeras tutorías que van todos los padres dijo “bueno hay un niño superdotado en la clase pero no sabremos cómo será porque como la madre es maestra a lo mejor no es verdad”.

E: ¿En cuántos centros has estado?

C: En infantil y primaria estuve en el xxxx, en la ESO en el xxxxx y en Bachillerato en el xxxxx.

E: ¿Y en todos has tenido buenas experiencias?

C: Sí, la verdad. Al principio lo que choca es a los maestros un poco pero cuando ya han pasado los primeros días y eso, luego todos me han tratado... vamos normal, ninguna distinción ni nada.

E: ¿Cómo supieron tus padres que tenías Altas Capacidades?

C: Bueno mi madre siempre ha dicho que ha visto algunas cosas como de chico con 3 o 4 años en un parking, pues me dijo mi padre “pues hemos aparcado en este número” e íbamos pasando los coches caminando por la orilla de los aparcamientos y yo iba contando hacia atrás con número de tres cifras... y esas cosas a mis padres pues le chocaron ¿no? También mi hermana que tiene tres años más que yo estaba en segundo o tercero y estaba estudiando las tablas de multiplicar y yo estaba curioseando detrás de la puerta de su cuarto y mi madre cuando salió de su cuarto que se las estaba preguntando, me pilló y me preguntó y dice que me las sabía y que se me quedaron y eso... y todo eso les chocaba mucho.

E: ¿Entonces ellos fueron los que lo detectaron primero?

C: Sí

E: ¿Y ellos hablaron con el orientador/a?

C: Claro, sí. Como mi madre es maestra y yo estaba en el mismo colegio pues hablo con mi maestro y ya habló con la orientadora y eso y así se dio cuenta. También me ha contado que veía nombres y los escribía aunque no supiera lo que era ni nada, solo copiarlos.

E: ¿Recuerdas si te pasaron algún test?

C: Me hicieron el test de cociente intelectual y salió que tenía altas capacidades y mi madre insistió en que me subieran de curso porque al principio mucha gente decía que a veces no es lo mejor porque tienes nuevos compañeros y eso e incluso maestros del colegio decían... un maestro que tenía altas capacidades y lo adelantaron dijo que a veces los superdotados no son los más felices pero mi madre sentía que me tenían que subir porque además, por otra parte, le decían que si no me subían, si yo me aburría y no prestaba tanta atención porque ya lo sabía, me iba a cansar, iba a dejar de estudiar y cuando llegara a la universidad o cursos superiores y de verdad necesitara estudiar pues iba a fracasar.

E: ¿Y tú cuando lo supiste cómo te sentiste?

C: Pues yo es que lo veía como algo normal porque yo con mis amigos no... ellos siempre me han tratado normal, muchas veces pues decían ya todos tenemos 15 años aunque yo tuviera 14 todos me integraban, ninguno pensábamos en que yo tenía menos.

E: ¿Y cuándo fuiste consciente de que tenías altas capacidades?

C: Pues no lo sé, yo al principio... me subieron de curso sin yo saber muy bien por qué y ya luego pues con los exámenes y eso veía que tenía buenas notas... Al final de primaria o principio de la ESO me fui dando cuenta.

E: ¿Qué actitud ha tenido tu familia al respecto?

C: Pues mi madre me apoyó mucho, vamos mi padre también, pero como mi madre estaba en el colegio y conocimientos que tenían los niños a la edad de 4 o 5 años que fue a la edad a la que me subieron pues sabía que yo podía tener unos conocimientos que no eran normales para esa edad y entonces pues insistió mucho en que me subieran porque veía que era capaz

E: ¿Y había muchos casos de altas capacidades en el centro?

C: Pues yo creo que no, después del mío conozco, en el mismo colegio, con el mío 4, es decir, yo y tres más. Y además me llevo bien con esas personas porque nos sacaban juntos, nos hacían test y eso... pero antes de mí no muchos porque además muchos maestros de allí pues les chocaba, incluso llegaban a preguntarle a mi madre si ella me incitaba y me explicaba cosas y me motivaba para que yo aprendiera más. Y ella no me hacía nada, solo insistía porque veía que aprendía casi solo.

E: ¿Qué atención has recibido en el colegio y en el instituto?

C: Yo además de ser de altas capacidades no es que sea muy trabajador (risas) y he tenido varios maestros que me han dicho que si yo veía que me aburría o necesitaba más deberes o más difíciles que se los pidiera pero yo una vez que me subieron de curso yo ya iba a buen ritmo. Me sentía bien con los deberes.

E: ¿Y te han hecho algún seguimiento?

C: En cuarto o en quinto de primaria me hicieron otro test y confirmaron que todo iba bien que habían hecho bien al subirme y ya a partir de eso no me han hecho más pruebas ni nada.

E: ¿Y en el instituto los profesores y el orientador/a sabían que tenías AACCC?

C: Sí, a mis tutores al principio les chocaba, mi tutora en primero de bachillerato se enteró porque dijo "si alguien tiene altas capacidades, le adaptamos o le damos más tarea" y mis amigos que venían conmigo del xxxx empezaron a reírse y dijo mi tutora "¿Qué pasa alguien las tiene?" y levanté yo la mano. Y después me dijo que si quería me daba más deberes pero yo le dije que no hacía falta que ya yo iba viendo. Y en segundo, al principio rellenamos una

ficha con los datos y yo puse mi fecha de nacimiento y puse 2001 y todos mis compañeros eran del 2000 y cuando el maestro la vio al siguiente día me llamó y me preguntó que si me habían subido de curso y le dije que sí y me estuvo motivando.

E: ¿Cómo consideras que ha sido la atención recibida?

C: No, yo creo que he recibido una buena atención. Además, no lo he escondido pero tampoco me gustaba llamar la atención ni que me trataran distinto, entonces yo con que me dieran la misma atención que a todos los demás... ya si yo tuviera dudas o necesitara algo más pues yo lo preguntaba pero en principio me trataban como uno más

E: ¿Cómo han sido tus relaciones con los compañeros de clase cuando cambiaste?

C: Buenas, yo en infantil de 5 años estuve a la vez haciendo primero de primaria. No fue un cambio directo, en ese año iba haciendo los dos, las materias más complicadas de primero de primaria pues me iba con primero y las otras asignaturas como educación física me volvían con infantil. Y ese año yo celebré mi cumpleaños y me acuerdo de que había como 50 personas, veintipico de infantil y veintipico de primaria. Yo la verdad es que me he llevado muy bien, algún que otro amigo me dijo que cuando entré se creía que como era más chico iba a empezar a suspender exámenes y que te iban a dar por todos lados pero al final no.

E: ¿Y fuera del colegio como han sido?

C: Como en la calle me juntaba con mis compañeros del colegio siempre era gente más mayor y la comunión la hice con gente más mayor también porque hablamos con el cura y le dijimos que yo estaba acostumbrado a estar con gente más mayor y que eran mis amigos y si podía hacerla con ellos porque iba a estar más cómodo y me dijo que sí que no había ningún problema y siempre he estado con gente más mayor y no pasa nada.

E: ¿Y cuándo sabían que tenías AACC como reaccionaban?

C: Al principio les choca pero de sorpresa... dicen que bien y eso pero no tienen ningún rechazo ni nada.

E: ¿Y en clase había algún profesor que trabajaba contigo en particular?

C: Pues... en particular no... todos mis tutores me han ayudado pero en particular un orientador que había en el primer colegio que fue el que me dijo que me presentara a las pruebas de altas capacidades y eso pero luego no he tenido a nadie especializado detrás.

E: ¿Y trabajabas de alguna forma en casa o fuera de casa?

C: La verdad es que no, todo normal, no... en bachillerato mi madre quería que hiciera el bachillerato internacional que era más intenso y me iba a exigir más e iba a necesitar que yo estudiara más pero al final no lo hice, le dije que quería quedarme aquí con mis amigos y además como quería entrar en robótica que tiene una nota alta en selectividad pues le dije que si no me iba a costar más sacar nota alta

E: ¿Y en la universidad como te has sentido?

C: Como cualquier persona, ningún curso he sentido que el nivel que haya sea demasiado para mí, he sentido que estoy bien así.

E: ¿Te hubiera gustado trabajar de otra forma?

C: No la verdad, he estado siempre cómodo porque como me han tratado siempre igual, nunca me he sentido mal ni he querido trabajar más, he estado cómodo

E: ¿Y si tuvieras que dar un consejo a alguien que le acaban de detectar altas capacidades cual sería?

C: Uff... Yo siempre le diría que si le van a subir de curso que lo acepte y lo suban, sobre todo si no tiene problemas para hacer amistades, que lo suban de curso porque es como un año más aprovechado que si no luego se va a sentir que ha tenido la posibilidad de adelantar un año y lo ha medio perdido y si es pequeño que lo adelanten porque de pequeño casi que no se nota, todo el mundo hace amigos, no hay tanta timidez.

ENTREVISTA CASO 3

E: ¿Qué edad tienes?

C: 14 años

E: ¿En qué curso estás?

C: En 3º de ESO

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia durante tu vida escolar en los centros en los que has estado?

C: Mi experiencia básicamente ha sido la misma porque actualmente llevo 2 centros recorridos, el de mi pueblo pero por inexistencia de etapas me he tenido que mudar a otro instituto y mi experiencia ha sido la mejor del mundo la verdad.

E: ¿Y cómo te has sentido en los diferentes centros?

C: Me he sentido muy bien, muy acogido tanto por el profesorado como por mis compañeros y mucha intervención también con las familias que esa es la fortuna de mi colegio.

E: ¿Cómo supiste y supieron tus padres que tenías Altas Capacidades?

C: Bueno yo empecé porque yo vine un día a casa diciéndole a mi madre que me aburría en clase, entonces básicamente pues mi madre fue al colegio y entonces pues mi profesora le comento que no tenía ya más actividades que ponerme porque yo las entendía rápido, las hacía bien y que ella no podía avanzar temario solo conmigo.

E: ¿En qué curso fue eso?

C: Eso fue aproximadamente en primero o segundo de primaria.

E: ¿Y tus padres como se enteraron? ¿Por ti o por la orientadora o el orientador?

C: Básicamente por los dos, porque yo venía a casa y decía que me aburría y mi madre cogió tutoría y habló con mi maestra y a parte el orientador también tuvo que intervenir.

E: ¿Y te hicieron algún tipo de diagnóstico?

C: Sí, me han hecho dos diagnósticos a lo largo de mi etapa escolar y han venido como unas personas, no sé si eran orientadores profesores o algo y bueno... te hacen un test y ya pues le mandan la información a tu profesor y el profesor se la mandaba a la familia.

E: ¿Qué actitud ha tenido tu familia al respecto?

C: Básicamente la actitud fue una actitud normal, como si fuera un niño... a ver... como si fuera un niño normal, no le dieron gran importancia ni nada.

E: ¿Cómo te sentiste cuando lo supiste?

C: No me sentí ni más ni menos, me sentí igual porque al principio tu sabes que como eres un poco más pequeño intentas presumir de eso pero cuando fueron pasando los años lo fui asumiendo más y la verdad que fue estupendo... me sentí igual.

E: ¿Se produjo algún cambio en tu vida?

C: No, en mi vida social la verdad es que no, no produjo ningún cambio porque básicamente las altas capacidades por así decirlo solo influyen en el colegio. Y en mi vida académica pues tampoco la verdad.

E: ¿Qué atención has recibido en el colegio y en el instituto?

C: Bueno la atención la verdad es que no te voy a decir que ha sido buena porque no veo el suficiente trabajo como el que han hecho con otros niños de altas capacidades como yo. Creo que no he recibido la atención suficiente porque no han sabido trabajar con niños... además con otros compañeros que también tienen altas capacidades tampoco están trabajando este tema.

E: ¿Y en clase hacías algo diferente?

C: Pues en clase, en el colegio, cuando yo terminaba la tarea propuesta para ese día pues la profesora durante unos años me ponía actividades extra para que aprovechara el tiempo y me las ponía un poco más complicada.

E: ¿Y fuera de clase hacías algo?

C: No, para trabajar las altas capacidades no hacía nada

E: ¿Y en el instituto?

C: Bueno... aún nada... Mi madre ha tenido una tutoría pero aún no he recibido noticias.

E: ¿Y cuándo cambiaste de centro, se han informado sobre el tema?

C: Sí, a la hora de entregar la matrícula te lo exigen y, a parte, el orientador pues se comunica con la tutora, la tutora a ti... Es como una conexión.

E: ¿Cómo han sido tus relaciones con los compañeros de clase y fuera del centro?

C: Mis relaciones han sido iguales, como si nada vaya.

E: ¿Crees que han sido positivas? ¿Han sido diferentes?

C: No, han sido totalmente positivas porque los considero mis compañeros y amigos y no he tenido por qué notar ningún cambio.

E: ¿En algún momento se te propuso adelantar un curso?

C: Sí, me propusieron adelantar un curso de tercero a quinto pero mis padres rechazaron la oferta porque yo tenía que seguir mi vida académica normal como un niño normal, que yo pasara todas mis etapas, sino a lo mejor en un futuro me podría chocar.

E: ¿Y tú te enteraste de esta propuesta?

C: Sí, me llegue a enterar y yo tuve la misma opinión que mis padres, simplemente dije que no que quería seguir mi vida, aparte de que yo era pequeño y entonces pues yo lo que quería era estar con mis compañeros porque el paso de tercero a quinto es estar con niños dos años más grandes que tú, entonces te sentías incomodo

E: ¿Y la materia extra correspondía a tu curso?

C: No sé, la verdad es que esa información no la he llegado a recibir. Si sé que ellos me sacaban fuera y a lo mejor el orientador me ponía otras actividades, no sé a qué curso estaban adaptadas pero si me ponían otras actividades que trabajar.

E: ¿Y has trabajado otros aspectos más allá de lo académico?

C: Si, he trabajado un poco de todo, actividades también relacionadas con la memoria, con la inteligencia emocional. No solo de lengua, mates y demás, también otros ámbitos.

E: ¿Cómo han sido tus relaciones fuera del colegio?

C: Normales como si estuviera en el colegio.

C: ¿Y tus compañeros de fuera del colegio sabían que tenían altas capacidades? ¿Y cómo reaccionaban?

C: Sí, lo sabían. Su reacción al principio fue un poco de envidia pero yo tuve una charla con ellos y le dije vamos a ver yo soy normal y soy como todos ustedes, no me creo más ni más grande, simplemente yo soy un igual y hago lo mismo que ustedes, simplemente que tengo esto y es lo que hay. Y a partir de ahí mejoraron las relaciones, a partir de la charla que yo tuve que también la tuvo mi tutora por supuesto y a partir de ahí fue mejorando todo y ahora va en positivo.

E: ¿Y en clase había algún profesor que trabajaba contigo en particular?

C: Bueno sí, a parte de mi tutora, mi tutora dirigía la clase y a mi venia una profesora de apoyo o un maestro que tuviera hueco y la tutora le explicaban lo que tenía que hacer conmigo, que actividades me tenía que poner y tal.

E: ¿Te hubiera gustado trabajar en los diferentes centros de alguna otra forma?

C: Hombre en el colegio no porque he tenido muy buenos resultados pero en el instituto que he entrado este año aún no han trabajado conmigo como yo quiero que trabajen, entonces pues vamos a esperar...

E: ¿Y cómo te gustaría trabajar?

C: Bueno pues me gustaría trabajar haciendo más actividades para ver que evolución puedo tener, no hace falta que me saquen del aula ni nada sino proponerme otro tipo de actividades y bueno a ver.

E: ¿Y a ti te gusta trabajar en el aula o fuera del aula?

C: Bueno para trabajar estos aspectos me gusta estar dentro con mis compañeros.

E: ¿Y si tuvieras que dar un consejo a alguien que le acaban de detectar altas capacidades cual sería?

C: Que no se sienta grande porque al fin y al cabo la grandeza no hace nada, que las altas capacidades solo es algo memorial en la que tu cerebro parece que está más avanzado, que te cabe más información pero que bueno que se sienta igual que es uno más.

ENTREVISTA CASO 4

E: ¿Qué edad tienes?

C: 14 años

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia durante tu vida escolar en los diferentes centros en los que has estado?

C: En los diferentes centros me ha ido bien y me han tratado como uno más. He estado en dos centros en el xxxx y en el xxxx y siempre me he sentido a gusto y he trabajado bien.

E: ¿Cómo supiste y supieron tus padres que tenías altas capacidades?

C: Porque en infantil mi maestra notaba que yo me aburría en clase y solicitó la prueba y dio que tenía altas capacidades. Me hicieron la prueba en el colegio, un equipo que vino al colegio pero que no era la orientadora del centro.

E: ¿Cómo te sentiste?

C: Alegría pero no sé no recuerdo muy bien recuerdo que la maestra me dijo que tenía altas capacidades y que querían subirme un curso pero que tenían que hablarlo con mis padres

E: ¿Y cómo reaccionó tu familia?

C: Regular porque no sabían si me iba a adaptar al cambio y al curso o no, si me iba a ir bien... ellos accedieron a adelantarme un curso e hice infantil de 5 años y primero de primaria juntos, iba mezclando asignaturas y luego pasé directamente a segundo.

E: ¿Se produjo algún cambio en tu vida?

C: Los amigos, de la clase de antes a la clase nueva, ya con un año más porque actualmente mis amigos son todos con un año más que yo.

E: ¿Qué atención has recibido en el colegio y en el instituto?

C: Como si fuera uno más, en segundo de la ESO tenía tarea extra en inglés por si quería avanzar pero era opcional, no era obligatorio. Fuera de clase trabajaba con mis padres sobre todo la tecnología y el inglés porque lo consideraban muy importante.

E: ¿Trabajaba contigo algún profesor en particular o el orientador/a?

C: En el colegio trabajaba tanto la tutora como la jefa de estudios actividades de cursos superiores dentro del horario escolar, en las asignaturas que necesitaba menos como educación física o música me sacaban de la clase y trabajaba con otros compañeros que también tenían altas capacidades. Después en el instituto ya no he trabajado con profesores en particular

E: ¿Te hubiera gustado trabajar en los diferentes centros de alguna otra forma? ¿Cuál?

C: Sí, haciendo un programa detallado y no... me hubiera gustado un énfasis sobre los medios actuales de comunicación, por ejemplo.

E: ¿Cómo han sido tus relaciones con tus compañeros de clase y fuera del centro?

C: Bien, note diferencias al principio porque al cambiar de curso era como alguien nuevo pero luego te van aceptando. Nunca me han tratado de forma diferente para mal pero diferente para bien sí porque cuando estaba en el proceso este de dar dos cursos juntos yo iba con los dos grupos de excursión, por ejemplo, a las salidas con los dos cursos. Y fuera del centro han sido normales porque yo era pequeño y aunque luego mis compañeros han sido de un curso superior nunca he tenido ningún problema. Yo nunca he ocultado que tenía altas capacidades pero no he alardeado, si me preguntaban yo lo contaba, no tenía problema pero no he ido alardeando.

E: ¿Y con los profesores?

C: Como si fuera uno más

E: ¿Algún consejo para alguien al que le acabara de detectar altas capacidades?

C: Que lo pasen de curso, que no tenga miedo que se acostumbra en poco tiempo y es un año que te quitas de estudiar y que es positivo para ti. Y otra cosa es que en el proceso se debe informar más a los padres de los alumnos porque están bastante desinformados y entiendo que muchos padres no se quieren arriesgar a subir al chico de curso y a motivarlo y creo que es por la falta de información.

ENTREVISTA CASO 5

¿Qué edad tienes?

Tengo 17 años

¿En cuántos centros has estado?

Pues he estado en... He hecho Primaria en un centro, la ESO en otro y ahora estoy haciendo Bachillerato en otro instituto

¿Cómo ha sido tu experiencia a lo largo de tu vida académica en los diferentes centros?

Pues durante la Primaria... Yo estuve haciendo infantil en la clase que correspondía a mi hecho y después cuando me iban a pasar de curso... digamos que me salté primero de primaria y fue una parte dura para mí porque yo siempre he sido una chica muy tímida y yo lo pasaba mal cuando me iba a las clases, cuando me pasaron de curso hasta el punto de que mis padres fueron a hablar con la psicóloga para decirles que ellos preferían mi felicidad, que yo estuviera cómoda a que me saltara un curso que al fin y al cabo era solo un año. Y la psicóloga dijo que no que hacía falta que adelantara un poco. Y al final me fue genial, todo el mundo me acogió súper bien, el centro hizo lo posible para que me sintiera cómoda, agradezco muchísimo a mis profesores de primaria. Luego durante la ESO estuve en otro instituto y ahí no sé... la típica época que tienen los adolescentes, baja autoestima y tal... y estuve un poco así y también me sentía un poco incomprendida, no sé qué no tenía... yo estaba haciendo el conservatorio de danza en Sevilla, hacía la ESO en Carmona, entonces yo tenía todos mis amigos... la mayoría de mis amigos estaban en Sevilla, entonces yo quería irme de ese centro, no porque estuviera mal, o sea la gente era guay y los profesores también muy guay porque mi madre era profesora en ese centro pero yo quería cambiar de aires y, ahora mismo, estoy en Martínez Montañez y estoy haciendo un bachillerato, se llama bachillerato internacional que es distinto al normal y

la verdad es que estoy muy bien. Estoy en segundo y la verdad es que no he tenido ningún problema durante mi vida académica.

E: ¿Cómo supiste que tenías altas capacidades?

C: Pues yo estaba durante infantil en la clase, resaltaba más... entre mis compañeros yo ya sabía leer, escribir porque también mis padres es verdad que están bastante... son bastante conscientes, siempre nos han intentado acercar a la cultura, mi padre fue el que me enseñó a leer. Y yo tenía unas facilidades que mis compañeros no tenían, entonces mi profesora habló con mis padres que sería conveniente que me llevaran al psicólogo a que me hicieran las pruebas y, efectivamente, estuve un tiempo haciéndome pruebas y tal y al final pues me subieron de curso.

E: ¿Y tus padres como reaccionaron?

C: Pues mis padres... a ver por lo que tengo entendido ellos súper guay con eso pero es eso... como yo al principio lo pasé un poco mal porque me costaba un montón abrirme con la gente... yo hasta he llegado a llorar, vamos fatal... pues ellos se preocuparon por eso, porque yo estuviera bien... antes de querer pasarme de curso porque eso me venía bien académicamente ellos preferían que yo estuviera bien emocionalmente, lo cual agradezco mucho.

E: ¿Y cómo han reaccionado ante la atención que has recibido en los centros? ¿Bien?

C: Sí... porque es verdad que yo siempre he sacado buenas notas pero ya no mis padres sino la gente en sí al enterarse de que me habían pasado de curso es como que esperaban de mí ciertas cosas que a mí me daban coraje, esperaban que yo fuese a ser la que destacase en mi clase, la que trabajara un montón... y yo desarrollé una especie de rebeldía, seguía sacando buenas notas pero para mí las notas nunca han sido lo más importante, sin embargo, como las sacaba bien en el instituto y luego en el conservatorio que era lo que a mí me gustaba, bailar, también resaltaba y me sentía súper contenta pues mis padres siempre han estado contentos.

E: ¿Cómo te sentiste cuando lo supiste? ¿Se produjo algún cambio en tu vida?

C: Sí porque yo tenía todos mis compañeros en mi clase de infantil... como ya te he dicho yo era una chica muy tímida, a mí cuando ya me coges confianza ya hablaba un montón en la clase y tal pero al principio me costaba un montón y yo recuerdo que venían los niños de la clase a la que yo tenía que ir a recogerme, todo súper bien, ellos intentaban acogerme pero yo me cerraba muchísimo y se lo contaba a mi madre. Al principio yo no quería cambiarme de curso

pero luego la verdad lo agradecí un montón porque sigo siendo... no son mis amigos actualmente porque ya no vivo en la misma ciudad pero yo sigo teniendo muy buena relación con esa clase y agradezco mucho que me hayan cambiado de curso, yo creo que ha sido un cambio para bien.

E: ¿Qué atención has recibido en los diferentes centros en los que has estado?

C: Pues... en el colegio muy bien... es que yo creo que tuve mucha suerte con la profesora que me tocó, esa profesora yo sigo manteniendo contacto con ella, yo diría que somos amigas. Y ella se esforzó muchísimo para que yo me sintiera bien en la clase y el centro en general me atendía bastante bien. Yo me acuerdo que a veces... yo tuve que volver a la psicóloga para hacer otra vez pruebas y tal y coincidí con otros compañeros que también habían pasado de curso y yo creo que en el colegio muy bien y en el instituto también. Y ahora actualmente en bachillerato, como estoy haciendo un bachillerato distinto, que en teoría atiende a aquellas personas que quieren dar un poco más de sí pues también estoy bien. Sin embargo, yo creo que en la educación hace falta atención a la diversidad tanto por abajo como por arriba y no es nada elitista ni muchísimo menos, simplemente hay gente que necesitan unas atenciones especiales, entonces yo creo que eso es algo que el sistema educativo tiene que trabajar, que yo he tenido suerte pero hay gente que no.

E: ¿Y cómo han trabajado contigo?

C: Conmigo solo fue el cambio de curso, luego estuve yendo a un curso con gente de otros centros que también habían pasado de curso pero al final me aburrí porque era en Sevilla y tenía que moverme bastantes tardes y como que yo pasaba del tema. Pero realmente solo me pasaron de curso y bueno... algunas veces tenía que salirme de clase y hablar con... contar mi experiencia y tal pero realmente solo fue eso. Y en la ESO no tuve ningún... no hice nada que no hicieran el resto de mis compañeros.

E: ¿Y tú crees que te hubiera hecho falta trabajar de forma diferente?

C: Yo considero, por como soy yo que no porque yo era bastante consciente de que, es verdad que no suelen atender por arriba... o a lo mejor hay de repente un montón de diagnosticados de altas capacidades que se queda ahí pero igualmente a esta gente tampoco se le hace ningún tipo de actividad complementaria. Yo creo que no, a mí no me hizo falta porque yo además siempre me he movido mucho... tengo amigos que son mayores que yo, me encanta moverme

y hacer cosas distintas que no se centren solo en el instituto, pero considero que alguna gente que le cueste más socializar o lo que sea sí que le deberían atender mejor.

E: ¿Y fuera de clase, trabajabas en casa el enriquecimiento, por ejemplo?

C: Sí porque mis padres son... a ellos les gusta mucho la cultura y el teatro y yo desde que era pequeña siempre he ido al teatro, a conciertos, luego tenía el conservatorio de danza... a mí me gusta mucho bailar, actualmente no estoy en el conservatorio porque lo he tenido que dejar debido a los estudios pero... Siempre se han esforzado, tanto conmigo como con mi hermano, por acercarnos a la cultura... entonces en ese aspecto... además a mí me gusta mucho, no sé si por influencia de ellos o que pero es algo que les agradezco mucho.

E: ¿Tú notabas que necesitabas más que el resto?

C: Yo... pero te refieres a ese acercamiento a la cultura o...

E: Tanto a la cultura como en otros aspectos

C: Eso sí la verdad yo recuerdo que muchas clases de la ESO yo me he aburrido, no sé si por tener más capacidad o qué pero yo siempre recuerdo el hecho de que se repitieran los ejercicios, un montón de apartados, yo siendo consciente de que mis compañeros lo necesitaban y yo no me he quejado de eso pero es verdad que ha habido días que me he sentido realmente aburrida. Ahora no porque... yo ahora estoy en un bachillerato al que accedí justamente intentando hacer algo alternativo a lo que estaba establecido, de hecho considero que estoy haciendo cosas que no haría en el bachillerato normal como trabajos de investigación, no sé qué puedo sacar más de mí que en el bachillerato normal. Entonces en ese aspecto sí que creo que necesitaba un poco más, pero nunca he intentado hacerlo ver ni me he puesto repipi con eso porque entendía que había compañeros que necesitaban más ayuda que yo, pero es eso... como te he dicho antes creo que en sistema educativo español deberían comentar más la atención a gente con altas capacidades.

E: ¿Cómo han sido tus relaciones en clase?

C: Con mis compañeros de primaria genial porque todos intentaron acogerme, yo sigo teniendo contacto con algunos de ellos y en la ESO ya... yo nunca he tenido ningún problema con compañeros pero es verdad que yo en la ESO no tuve amigos en la clase... bueno sí tenía amigos pero yo realmente la gente a la que he acudido para hablar de lo que sea no estaban en esa clase estaban en el conservatorio o fuera porque los conocí gracias al conservatorio. En la

ESO yo nunca... si tengo mis amigas de toda la vida pero... yo actualmente no sé... hablo, debato y toco temas que no habría tocado si no estuviera en el bachillerato en el que estoy, lo cual entiendo perfectamente, hay prioridades y gente que le gusta más una cosa y gente que les gusta más otras, no pasa nada pero es verdad que durante la ESO me sentía un poco incomprendida y no lo he pasado mal por eso pero quería conocer gente nueva.

E: ¿Y fuera de clase?

C: Durante la ESO han sido mejores pero ahora se pisan mucho mi vida social con mi vida del instituto... o sea en mi vida social participa mucha gente del instituto y gente de fuera pero está mucho más mezclado, es como una simbiosis. Pero en la ESO yo estaba en una ciudad y en otra y entonces en la de mi centro sí que me juntaba con gente de mi centro y ni eso, no con todos y luego en el conservatorio con otra gente. Aun así nunca he tenido malos rollos.

E: ¿Trabajaba contigo algún profesor o el orientador/a?

C: Primaria sí pero en la ESO no recibí ninguna ayuda por ahí y ahora en bachillerato tampoco. Con los profesores siempre he tenido buen rollo con ellos pero no me han dado algo distinto al resto.

E: ¿Te hubiera gustado trabajar de otra forma?

C: Sí pero no creo que solo por mi condición, yo creo que hay muchas cosas que nos deberíamos de plantear en el sistema educativo. Porque yo ahora estoy atendiendo a un sistema educativo que es distinto y sí que puedo ver las diferencias de lo que carece el bachillerato y la ESO en España. Yo creo que se debería atender a mucho más, no solo a memorizar y a escupir como se hace en bachillerato sino ejercicios mucho más... Por ejemplo, en Historia de España, tengo compañeros que la están dando en el bachillerato normal y es eso, memorizar y escupir y yo actualmente lo que hago es, por supuesto que tengo que memorizar e interiorizar ciertos conocimientos, pero también dar un poco de mí, analizar, contrastar, dar una opinión y creo que eso es algo que se debería fomentar desde pequeños, también lo que es el debate y... interiorizar cosas que de verdad nos vayan a hacer falta. Yo creo que hay un exceso de materias y por eso mismo no veo que el cambio de planteamiento de trabajo sea solo por mi condición de altas capacidades sino que se debería extender a todos.

E: ¿Consideras positivo adelantar un curso?

C: Yo creo que sí, para mí sí, yo no sé decir que hubiera pasado conmigo si no hubiera adelantado un curso pero yo, a pesar de haberlo pasado al principio mal, cuando yo me adapté yo me sentí súper bien en mi clase y lo agradecí mucho, porque es verdad que en su momento sí que sentí el cambio, o sea yo me quité un curso porque ya sabía leer, escribir, ciertos conocimientos de matemáticas que mis compañeros de la clase no sabían y ya no solo por conocimientos sino por habilidades, entonces yo creo que sí que se debería de pasar de curso. Sin embargo, en la ESO, es cierto que eso de pasar de curso hay que tener cuidado porque hay ciertos cursos en los que aprendes cosas que no vas a aprender en el siguiente. En primaria es más acumulativo, lo que das en cuarto lo has dado en tercero y así pero en la ESO no, entonces no te dar una respuesta.

E: ¿Y si tuvieras que dar un consejo a alguien a quien acabaran de detectar AACC cuál sería?

C: Yo le diría que no tuviese ningún miedo porque tanto en el colegio como en el instituto vas a hacer amigos y a lo mejor no tienes la suerte de encontrar una clase en la que todo el mundo va a intentar acogerte pero siempre hay alguien que va a intentar acogerte. Entonces yo le diría que no se preocupara por el tema social porque es por lo que yo estaba preocupada y al fin y al cabo lo va a conseguir y si tiene habilidades académicas las puede tener socialmente siempre que no vaya de elitista ni creyéndose superior porque no es mejor que nadie. Le haría ver que no es mejor que nadie, solo un poco distinto y ya está.