



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

*Intervención Psicopedagógica ante las necesidades educativas,
emocionales y sociales de los niños/as con superdotación intelectual en el
Nivel Primario.*

ALUMNA: CAMILA BELEN LUQUE

TITULOS A OBTENER: Licenciada y Profesora en Psicopedagogía.

CARRERA: Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía.

FECHA: Diciembre, 2022.

Agradecimientos.

Miro hacia atrás y no tengo más que palabras de agradecimiento a todas las personas que me acompañaron en este camino.

En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres y a mi hermana quienes me apoyaron en todo momento, por darme la oportunidad de cumplir este sueño. Gracias por su amor, por el esfuerzo y por haber confiado en mí desde el primer momento que comencé esta carrera.

En segundo lugar, a mi abuela Mari, por su apoyo y amor incondicional y a mi familia en general tíos, primos, primas que siempre estuvieron cuando los necesité, siempre me alentaron en todo este proceso y me han demostrado que todo lo que soy hoy es gracias a ellos. Y, a mi pequeña sobrina Giulia que fue motor cuando el camino se ponía difícil y de quien tanto aprendí y aprendo.

A mis amigas que han sido un pilar fundamental, por haberme acompañado siempre, por festejar y alegrarse por mis logros y por brindarme el amor y la energía que necesitaba para seguir adelante.

Y a lo más lindo que me regalo la facultad: mis compañeras que se convirtieron en amigas por hacer que este camino sea un poco más fácil, divertido y hermoso. Fueron un sostén muy importante tanto en lo académico como también en lo personal. Gracias por nunca soltarme la mano, por cada risa, por cada abrazo, por cada palabra de aliento y por demostrarme que la felicidad es más linda si es compartida. Agradezco cada momento que pase con ustedes y deseo conservarlas por siempre.

A la Lic. y Prof. Natalia Peralta por brindarme su tiempo. Sin su ayuda, paciencia y apoyo este trabajo final no hubiera sido posible

Por último, pero no menos importante agradezco a la Directora de la carrera Patricia Dimángano y a todos los profesores y profesoras que me acompañaron y fueron parte de mi formación. Gracias por brindarme todas las herramientas, conocimientos y estrategias necesarias para que hoy me encuentre donde estoy. Muchas veces fueron fuente de inspiración y admiración al ver y transmitirme el amor, la entrega, la empatía con la que trabajan la psicopedagogía y son valores que hoy me llevo como estandarte para mi futuro desempeño profesional.

Gracias a todos por compartir este logro conmigo.

Resumen.

La presente investigación se realizó con el objetivo de indagar los conocimientos y experiencias de los psicopedagogos en relación a la inclusión escolar de los niños con Superdotación Intelectual. Resultó pertinente demostrar la importancia del conocimiento e información sobre la temática y las necesidades educativas, emocionales y sociales que presentan los niños con Altas Capacidades ya que, muchas veces, son desatendidas o no se logran identificar. Para dar respuesta a dicho objetivo, se llevó a cabo un trabajo de investigación desde un enfoque cualitativo, frente a esto, se realizó una recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas a profesionales de la Psicopedagogía con el fin de evaluar experiencias personales. Fueron recolectados con la finalidad de analizarlos y así dar respuesta a las preguntas de investigación. Esta investigación arrojó un dato muy importante, los psicopedagogos no cuentan con los suficientes conocimientos sobre dicha problemática, pero, igualmente manifiestan poseer las competencias para poder abordarla si se les presenta. Además, se dio a conocer que se le debe brindar al niño la posibilidad de desarrollar al máximo su potencial, abordándolo desde un equipo interdisciplinario, acompañando y asesorando a familia y escuela. Los resultados obtenidos pueden ser de gran ayuda para la continua formación de los profesionales como también, de los futuros.

Palabras clave: Superdotación Intelectual, Altas Capacidades, Rol psicopedagógico, Necesidades educativas, Familia, Escuela.

Índice.

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Índice.....	4
Introducción.....	6
Antecedentes de investigación.....	8
Marco Teórico.....	11
Capítulo 1: La superdotación: origen, modelos, conceptualizaciones.....	11
1.1 Orígenes y antecedentes históricos.....	11
1.2 Definición de superdotación intelectual.....	13
1.2.1 Diferenciación de términos.....	15
1.2.2. Mitos y creencias acerca de la superdotación.....	16
1.3 Modelos teóricos acerca de la superdotación.....	18
1.3.1 Modelos basados en las capacidades.....	18
1.3.2 Modelos orientados al rendimiento.....	19
1.3.3 Modelos Cognitivos.....	19
1.3.4 Modelos Socioculturales.....	20
Capítulo 2: Caracterización del niño superdotado.....	22
2.1 Identificación de un niño superdotado.....	22
2.2 Características del desarrollo y aprendizaje del superdotado.....	23
2.2.1 Características evolutivas.....	25
2.2.2 Características cognitivas.....	25
2.2.3 Características Socioemocionales.....	28
2.2.4 Características Perceptivas.....	29
2.3 Factores de riesgo que conducen al fracaso escolar.....	30
2.3.1 Síndrome de Disincronía.....	30
2.3.2 Síndrome del Bajo Rendimiento.....	31
2.2.3 Diagnóstico Diferencial con otros trastornos.....	33

2.3 Comorbilidades.	35
Capítulo 3: Intervención Psicopedagógica y Superdotación Intelectual.	38
3.1 Situación y marco legal educativo en la Argentina en relación a la superdotación intelectual.	39
3.2 Evaluación y diagnóstico.	44
3.3 Necesidades educativas.	49
3.3.1 Estrategias de intervención.	51
3.4 Rol del docente frente al alumno superdotado.	54
3.5 Rol de los padres de los niños superdotados.	55
Marco Metodológico.	58
Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo.	58
4.1 Justificación.	58
4.1.1 Preguntas de Investigación:	59
4.1.3 Objetivos Específicos:	59
4.1.4 Hipótesis.	59
4.2 Selección del diseño de investigación.	60
4.3 Definición del tipo de investigación.	60
4.4 Muestra de la investigación.	61
4.5 Instrumentos de recolección de datos.	61
4.5.1 Recolección de datos.	62
Capítulo 5. Análisis de los datos.	63
5.1 Caracterización de los participantes.	63
5.2 Análisis.	63
5.3 Síntesis.	67
Parte Final.	68
Conclusiones.	68
Recomendaciones.	70
Referencias.	71
Anexo.	75

Introducción.

El presente trabajo de investigación está apuntado al estudio de las necesidades a las que se enfrentan los niños y niñas con superdotación intelectual dentro del ámbito escolar, las cuales muchas veces pasan desapercibidas o son desatendidas y a la indagación de los conocimientos, recursos y herramientas que poseen los psicopedagogos ante la inclusión escolar de dichos niños y niñas.

Como base fundamental se tiene en cuenta que, a los alumnos/as con superdotación, se los debe considerar en el ámbito escolar como alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales), ya que aprenden, sienten y piensan distinto al común de su edad. Por esto las escuelas deben estar preparadas e informadas acerca de cómo abordar a este niño/a. (Osimani, 2018).

Conocer más sobre las personas con superdotación intelectual es importante para padres y educadores ya que permite detectar y responder adecuadamente ante las necesidades que presenten como así también para la sociedad en general logra reducir el malestar que experimentan estos niños y niñas ante la incomprensión y confusión de sus características.

Por eso, para profundizar sobre la temática se presenta un marco teórico que se divide en tres capítulos.

En el primer capítulo titulado como “Superdotación: origen, modelos, conceptualizaciones” se realiza un recorrido teórico de los orígenes del concepto, la diferenciación de términos como así también las distintas posturas y enfoques teóricos.

En el segundo capítulo se hace hincapié en los rasgos que se pueden observar en los niños y niñas con superdotación para que sea posible su identificación, se detallan factores de riesgo y se diferencia a la superdotación de otras patologías.

Y, por último, el tercer capítulo se titula “Intervención Psicopedagógica y Superdotación intelectual” el cual enfatiza en el rol del/la profesional psicopedagogo/a, estrategias de intervención, evaluación, rol de los docentes y el rol de los padres ante esta situación.

Posteriormente, se encuentra el capítulo 4 en el mismo se desarrolla el Marco Metodológico compuesto por el esquema del trabajo de campo para abordar el tema de estudio. En el mismo se expone y fundamenta el planteo de la problemática de investigación, las preguntas de investigación, objetivo general y específicos, las hipótesis

formuladas, el diseño y el tipo de investigación por los que se optó y el instrumento utilizado para la recolección de datos.

Como parte final de la tesis, se incluye el análisis de esos datos recolectados y posteriormente las conclusiones a las que se arribó.

Antecedentes de investigación.

A continuación, se incluyen investigaciones vinculadas con el tema seleccionado. Las mismas resultaron un valioso aporte para contextualizar y desarrollar el presente trabajo.

Antecedentes Nacionales:

Una de dichas investigaciones, fue la desarrollada en el año 2016 por Mayra Aramburu, Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana. La misma se denomina “Necesidades Educativas de alumnos con altas capacidades intelectuales y su impacto en el ámbito escolar”. El objetivo fue identificar cuáles son las Necesidades Educativas que presentan los niños con Altas Capacidades Intelectuales y cuáles son los desafíos a los que se enfrentan en el contexto escolar.

Considerando el método utilizado, se entrevistó a una muestra de docentes de nivel primario, psicopedagogos y padres de niños con altas capacidades con el fin de conocer que formación tienen estos profesionales en la temática, que sugerencias podían aportar, así como también saber si han tenido la experiencia de trabajar con alumnos con altas capacidades y como fue la misma. En cuanto a los padres, se les preguntó cómo viven esta problemática de cerca, que hacen frente a la misma y que sugerencias pueden brindarles a otros padres que atraviesan la misma situación.

En relación a los resultados y la discusión, de las entrevistas realizadas a las diferentes psicopedagogas, se pudo observar que todas caracterizan a estos niños como aquellos que poseen capacidades superiores a lo esperado para su edad, en una o varias áreas, que estos alumnos poseen necesidades educativas especiales, por lo que requieren de un curriculum enriquecido y también concuerdan en que los docentes reciben formación general sobre necesidades educativas especiales, pero que reciben poca o nula formación específica sobre la problemática en cuestión.

Luego, de las entrevistas realizadas a docentes del nivel primario, se pudo observar que durante su proceso de formación no recibieron información del tema, sin embargo, consideraron que era importante informarse mejor. Por otra parte, todas las docentes concordaron en que estos alumnos poseen necesidades educativas especiales, ante lo cual es necesario brindarles atención especializada a las mismas, y ofrecerle adaptaciones

curriculares adecuadas a su nivel de aprendizaje. Además, concuerdan con la importancia de la intervención del psicopedagogo.

Por último, de la entrevista realizada a la mamá de un niño se recuperó que el proceso de descubrimiento comenzó en el maternal, ya que el niño tenía comportamientos que no eran los correspondientes para su edad, sino que eran propios de edades posteriores y luego continuo en la escuela primaria. La madre considera que su hijo presenta necesidades educativas y socioemocionales, como la necesidad constante de investigar, de recibir contención, de hacer amigos de su edad, de no ser minimizados por los demás, de recibir atención especializada.

Otra de las investigaciones nacionales fue realizada por Josefina Osimani (2018) para su trabajo final de carrera Licenciatura en Psicopedagogía en la localidad de Cañada de Gómez, Provincia de Santa Fe. La misma se titula: "Superdotación intelectual: recursos y herramientas de las escuelas primarias de Cañada de Gómez para su abordaje". El trabajo se realizó con el objetivo de analizar si las escuelas primarias de la ciudad mencionada anteriormente cuentan con los recursos y herramientas para abordar la educación de niños superdotados, así como también si se encuentran aptos para detectar dentro de las aulas a estos niños.

Se abordó a partir de entrevistas con profesionales sobre cómo puede intervenir la psicopedagogía en estos casos. Y, a partir de los datos recolectados, se pudo constatar que los docentes y directivos de las escuelas primarias de la ciudad de Cañada de Gómez, no recibieron información a lo largo de su formación y profesión como docentes sobre la superdotación intelectual. También se obtuvo que cuentan con pocas herramientas o recursos para la detección de alumnos superdotados, aunque, asimismo, conocen en general como se desenvuelven en las aulas. En cuanto a la psicopedagogía se dio a conocer que debe abordar la educación de niños superdotados a través de un equipo interdisciplinario, y dentro del aula, dándole la posibilidad al niño de desarrollar al máximo su potencial.

Antecedentes Internacionales.

De la misma manera se describe la tesis doctoral en Psicología realizada en Madrid, España por Marta Campo Ruano (2016). Tiene como finalidad profundizar en la regulación emocional de la tristeza, el enfado y la preocupación de los niños con altas capacidades intelectuales (AC). Para ello se recogió información sobre un total de 203 niños de la Comunidad de Madrid, de 9 a 11 años de edad. 101 con un CI > 129, evaluados

a través de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (2005), adaptación española de Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV, Wechsler, 2003), y 102 sujetos del mismo rango de edad, con capacidad intelectual media (CM) (CI 100-128). Para medir por separado las estrategias de gestión de las tres emociones, se usaron las Escalas de Manejo Emocional para Niños (EME): tristeza, enfado y preocupación (Children's Emotion Management Scales (CEMS): sadness (CSMS), anger (CAMS) and worry (CWMS), Zeman, Shipman y Penza-Clyve, 2001; Zeman, Cassano, Suveg, y Shipman, 2010). Para estudiar las habilidades sociales de los sujetos, se escogió el Cuestionario para Evaluar la Asertividad (CEA, De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003), adaptación española del Children's Assertive Behaviour Scale, CABS, (Wood, Michelson y Flynn, 1978).

Se comprobó que los niños con altas capacidades son más pasivos socialmente e inhiben en mayor medida sus sentimientos de enfado, tristeza y preocupación, que los niños con capacidad intelectual media. Igualmente, los CI más altos correlacionaron positivamente con la inhibición de todas las emociones y con el comportamiento pasivo, coincidiendo así con otros estudios que consideran la capacidad intelectual extremadamente alta como un factor de riesgo psicosocial, de modo que a medida que aumenta el CI del niño, se incrementa también su vulnerabilidad.

Marco Teórico.

Capítulo 1: La superdotación: origen, modelos, conceptualizaciones.

Para comenzar se considera pertinente realizar un recorrido teórico que permita dar a conocer el origen de la superdotación de acuerdo a distintas posturas teóricas. A su vez, es relevante definir el concepto de superdotación, desde diferentes autores. Del mismo modo, resulta necesario diferenciarlo de otros términos, que suelen tomarse como sinónimos, como así también los diferentes enfoques teóricos que posibilitan su estudio, los cuales fueron desarrollados y sostenidos en distintos momentos históricos.

1.1 Orígenes y antecedentes históricos.

Para comprender el origen y la evolución de la superdotación, es necesario hacer un poco de historia.

Comenzando por los orígenes del estudio científico de la inteligencia, Galton la concebía como una facultad mental heredable y mensurable. Argumentó que la capacidad intelectual venía determinada genéticamente y resultaba inmutable, es decir no era susceptible de mejora con el entrenamiento. Para él, la estructura social era un reflejo de la Biología y establecía el componente hereditario de la inteligencia, que se transmitía de generación en generación dentro de la clase social. Basándose en los postulados de su primo, Charles Darwin, afirmó que la inteligencia de un individuo venía dada exclusivamente por su herencia genética y selección natural, motor de la evolución, que se expresaba en la permanencia de los “mejores individuos”. (Miranda, 2000 en Ruano, 2016).

A pesar de las tesis deterministas de Galton, su obra *Hereditary Genius*, que supuso un gran estudio sobre las eminencias de aquella época, y concluyó que la inteligencia de un individuo la determina su herencia biológica. Esto ha influido fuertemente a los teóricos de la inteligencia. De hecho, gran parte de los genetistas reconocen a Galton como un referente en sus publicaciones (Simonton, 2003 en Ruano, 2016).

Más o menos 30 años después, el investigador que dio un cambio a este punto de vista de una forma significativa fue el psicólogo francés, Alfred Binet (1905, en García Martín,

2010). Binet concebía a la inteligencia como el “buen uso” de funciones mentales como la atención, la memoria, la discriminación y el juicio práctico. La escala construida por él, permitía evaluar el desarrollo intelectual de una forma empírica. Clasificaba a cada sujeto examinado comparando el número de elementos que había resuelto correctamente con el número promedio superado por los “sujetos normales” de distintas edades cronológicas que habían sido utilizados para estandarizar la prueba. A partir de esta comparación, se asignaba al sujeto una puntuación, expresada en unidades de edad, correspondiente a la edad en que por término medio los sujetos normales resolvían el mismo número de problemas que aquel había superado, puntuación que reflejaba la edad mental del sujeto.

En el escrito previamente citado se expone que, posteriormente, Lewis Terman influenciado por la Teoría de Galton, consiguió traducir las escalas de Binet y las adaptó para un nuevo propósito. Utilizó un nuevo método de puntuación, establecido por Sten unos pocos años antes el cual incluía el resultado de dividir la edad cronológica y la edad mental y multiplicarlo por 100, resultando entonces el mundialmente conocido Cociente Intelectual o CI, una unidad de medida estática, que, hasta el día de hoy, continúa usándose como principal medida de la inteligencia. Terman, centró su atención en el desarrollo y administración de la Escala de Inteligencia Stanford-Binet. Ofreció así su teoría basada en diagnosticar a los individuos superdotados y talentosos a aquellos que puntuaban en el percentil 99 de la población de la prueba Stanford-Binet. En términos cuantificables, las palabras “superdotado y talentoso” equivalían a una puntuación de inteligencia en el test, de al menos 135 de CI, y un niño era etiquetado como superdotado o talentoso mediante la puntuación de un test de inteligencia, lo que promovió un punto de vista “Absolutista” de la superdotación.

Frente a esto, muy poco tiempo después, la gran mayoría de los expertos en el tema comenzaron a aportar la llamada multidimensionalidad de la inteligencia.

Wechsler, una de las mayores autoridades en Psicología de la inteligencia humana, la definía como: “la capacidad global y compleja del individuo para actuar con un propósito determinado, para pensar racionalmente y lidiar de manera efectiva con su entorno” (p.3). Tiempo después, este autor amplía su definición y apunta que la inteligencia es la capacidad del individuo para comprender el mundo y los recursos de que dispone para enfrentarse a sus desafíos. Es decir, considera aspectos más allá de los exclusivamente cognitivos, reconociendo que los test de inteligencia no cubren, ni pretenden medir la inteligencia en toda su amplitud (Wechsler, 1975 en Ruano, 2016).

A partir de la década de 1960 se produjo un nuevo cambio de enfoque que orientaba la investigación hacia el procesamiento de la información. Se buscaba explicación del funcionamiento intelectual basada en los procesos mentales, lo cual desencadenó la aparición de los modelos cognitivos, que tratan de comprender las capacidades intelectuales atendiendo a los mecanismos básicos subyacentes a la conducta inteligente (Sternberg, 1997 en Ruano, 2016).

En la actualidad, siguen teniendo una fuerza notable los modelos basados en la Psicometría, pero son significativas las influencias de las Neurociencias. Además, se han incluido elementos del entorno social y cultural en la propia definición de inteligencia. Aquello que es valorado por cada cultura, va modificando el propio constructo de inteligencia. Tal y como señala Hunt en su obra *Human Intelligence*: “El estudio de la inteligencia no es un tema académico aislado, nuestra inteligencia tiene consecuencias sociales” (Hunt 2010 en Ruano, 2016).

Este breve recorrido histórico sobre la inteligencia será la base inicial para comprender el término de superdotación.

1.2 Definición de superdotación intelectual.

El concepto de superdotación, al igual que el estudio de la inteligencia, ha ido cambiando y evolucionando. La amplia variedad de modelos y conceptos hace que sea difícil encontrar una definición acertada sobre el término.

Según la Organización Mundial de la Salud, una persona superdotada es “aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130”. Pero, si consideramos a la inteligencia como algo más amplio que abarca otros aspectos y no solo el resultado que nos otorgan los test de inteligencia, esta definición quedaría en el pasado.

Una de las definiciones más aceptadas a pesar de su antigüedad es la expuesta en el Informe Marland (1972). La misma establece que:

Los niños superdotados y talentosos son los identificados por personas cualificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y de sus altos logros. Estos niños requieren de programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad” (Peña del Agua, 2001).

Como sostiene Peña del Agua (2001), esta definición “incluye la ejecución demostrada y/o potencial de habilidades en alguna de las siguientes áreas:

- **Habilidades intelectuales generales:** asociadas al enfoque psicométrico de medida de la inteligencia y relacionadas con la eficacia escolar.
- **Aptitudes académicas específicas:** el área de rendimiento quedaría reducida a una parte determinada del ámbito académico (matemáticas, lenguaje, física, etc.).
- **Habilidades para el liderazgo:** incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos propios de personalidad que permiten al sujeto interactuar de forma determinada con un grupo.
- **Artes visuales y de representación:** implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, música, teatro, etc.).
- **Habilidades psicomotoras:** comprende destrezas de tipo motriz relacionadas tanto con el arte como con el deporte.

Renzulli (1979) criticó la definición anterior, especialmente por la ausencia de factores no intelectivos. Este autor concibe a la superdotación desde una perspectiva ciertamente educativa (...), él propone una concepción basada en: capacidad intelectual por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Es la interacción de los tres componentes lo que vendría a constituir la superdotación. (Renzulli 1979 en Reyero y Touron, 2000).

En términos generales, se pasó de una idea de la superdotación como un rasgo simple, no cambiante, estrictamente cuantitativo a una noción multidimensional sujeta a desarrollo y cambio.

Los rasgos esenciales de dicho cambio de paradigma, se pueden sintetizar de la siguiente manera

Cuadro 1. Evolución del término superdotación. Elaboración propia.

Paradigma tradicional.	Paradigma actual.
- La superdotación es igual a CI alto. - Identificación basada en los test psicométricos. - No se tiene en cuenta el contexto.	- La superdotación es multifacética. - Los potenciales deben ser nutridos. - El contexto es crucial.

1.2.1 **Diferenciación de términos.**

Como se ha mencionado anteriormente, es preciso aclarar y diferenciar ciertos términos relacionados a la superdotación que habitualmente se utilizan para designar a los niños superdotados y se los suele confundir entre sí. La diferenciación es fundamental para poder lograr una adecuada identificación y abordaje según las particularidades de cada uno.

Es por esto, que se debe hacer una distinción entre: superdotados, talentosos, precoces, genios y prodigios.

Según lo expresado por el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina (1999, en Aramburu, 2016), “la superdotación es un concepto globalizador en el que estarían incluidos los sujetos de alta capacidad, especialmente intelectual. Se refiere a una superioridad en el área cognitiva, en creatividad y motivación”. (p.13).

A este término se le debe diferenciar el de talento. Los alumnos talentosos son individuos que tienen una habilidad excepcional destacada en un campo concreto del saber o del arte, como por ejemplo música, danza, matemáticas, literatura, etc. Es decir, que la habilidad se encuentra solo en un área específica.

A su vez, se encuentran los alumnos precoces. El manual “Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades intelectuales” (Albes, et al. 2013), presentado por el Departamento de Educación, Política y Cultura del Gobierno Vasco establece:

Estamos ante un alumnado precoz cuando manifiesta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad cronológica. También pueden adquirir conocimientos o manifestar destrezas antes de lo esperado para su edad.

La precocidad es una característica muy frecuente entre los niños y niñas con altas capacidades; sin embargo, no siempre es así, puesto que puede haber alta capacidad sin haberse manifestado precocidad alguna. (p.12).

Por otro lado, se emplea otro término que es el de genio. Aramburu (2016) expone que el mismo “hace referencia a aquella persona que debido a sus excepcionales capacidades de inteligencia y creatividad ha producido una obra importante para la cultura en la que vive y que la sociedad reconoce”. (p.13).

Y, por último, la misma autora mencionada describe que “existen los niños prodigios, para los cuales el criterio es una realización extraordinaria para la edad cronológica que el sujeto tiene. Es decir, que realizan una actividad fuera de lo común para su edad”. (p.13).

Finalmente, cabe aclarar que, a lo largo de este trabajo de investigación, se utilizarán los términos “superdotados” y “personas de altas capacidades intelectuales” de manera indistinta. María Peñas Fernández (2006) sostiene: “el término “altas capacidades” es un concepto de uso frecuente a la hora de emplear sinónimos de las acepciones de superdotado.” (p.26).

1.2.2. Mitos y creencias acerca de la superdotación.

Los mitos y estereotipos se encuentran en cualquier área de estudio y el campo de la superdotación no es una excepción.

En términos generales, son creencias populares, por lo que una vez asumidas suelen ser difíciles de modificar. Por eso, lo mejor es conocerlos desde el principio, para no partir de una base incorrecta.

En el siguiente cuadro, se describen algunos de los mitos más comunes expuestos por Rodríguez (2001) en la Revista Oficial de Psicólogos de Balears, España.

Cuadro 2. Mitos y realidades acerca de la superdotación. (Rodríguez,2001).

MITO.	REALIDAD.
Un sujeto superdotado es aquél que puntúa alto en los test de inteligencia.	Como ya venimos mencionando, El CI (Cociente Intelectual) es sólo uno de los indicadores de la superdotación. El CI es un componente necesario, pero no suficiente para poder llegar a identificar la superdotación.
Se nace superdotado.	En la superdotación, no todo es genético ni todo ambiental, sino el fruto de ambos aspectos en interrelación.
Los superdotados siempre pertenecen a clases sociales altas.	La superdotación no está basada ni con la clase social ni con el entorno. La superdotación se da en todas las clases sociales, si bien es cierto que la influencia ambiental es fundamental en el despliegue de

	las capacidades cognitivas, y que una influencia positiva ayudará mucho en este sentido.
El superdotado sobresale en todas las áreas de desarrollo humano.	Como consecuencia de esta idea, se cree que el sujeto superdotado ha de mostrar una actividad escolar que refleje un equilibrio general, de manera que, si se observa algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/o adaptación, inmediatamente se descarta al sujeto que la posee como posible superdotado. La investigación actual demuestra que es posible identificar la superdotación en alumnos que han sido considerados por sus profesores como posibles fracasos escolares únicamente por no presentar la conducta típica de un "buen estudiante" esperada por los profesores en el aula.
Los superdotados no saben que son diferentes hasta que alguien se lo dice.	Desde bastante pequeños, los superdotados son conscientes de ser diferentes de los demás niños de su edad. Según la personalidad de cada uno, interpretarán esta diferencia como una cualidad o como un defecto que hay que corregir.
Hay más hombres superdotados que mujeres superdotadas.	Los estudios sobre el tema no han demostrado que exista ninguna relación directa entre la inteligencia y el sexo de una persona.
La persona superdotada está muy motivada por sobresalir en el colegio.	El alumno o alumna superdotado no siempre muestra signos de una alta motivación por destacar académicamente, pero lo que sí es cierto es que dará todo lo máximo de sí cuando algo le interese (motivación intrínseca), pero no siempre en aquello que le venga impuesto desde fuera.

No es necesario ayudar a estos sujetos, puesto que al contar con mayor inteligencia, podrán triunfar solos.	Los estudios demuestran que si bien algunos salen adelante por sí mismos, otros rinden muy por debajo de su capacidad.
---	--

1.3 **Modelos teóricos acerca de la superdotación.**

Como se mencionó anteriormente, se han desarrollado muchas teorías para explicar y definir el fenómeno de la superdotación a lo largo de la historia. Por eso, se presentan diversos modelos de estudio, ya que explicar y hacer referencia a los mismos puede ser de gran utilidad. En este apartado, se expondrán los principales modelos teóricos en relación a la superdotación.

1.3.1 **Modelos basados en las capacidades.**

Se sabe que las conceptualizaciones basadas en las capacidades intelectuales, se han considerado históricamente como los primeros intentos sistemáticos por definir las características de la superdotación. Se destaca cómo el representante más importante de esta aproximación a Lewis Terman, en 1925, quién popularizó el concepto de CI (capacidad intelectual).

De acuerdo a aportes realizados por Lewis Terman se consideraba superdotado a aquel sujeto con un CI elevado. Se conoce además que sus primeras investigaciones asumían una concepción monolítica de la superdotación, al considerar que la inteligencia estaba determinada genéticamente y que era relativamente estable en el tiempo. (Betancourt Morejón et al., 2006 en Sánchez, 2011).

Uno de los inconvenientes que se ha encontrado en su propuesta es que la misma se centra en las capacidades intelectuales, es decir, se basan en la medición de la inteligencia como característica monolítica, no pudiéndose ver, aspectos tan importantes como el entorno social que rodea a esas personas, que de algún modo como ya se sabe influye en su ser-persona. (Sánchez, 2011, pp.18-19).

1.3.2 **Modelos orientados al rendimiento.**

Se expone como eje el modelo de los tres anillos, diseñado por Renzulli. Con este modelo se promovió la idea de erradicar el uso exclusivo de los test de inteligencia, como principal criterio para la identificación de niños superdotados.

De acuerdo a lo expuesto por este autor, se considera que una adecuada definición del individuo superdotado debe incluir la interacción entre tres grupos de características:

1. Habilidad muy por encima de la media.
2. Creatividad
3. Y compromiso con la tarea. (González Artola, Mairal y Pintor, 2005 en Sánchez, 2011).

Se considera que el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli hizo aportes significativos al campo de la superdotación, entre ellos se destacan: la introducción de un concepto de superdotación más rico y complejo que el existente hasta ese entonces; y el diseño de estrategias para la práctica educativa. (Sánchez, 2011).

1.3.3 **Modelos Cognitivos.**

Sánchez (2011) sostiene que Desde el modelo cognitivo se intenta describir cualitativamente los procesos en la elaboración de la información. No se interesan tanto por el resultado sino por el camino que el sujeto realiza para conseguirlo.

Se reconoce un importante exponente de esta aproximación llamado Robert Sternberg. Su modelo se enmarca en una teoría de la inteligencia que se considera básica para comprender la superdotación: “la teoría triárquica de la inteligencia” (González Artola y otros, 2005 en Sánchez, 2011).

Se parte de la idea de que la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; de esta forma se intenta enlazar cognición y contexto.

La Teoría Triárquica de la Inteligencia explica las relaciones del individuo con su entorno con base en tres conglomerados: uno de ellos es la subteoría componencial, que expone la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo. Se refiere a las unidades básicas de la conducta inteligente que el sujeto utiliza para procesar información y operar

sobre las representaciones internas de objetos y símbolos, las cuales rigen el comportamiento inteligente independientemente del contexto en que se produzcan.

Por otra parte, se encuentra la subteoría experiencial, que atiende la relación entre la inteligencia y la experiencia, o la aplicación de los mecanismos mentales que van desde los muy novedosos hasta los muy familiares, lo que permite poner en relación la inteligencia con el mundo interno y externo.

Por último, la subteoría contextual explica la relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo. La misma opera sobre la base de la consideración de las habilidades intelectuales y sociales, además de las prácticas que son necesarias para enfrentarse de modo adecuado al medio social. Estas conllevan algo más que la mera adaptación al mundo real; comprenden, también, la capacidad para seleccionar, modificar o construir los ambientes más apropiados para el desarrollo de los intereses y el desenvolvimiento de las habilidades personales. Esto se conoce como inteligencia práctica.

Se denomina triárquica porque utiliza las tres subteorías para explicar la conducta inteligente y establecer una estructura jerárquica caracterizada por la división en las subteorías indicadas, que a su vez se organizan en grupos sucesivamente menores pero que guardan estrechas conexiones entre sí. (Aramburu, 2016).

La misma autora expresa que en base a lo expuesto, la superioridad del superdotado radica en el ajuste y equilibrio entre estos tres factores de adaptación, selección y configuración del ambiente, donde se destaca la importancia del contexto social, para comprender con mayor precisión la superdotación. (p.21).

1.3.4 **Modelos Socioculturales.**

María Peñas Fernández (2006) establece que:

Este grupo de modelos se caracteriza por la relevancia que se otorga al contexto y a las influencias socioculturales en los criterios diagnósticos de la superdotación, así como a su capacidad para promover u obstaculizar el desarrollo del potencial de los más capaces. Entre los representantes de esta postura se destacan Mönks con su modelo de interdependencia triádica, y Tannenbaum con su modelo de aprendizaje social. (p.27).

Aramburu (2016) en su tesis manifiesta que Mönks, en su Modelo de Interdependencia Triádica, realizó una actualización del modelo de los Tres Anillos de Renzulli y agregó

el papel que juegan la familia, los compañeros y el colegio, así como el entorno social más inmediato y su relación con el rendimiento de los niños superdotados.

Desde esta postura se considera el impacto tanto del microambiente social (familia, escuela, pares) como el macroambiente (la situación económica, la orientación política, los valores y las creencias culturalmente dominantes).

Tannembaum, propuso que la superdotación debe superar la perspectiva psicológica y que, para comprenderla, es necesario integrar la dimensión social de los alumnos con la perspectiva multifacética de este constructo. Insiste en que el enfoque del estudio de la superdotación debe ser más amplio, recogiendo tanto lo social como otras dimensiones psicológicas (p. ej., inteligencia y creatividad) y analizando la interacción que se da entre una y otra fuerza. (Betancourt Morejón et al., 2012 en Aramburu, 2016).

Por último, se puede decir que no hay una teoría o una postura aceptada, “sino más bien piezas o trozos de teorías con apoyo empírico moderado, a partir de las cuales se establecen diferencias entre capacidades individuales.” (Sánchez, 2011, p.22).

Actualmente la postura más aceptada se basa en que existen componentes hereditarios y otros adquiridos, se considera que los determinantes de la inteligencia son de orden genético, cognitivo y ambiental y todos se hallan en estrecha interacción. (Panzeri Vergara, 2010 en Sánchez, 2011).

Capítulo 2: Caracterización del niño superdotado.

En el presente capítulo se detallarán los rasgos característicos que se pueden observar en los niños con Altas Capacidades para que sea posible su identificación. Luego, dichos rasgos serán clasificados en cuatro grupos principales: físicos, cognitivos, socioemocionales y perceptivos.

A su vez, es pertinente hacer referencia a los factores de riesgo que pueden llevar al niño al fracaso escolar y/u otros problemas potenciales, poniendo énfasis en lo llamado Síndrome de Disincronía y Síndrome de Bajo Rendimiento y, además, diferenciándolo de otras patologías que pueden prestar confusión a la hora del diagnóstico o que pueden encontrarse asociadas a la superdotación.

Es importante aclarar que si bien son muchos los rasgos que los definen, no todos los niños superdotados van a presentar todas las características que se van a mencionar.

2.1 Identificación de un niño superdotado.

Casado Barragán (2008) sostiene que la identificación del alumnado con altas capacidades ha sido uno de los aspectos más controvertidos en el ámbito que estamos abordando. Igual que no existe un concepto único de superdotación, tampoco existe un total acuerdo respecto a cómo deben ser los procesos de identificación.

Siguiendo a Tourón, Peralta y Reparáz (1998 en Casado Barragán, 2008), la identificación es el proceso por el que se llega a determinar qué sujetos poseen de un modo sobresaliente determinadas capacidades, habilidades o talentos particulares que exigen una atención diversificada específica, que vaya más allá de los que los programas regulares de la escuela puedan ofrecer. O sea, la identificación sirve de puente entre el concepto o las dimensiones de superdotación y las diversas respuestas educativas que se pueden ofrecer para el desarrollo de tales cualidades. (p.3).

El autor que se viene mencionando también cita a Richert (1991), él establece una serie de recomendaciones con el objetivo de que el proceso de identificación sea lo más completo posible. Son las siguientes:

- Adopción de una definición de superdotación plural, que incluya diversas habilidades y que enfatice más el potencial.
- El propósito de la identificación y desarrollo de respuestas educativas no consiste en etiquetar, sino en desarrollar el potencial excepcional.
- Utilizar datos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas, procedentes de diversas fuentes, que vayan más allá del mero rendimiento académico, de modo que permitan identificar a sujetos con habilidades diversas.
- Usar adecuadamente los datos procedentes de los test. (p. 4).

Es importante aclarar que las maneras de identificar y evaluar a los niños superdotados, se determinarán por el modelo teórico y epistemológico que se tenga sobre el tema. Por tanto, podrá basarse en capacidades, en rendimiento o en un modelo sociocultural, entre otros. (Fernández, 2010 citado en Sánchez, 2011).

Identificar a los alumnos y alumnas de altas capacidades intelectuales no debe ser una tarea que se realice en un momento concreto, con la información aportada exclusivamente por pruebas de carácter psicométrico o valorando únicamente la capacidad intelectual del alumno o alumna. Por el contrario, debe ser un proceso en el que se combinen estrategias objetivas y subjetivas e instrumentos diversos y sean analizados los diferentes aspectos implicados en la conceptualización de las altas capacidades intelectuales, más allá de los puramente intelectuales y cognitivos (motivación, creatividad, dedicación a la tarea, desarrollo socioafectivo, etc.). (Barrera Dabrio, et al, 2008.)

2.2 Características del desarrollo y aprendizaje del superdotado.

Martin Gálvez (2000) en su libro “Alumnos precoces, Superdotados y de Altas Capacidades” señala que “los alumnos superdotados no constituyen un grupo homogéneo y, como venimos diciendo, al no existir un perfil único de la sobredotación, los especialistas proponen amplios listados de rasgos característicos para intentar definir a este tipo de alumnos”. (p.35).

Aun así, se pueden detallar algunas de las características más generales que se consideran que son más significativas para la identificación.

Espinosa-Vea (2006 en Espinosa Vea, Reyes Fiz Poveda, 2007) detectó 16 características atribuibles a los niños de altas capacidades y cuya síntesis ofrecemos seguidamente:

1. Aprenden con rapidez. Capacidad de retención.
2. Suelen ser lectores precoces y buenos.
3. Manejan mayor cantidad de información. Relacionan ideas y conceptos con facilidad.
4. Buen dominio del lenguaje:
5. Comprensión: ideas abstractas y complejas.
6. Expresión: vocabulario altamente avanzado para su edad. Fluidez.
7. Destreza superior para resolver problemas. Estrategias sistemáticas y múltiples.
8. Alta capacidad de concentración en la tarea.
9. Comportamiento sumamente creativo: ideas que expresan o actividades que realizan (dibujos, juegos, experimentos, etc.).
10. Extensa gama de intereses.
11. Curiosos y preguntones.
12. Apasionamiento por algún área de conocimiento.
13. Suelen tener un alto concepto de sí mismos.
14. Se les suele describir como perfeccionistas, autocríticos y perseverantes.
15. Suelen mostrar buenas habilidades sociales, algunos son líderes de su clase.
16. El rendimiento escolar suele ser bueno. (pp.4-5).

Sánchez (2011), establece que durante mucho tiempo se le ha dado importancia a una serie de conductas que permitían caracterizar a estos niños, las cuales se agruparon de la siguiente manera:

1. Signos tempranos. Atención a estímulos a los tres meses; se sientan, sostienen y caminan varios meses antes de lo esperado; inicio del habla en edades tempranas, reacciones intensas.

2. Estilos de aprendizaje. Aprenden con una mínima instrucción, son curiosos, muestran un alto potencial enérgico, persistencia y concentración, cuando están interesados en algo; intereses obsesivos en áreas específicas.

3. Habilidades escolares. Habilidad para leer e iniciación a la lectura alrededor de los 4 años, fascinación por los números, memoria para información verbal y matemática, razonamiento lógico y abstracto.

4. Aspectos sociales. Juegan solos ya que pocos niños se interesan por sus juegos, prefieren niños de edades mayores.

5. Aspectos afectivos. Intereses por temas filosóficos y morales, alto sentido del humor. (pp.44-45).

Actualmente, se tiende a clasificar las características distintivas en cuatro grupos: características evolutivas, intelectuales, socioemocionales y perceptivas.

2.2.1 Características evolutivas.

Carracedo y Gerson (2007, citado en Sánchez, 2011), establece:

- Desarrollo psicomotor. Desde el primer día de nacimiento sostiene la cabeza; se sostiene de pie a los seis meses de edad; anda sin ayuda a los nueve meses; y suele presentar una gran agilidad y coordinación motriz.
- Desarrollo del lenguaje. produce las primeras palabras a los seis meses, la primera frase a los doce meses, logra mantener una conversación entre los dieciocho y veinticuatro meses, pregunta por las palabras nuevas que los niños no conocen a los tres años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno. En lo que refiere a vocabulario, se evidencia una gran riqueza en la expresión, elaboración y fluidez. Presenta facilidad para formular principios y generalizaciones y un gran placer en la argumentación.
- Interés precoz por el tiempo. Se manifiesta un gran interés por el aprendizaje de la hora, días, semanas, meses y el calendario. (pp.45-46).

2.2.2 Características cognitivas.

Blanco (2001, citado en Sánchez, 2011) detalla:

- Gran poder de abstracción. Muestra un temprano desarrollo de la capacidad para descontextualizar el elemento del todo y viceversa. Esto habla también de una adquisición temprana de la noción de número natural y de la reversibilidad propia del pensamiento abstracto. Esto está ligado a una gran capacidad de análisis y síntesis, para lo cual son necesarias las operaciones de descontextualización y recontextualización del objeto de conocimiento. Se pone en evidencia un

pensamiento postformal. Se caracteriza por llevar a cabo la resolución de problemas de forma no convencional, con capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas de forma creativa.

- Tendencia a examinar lo inusual y a establecer nexos de relación entre lo aparentemente no relacionado. Ven lo que los otros no ven, investigan con su mente lo que hay detrás de lo aparentemente sencillo y relacionan los hechos entre sí. Su curiosidad se manifiesta en el interés intelectual que poseen por temas poco usuales.
- Marcado interés y gran compromiso en la resolución de determinados problemas. Se interesa por la solución de problemas y se compromete con la misma. Busca, por diferentes caminos, soluciones no convencionales. Se siente involucrado en el problema y responsable de su resolución.
- Tendencia a la depuración selectiva (atención). Aparata lo que no corresponde a lo esencial, seleccionando sólo lo relevante y significativo para su propósito. No insume tiempo en lo que no le ofrece interés significativo y despierta su motivación intrínseca. Gran capacidad para aislarse de circunstancias ambientales.
- Elevado nivel de energía, generado por la intensidad y complejidad de las conexiones entre las redes neuronales. Esto se deriva de un aumento congénito en el metabolismo cerebral, lo que produce una mayor complejidad en las conexiones que activan la red. Esta energía se expresa a través de la acción diversificada y, en algunos casos, como conductas hiperactivas.
- Independencia en el trabajo y el estudio. Mantiene independencia siempre y cuando se priorice su elección, ya que, si se lo condiciona a un tipo de trabajo o estudio que no es de su interés, lo rechaza y pasa a depender de la estimulación adulta, para la concreción de la actividad.
- Pensamiento crítico. Esto está ligado al pensamiento de tipo filosófico, que lo lleva a realizar profundas reflexiones acerca de la realidad propia y social. Esto le permite llegar a conclusiones claras y precisas, que evidencian la presencia de un razonamiento que implica certeza.
- Comportamiento dirigido a los objetivos. Es preciso en la elección y dirección del objetivo fijado. Orienta su comportamiento hacia un propósito determinado.
- Inusual capacidad para procesar información. Lo hace de manera compacta, a través de la simultaneidad de los procesos de análisis y síntesis, y del mecanismo

de condensación. Esto deriva en un gran desarrollo de la memoria comprensiva, indispensable para la adquisición significativa del conocimiento.

- Habilidad para generar ideas y soluciones. Frente a un estímulo dado, genera ideas y estrategias, para dar respuestas y soluciones diversas a múltiples problemas. El reprocesamiento de los datos le permite realizar la transferencia de sus conocimientos a nuevas situaciones.
- Muy buena memoria. Retiene de manera inusual la información, asimilándola velozmente y sin desgaste de energía.
- Habilidad temprana para la lectoescritura. Aprende a leer y escribir de manera espontánea, pues necesita de esos conocimientos como recursos para acceder a niveles más complejos. Aprende el abecedario a los dos años y medio, comienza a leer alrededor de los tres años, aprende a partir de una lectura funcional, haciendo continuas preguntas sobre qué dice. No suele preguntar por letras sino por palabras. No deletrea, ni silabea en el aprendizaje, aprende de corrido. Aprende a leer antes de ingresar a la escuela primaria y en un período corto de tiempo. Muestra gran interés por la lectura. Lee comprensivamente. Presenta dificultades en la escritura, en lo que respecta a caligrafía, dado que su pensamiento antecede a la acción motriz del acto escritor, obteniéndose así una mala caligrafía.
- Concepto de número. Cuenta hasta diez a los dos años y medio de edad. Con tres años y medio resuelve a nivel mental problemas de sumas y restas con números hasta diez.
- Elevado nivel de habilidad verbal y mayor comprensión de las sutilezas del lenguaje. Utiliza un vocabulario rico para expresarse con eficacia. Es tempranamente locuaz y sus construcciones son desde sus comienzos muy elaboradas (se asemejan al lenguaje de los adultos).
- Flexibilidad de pensamiento. Posee la necesaria para poder captar y adecuarse a situaciones nuevas y variar los rumbos, cuando se hace necesario.
- Actitud crítica. Demuestra su saber en el tema que trata a través de su discurso retórico. Debate y cuestiona todo lo que no concuerda con sus convicciones.
- Pensamiento filosófico. Éste fluye de manera natural como reflexión, que lo conduce a la formulación de hipótesis para arribar a la respuesta adecuada a sus interrogantes.

- Elevado potencial creativo. Da una nueva forma a lo esencial, generando un producto novedoso. Se entiende por creatividad a esta capacidad de transformación. (pp. 46-50).

2.2.3 Características Socioemocionales.

- Agudo sentido del humor (gentil, sutil, irónico, satírico u hostil). Alterna entre estos estados emocionales, dependiendo del trato que se le brinde.
- Despreocupación por las normas sociales.
- Persistencia en mantener su punto de vista.
- Preocupaciones trascendentes impropias de su edad. Tienden a sentir preocupación por la muerte, la destrucción del planeta, las guerras, etc.
- Inusual profundidad e intensidad emocional. Expresa con profundidad sus sentimientos de forma espontánea. Predomina en él la hipersensibilidad, presenta la tendencia a vivenciar de manera magnificada las situaciones que lo afectan. Se caracteriza además por su intensidad en la forma de implicarse, sentir, pensar, etc.
- Hipersensibilidad. Ésta se refiere a la agudeza para captar lo sutil, ya sea en los sentimientos o en los estados emocionales, que le despierta la empatía por el otro.
- Perfeccionismo. Tendencia a buscar la perfección en todo lo que hace, llegando su autoexigencia a alcanzar niveles muy elevados. Esto le acarrea problemas con otros y consigo mismo, por lo que resulta fundamental trabajar este aspecto, para el logro de un equilibrio.
- Elevado nivel de autoconocimiento. Llega más rápidamente a tener conciencia de sí mismo en edades tempranas, lo que lo coloca en una posición de soledad respecto del otro.
- Tendencia a la automarginación. Opta por aislarse, no en su mundo interno, sino frente a las diferencias que se entablan con los demás, como mecanismo de defensa frente a las agresiones de las que muchas veces es objeto. Frecuentemente suele ser el “blanco” de burlas, (por ejemplo: “sos un traga”, “sabelotodo”, etc.), y es menospreciado por sus capacidades y habilidades. Se lo presiona a detenerse o a regresar a etapas anteriores y al mismo tiempo, a comportarse como un adulto.
- Poca tolerancia a la frustración. Se frustra si no consigue lo que quiere, porque siente que puede más en relación a otros niños. Es tratado por padres y maestros con admiración, quienes suelen no ponerle los límites adecuados. Aprende entonces a guiarse por sus propias reglas de comportamiento.

- *Madurez y desarrollo social.* Existe una posible disincronía, se evidencia mayor cognición social, madurez y autonomía.
- *Interacción social.* Se observa una menor participación en comparación con su grupo de edad a mantener juegos sociales y competitivos. Hay una tendencia a interactuar con niños de mayor edad, estableciendo fuertes relaciones y responsabilidades. Muchas veces se evidencian problemas de adaptación y aislamiento, lo que se acompaña con un gran deseo de sentirse aceptado. En la mayoría de los casos esta actitud de individualidad, independencia, los lleva a sentirse “diferente”, trayendo como consecuencia el aislamiento. (Carracedo y Gerson, 2007 citado en Sánchez, 2011).

2.2.4 Características Perceptivas.

- *Intuición muy acentuada y desarrollada,* alcanzando su máximo desarrollo.
- *Su percepción es a-temporal.* Percibe más allá de lo visible y lo tangible. Tiene una capacidad innata para captar lo esencial de los fenómenos. Se sitúa en un espacio a-temporal, por ejemplo: puede llegar a captar fenómenos de la historia sin conocerlos, y anticipar hechos futuros.
- *Gran agudeza visual.* Está dada por el alto nivel de desarrollo de su capacidad para generar representaciones mentales, decodificando a través de imágenes visuales la información obtenida por medio de la captación de lo esencial del objeto de conocimiento. Esta agudeza visual es lo que le permite focalizarse en el elemento objeto de su atención, pudiendo así captar el detalle que reproduce el todo.
- *Gran agudeza auditiva.* Capta con su oído los tonos no sólo de las escalas melódicas y armónicas, sino de las tónicas y diatónicas. Tiene mayor sensibilidad auditiva. (Carracedo y Gerson, 2007 citado en Sánchez, 2011).

Es importante destacar que a la hora de detectar dichas características las familias de los niños son las que más contribuyen ya que pueden captar y darse cuenta de los aspectos de sus niños de mejor manera y también, más tempranamente. Los docentes también cumplen un rol fundamental.

Por otro lado, como ya se viene mencionando, cuando se habla de estudiantes con altas capacidades se sobreentiende que se está haciendo referencia a aquellos que han manifestado de manera clara su alta habilidad y capacidad excepcional a través de altos rendimientos escolares. Pero en realidad, no todos los estudiantes con altas

capacidades poseen estas características; otros pueden pasar desapercibidos ante la mirada del docente o incluso manifestar conductas disruptivas en la clase. Por lo tanto, se sugiere prestar atención en los diversos perfiles de aprendizaje de los estudiantes a la heterogeneidad dentro de las altas capacidades. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019)

A su vez es pertinente destacar que todas estas características que se presentan en los alumnos con altas capacidades van a dar lugar a diferentes necesidades educativas, las cuales deben ser identificadas previamente y abordadas para potenciar un desarrollo integral del alumno. Estas necesidades serán detalladas y tratadas en profundidad en apartados posteriores. (Aramburu, 2016).

2.3 Factores de riesgo que conducen al fracaso escolar.

Cuando el niño no es detectado, identificado y contenido adecuadamente en sus necesidades intelectuales y socio-emocionales tiende a presentar un concepto negativo de sí mismo, falta de motivación, aburrimiento, desgano, intentando permanentemente igualarse con los demás, limitando sus realizaciones para ser aceptados. Se esconden, se vuelven invisibles y muy difícilmente se puede captar su diferencia.

Esta actitud los puede llevar a sufrir el síndrome de bajo rendimiento, por la pérdida de motivación hacia el aprendizaje.

Otras veces, se manifiestan presentando alteraciones en su conducta, mostrando una conducta disruptiva, desafiante, inadecuada, intentando de este modo llamar la atención por sus “diferencias” para ser atendido. (Vergara Panzeri, 2010 citado en Sánchez, 2011).

2.3.1 Síndrome de Disincronía.

A veces, todas las características que se acaban de expusieron y que caracterizan a un niño superdotado, no van a la par, con su desarrollo psicomotor, por ejemplo, lo que un efecto denominado “disincronía”.

Según Terrasier, (1998), esto “consiste en un desfase entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psicomotor del niño, y es bastante común encontrarlo entre los niños superdotados. Esta disincronía causa una serie de problemas concretos en otros planos,

como el social, emocional, lingüístico, etc.”. (García, 2007 citado en González García, 2019, p.13).

Según Vergara Panzeri (2006 citado en Aramburu, 2016) existen dos tipos de disincronía: interna y social.

Dentro de la **disincronía interna**, se ubica aquella entre el nivel intelectual y el nivel afectivo, entre la inteligencia y la psicomotricidad, entre el lenguaje y el razonamiento. La disincronía más notoria es aquella entre su edad intelectual y su edad cronológica o edad emocional. Si bien forma parte del desarrollo normal, se torna un problema cuando su edad emocional se separa de su edad cronológica y regresiona.

Por otro lado, dentro de la **disincronía social** encontramos, aquella entre el niño y sus padres, entre el niño y el docente, entre el niño y sus pares, y entre el niño y la escuela.

La disincronía niño-escuela, se produce como resultado de la discrepancia entre la velocidad de aprendizaje del niño y la del resto de los alumnos.

La disincronía niño-padres puede presentarse en diversas ocasiones. En primer lugar, cuando no se admite por parte de los padres la mayor capacidad de su hijo y no quieren que el colegio o los educadores hagan nada al respecto. En otras ocasiones es posible que los padres vean al hijo como “alguien superior” y se dejen dominar por él, provocando que toda la familia gire en torno a él. Igualmente, puede ocurrir que los padres, al conocer las capacidades de su hijo, ejerzan una presión excesiva exigiéndole que haga todo bien.

La disincronía con los compañeros, la cual se origina como resultado de que sus intereses y gustos a menudo tienen poco que ver con los de otros niños de su edad.

“Esto provoca en el ámbito escolar un retroceso en el niño superdotado, ya que los padres, los profesores y los propios compañeros, están pidiendo, un comportamiento “normal” para su edad cronológica”. (García, 2007, citado en González García, 2019, p.15).

2.3.2 Síndrome del Bajo Rendimiento.

Otra dificultad que se observa como consecuencia de la falta de detección temprana y que influye en el aprendizaje del niño es el síndrome de bajo rendimiento (SBR). (Carracedo y Gerson, 2007 citado en Sánchez, 2011).

Se define al síndrome de bajo rendimiento como “un bloqueo por el que, en ocasiones, atraviesa el niño con altas capacidades, el cual se manifiesta en la discrepancia entre el

rendimiento esperable en relación a su potencial intelectual y creativo y su rendimiento real”. (Carracedo y Gerson, 2007, citado en Sánchez, 2011 pp. 73-74).

Sánchez (2011) sostiene que “el síndrome se origina al no poder seguir desarrollándose en coherencia con sus altos potenciales, replegándose por temor a ser distinto y a no ser aceptado y querido por sus compañeros, amigos y maestros”. (p.74).

En primer término, se produce porque las propuestas educativas que se le ofrecen no satisfacen sus necesidades intelectuales, pues su nivel cognitivo corresponde al de un niño varios años mayor que él y, por lo tanto, ya desde esta temprana edad, empieza a sentir aburrimiento, rechazando de diversas maneras la actividad que se le propone. Sin embargo, debido a que los programas así lo exigen, debe volver a estudiar nuevamente lo que ya sabe, lo cual representa para él una regresión a etapas anteriores ya superadas. (Panzeri Vergara, 2010 citado en Sánchez, 2011).

En otro orden de las cosas, a ese conflicto de tipo intelectual se suman los diversos problemas de índole socio-afectivo que generan sus altas capacidades.

Estos niños generalmente, como ya se ha mencionado, son rechazados por la mayoría de sus compañeros, maestros e, incluso, la sociedad, lo que provoca en él un sentimiento de ausencia total de apoyo, respeto y aceptación, tanto por parte de los demás chicos como de los adultos. (Sánchez, 2011).

Frente a este entorno intolerante y a la angustia que le causa, se genera un resquebrajamiento en su autoestima, por lo que comienza, ya sea en forma consciente o inconsciente, a ocultar sus dones para lograr ser aceptado por la sociedad que lo rodea. (Betancourt Morejón et al, 2006 citado en Sánchez, 2011).

El Síndrome de bajo rendimiento (SBR) se comienza a manifestar cuando el niño expresa abiertamente su aburrimiento y soledad, dentro de todos los ámbitos que frecuenta, con la esperanza de que sus necesidades, tanto afectivas como intelectuales sean por fin atendidas. (Panzeri Vergara, 2004 citado en Sánchez, 2011).

Cuando los niños superdotados son incomprensidos, o vagan a la deriva en un sistema educativo que no contempla sus necesidades ni su ritmo, ni su nivel intelectual se los pone en situaciones frustrantes y problemáticas produciéndose un debilitamiento emocional e intelectual que lo puede llevar al fracaso escolar. (Betancourt Morejón et al, 2006 citado en Sánchez, 2011).

“En el niño con altas capacidades, como en cualquier otra persona, confluyen aspectos que lo integran, entre los que se encuentran los intelectuales y los emocionales, que deben necesariamente estar equilibrados unos respecto de los otros”. (Sánchez, 2011.p 75).

2.2.3 Diagnóstico Diferencial con otros trastornos.

En cuanto a lo expuesto por Vergara Panzeri (2006 citado en Aramburu, 2016), debemos tener en cuenta el diagnóstico diferencial, especialmente con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y con el Síndrome de Asperger, dos patologías con las que suele confundirse y asociarse comúnmente la superdotación.

“Realizar un diagnóstico diferencial es difícil debido a que se comparten muchas características, ante lo cual es fundamental ser cuidadosos, conscientes y responsables a la hora de hacer uno u otro diagnóstico”. (Aramburu,2016. p.42).

En relación al **TDAH**, pueden plantear similitud ya que muestran falta de atención, poca persistencia para las tareas que ellos consideran irrelevantes, inician muchos proyectos, pero terminan pocos, cuestionan normas y pueden presentar conflictos de poder con los profesores. Tienen dificultades para restringir su deseo de hablar y pueden molestar a los demás, olvidan las tareas y pierden los trabajos, son desorganizados.

A diferencia de los alumnos con TDAH, estos problemas de comportamientos no se manifiestan en todas las situaciones o ambientes. Por otra parte, el TDAH verdadero no es incompatible con una elevada capacidad intelectual. (García Ron y Sierra Vázquez, 2011).

En el cuadro 3 se muestran las diferencias neuropsicológicas entre el niño superdotado y el TDAH. El funcionamiento cognitivo diferencial entre un superdotado y un TDAH se basa en las siguientes áreas: la atención sostenida y selectiva es normal en el niño superdotado cuando se trata de tareas relevantes y muy baja en el niño con TDAH; el control de impulso es normal en el superdotado y muy baja en el TDAH; la memoria de trabajo y la planificación de una tarea es alta en el superdotado a diferencia que el TDAH; en aquellas tareas que requieren una gratificación no inmediata, los niños superdotados la realizan sin esfuerzo, en cambio, los niños con TDAH requieren un mayor esfuerzo y una gratificación inmediata para mantener la atención y finalizar las tareas. El razonamiento abstracto e inteligencia práctica son muy elevados en el niño superdotado y normal en el niño con TDAH. (García Ron y Sierra Vázquez, 2011).

Cuadro 3. Diferencias neuropsicológicas entre TDAH y Superdotación. (García Ron y Sierra Vázquez, 2011, p.4.).

	Superdotados.	TDAH.
Atención sostenida y selectiva	Normal.	Muy baja.
Memoria de Trabajo y Planificación.	Muy elevado.	Muy baja.
Tiempo de ejecución.	Bajo.	Elevado.
Control de impulso.	Normal.	Bajo.
Tareas que requieren gratificación no inmediata.	Normal.	Muy Bajo.
Razonamiento abstracto.	Muy elevado.	Normal.
Inteligencia práctica.	Muy elevada.	Normal.

La clave para distinguir entre los dos grupos se encuentra en la perseverancia de los comportamientos “externos”. Si la actuación es específica a ciertas situaciones, el comportamiento del niño es más probable que se deba a su superdotación; mientras que, si el comportamiento es consistente en todas las situaciones, puede relacionarse a TDAH. (Carracedo y Gerson, 2007 citado en Sánchez, 2011).

La diferencia básica entre hiperactividad y la gran actividad de un niño superdotado es que este niño utiliza esa energía para explorar al mundo, es muy activo porque se dirige hacia un objetivo que es conocer, saber más acerca de las cosas. Un niño con déficit de atención con hiperactividad- impulsividad o simplemente hiperactivo tiende a ser activo, pero sin un propósito u objetivo particular. (Betancourt Morejón, et al, 2006 citado en Sánchez, 2011, p.87,88.)

En relación al **Síndrome de Asperger**, este “se define como una forma de autismo, con problemas en las áreas de interacción social, comunicación y flexibilidad mental”. (Aramburu, 2016).

A simple vista se percibe que la superdotación y el Síndrome de Asperger distan mucho uno del otro, pero cuando se mira con detenimiento se observan puntos en común. Los puntos que se encuentran en ambos se detallan a continuación: (Betancourt Morejón, et al, 2006 citado en Sanchez,2011).

- Son “obsesivos” con sus intereses por temas que no son acordes a su edad cronológica.
- Tienen aficiones de juego distintas a los niños de su misma edad.
- Presentan un elevado conocimiento sobre aquel tema que es de su interés.
- Presentan en ocasiones poca habilidad para el deporte.

- Tendencia a aislarse
- Inadaptación social o escolar.
- Egocentrismo.
- Lectura precoz.
- Dificultad para mecanizar ejercicios. Compulsión a seguir su propio camino y aplicar sus criterios o métodos propios.
- Preguntas muy inquisitivas que son muy difíciles de eludir.

Si bien se comparten algunas características, se sabe que algunos niños superdotados manifiestan cierto rechazo por la relación con sus iguales, en general se relacionan muy bien con adultos y con niños mayores, lo cual no logra un niño con S.A. La dificultad de los sobredotados en la relación con los pares, el aislamiento que a veces encontramos, tienen sus raíces en su autoconcepto, en su sentirse diferente, fuera de lugar en sus gustos, inquietudes, en percibir que algo malo hay en sí mismos y no poder ver sus capacidades como dones. A lo cual se le suma su alta sensibilidad que lo hace sentirse más vulnerable a lo que pueda pensar de él el entorno. En el caso de un niño con alta capacidad puede revertir esta dificultad luego de un proceso de terapia psicológica. (Panzeri Vergara, 2010 citado en Sánchez, 2011).

Por otro lado, se puede observar que hay niños superdotados con conductas sociales inapropiadas, pero si sus necesidades son canalizadas adecuadamente, estas disminuyen.

Respecto a la comunicación no verbal y a las habilidades lingüísticas, no se dan los mismos indicadores que en el síndrome de Asperger.

Por lo tanto, luego de un análisis se pueden ver ciertas diferencias. De todos modos, puede suceder que se den paralelamente el Síndrome de Asperger y la superdotación, donde el diagnóstico se torna complejo. (Aramburu, 2016).

En todo lo recopilado y analizado hasta el momento se puso en evidencia otra consecuencia que trae aparejado el no poder identificar correctamente a un niño superdotado. Se los suele confundir erróneamente con niños con trastorno de atención e hiperactividad o con Síndrome de Asperger, realizando de este modo intervenciones educativas inadecuadas que sólo dificultarían aún más su situación. (Betancourt Morejón, et al, 2006 citado en Sánchez, 2011).

2.3 Comorbilidades.

Aunque nos pueda llamar la atención, junto con las Altas Capacidades pueden convivir otros trastornos adicionales, esto es llamado “comorbilidad”. A veces, la aparición de otras anomalías puede resultar negativa en el desarrollo del niño/a. Nos parece paradójico que un grupo que se considera que tiene una inteligencia excepcional pueda coexistir con “problemas” que se creen perjudiciales para el desarrollo cognitivo o social de los niños y niñas. Este conjunto de alumnado que cuentan con Altas Capacidades y otra comorbilidad se considera “doblemente excepcional” (García Ron, 2018 citado en Casanova González, 2019).

“Algunas de las comorbilidades que las AACC pueden tener son: Dificultades de aprendizaje (DA), desórdenes emocionales graves, trastornos de conducta (TC), déficit sensorial, deficiencias motrices y/o cognitivas, déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos del espectro autista (Asperger).” (Casanova González, 2019, p.19).

Según J. Siaud Facchin (2004 en Casanova González, 2019), “casi una cuarta parte de los niños superdotados son dispráxicos (dificultad de escritura y organización) o disléxicos, y más de un 10% tiene problemas de atención”.

Una de las comorbilidades más comunes es la “sobreexcitabilidad psicomotora” (García Ron, 2018 en Casanova González, 2019) esto significa una mayor hiperactividad física y problemas para relajar la mente, lo que conlleva a ser identificada con TDAH. Estos dos términos (sobreexcitabilidad y TDAH) tiene en común que el niño/a puede mostrar desinterés y aburrimiento debido al ritmo de la clase ya que es demasiado lento para él/ella. Sumado a esto, otra de las características comunes que tienen es que se fijan en estímulos que para la mayoría de chicos y chicas de su edad pasarían desapercibidos totalmente, esto les hace distraerse con facilidad.

A nivel de aprendizaje, Adrián García Ron (2018) señala que hay niños/as que tienen dificultades para la comprensión de textos. Este grupo de niños/as es capaz de planificarse y establecerse sus propias rutinas y tienen buenas habilidades lingüísticas generalmente, pero tienen problemas con la memoria visual, la orientación espacial y la diferenciación entre izquierda y derecha lo que supone que la copia de textos o el hacer dibujos les cueste un poco más. Otros trastornos específicos del aprendizaje y relacionados con las letras es la dislexia, esto significa dificultades en el rendimiento de la lectura, tanto en fluidez como en comprensión y la disgrafía, trastorno propio de la expresión escrita. Estos trastornos se dan entre el 3% y el 6% del alumnado con superdotación intelectual.

Como último trastorno del aprendizaje y en el ámbito de las matemáticas, se hallan la discalculia o trastorno del cálculo como comorbilidad de la superdotación

Por otra parte, se encuentran trastornos emocionales o de adaptación social en alumnos con superdotación. Desafortunadamente, a muchos niños y niñas con Altas Capacidades les resulta muy complicado relacionarse y esto les produce sensaciones de falta de cariño, trastornos del sueño, baja autoestima, dificultades para concentrarse y mantener su atención que provoca que su rendimiento cognitivo sea más bajo del que podría llegar a ser si esta área estuviera correcta.

En relación con el punto anterior y citando al mismo autor (García Ron, 2018 citado en Casanova González, 2019), es frecuente encontrar a niños/as con Trastornos Disociales (TD) y Trastornos Desafiantes, sobre todo en infantes que presentan “sobreexcitabilidad psicomotriz”. Las características de este grupo son, por ejemplo, el hablar y actuar de forma impulsiva y poco reflexiva, la competitividad etc. Este grupo, plantean conflictos con padres y profesores o demás figuras que ellos advierten como una autoridad lo que conlleva al fracaso escolar y a dificultades tanto sociales como familiares.

Como conclusión, se debe destacar la importancia de observar las conductas y llegar a un diagnóstico y tratamiento lo más acertado y precoz posible ya que poner la etiqueta de un trastorno que el niño o la niña no posee (con la posible medicación que ello puede conllevar) probablemente les cree más complejos y estrés del necesario, además de tener repercusiones a nivel social, familiar o académico a lo largo de su vida. (González Casanova, 2019, p.20).

Capítulo 3: Intervención Psicopedagógica y Superdotación Intelectual.

En el siguiente capítulo, se hará foco en el tema central de la investigación, el rol del psicopedagogo ante los niños con Altas Capacidades.

Primero se hará referencia a la situación educativa en Argentina en relación a la problemática. También, se describe el diagnóstico y la evaluación de la superdotación. Y, a su vez, es pertinente hacer hincapié en las necesidades educativas que presentan estos alumnos y cómo se puede intervenir desde dicho rol.

Por otra parte, para finalizar, se encuentra un apartado dedicado a la importancia del rol de la familia y de los docentes en el proceso educativo y el desarrollo óptimo del niño.

Es importante tener en cuenta que se requiere de la intervención tanto en la detección, como en la atención de sus necesidades.

“Como ya sabemos, estos alumnos presentan un gran cúmulo de necesidades, las cuales deben ser satisfechas para que sus procesos de aprendizaje no se obstaculicen”. (Aramburu, 2016).

Al igual que como señala Osimani (2018), los campos de intervención de la psicopedagogía son amplios y variados. Entre ellos se incluyen, las instituciones educativas, donde se ocupa de recibir demandas del docente, del equipo directivo, así como también de los padres. Trabaja desde la realización de diagnóstico escolar e institucional, desde tutorías, puede integrar el equipo de conducción, así como también acompañando al docente.

En cuanto al alumno superdotado, no significa que por esta cualidad sea al mismo tiempo una persona equilibrada emocionalmente y esté adaptada a su entorno escolar y familiar. Como cualquier otro niño que no aprende igual al resto de sus compañeros, necesita ayuda.

Según lo expresado por Prieto Sánchez (2000 citado en Aramburu, 2016) entre las competencias del psicopedagogo se ubican la evaluación psicopedagógica de los alumnos excepcionales con el fin de proponer la modalidad de escolarización más apropiada para ellos,

el asesoramiento a la familia, y el asesoramiento al profesorado para realizar una atención acorde a la diversidad de estos alumnos.

La función del psicopedagogo se basa fundamentalmente en la realización de intervenciones dirigidas a ayudar al alumno superdotado a superar las dificultades y problemas con que se encuentra cuando se lleva a cabo su proceso de aprendizaje.

Una vez que se ha identificado al niño superdotado como tal, se precisa muchas veces realizar cambios y adecuaciones curriculares con programas adecuados que respondan a su estilo y ritmo de aprendizaje. (Sánchez, 2011).

3.1 Situación y marco legal educativo en la Argentina en relación a la superdotación intelectual.

En la República Argentina es a partir de 1992, con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1993), cuando se contempla por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia. Ninguna ley educativa vigente con anterioridad a esta ley había declarado la existencia de niños con talentos académicos ni contemplado su atención. En el apartado de “Regímenes especiales” de dicha ley dice: (Vergara Panzeri, 2004).

“Las Autoridades Educativas Oficiales organizaran o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los Establecimientos Comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales”. (Ley 24195, 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993)

A partir de esa fecha, en diferentes provincias se han elaborado una serie de documentos sobre este tema.

La Provincia de Buenos Aires, establece en el Acuerdo Marco para la Educación especial, (1998) una cláusula para alumnos con capacidades o talentos especiales que sostiene que sus disposiciones se extienden a estos alumnos. (Aramburu, 2016).

“[...] las disposiciones del presente Acuerdo Marco se extienden a los alumnos con capacidades o talentos especiales - Art. 33” (Serie A N° 19. [Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires]. Acuerdo Marco para la Educación Especial, diciembre 1998).

Según ese Acuerdo, las competencias le corresponden a la Dirección de Educación Especial.

La Dirección de Educación Especial es la encargada de:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículo, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.
- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos. (Vergara Panzeri, 2004).

Aramburu (2016) señala que, en la actual Ley de Educación Nacional, la Ley N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, la educación de estos alumnos no está contemplada como educación especial. Sin embargo, en el Artículo 93, Capítulo II - Disposiciones Específicas, Título VI - La Calidad de la Educación, se expresa:

“Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”. (Ley 26.206, 2006. Ley de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006).

En base a esto, Sánchez (2011) establece que “con esta nueva Ley de Educación Nacional, se plantean los mismos problemas que se planteaban con la Ley Federal de Educación,

no se cuenta con la reglamentación que permita hacer las intervenciones educativas adecuadas con un criterio uniforme y parejo”. (pp. 91-92).

Los puntos más relevantes que se encuentran son:

- No circunscribe el diseño de programas para la identificación, seguimiento y orientación de los alumnos/as con altas capacidades a los establecimientos comunes, sino que incluye la posibilidad que estos programas se diseñen en establecimientos especiales.
- Un elemento que se considera positivo es que en la misma Ley de Educación Nacional aparecen alternativas de intervención a través de programas de flexibilización escolar o de ampliación del proceso de escolarización (...).
- Se estima una pérdida importante que la nueva ley en su artículo 93 no se hable de la ampliación de la formación de los profesionales de la educación, algo que percibe tan básico y fundamental para la adecuada atención de este tipo de alumnos, debido al desconocimiento y perjuicios que imperan acerca del tema. (Sánchez, 2011).

Según lo expresado por la APAHSD (Asociación Paulista de Altas Habilidades y superdotación) (2013, en Aramburu, 2016), en Argentina se han presentado distintos proyectos de Ley ante la Cámara de Diputados y ninguno logró ser sancionado debido al vacío legal que existía en ese momento.

Entre ellos se encuentran:

- Proyecto de Ley N° D 3628/03 para la creación del "Programa Federal de Atención Educativa para Alumnos/as con Altas Capacidades".
- Proyecto de Ley N° 2826/06, "Programa Nacional de Educación para Alumnos con Capacidades y/o Talentos Especiales".
- Proyecto de Ley N° 1570/12 para la creación del "Plan Nacional de ayuda y promoción para niños y jóvenes prodigio o superdotados".
- Proyecto de Ley N° 4250/18, Programa De Coordinación Para Las Altas Capacidades Intelectuales. Creación En El Ámbito Del Ministerio De Educación Y Deportes De La Nación.

- Proyecto de Ley N° 4092/19. "Programa Nacional de Educación para Alumnos con Capacidades.

Recientemente, se conoce que el día 23 de agosto de 2021 fue presentado en Cámara de Diputados de la Nación, el proyecto de Ley 3536-D-2021 que tiene por objetivo la creación del Programa Nacional de Educación para estudiantes con Altas Capacidades, en el mismo trabaja la Asociación de Altas Capacidades Argentina junto con la Diputada Alejandra Obeid y su equipo.

Los objetivos del Programa son:

- a) Visibilizar, prevenir y resolver los problemas relacionados con la enseñanza de las/os estudiantes AACC, dentro del ámbito educativo junto al resto de las/os estudiantes.
- b) Crear las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria educativa de las/os estudiantes AACC, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.
- c) Establecer los procedimientos y medios adecuados para la detección temprana, tanto en nivel Inicial, Primario o Secundario, y la atención oportuna e integral de las necesidades educativas de las/os estudiantes AACC.
- d) Diseñar planes y actividades necesarias, con pautas de abordaje pedagógico y sus materiales didácticos, que promuevan el desarrollo pleno de las potencialidades de las/os estudiantes AACC.
- e) Promover actividades de ampliación, profundización, flexibilización, agrupamiento o aceleración, de acuerdo con la normativa vigente.
- f) Reconocer la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de cada estudiante AACC;
- g) Establecer programas de capacitación permanente y gratuita de los profesionales, junto a las/os representantes legales de las/os estudiantes AACC, en el marco de la formación docente continua.
- h) Planificar la formación de los recursos humanos de las instituciones educativas, orientados a la identificación, evaluación, diagnóstico y tratamiento de las/os estudiantes AACC.

- i) Vincular más estrechamente las instituciones educativas, la familia y las/os representantes legales para el logro de los objetivos del programa.
- j) Asumir que los métodos, planes, actividades y cualquier otro procedimiento establecido, no implican otorgar ventajas respecto de sus pares, sino ponerlos en igualdad de condiciones, según las normas enumeradas en el artículo 2 y artículo 6 de la presente ley. (3536-D-2021).

Asimismo, un diputado bonaerense, Claudio Frangul, presentó en el mes de agosto del corriente año un proyecto de ley denominado “Ley Benjamín”. Dicho nombre se inspira en el caso de un niño con superdotación oriundo de La Plata. Fue elaborada en conjunto con ONGs dedicadas a la temática y a la familia del niño mencionado.

Con este proyecto se busca determinar un marco regulatorio para la detección y abordaje integral de los niños con Altas Capacidades desde Nivel Inicial hasta Nivel Secundario en las escuelas primarias y secundarias bonaerenses. A su vez, la Dirección General Cultura y Educación (DGCYE) de la provincia de Buenos Aires deberá encargarse de implementar programas de capacitación obligatoria a docentes, de impulsar la temática en los contenidos de las curriculas que se utilizan en la formación docente, entre otras.

Por otro lado, la Asociación Altas Capacidades Argentina realizó un trabajo de investigación presentado en el Congreso Vulnerabilidad e Inclusión llevado a cabo por la Universidad Austral en el año 2018, donde se ponen de manifiesto algunos datos esenciales:

- Una clara prevalencia de varones detectados sobre las mujeres (3-1), esto se explica por la mayor facilidad de las niñas para camuflar sus capacidades priorizando la necesidad de pertenecer a un grupo social, poniéndolas en una marcada situación de disparidad ante la oferta de oportunidades.
- La mayoría de los niños y niñas identificados se encuentran en el nivel primario de educación, esto puede deberse a que en esta etapa se intensifican las consecuencias negativas de la no atención, ya que en este ciclo los niños se cargan de expectativas respecto de la adquisición de nuevos conocimientos.
- Existe un marcado predominio de familias provenientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, además de ser las zonas de mayor densidad de población, parecería también estar relacionado con que en dichas localidades se concentra la mayor parte de profesionales especializados en Altas

Capacidades lo que marca a las claras la gran disparidad en un país que debería ser federal.

- El 93 % de los niños, niñas y adolescentes encuestados no reciben atención a sus necesidades educativas específicas, esto explica la alta incidencia de diferentes tipos de trastornos en ellos.

Por otro lado, Según estadísticas propias del Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba, las Altas Capacidades se encuentran presentes en el 15% de la población (dotación 2% y talento 13%).

Prácticamente la totalidad (92%) sufre dificultades emocionales con un promedio de 3,3 por niño/a. La afectación a nivel cognitivo es manifestada por la pérdida de intereses (77%), la presencia de problemas en la atención (46%) y el bajo rendimiento escolar (42%) desencadenando diagnósticos erróneos en el 23% de los casos. El 66.6% señala que los inconvenientes a nivel socioemocional o de aprendizaje se observan solamente en la escuela.

Estos resultados ponen en evidencia que en nuestro país no se cuenta con leyes y políticas que refieran a la inclusión y atención de los niños con superdotación y el no atender las necesidades del niño o niña incide en su área emocional, su salud física y desarrollo social. También, su propia familia.

Es imprescindible la existencia de políticas de estado efectivas para lograr un cambio en la realidad de estos niños y niñas como así también insertar la temática tanto en la formación docente como de especialistas en salud. Hasta el momento el término inclusión educativa excluye a las altas capacidades refiriéndose sólo a las personas con discapacidad. (3536-D-2021.)

Por último, en Argentina existen dos colegios privados para chicos con altas capacidades. Uno de ellos es el Norbridge, el cual tiene sedes en Capital, Pilar y Mendoza. El otro es el Instituto Gifted Children, ubicado en Salta. Jujuy es la única provincia donde el Estado capacita a las escuelas comunes para integrar a estos alumnos.

3.2 Evaluación y diagnóstico.

El inicio del proceso de identificación y evaluación psicopedagógica de alumnos superdotados suele ser a partir de la demanda familiar y también de los docentes de estos alumnos, quienes pasan muchas horas y pueden observar su desempeño tanto cognitivo, afectivo y social. A partir de aquí, el psicopedagogo tiene como tarea fundamental recoger y conocer toda la información que ayude a confeccionar el perfil del alumno, sus puntos fuertes y sus necesidades; entender su conducta y, lo que se considera más importante diseñar la respuesta educativa adecuada a su diversidad, con el objetivo de que se logre un aprendizaje intencional, significativo y trascendente. (Sánchez, 2011).

Luego de este proceso de detección, el psicopedagogo realiza una evaluación diagnóstica integral. Donde se hace un análisis profundo del perfil intelectual del niño pero, la evaluación únicamente de la inteligencia en términos de C.I. derivaría en tener datos numéricos vacíos de contenido porque nos daría como resultado un C.I. o en el mejor de los casos un rango de inteligencia, pero no nos diría nada sobre cómo ese niño porta su inteligencia, qué recursos intrapersonales e interpersonales tiene desarrollados para desplegarla adecuadamente y qué recursos necesita aprender a desarrollar para no frustrarse y terminar bloqueándose o deteniéndose en su despliegue intelectual / creativo.

Por estos motivos se sugiere evaluar al niño en forma integral, a través de pruebas de inteligencia actualizadas (C.I.), pruebas de rendimiento (conocimientos adquiridos), pruebas de creatividad, pruebas de madurez neurocognitiva y técnicas proyectivas y de personalidad, lo cual el psicopedagogo es competente para realizarlo.

Este tipo de evaluación permitirá al profesional obtener el perfil del niño en cada una de las áreas y esta información ayudaría:

- Al proceso terapéutico para establecer los objetivos actitudinales, conductuales, emocionales y cognitivos a trabajar en el niño.
- A la orientación a padres para guiarlos mejor a realizar las intervenciones necesarias para mejorar algunos aspectos negativos que puede presentar su hijo.
- Y finalmente, la utilidad del proceso psicodiagnóstico integral va más allá del ámbito terapéutico y familiar y llega al ámbito escolar. Tiene la finalidad que el profesional interviniente ayude con esta información a los docentes a conocer a su alumno con mayor profundidad en sus áreas de habilidades, estilos de aprendizaje preferidos, áreas de interés, características emocionales y sociales.
- En el contexto escolar tomaría la decisión de cuál será la estrategia áulica más adecuada para ese alumno puntual, haría las sugerencias fundamentales para que

la implementación de dicha estrategia sea exitosa en el marco de la escuela común y contribuiría con distintas sugerencias a una adecuada integración social.

Todo esto permitiría que el niño logre encontrar en la escuela un espacio donde se sientan contenido, aceptado y atendido para que viva sus altas capacidades plenamente desde el lugar de aceptación y al mismo tiempo pueda disfrutar y amar la escuela.

- En definitiva, con este abordaje integral, lo que se busca es que el profesional logre que el niño sea contenido en la esfera familiar y escolar en sus necesidades emocionales, sociales y educativas especiales. (Vergara Panzeri, 2019).

Al igual que Vergara Panzeri (2019), antes de profundizar acerca del proceso propiamente dicho, se considera importante tener claro que las pruebas de inteligencia no pronostican acerca del futuro. Lo que sucede en el momento en el que el niño fue evaluado no permite hacer una proyección exacta de aquello que va a suceder en años futuros ni cómo va a ser la vida de ese niño. Aquí intervienen en forma decisiva factores emocionales, sociales, familiares y escolares que determinan ese futuro.

Es importante aclarar que en un psicodiagnóstico integral se seleccionan algunas de las pruebas que se mencionan a continuación de acuerdo al criterio profesional y a la edad del niño.

Para analizar el desarrollo evolutivo del niño.

- ❖ Entrevista a padres (contexto sociofamiliar)
 - Se analiza la historia clínica.
 - Se explora el desarrollo de habilidades en forma precoz.
- ❖ Informes de los docentes (contexto escolar actual).
 - Se analiza el rendimiento académico.
- ❖ Se solicitan informes de ciclos lectivos anteriores.
 - Se analiza el rendimiento académico.

Para explorar las funciones neurocognitivas y aptitudes académicas.

Los más difundidos en nuestro país son:

- ❖ Cumanin.
- ❖ Cumanes.
- ❖ Nepsy.
- ❖ Test Gestáltico Visomotor. Bender.

- ❖ Rey.
- ❖ Test de Matrices Progresivas. Raven.
- ❖ Escalas de Wechsler. WPPSI (escala de inteligencia Wechsler para preescolares) o WISC (escala de inteligencia Wechsler para niños).

Para analizar el desarrollo social / emocional.

Es muy importante, como dijimos, explorar factores emocionales y sociales que pueden estar influyendo en la conducta del niño. Este análisis se hace a través de test proyectivos y de personalidad, algunos de los que se podrían elegir aparecen en el cuadro a continuación:

- ❖ Test de los Cuentos de Hadas.
- ❖ Test de la Persona Bajo la Lluvia.
- ❖ Dibujo de la Figura Humana.
- ❖ House-Tree-Person (Casa-Árbol-Persona).
- ❖ Test de Wartegg.
- ❖ CAT A.

Para explorar el área familiar.

Se puede abordar esta área a través de las siguientes técnicas:

- ❖ Entrevista a padres (anamnesis).
- ❖ Test proyectivos que exploran las vivencias y relaciones familiares
 - Test de la Familia, Corman.
 - Test de la Familia Kinética, Verthelyi.

Pruebas de desarrollo creativo.

La creatividad es un componente esencial que debe ser valorado, tanto para la identificación de niños superdotados como para la de otros con talento creativo.

- ❖ Test de Creatividad. Torrance.
- ❖ Test de Abreaccion Creativa. (TAEC). Saturnino de la Torre. (Vergara Panzeri, 2019)

Por otro lado, se conoce una prueba para administrar específicamente Altas Capacidades. Se trata de la Escala EDAC (Escala de Detección de Altas Capacidades). La misma consiste en una evaluación de cuatro características consideradas como importantes en la identificación de los sujetos con altas capacidades: (1) Capacidades cognitivas; (2)

Pensamiento divergente; (3) Características motivacionales y de personalidad; (4) Liderazgo. La evaluación de estos cuatro aspectos permite hacer una estimación de la probabilidad de que un sujeto pueda considerarse con altas capacidades. La EDAC constituye en este sentido una prueba de screening muy adecuada ya que evalúa la presencia de las características más contempladas en las definiciones de los sujetos con altas capacidades. (Artola, T. et al, 2003).

Haciendo foco en el tema principal de la presente investigación, en relación a la función del psicopedagogo que se desempeña en el ámbito educativo como docente integrador se toma lo dicho por Sánchez (2011).

La evaluación diagnóstica integral “es necesaria para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayuda que los superdotados pueden precisar en cada momento para desarrollar su inteligencia intra e interpersonal”. (p.98).

La tarea del psicopedagogo se basa en proponer posibles alternativas y programas que incluyan en primer lugar nuevos objetivos y contenidos curriculares, que no sean los de niveles superiores sino aquellos que se encuentren dentro de los intereses del alumno, donde se proponga la adquisición de habilidades básicas y de orden superior en lugar de la simple acumulación de conceptos. Se puede proponer el aprendizaje de tácticas y procedimientos de búsqueda, asimilación de la información y organización del trabajo entre otras.

En segundo lugar, se deberán incluir los estilos de aprendizaje de los alumnos de modo que se rentabilicen sus preferencias y puntos fuertes, compensando desajustes. Se debe dar importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y no a la acumulación y repetición de contenidos.

En tercer lugar, se debe brindar diferentes propuestas de trabajo en grupo que sirvan para atender a los superdotados y que así mismo sean beneficiosas para sus compañeros de clase.

En cuarto lugar, corresponde que se lleve a cabo una evaluación amplia y precisa que permita conocer mediante diferentes procedimientos e instrumentos de recolección de información qué opinan y saben las personas implicadas en el aprendizaje del alumno, qué interacciones se producen en el aula y qué roles son asumidos por los alumnos, cómo

influye la organización y el contexto escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores. (Panzeri Vergara, 2010 citado en Sánchez, 2011).

Cuando de esta evaluación se concluya que el alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de las altas capacidades intelectuales, se emitirá un informe de evaluación psicopedagógica en el que se ofrecerán orientaciones al profesorado para la elaboración de la respuesta educativa, y a las familias para una atención adecuada desde el ámbito familiar. (Barrera Dabrio, et al, 2008.)

Debe de destacarse, además, que para una correcta respuesta educativa se requiere identificar y evaluar de forma temprana y precisar las necesidades, con el fin de concretar la oferta educativa necesaria para que se lleve a cabo el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades. (Sánchez, 2011).

Por último, en concordancia con la Revista de Educación Inclusiva (2008) es importante hacer referencia a que la evaluación psicopedagógica resulta una tarea compleja, por lo que no sólo compete a los psicopedagogos realizarla, sino que debe entenderse como una acción interdisciplinar, que debe contar con la implicación de todos los miembros que intervienen en el proceso educativo del alumno.

3.3 Necesidades educativas.

El Ministerio de Educación de la Nación, en el documento “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales” (1999) establece que el Acuerdo Marco para la Educación Especial. M.E. y C de 1998, define a la NEE de la siguiente manera:

“Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. (p.9).

La denominación “alumnos con NEE” que se utiliza en forma general en documentos internacionales, se ha incorporado a nuestro país en la Ley Federal de Educación y en los Diseños Curriculares provinciales de Nivel Inicial y EGB. Es un concepto amplio y complejo, ya que todo alumno tiene necesidades educativas, presenta características individuales que lo diferencian de los demás, y requiere de una enseñanza acorde a su individualidad. Sin embargo, el hacer referencia a NEE supone aludir a aquellos alumnos que presentan dificultades para acceder a los aprendizajes a lo largo de su escolarización. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

Reconocer que hay alumnos con necesidades educativas especiales tiene como sentido garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos que por sus particulares circunstancias y contextos están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar. La respuesta educativa es un programa, generalmente a mediano o largo plazo, articulado con el proyecto de vida del alumno. (Ministerio de Cultura y Educación,1999).

Como se ha mencionado, los alumnos con superdotación intelectual, al igual que muchos, presentan necesidades educativas las cuales deben ser satisfechas para no obstaculizar sus procesos de aprendizaje y causar problemas que repercuten en el contexto escolar y lleva a un fracaso escolar.

El Ministerio de Educación de la Nación (1999) manifiesta una serie de necesidades que presentan estos alumnos en los distintos aspectos que lo atraviesan. Antes, el mismo señala que si bien la mayoría de las necesidades que se enuncian a continuación son las que tienen todos los alumnos para lograr aprendizajes de calidad, en el caso de los alumnos talentosos, todas ellas son necesarias para que sus procesos de apropiación no se obstaculicen.

Psicológicamente necesitan:

- Un sentimiento general de satisfacción en la tarea en un ambiente intelectual dinámico.
- Flexibilidad en su horario y en sus actividades, para permitirles acabar su tarea cuando estén satisfechos y seguros del trabajo realizado.
- Una clase en la que los niños puedan intervenir, planificando, y evaluando las actividades en conjunto con sus profesores.
- Reducir la presión de factores externos que obligan al estudiante a trabajar constantemente, sacar mejores notas, trabajar a ritmo muy rápido y triunfar al mismo tiempo en todas las asignaturas.

Socialmente necesitan:

- Sentir que son aceptados y que pertenecen a su clase.
- Poder confiar en sus profesores, padres y compañeros. Entender lo que socialmente se espera de ellos.
- Compartir sus ideas, preocupaciones y dudas sin que sus compañeros se burlen o sus profesores los inhiban.
- Una atmósfera de respeto y comprensión para todos en la clase.

- Una disciplina exigente, pero a la vez democrática y flexible.

Intelectualmente necesitan:

- Enseñanza individualizada en las materias específicas en las que superan a los demás (sus programas deben ser adaptados de manera que cuenten con un ritmo más rápido, asignaturas especiales u opciones alternativas).
- Que se les exija pensar con mayores niveles de sofisticación y se los estimule para ser creativos y tomar riesgos para poder expresar su talento.
- Oportunidades de poder utilizar sus habilidades para resolver problemas, efectuar investigaciones.
- El acceso a recursos adicionales de información en arte y ciencia.
- Oportunidad de desarrollar y compartir con otros sus intereses y habilidades trabajando en equipo.
- Posibilidad de aplicar sus habilidades a problemas-del mundo real, brindándoles espacio para problematizar y discutir acerca de moral y ética.
- Respeto ante su afán de conocer e investigar, sus preguntas inusuales y sus ideas insólitas.
- Permitirles actuaciones sin la constante presión de la evaluación.

La elección del tipo de intervención se define entorno a las características del alumno, las cuales se obtienen a partir de las evaluaciones llevadas a cabo por un psicopedagogo, lo cual ya se hizo referencia anteriormente.

3.3.1 Estrategias de intervención.

Las principales estrategias de intervención educativa para dar respuesta educativa de los niños y niñas superdotados y superdotadas son tres: Aceleración y flexibilización, Agrupamiento y Enriquecimiento.

a. Aceleración y flexibilización.

Con la cual se anticipa el comienzo de la escolarización obligatoria o bien se reduce la duración de la enseñanza primaria y secundaria básica por adelantamiento de cursos. Este modelo no supone adaptar el contenido o la metodología, sólo se intensifica el ritmo de la enseñanza.

Se conoce que el rendimiento académico de estos alumnos mejora, pero no se sabe de qué forma afecta a la vertiente social y emocional, por eso para que se lleve a cabo este tipo

de estrategia el niño no debe presentar ningún tipo de problemas emocionales, ni dificultades de integración o socialización.

Sólo se recomienda la aceleración en casos muy puntuales debido a que esto implica atender sólo un aspecto del niño, lo intelectual. (Betancourt Morejón, 2006 citado en Sánchez, 2011).

Para llevar a cabo la aceleración se deben realizar una serie de requisitos generales tales como: realizar una evaluación psicológica del niño donde se consideren: las habilidades intelectuales, los logros intelectuales y el ajuste socioemocional; el niño debe alcanzar o superar un C.I de 130; debe mostrar académicamente niveles de habilidad por sobre el promedio del grado deseado, ausencia de problemas de ajuste emocional y social, alto grado de motivación hacia la aceleración propuesta, alto compromiso en la tarea, buena salud física. (Carracedo y Gerson, 2007 citado en Sánchez, 2011).

Se cree conveniente que, antes de ejecutar dicha estrategia, se realice una prueba llevada a cabo por un psicopedagogo, quién contemplará todas sus necesidades tanto intelectuales como emocionales, intentando tomar la decisión correcta. La decisión de adelantar debe ser producto de un análisis minucioso del niño en particular. (Sánchez, 2011).

b. Agrupamiento.

Aramburu (2016) manifiesta que esta es la estrategia que se basa en el aprendizaje por grupo de los niños que demuestran capacidades elevadas, aprendiendo juntos y a un ritmo adecuado a sus necesidades e intereses, es decir, se juntan alumnos con las mismas características y se les da respuesta de acuerdo a las mismas.

De esta manera, se crea una institución especial, centros o aulas para este grupo de niños, donde son atendidos por un currículo enriquecido y diferenciado.

Existen dos tipos de agrupamientos, un agrupamiento total, donde se crean escuelas especiales para superdotados; y un agrupamiento parcial, donde se impulsan clases, cursos, agrupamientos flexibles por capacidad, intereses o habilidades específicas.

Esta estrategia eleva la estimulación y la motivación de los alumnos y promueve el trabajo cooperativo entre ellos, además el ritmo de aprendizaje y el rendimiento es más elevado. Por otro lado, brinda la oportunidad de relacionarse con alumnos de las mismas características.

Sin embargo, un mal uso del aula especial puede implicar efectos negativos para la personalidad del alumno y su socialización. Además, es una estrategia disgregadora la cual no es compatible con una política de integración.

Otro inconveniente es que se necesita de una preparación y formación del profesorado en esta modalidad, sumado a que requiere de costos más elevados.

c. Enriquecimiento.

Retomando a Sánchez (2011), la estrategia educativa de enriquecimiento se basa principalmente en la adaptación curricular individual a través de la ampliación y profundización de los contenidos del currículo común. Se puede adaptar a las características de cada alumno referidas a los aprendizajes y respetando las condiciones naturales de socialización tanto en el aula ordinaria como con sus compañeros.

Presupone la realización de programas ajustados a las necesidades de los alumnos, pero sin desintegrarlos de la clase.

El enriquecimiento curricular se puede concretar en varias líneas, como (Panzeri, Vergara 2010 citado en Sánchez, 2011):

- Ampliaciones curriculares. Consiste en añadir contenidos al currículum ordinario, sin pasar al currículum de cursos superiores. Es, por tanto, la ampliación, compactación de la estructura de temas y contenidos. Se amplían los objetivos del currículo académico temporalmente apuntando a los contenidos procedimentales.
- Adaptaciones del currículo. Se reconfigura el currículo, aquí se pone énfasis en las conexiones de las informaciones. Se sigue partiendo del currículum ordinario, pero la adaptación está enfocada a establecer el mayor número de vinculaciones entre los contenidos de una materia, de un área o de todas.
- El enriquecimiento cognitivo o entrenamiento metacognitivo, se utiliza para enseñar a gestionar los propios recursos cognitivos y conductuales.

Se puede utilizar con todos los alumnos y especialmente con aquellos que poseen altas capacidades. Además de tener efectos positivos para el desarrollo de las aptitudes sirve también para que no se hagan servir sólo los procesos cognitivos y aptitudes que los alumnos manejen mejor.

Se apunta a desarrollar esquemas de pensamientos; se considera un complemento curricular más que una acción curricular.

- Enriquecimiento aleatorio. Se organiza un currículo flexible y optativo. Se

planifican temas y actividades que incluyan contenidos del currículum y extracurriculares, pero que estén vinculados. El alumno escoge según sus propias motivaciones aquellos que quiere hacer y los realiza de forma paralela a las clases.

Estos programas de enriquecimiento llevan a una motivación académica, una socialización más normalizada, a compartir actividades grupales y lúdicas con compañeros de la misma edad. Además, es una estrategia más integradora y contempla el desarrollo personal del alumno en todos sus ámbitos.

Algunos de sus inconvenientes tienen que ver con que se requieren de más recursos y por lo tanto mayores costos; los ajustes curriculares requieren del trabajo en equipo de varios profesionales, y se necesita de una buena formación específica de profesores.

Haciendo un breve análisis de las tres estrategias, podemos decir que el enriquecimiento es la opción más adecuada ya que facilita una educación heterogénea, asignando tareas diferenciadas, individuales y colectivas, con un ritmo y profundidad adecuados a cada alumno. Esto le permite al alumno con altas capacidades seleccionar actividades de su interés y mantenerse motivado.

Por otro lado, esta estrategia promueve la integración de los alumnos con altas capacidades, lo cual destacamos como fundamental en nuestro trabajo, para alcanzar un desarrollo óptimo de estos alumnos. (Aramburu, 2016).

3.4 Rol del docente frente al alumno superdotado.

El maestro siempre se ha considerado un modelo en el cual el niño se apoya. Además, posee el papel de mediador en los vínculos alumno-alumno y sujeto-objeto de conocimiento.

Frente a la posibilidad de tener que conducir un grupo que incluya al niño con altas capacidades, el docente tiene que estar preparado no sólo para responder adecuadamente a las necesidades específicas que se le presenta, sino también para trabajar con los emergentes grupales que resultan de esta situación.

Así como el niño superdotado posee ciertas características que lo distinguen, el docente reunirá también determinadas cualidades que le posibiliten guiarlo como ser: flexibilidad; entusiasmo; confianza en sí mismo; amplio nivel intelectual; habilidad para fomentar un elevado nivel de pensamiento; habilidad para estimular el pensamiento divergente;

comprensión y valoración de las altas capacidades; capacidad para satisfacer las necesidades socio-afectivas del niño; capacidad para oficiar de mediador y facilitador en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, se requiere de una capacitación especial, que le brinde herramientas más ajustadas a las múltiples situaciones que se suceden en un aula que atienda a la diversidad. (Granado, 2005 citado en Sánchez, 2011).

El maestro debería considerarse a sí mismo como un facilitador, es el que presenta las condiciones para el aprendizaje. Ayuda al niño talentoso a desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje, entendimiento e interpretación en una curricula apropiadamente diferenciada.

Los docentes también requieren del asesoramiento psicopedagógico, ya que la mayoría de las veces carecen de formación especializada en la temática o desconocen la misma y suelen desatender las necesidades de estos alumnos. Ante esto, el psicopedagogo puede intervenir brindando información y realizando las adaptaciones curriculares necesarias, evitando que se caiga en el error de creer que el niño superdotado carece de necesidades educativas.

3.5 Rol de los padres de los niños superdotados.

El manual “Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades intelectuales” (Albes, 2013) manifiesta que el alumnado llega a la escuela provisto de una historia de aprendizaje y los aprendizajes formales e informales van a coexistir a lo largo de toda la escolaridad.

Es en la familia donde se trabajan muchos aspectos de la educación y este hecho puede ser especialmente significativo en el caso del alumnado con altas capacidades.

La existencia de hijos/as con altas capacidades no supone un problema para la familia, pero sí plantea necesidades de formación y orientación en lo que se refiere a la educación de sus hijos e hijas: necesidades intelectuales, emocionales y sociales, importancia de la colaboración con la escuela o conocimiento de recursos existentes.

Por otro lado, la utilización de estilos educativos familiares apropiados, aplicación de los límites, relaciones con los hermanos/as, sentimientos de éstos/as, valores transmitidos, concordancia entre ambos progenitores o el mantenimiento de expectativas apropiadas, cobran especial relevancia.

En algunas familias cuando descubren que su hijo/a aventaja a otros/as niños o niñas de su misma edad en algunas características, se producen sentimientos contrapuestos: el placer (o el orgullo) de que su hijo o hija tenga potencialmente altas capacidades frente al temor de estar preparados/as para hacer frente a sus necesidades.

Por tanto, el trabajo y la actitud positiva de los centros escolares va a resultar fundamental para:

- Establecer un diálogo que ayude a trabajar con la familia, sin caer en el mero etiquetaje que puede provocar una simplificación del niño o la niña para poder detectar las características y necesidades educativas específicas de cada alumno/a.
- Fomentar una buena y estrecha colaboración escuela-familia para orientar la educación de forma consensuada y coordinada, a través de tutorías, entrevistas de seguimiento, etc.

Prieto Sánchez (2000 citado en Aramburu, 2016) establece una serie de recursos que pueden utilizar los padres de niños con altas capacidades.

La familia puede y debe desarrollar el potencial del niño, así como debe darle tiempo suficiente para que sea niño.

Los padres, para favorecer el crecimiento intelectual y emocional de un niño superdotado, deben favorecer la interacción con otros niños superdotados. Esto hace que los niños puedan enseñar y aprender de otros. Además, hace que se sientan estimulados, y puedan compartir ideas en un clima de aceptación.

Por otra parte, es importante que los padres compartan con sus hijos las actividades favoritas, para que puedan sentir dedicación hacia las cosas que les interesan.

Otro punto relevante es la adaptación familiar, ya que todo niño superdotado debe tener la oportunidad de convivir pacíficamente con los miembros de su familia. Los padres pueden ayudar al niño a interaccionar y compartir con sus hermanos sus conocimientos y talentos.

Es necesario que padres y profesores trabajen conjuntamente para lograr un óptimo desarrollo del potencial del niño con altas capacidades.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que es de suma importancia la intervención de un profesional en psicopedagogía, tanto para la identificación y evaluación de los alumnos

con altas capacidades, como para dar la respuesta educativa necesaria según sus necesidades. (Aramburu, 2016).

Gaita (2008 citado en Ayquipa Montoya, 2018) recomienda que los padres deben aceptarlos como son, teniendo siempre presente que su hijo o hija es, en primer lugar, un niño o niña, y que por serlo tiene unas características, compartidas con los demás niños y niñas, que no pueden ser ignoradas ni subestimadas.

Marco Metodológico.

Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo.

4.1 Justificación.

La presente investigación surgió por interés y como una respuesta a muchas inquietudes que fueron surgiendo a lo largo de la carrera en relación a la superdotación intelectual en los niños y a las necesidades a las que se enfrentan día a día dentro del ámbito escolar sumado a que es un tema de gran importancia y que necesita ser más conocido por familias, docentes, y profesionales de diversas áreas, incluyendo psicopedagogos.

Se hace hincapié en los psicopedagogos ya que uno de los objetivos del trabajo apunta a indagar los conocimientos, abordajes y experiencias que ellos poseen con estas personas debido a que, actualmente, se cree que se desconoce el rol del psicopedagogo ante las Altas Capacidades Intelectuales tanto que, a lo largo de la carrera tampoco ha sido abordado muy ampliamente.

Generalmente, se cree que los niños, al tener un gran nivel intelectual no requieren de ningún tipo de atención o intervención, esto es un pensamiento erróneo por lo cual lleva a que los mismos no obtengan la educación y el acompañamiento que necesitan y por eso se derive en un fracaso escolar.

Según el doctor en psicología Carlos Allende, fundador de Mensa Argentina y a cargo de un centro argentino para padres y niños con Altas Capacidades, el dos por ciento de la población mundial posee superdotación intelectual y cuenta que la mayoría de estas personas padecen problemáticas de incorporación al medio en la etapa escolar lo cual es producto de su distinto nivel intelectual. “Esto es así porque sus conocimientos y expectativas varían promedio dos años por encima de las edades cronológicas correspondientes, entonces se aburren y son excluidos”.

La exclusión, discriminación, y burla que ellos reciben dentro del ámbito escolar también es un motivo por el cual se deriva en un fracaso escolar dado que son incomprensidos y no logran la socialización. Esto, sin una integración y atención especializada, lleva a conflictos emocionales que afectan en su rendimiento y potencial.

Por eso, el niño con superdotación intelectual posee necesidades educativas especiales y es fundamental el rol del psicopedagogo como docente integrador.

Por estos motivos, parece fundamental, además de informar y concientizar sobre las necesidades educativas, emocionales y sociales de estos niños, conocer de qué manera los psicopedagogos abordan esta problemática y si los mismos se encuentran lo suficientemente informados y preparados para trabajarlo, ya que estos niños tienen el derecho de recibir una educación que considere todas sus necesidades para que desarrollen plenamente su potencial.

4.1.1 Preguntas de Investigación:

¿Qué es la superdotación intelectual infantil? ¿Cómo se caracteriza desde el aspecto intelectual y socioemocional? ¿Puede haber una relación entre la superdotación y el bajo rendimiento escolar?

¿Qué conocimientos posee el psicopedagogo sobre las Altas Capacidades?

¿Qué experiencias y postura tienen los profesionales respecto a la inclusión escolar de estos niños?

4.1.3 Objetivo General: Indagar los conocimientos y experiencias de psicopedagogos, que se desempeñan como docentes integradores, en relación a la inclusión escolar de alumnos con superdotación intelectual en la Escuela Primaria.

4.1.3 Objetivos Específicos:

1. Caracterizar a la superdotación desde el aspecto intelectual, emocional y social.
2. Conocer si hay una relación entre la superdotación y el bajo rendimiento escolar.
3. Sondear los conocimientos que poseen los psicopedagogos en relación a la temática en cuestión.
4. Analizar las experiencias y postura de los psicopedagogos en relación a la inclusión escolar de alumnos con Altas Capacidades.

4.1.4 Hipótesis.

Las hipótesis que se realizaron en relación al tema de investigación fueron que, por una parte, se desconoce el rol del psicopedagogo dentro de la institución escolar ante la superdotación intelectual infantil ya que a dicho profesional se lo asocia con las dificultades de aprendizaje y, en el imaginario colectivo, se cree que un niño, al tener Altas Capacidades no requieren de este tipo de intervención o acompañamiento, por lo que esto puede derivar a un fracaso escolar en el niño. Por eso, otra de las hipótesis tiene

que ver con que existe una relación entre el bajo rendimiento escolar y la superdotación intelectual. Además, por otro lado, se considera que los psicopedagogos no cuentan con las herramientas suficientes para abordar dicha situación.

4.2 Selección del diseño de investigación.

En el enfoque cualitativo, el diseño es el abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación.

En este caso, el diseño que se utilizó fue el denominado “diseño fenomenológico”. Según lo planteado por Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) este se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, por lo tanto, en la presente investigación se buscó conocer cuáles son las experiencias, posturas y conocimientos que poseen los psicopedagogos en cuanto a los niños con superdotación intelectual que se desempeñan dentro del nivel escolar primario.

Y, además, se pretendió analizar y comprender desde el punto de vista de cada participante la condición en la que se encuentran los profesionales y también las instituciones educativas al enfrentarse con la situación en cuestión.

Por este motivo, se creyó oportuno este diseño debido a que es el que permite dicho análisis y abordaje.

4.3 Definición del tipo de investigación.

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, ya que, como definen Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) estuvo orientada a describir, comprender, e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por los participantes, en este caso, sobre las experiencias y conocimientos de los psicopedagogos en relación a la superdotación intelectual en los niños.

Además, la recolección de datos no se inició con instrumentos ya preestablecidos sino que se utilizaron métodos de recolección no estandarizados, preguntas abiertas, y evaluación de experiencias personales que pretendieron, como se menciona anteriormente, obtener las perspectivas y puntos de vistas de los participantes, con el propósito de “reconstruir” la realidad, tal como la observan los psicopedagogos que se

desempeñan como docentes integradores en relación a la inclusión escolar de niños con Altas Capacidades.

4.4 Muestra de la investigación.

Como sostienen Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) “las muestras ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan” (p.394).

En este caso, se considera adecuado realizar una muestra de participantes voluntarios, es decir, profesionales psicopedagogos que se desarrollen dentro del ámbito educativo que accedan de manera voluntaria a ser parte de la investigación ya que, se cree fundamental que el participante se posean ánimo, responsabilidad y compromiso a la hora de responder.

4.5 Instrumentos de recolección de datos.

Considerando que la investigación llevada a cabo posee un enfoque cualitativo, la recolección de datos resultó fundamental. Como expresan Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) lo que se busca es obtener datos que luego se convertirán en información. En este caso, los datos que interesaron fueron experiencias, pensamientos, y percepciones de psicopedagogos que se desempeñan como docentes integradores en el Nivel Primario. Los mismos se recolectaron con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, consiguiendo así, responder a las preguntas de investigación planteadas y lograr generar un conocimiento.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista. Los autores anteriormente citados la definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 418). A su vez, existen distintos modelos de entrevistas, en este caso en particular, se optó por entrevistas de tipo semiestructuradas dirigidas a psicopedagogos que se desempeñen dentro del ámbito educativo a través de una guía de preguntas o asuntos donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” tal como plantean Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010).

Se pretende concluir entonces que las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo permitieron arribar a al cumplimiento del objetivo general del trabajo de investigación, el mismo fue planteado anteriormente.

4.5.1 Recolección de datos.

El procedimiento para la obtención de datos comenzó contactando a docentes de una Universidad privada de la ciudad de Rosario, con el título de Psicopedagogas a través de correos electrónicos. Luego se realizó una búsqueda por redes sociales (Facebook, Instagram) y se llevó a cabo comunicación con diferentes psicopedagogos que hayan tenían algún tipo de experiencia con niños con Superdotación entre ellos se encuentra la psicopedagoga que colabora en la Asociación de Altas Capacidades de Argentina.

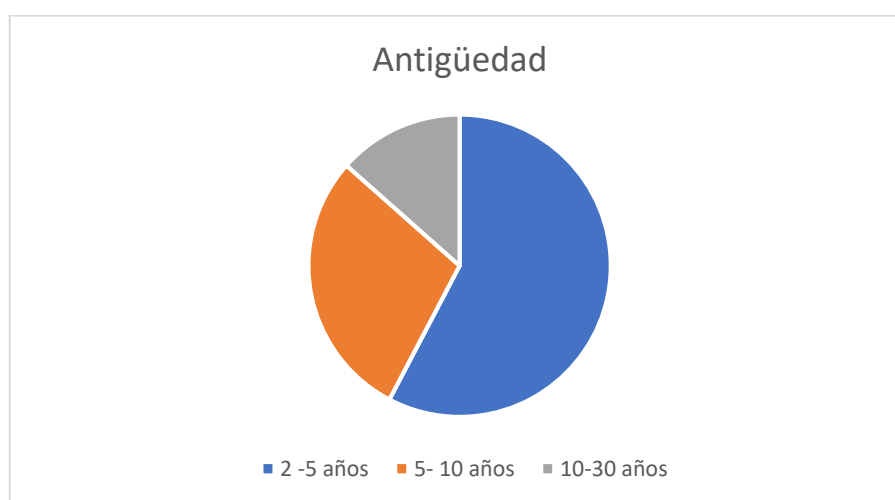
Se llevaron a cabo 7 entrevistas a través de encuentros virtuales y en algunos casos respondieron las preguntas a través de correo electrónico debido a la poca disponibilidad de tiempo.

Capítulo 5. Análisis de los datos.

5.1 Caracterización de los participantes.

Para iniciar el análisis de los datos recolectados se considera, en primer lugar, necesario caracterizar a los participantes que respondieron a la entrevista.

Se trató de un grupo de 12 profesionales en Psicopedagogía con una edad que parte desde los 25 años y en su totalidad son de sexo femenino. La antigüedad de dichos participantes en el ejercicio de la profesión se encuentra entre 2 y 34 años y la mayoría de ellos se desempeña tanto en el ámbito educativo como en el clínico.



Muchas de las respuestas de las entrevistas se recibieron vía email ya que por cuestiones de tiempo de los profesionales no fue posible concretar un encuentro y otras se desarrollaron a través de un intercambio virtual.

A continuación, tomando como referencia distintas categorías, se procederá a analizar las respuestas a las preguntas realizadas, identificando coincidencias y discrepancias entre los participantes y estableciendo vínculos con diversas fuentes teóricas. Por último, se realiza una síntesis incluyendo todos los aportes.

5.2 Análisis.

Conceptualización de Superdotación según los participantes.

Ante la pregunta sobre la definición del concepto “Superdotación”, el 75% de los entrevistados respondió que consiste en poseer un C.I elevado, mayor al promedio. Estas respuestas concuerdan con la definición que otorga la Organización Mundial de la Salud,

esta expresa que una persona superdotada es “aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130” (p.12) pero, como se mencionó en el marco teórico del presente escrito, esta definición quedó en el pasado ya que no considera otros aspectos que abarca el concepto. Por ejemplo, la entrevistada n° 2 al manifestó que “es una característica de las personas que poseen un cociente intelectual elevado o por encima del percentil esperado para su edad cronológica”, la entrevistada n° 3 expresó “tener un C.I mayor al promedio”.

El Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina citado anteriormente determina que “la superdotación es un concepto globalizador (...). Se refiere a una superioridad en el área cognitiva, en creatividad y motivación” (p.14). Esto, coincide con lo dicho por solo dos de las entrevistadas las cuales manifestaron que el concepto de superdotación tiene que ver con un coeficiente intelectual elevado, pero incluye otras cuestiones que interactúan con dicha condición. Por ejemplo, a entrevistada n° 1 expresó al respecto “es una manera de llamar a los niños que tienen un CI generalmente superior, mayor a 130 pero también incluye otras cuestiones, tiene que ver con el desarrollo del lenguaje, habilidades sociales, motivación”.

Estas respuestas dan cuenta que la mayoría presenta un concepto erróneo acerca de la temática, restringiendo la definición a solo el Coeficiente Intelectual.



Formación y experiencia de las participantes sobre la Superdotación Intelectual.

En cuanto a la formación e información que recibieron sobre la temática durante los años de carrera todas las entrevistadas coinciden en que fue muy escaso y que no se encuentran lo suficientemente formados. Solo una persona manifestó tener conocimientos sobre la temática ya que realizó su trabajo final de grado sobre las Altas Capacidades.

Por otro lado, en respuesta a la pregunta acerca de si alguna vez trabajaron con pacientes de estas características, solo 1 de 12 psicopedagogas entrevistadas ha tenido la experiencia y mencionó un caso de un alumno universitario que en el nivel primario había sido adelantado de grado y él, en su relato, manifiesta que fue una experiencia no placentera ya que no lograba adaptarse e integrarse a los grupos. La decisión tomada no tuvo en cuenta los factores emocionales del sujeto y solo se atendió a un solo factor, el intelectual. Betancourt Morejón (2006, citado en Sanchez, 2011) menciona que la aceleración se recomienda solo en casos muy puntuales ya que, como se mencionó anteriormente, no se sabe de qué forma afectará la vertiente social y emocional del sujeto.

Posibles intervenciones psicopedagógicas ante niños con SD según los entrevistados.

En relación a la pregunta sobre cómo se podría intervenir desde la Psicopedagogía y de qué manera trabajarían con un niño con Superdotación hubo muchas coincidencias en las respuestas.

En primer lugar, todas las entrevistadas hicieron hincapié en el trabajo en conjunto familia, escuela y otros profesionales que trabajen con el niño, esto se relaciona con lo expresado por Prieto Sánchez (2000 citado en Aramburu, 2016) donde manifiesta que entre las competencias del psicopedagogo se encuentra el asesoramiento a la familia y docentes con el fin de lograr un óptimo desarrollo del potencial del niño con Altas Capacidades. Acompañar a la familia y escuela es fundamental, como con todos los niños. También, se hizo énfasis en la detección de fortalezas y debilidades y la evaluación integral del niño con el fin de proponer la atención y modalidad de escolarización más apropiada para él. Sánchez (2011) sostiene:

El psicopedagogo tiene como tarea fundamental recoger y conocer toda la información que ayude a confeccionar el perfil del niño, sus puntos fuertes y necesidades, entender su conducta y, lo que se considera más importante diseñar la respuesta educativa adecuada a su diversidad, con el objetivo de que se logren aprendizajes significativos”. (p.44).

Y, por último, ante el interrogante sobre si consideran necesario que el niño participe en un proyecto de inclusión, la mayoría respondió de manera afirmativa. Todas coinciden en que el niño necesita un proyecto de inclusión que lo potencie y estimule, que responda a su estilo y ritmo de aprendizaje, se deben plantear objetivos y contenidos que se encuentren dentro de los intereses del alumno y esto se define en torno a las características del alumno, las cuales se obtienen a partir de las evaluaciones llevadas a cabo. En relación

a esto, Sánchez (2011) expresa que atender las necesidades educativas especiales de un superdotado resulta esencial a la hora de evitar daños mayores tanto en su evolución psíquica como cognitiva, afectiva y emocional.

Repercusiones o necesidades que podría presentar un niño con Superdotación Intelectual según los entrevistados.

Las respuestas ante este interrogante giraron en torno a las repercusiones emocionales que podrían presentar los niños con SD (desmotivación, frustración, baja autoestima, etc.), lo cual es muy cierto, pero, solo tres de las entrevistadas hicieron énfasis en que una de las consecuencias puede ser el fracaso escolar y dificultades en el aprendizaje. Por ejemplo, una de las entrevistadas expresó “sentirse marginado, aburrido, desmotivado”, también, la entrevistada n° 5 manifestó “Creo que las principales repercusiones serían en el aspecto social y emocional ya que, muchas veces, los niños suelen retraerse y aislarse ante situaciones y sensaciones que no saben manejar”. Esto se relaciona con lo mencionado anteriormente, al hablar de Altas Capacidades muy pocas veces se lo asocia al fracaso escolar. Cuando los niños superdotados son incomprensidos o se encuentran ante un sistema educativo que no contempla sus necesidades se produce un debilitamiento emocional e intelectual que lo lleva al fracaso escolar (Betancout Morejon et al, 2006 citado en Sanchez, 2011).



5.3 Síntesis.

Para concluir, luego del análisis de las diferentes entrevistas realizadas, se puede decir que los aportes fueron de gran relevancia.

En la mayoría de los casos, las opiniones de los encuestados fueron compartidas. Se notó mayor diferencia en el interrogante acerca de si tuvieron experiencia o no. Solo una persona respondió que sí y esto coincide con que la entrevistada es la de mayor antigüedad (34 años).

Por otro lado, se puede notar claramente la falta de formación e información de los profesionales, sobre todo en la conceptualización del término, donde todo se centra en el alto rendimiento académico y C.I. A su vez, los entrevistados no tuvieron en cuenta que los conceptos de “talento” “genio” “precoz” no son sinónimos, manifestando que todos refieren a lo mismo. Si bien están estrechamente relacionados, cada uno alude a distintos aspectos.

Asimismo, en el caso de las repercusiones que pueden sufrir estos niños, la mayoría no tuvo en cuenta al fracaso escolar como una de las mayores consecuencias e hicieron más énfasis en las necesidades emocionales y sociales. Aun así, las psicopedagogas entrevistadas manifestaron diversas maneras de intervención que se pueden realizar dentro del ámbito educativo de estos niños.

Por lo tanto, se concluye esta síntesis haciendo hincapié y destacando la gran importancia que tiene informarse y formarse sobre esta temática, tanto psicopedagogos como docentes y otros profesionales.

Aramburu (2016) sostiene que estos niños merecen una educación al igual que cualquier niño, una educación que respete sus derechos, que estimule su deseo de aprender, que los integre con sus características, que atienda sus necesidades, que potencia el desarrollo en todos sus aspectos, y por, sobre todo, que no desatienda su condición de niño. (p.53).

Parte Final.

Conclusiones.

Para concluir con el presente trabajo, es necesario destacar que la Superdotación Intelectual es aquella capacidad para obtener un nivel significativamente elevado en el rendimiento intelectual pero no solo eso únicamente, se incluyen diversos aspectos tales como en el pensamiento creativo, en aptitudes académicas específicas, habilidades para el liderazgo, etc. Es decir, para su diagnóstico no basta solo una puntuación alta en las pruebas de inteligencia, sino que se deben recoger otros aspectos.

Como se mencionó a lo largo de todo el trabajo, el objetivo general consistió en indagar los conocimientos y experiencias de los psicopedagogos en relación a la inclusión escolar de alumnos con superdotación intelectual. Y, una de las preguntas de investigación que se plantearon fue ¿qué conocimientos posee el psicopedagogo sobre las Altas Capacidades?

Por medio de la presente investigación, a través de las diversas entrevistas realizadas se logró cumplir dicho objetivo y se llegó a la conclusión de que los profesionales en psicopedagogía no poseen conocimientos suficientes y no se encuentran formados en dicha temática. Esta falta lleva a que el niño no sea identificado como tal y por lo tanto ocasiona que él no se desarrolle plenamente y esto provoca diversas consecuencias. Entre esas consecuencias se encuentran el fracaso escolar y dificultades en el aprendizaje, aunque, quizás, resulte paradójico. Esto, lleva a confirmar una de las hipótesis postulada la cual plantea que existe una relación entre el Bajo Rendimiento Escolar o las Dificultades de Aprendizaje con las Altas Capacidades y con la presente investigación se intenta erradicar la creencia de que un niño al tener Altas Capacidades no requiere de atención o intervención. Se llegó a la conclusión que presentan necesidades en el nivel de lo emocional, social y educativo.

También, se puede decir que, la falta de información se debe a que el tema de la superdotación intelectual se halla como desconocido ya que, por lo general, estos sujetos se ven muy poco en la población infantil. Pero, se debe aclarar que nadie está exento de la posibilidad de afrontar los retos de un niño superdotado. Aun así, sería conveniente profundizar mucho más en esta temática ya que, todavía presenta puntos de controversia.

Los resultados obtenidos coinciden con otras de las investigaciones que fueron antecedentes de esta investigación, las mismas aportaron que los psicopedagogos

desconocen cómo abordar la temática en el aula al igual que los docentes, no poseen o cuentan con muy pocos recursos para la detección.

Para finalizar, es importante destacar el rol primordial que cumple el psicopedagogo ante esta temática. Será el encargado de dar respuesta tanto a la comunidad educativa como a la familia con el fin de atender a sus necesidades educativas. Por ende, es fundamental la formación en esta temática. Asimismo, cabe destacar la importancia del trabajo en equipo e interdisciplinario para abordar al niño de manera integral.

Recomendaciones.

En primer lugar, se considera de suma importancia tener en cuenta todo lo expuesto anteriormente en relación a las Altas Capacidades.

Resultaría conveniente que se dé más a conocer el rol del psicopedagogo ante la Superdotación Intelectual dentro de la escuela, a su vez, se sugiere contemplar capacitaciones adecuadas y permanentes. Sería importante que se incluya y se profundice más la temática dentro de los programas de las asignaturas de la carrera de Psicopedagogía como también, en la formación docente.

Como última sugerencia, sería interesante brindar talleres para profesionales, familias, como así también, para los mismos niños con Altas Capacidades, como por ejemplo: Taller de Inteligencia Emocional.

Referencias.

- (Serie A N° 19. [Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires]. Acuerdo Marco para la Educación Especial, diciembre 1998).
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf>
- Albes, C. Aretxaga, L. Etxebarria, I. Galende, I. Santamaría, A. Uriarte, B. Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adju ntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Aramburu, M. (2016). *Necesidades Educativas de alumnos con altas capacidades intelectuales y su impacto en el ámbito escolar*. Trabajo final de grado. Universidad Abierta Interamericana. Rosario, Santa Fe.
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120383.pdf>
- Artola, T; Mosteiro, P; Barraca, J; Ancillo I; Pina, J. (2003). *Escala de Detección de Sujetos con Altas Capacidades: manual de referencia*. Ed. Albor-Cohs.
<http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/edacMANU.pdf>
- Ayquipa Montoya, A. (2018). *La educación diferencial de niños superdotados*. Monografía. Universidad Nacional de Educación, Perú.
<http://200.60.81.165/bitstream/handle/UNE/2999/MONOGRAF%c3%8dA%20-%20AYQUIPA%20MONTTOYA.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Comes, G. Díaz, E. Luque, A. Moliner, O. (2008). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Revista de Educación Inclusiva (1). 103-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23/22>
- Ley 24.195 de 1993. *Ley Federal de Educación*. 29 de abril de 1993.
<https://www.educ.ar/recursos/120191/ley-n-24195-ley-federal-de-educacion>
- Ley 26.206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. 14 de diciembre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Ministerio de Cultura y Educación (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales*. República Argentina.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>

- Ministerio de Educación. (s.). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común*. Provincia de Santa Fe. <http://files.material-didactico11.webnode.com.ar/200000018-b85c5b9568/INTEGRACION.pdf>

- Proyecto de Ley: *Programa Nacional de Educación para estudiantes con Altas Capacidades*. N° 3536-D-2021. Agosto 2021.

http://altascapacidades.org.ar/proyecto_de_ley_ACI.pdf?fbclid=IwAR0evr2w8J2fRDBzZ21l5FwBD-ODEemt7a464oaPe0jeS8ZsAb9f9T_Wj8A

- Vergara Panzeri, M (2019). *La identificación de las Altas Capacidades Intelectuales a través de un proceso psicodiagnóstico integral. Guía de Orientación para Psicopedagogos y Psicólogos. Detección y Abordaje de las Altas Capacidades*. Asociación Altas Capacidades Argentina.

<https://drive.google.com/file/d/1EERRRbJTWRaQhy12ffUuGBg-JtpEmEY5c/view>

- Vergara Panzeri, M. (2004). *La educación de niños con talento en Argentina*. En Benavidez, M. Maz, A; Castro, E. Blanco, R. *La educación de niños con talento en Argentina*. (pp. 61-72). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://www.researchgate.net/publication/298790792_LA_EDUCACION_DE_NINOS_CON_TALENTO_EN_IBEROAMERICA

-Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J., Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/altas_capacida.pdf

-Casado Barragán, M. (2008). *Identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Innovación y experiencias educativas, (25), 1-15.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/MANUEL_CASADO_BARRAGAN01.pdf

-Casanova González, S. (2019). *Inteligencia emocional en alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Trabajo Final de Grado. Universidad Zaragoza, España.

<https://zaguan.unizar.es/record/78542/files/TAZ-TFG-2019-073.pdf>

- Espinosa Veja, M. Reyes Fiz Poveda, M. (2008). *Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un Centro de Educación Primaria*. Aula Abierta. 36 (1-2), 49-64. Universidad de Oviedo. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4861/01720093005382.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Martín, M, B (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/tesis/Tesis-doctoral-superdotados.pdf>
- García Ron, A. Sierra Vázquez, J. (2011). *Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas*. Anales de Pediatría Continuada. 9 (1), 69-72. <https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-pdf-S1696281811700105>
- González García, M.E. (2019). *La intervención psicopedagógica a los niños superdotados*. Trabajo académico para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Timbúes, Perú. <https://1library.co/document/y860rj4q-la-intervencion-psicopedagogica-a-los-ninos-superdotados.html>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. Baptista Lucio, M, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Ed. McGraw-Hill.
- La educación de los más capaces. (2015). Noticias Universidad Católica de Córdoba. <https://www.ucc.edu.ar/noticiasucc/la-educacion-de-los-mas-capaces/>
- Martín Gálvez, J. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de Altas Capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura de España. https://superdotadosperu.info/wp-content/uploads/2016/10/Alumnos_precoces_superdotados_y_de_altas_capacidades.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Eliminando Barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con Altas Capacidades Intelectuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006581.pdf>
- Osimani, J. (2018). *Superdotación intelectual: recursos y herramientas de las escuelas primarias de Cañada de Gómez para su abordaje*. Trabajo final de grado. Universidad

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC129746.pdf>

-Peña del Agua, A, M. (2001). *Concepto de superdotación: aspectos psicológicos, personales y sociales*. Revista Aula Abierta (77).
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27467/AulaAbierta.2001.77.59-76.pdf?sequence=1>

-Peñas Fernández, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Universidad Pontificia Comillas, España.
https://altascapacidadescse.org/cse/pdf/Tesis_Completa.pdf

-Reyero, M. Tourón, J. (2000). *En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma*. Revista Española de pedagogía (215). <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/215-01.pdf>

-Rodríguez R, I (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Balears.
https://www.researchgate.net/publication/233915991_Mitos_y_realidades_sobre_la_superdotacion_y_el_talento

-Ruano, M, C. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/38843/1/T37656.pdf>

-Sánchez, M, C (2011). *Importancia de la detección temprana del niño superdotado dentro del ámbito escolar*. Trabajo final de grado. Universidad Abierta Interamericana. Rosario, Santa Fe. <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111679.pdf>

Anexo.

Entrevista aplicada para la obtención de datos.

La siguiente entrevista se realiza en el marco de un trabajo final de carrera, la misma será destinada a psicopedagogos/os que se desempeñen dentro del ámbito educativo como docentes integradores con el fin de cumplir con el objetivo general de la investigación: Indagar los conocimientos y experiencias de psicopedagogos, que se desempeñan como integradores, en relación a la inclusión escolar de alumnos con superdotación intelectual en la Escuela Primaria.

Para esto, al principio se solicitará que se complete determinada frase en relación al tema en cuestión y luego se procederá a realizar preguntas de tipo abiertas.

Datos personales del entrevistado:

Nombre y apellido: (opcional).

Edad:

Genero:

Profesión:

Ámbito/a de inserción laboral:

Antigüedad:

Completar la siguiente frase:

1. La superdotación intelectual es...
2. A las personas con superdotación intelectual se los suele llamar también...
3. Los niños con superdotación presentan necesidades en el orden de ...

Responder:

1. ¿Durante su formación recibió información acerca de la superdotación?

2. ¿Se siente suficientemente formada en la temática?
3. ¿Considera que un niño superdotado posee dificultades en el aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa ¿Cuáles?
4. ¿Ha trabajado alguna vez con pacientes de estas características? Si su respuesta fue afirmativa, ¿Cómo fue su experiencia?
5. ¿Desde la psicopedagogía, ¿cómo se puede intervenir en el proceso de aprendizaje de un niño con superdotación intelectual? Si la respuesta fue afirmativa ¿de qué manera?
6. ¿Consideras necesario que en estos casos el niño participe de un proyecto de inclusión o que cuente con un docente integrador? ¿Por qué?
7. ¿De qué forma trabajaría usted con un niño superdotado dentro de la escuela?
8. Según su opinión ¿Cuáles son las repercusiones que puede sufrir el niño superdotado al no ser identificado tempranamente como tal y no recibir una educación acorde a sus necesidades?.