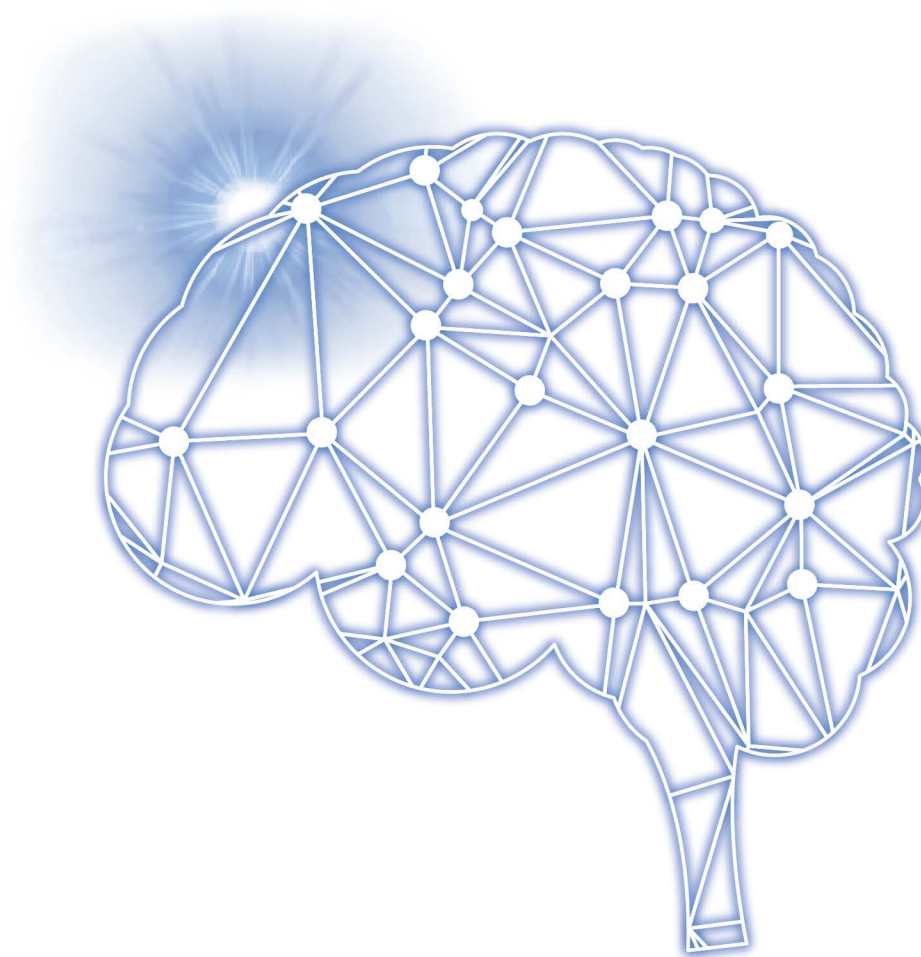


Talincrea

Año 7, No. 13 / Octubre 2020



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomeli
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España), Dolores Valadez (México)

Directores adjuntos: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)

Asistente de Dirección: Juan Francisco Flores.

Administración: Manuela Rodríguez

Consejo Científico Editorial

Brasil

Universidad de Brasilia

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

Rosimeire Dos Santos - CEDET

María Carmen Pérez-Llantada – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Ana Fuensanta Hernández Ortiz - Universidad de Murcia

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile

Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España

UNED

Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas

Mª Carmen Pérez

Universidad Europea

Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges

Gustavo Ramírez Santana

Pedro Prieto Marañón

Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín

Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente

Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid

Marcela Palazuelo

Universodad de la Laguna

Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga

Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

Holanda

Radboud University Nijmegen

Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara
Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí
Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho
Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira
Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho
Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.
Lucia Miranda

USA

Texas A&M University
Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Diseño

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 7, No. 13, octubre-febrero 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Maldonado Rodríguez. Fecha de la última modificación 30 abril 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara

Ricardo Villanueva Lomelí, PhD.

General Rector

Héctor Raúl Solís Gadea, PhD.

Vice Chancellor

Mgtr. Guillermo Arturo Gómez Mata

Secretary-General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

José Francisco Muñoz Valle, PhD.

Rector

Mgtr. Rubén Alberto Bayardo González

Academic Secretary

Mgtr. Saralyn López y Taylor

Administrative Assistant

Leadership team

Direction: África Borges (Spain), Dolores

Valadez (Mexico)

Deputy Directors: Rogelio Zambrano (México),

Eduardo García (España)

Assistant Direction: Juan Francisco Flores.

Administration: Manuela Rodríguez

Scientific-Editorial Council

Brazil

Universidade de Brasília

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

Rosimeire Dos Santos - CEDET

María Carmen Pérez-Llantada – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Ana Fuensanta Hernández Ortiz - Universidad de Murcia

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile

Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana

Caridad García

Spain

UNED

Andrés López de la Llave

Concepción San Luis Costas

M^a Carmen Pérez

Universidad Europea

Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges

Gustavo Ramírez Santana

Pedro Prieto Marañón

Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín

Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente

Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid

Marcela Palazuelo

Universodad de la Laguna

Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga

Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

Holland

Radboud University Nijmegen

Lianne Hoogeveen

Mexico

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara
Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí
Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho
Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira
Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho
Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.
Lucia Miranda

USA

Texas A&M University
Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Designer

Iván Flores Bravo

TALINCREA, year 7, No. 13, october-february 2021, is a biannual journal edited by Universidad de Guadalajara, through the department of applied psychology, for the division of disciplines to the developing, promotion and perseverance of the health of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud. 950 Sierra Mojada street, Independencia neighborhood, suite number 10585200, civic number 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, responsible publisher: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reserves of copyright to the exclusive use 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, granted by the National Copyright Institute of the last upgrade of this number: technology coordination to the learning, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, Guadalajara Jalisco. Technical units responsible of the upload electronic: Prof. Maldonado Rodríguez. Date of the last modification april 30th, 2018.

The opinions expressed by publishers aren't necessarily reflex the posture of the authors of the publication.

Is strictly banned the total reproduce or partial of the contents and images of the publications without prior authorization of the Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de la misma, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Presentation

The Journal TALINCREA: Talent, Intelligence and Creativity is a periodic publication and edited by Centro Universitario de Ciencias de la Salud of the Universidad de Guadalajara, Mexico. It borned in October 2014 with the challenge of become in a specialiced journal of the Universidad Guadalajara, as well as of two Spain's universities (Oviedo y La Laguna) specialists in psychology and education, have conjugated efforts to build a space where comes together three relevants topics to the enveloped of the potential human and that give the name to such journal: talent, intelligence and creativity. It is created to be open, plural, international and with a clear bet to be placed between the journals of quality.

Talincrea is born with his opens pages and to disposition of every ineterested in give to meet to the readers their works in the areas of theoretical research, experimental or of intervention referrals to the topic addressed and that contribute to the advance of it, as long as they keep the scientific rigor, the originality and the quality required.

The journal share works in three lenguajes: spanish, english ans portuguese. The works have to be original, unpublished and doesn't simultaneosly subdued to a process of revisión from part of other journal.

Every the articles shared are subdued to one blind journal by two evaluators.

Is allowed the reproduction of the content, as long as source is acknowledged.

The property rights of the information contained in the articles, the elaboration, as well the opinions expressed are responsability exclusive of the authors. The journal dosen't make responsability of the improper managment of informations by part of the authors.

Editorial	1
<i>Artículos originales:</i>	
Los cicrones de guíame-ac-uma: iniciativa piloto de mentorías universitarias por y para el alumnado con altas capacidades intelectuales	3
<i>[GuíaMe-AC-UMA's Cicrones: University mentoring pilot initiative by and for giftedness students]</i>	
Tomé, Castro, García, Viguera y Alarcón.	
Desarrollo lectoescritor en alumnos de educación infantil: implicación de la inteligencia emocional, la creatividad y la motivación	18
<i>[Reading-writing development in early childhood students: involvement of emotional intelligence, creativity and motivation]</i>	
Jorge, González y López-Fernández.	
Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades	33
<i>[Effects of an orientation program for parents of children with high abilities]</i>	
Flores, Valadez y Borges.	
Inteligência emocional percebida em crianças sobredotadas: Um estudo comparativo	48
<i>[Perceived emotional intelligence in gifted children: a comparative study]</i>	
Franco y Miranda.	
Relaciones interpersonales en niños y adolescentes de Altas Capacidades Intelectuales con sus pares	62
<i>[Interpersonal relationships in children and adolescents with high intellectual abilities with their peers]</i>	
Matías.	
Percepción de los progenitores sobre la respuesta educativa que se ofrece al alumnado de alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma	82
<i>[Parents' perception of the educational response given to the highly able students in the autonomous community of the basque country]</i>	
Aperribai, Garamendi, Jauregui, Barrutia, Chacartegui y Gorostiaga.	
La importancia del profesorado en la gestión de conflictos del alumnado con altas capacidades	99
<i>[The importance of teachers in conflict management for students with high abilities]</i>	
Aguirre.	

EDITORIAL

Desde TALINCREA, ponemos a su disposición el nuevo número de la revista (año 7, número 13, octubre 2020), que cuenta con siete trabajos de interés en el campo de las altas capacidades intelectuales y que, en esta ocasión, versan sobre programas específicos dirigidos tanto al alumnado como a sus progenitores, la relación de diferentes variables con el proceso lectoescritor, la adaptación social y personal del alumnado con altas capacidades, las respuestas que recibe este colectivo a las necesidades educativas que presentan y la mediación como herramienta en la resolución de conflictos de este alumnado en el aula. A continuación, les presentamos un breve resumen de cada uno de ellos y les invitamos a su lectura.

El primer trabajo presenta un estudio piloto en el que un grupo de estudiantes universitarios con altas capacidades (Cicerones) imparten sesiones de mentorías a alumnado de secundaria también con altas capacidades. En estas sesiones abordan temas relacionados con sus itinerarios académicos, estudios universitarios, becas y comparten experiencias relacionadas. Para evaluar las sesiones se aplica un cuestionario *ad hoc* tanto a los Cicerones como al alumnado participante. Los resultados ponen de manifiesto una valoración positiva de ambas partes, aunque plantean algunas sugerencias para la mejora.

El segundo trabajo busca analizar la relación entre inteligencia emocional, creatividad y motivación con el desarrollo del proceso lectoescritor. Para ello se emplea un diseño correlacional, en un grupo de 30 niños de cinco años de edad que cursan tercero de Educación Infantil en un colegio público de la Comunidad Autónoma de Extremadura, realizando las evaluaciones en las variables correspondientes mediante cuestionarios y test. Los resultados muestran correlaciones significativas entre las diferentes variables, excepto de la motivación y la madurez lectoescritora.

El objetivo del tercer trabajo es analizar los efectos en los conocimientos, la dinámica familiar, el apoyo educativo y el manejo de conductas de progenitores participantes en el Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades (PROPHAC) de la Universidad de Guadalajara (México). Para ello se emplean instrumentos diseñados *ad hoc*. Los resultados ponen de manifiesto que los participantes incrementaron su adquisición de conocimientos sobre aspectos parentales y procedimientos de crianza, igualmente mostraron satisfacción con el programa.

El cuarto trabajo versa sobre la temática de si los/as niños/as superdotados están mejor o peor adaptados o son más o menos felices que los demás. Se plantea como objetivo saber si existen diferencias en las habilidades sociales y la inteligencia emocional que perciben los superdotados respecto al resto de la población. En el estudio participaron 24 niños superdotados y 40 niños no superdotados, así como sus padres. Se empleó el Inventario de Cociente Emocional Bar-on, versión para jóvenes (EQ-i: YV) y para padres (EQ-i: Pa), para evaluar las competencias sociales y emocionales, el Test de Evaluación de Competencias Sociales, versión para niños (PACS-6/11) y padres (PACS-Pa) y el Test Cognitivo de Inteligencia Social para niños (PCIS 6/11). Los resultados indican que los niños superdotados encajan dentro de la normalidad, tanto en términos de sus habilidades sociales como emocionales.

En la misma línea que el anterior estudio, el quinto trabajo se centra también en la

controversia que existe en el plano socioafectivo del alumnado con altas capacidades. Si presentan dificultades para relacionarse con sus pares o si, por el contrario, presentan una ventaja a nivel social y emocional, por lo que pueden ser más efectivos en las demandas de la sociedad. En esta investigación se analizan las relaciones y estrategias de interacción de los alumnos de altas capacidades con sus pares dentro del entorno escolar para, de esta forma, corroborar la postura que apoyan algunos estudios referida a que no presentan dificultades.

El sexto trabajo pone el foco de atención en las respuestas que recibe el alumnado con altas capacidades a las necesidades educativas que presentan. Su objetivo es conocer cómo perciben los progenitores los factores que influyen en la respuesta educativa que recibe el alumnado con altas capacidades en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el estudio participan siete familias a las que se les pasa una entrevista semi-estructurada. En base a los resultados, se concluye que estos/as niños/as todavía no tienen cubiertas sus necesidades y que tanto a nivel educativo como socioafectivo es necesaria la intervención para su desarrollo integral.

El último trabajo se centra en la mediación como una estrategia educativa adecuada y en auge, que previene e interviene en favor del adecuado desarrollo del alumnado con altas capacidades, ayudando a hacer frente y gestionar las conductas inadecuadas que pueden aparecer en el aula como consecuencia de aspectos tales como las tareas repetitivas, la falta de retos intelectuales y las clases poco motivadoras. El objetivo del estudio es analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos. En base a estos resultados se concluye la existencia de conflictos por parte de este alumnado, así como la importancia de la formación específica del profesorado en mediación.

Los Cicerones de GuíaMe-AC-UMA: Iniciativa piloto de mentorías universitarias por y para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales**GuíaME-AC-UMA'S Cicerones: University mentoring pilot initiative by and for giftedness students**

Tomé Merchán, D.*, Castro Zamudio, S.*, García Román M.D.*, Viguera Mínguez, E.* y Alarcón Orozco, E*

diegotome@uma.es

*Universidad de Málaga. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio piloto en el que un grupo de universitarios con altas capacidades (Cicerones) realizan sesiones de mentorías para el alumnado de Secundaria con altas capacidades (participantes en el programa GuíaMe-AC-UMA), en la que abordan temas relacionados con sus itinerarios académicos, estudios universitarios, becas y comparten experiencias relacionadas. Se ha administrado un cuestionario elaborado *ad hoc*, tanto a los Cicerones como a los alumnos del programa GuíaMe-AC-UMA. En total han participado 13 Cicerones y 25 estudiantes de GuíaMe, entre las dos sesiones. Tras analizar los datos, se constata que tanto los Cicerones como los alumnos de GuíaMe valoran de manera muy positiva la sesión, considerando ambas partes que ha servido para orientar a los estudiantes de GuíaMe tanto en sus estudios actuales como en sus futuros estudios universitarios. En general, a ambas partes, la sesión les ha parecido útil y completa, aunque hacen algunas sugerencias que podrían ayudar a mejorar esta iniciativa. Habría que seguir trabajando para incrementar el número de Cicerones y, fundamentalmente, el número de alumnos del programa GuíaMe que son los principales beneficiarios de esta iniciativa pionera en España que parece resultar beneficiosa.

Palabras clave: *Altas capacidades, Cicerone, programa de mentorías, orientación académica, Universidad de Málaga.*

Abstract

This pilot study presents the results of mentoring sessions carried out by highly gifted university students - referred to as 'Cicerones'- for highly gifted high school students members of the 'GuíaMe-AC-UMA' project - referred to as 'GuíaMe'. During the mentoring sessions, they discussed topics related to their academic itineraries, university studies, and scholarships, and shared related experiences. An ad-hoc questionnaire was administered to both Cicerones and

GuíaMe students. In total, 13 Cicerones and 25 GuíaMe students participated between the two sessions. Data analysis revealed that both Cicerones and GuíaMe students considered these sessions very valuable. This project has also proven helpful as has served to guide GuíaMe students in both their current and future studies. They have also made some suggestions that could help to improve this initiative. In the light of these conclusions, these sessions should be organised on a larger scale, increasing both the number of Cicerones and, especially, GuíaMe students who are the main beneficiaries of this pioneering initiative in Spain.

Según Pertegal, Álvarez y Grau (2015), el interés por programas de orientación y acogida para el nuevo alumnado universitario ha crecido en los últimos años a raíz de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la búsqueda de la calidad educativa. Sin embargo, pensamos que esta orientación debe empezar antes, pues las decisiones que afectan al tránsito de Bachiller a la Universidad comienzan a tomarse en la etapa de Educación Secundaria y pueden determinar la adaptación a la Universidad. En este sentido, Pertegal et al. (2015) exponen la necesidad de elaborar estrategias de orientación vocacional en los centros de Educación Secundaria, sobre todo en aspectos tales como la disposición de información, el acercamiento a determinadas profesiones y visitas universitarias, así como trabajar el miedo a equivocarse, lo que parece ser la mayor dificultad para el alumnado en general.

Para alcanzar el reto de la adaptación universitaria, Ospina, Betancurt y Martínez (2018) consideran que el estudiante debe contar por un lado con una serie de recursos personales y, por otro, con una red de apoyo social. Los recursos personales hacen referencia a las capacidades y fortalezas que permiten al estudiante afrontar las diferentes situaciones estresantes, mientras que la red de apoyo social contiene las relaciones sociales significativas que, además de compañía y apoyo, ofrecen guía cognitiva y consejos.

La tutoría entre iguales es una estrategia pedagógica que, además de facilitar el tránsito y la adaptación universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso, comenzando en los últimos cursos de secundaria, también ayudaría a la facilitación de información y a superar el miedo a equivocarse. Ya que la tutoría entre iguales no solo favorece el desarrollo de habilidades para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales, sino que también potencia capacidades, seguridad y autonomía en la autorregulación de procesos (Cardazo-Ortíz, 2011).

De la Cerda (2013) y Duran y Vidal (2011) consideran la tutoría entre iguales como una modalidad de aprendizaje en el que una pareja de alumnos, con una relación asimétrica, trabajan para un objetivo común que, en el mundo universitario y siguiendo a Arbizu, Lobato y Del Castillo (2005) no sería otro que ofrecer una ayuda de asesoramiento y apoyo a la integración en la formación universitaria de primer ciclo, por universitarios de segundo y tercer ciclo.

Sin embargo, hoy en día sabemos que hay diferentes formatos de tutoría entre iguales y de posibilidades de aplicación en las aulas. Cabe señalar dos modalidades que, siguiendo a Sánchez Chacón (2014) y Topping (1996), se puede describir como la distinción según la edad, tutoría entre alumnos de distintas edades (“cross age tutoring”) que es aquella que se produce entre

alumnos de diferente edad o nivel educativo; y la tutoría entre alumnos de la misma edad (“same age tutoring”) que se realiza entre alumnos compañeros o de la misma clase.

Sin embargo, hay estudios, como el de Baudrit (2000) que consideran que lo importante no es la diferencia de edad entre el tutor y el tutorizado, sino la diferencia entre las aptitudes que puede estar determinada por la edad, por la formación previa o por las capacidades personales. En este sentido, la tutoría entre alumnos de diferente edad o nivel educativo tiene como ventaja que, cuanto mayor sea la diferencia de edad entre el tutor y tutorizado, el tutor habrá desarrollado ciertas aptitudes que favorecerán que preste una ayuda más eficaz a la persona o personas que tutorice.

La otra modalidad que señala Sánchez Chacón (2004) y que resulta relevante para este trabajo, es la tutoría entre escuelas (“Interschool tutoring”) que hace referencia a la tutoría ejercida por niños de la escuela secundaria a niños de la escuela elemental o primaria y que también ha servido de modelo en este estudio aplicando la tutoría entre iguales ejercida por estudiantes universitarios a estudiantes de los últimos cursos de secundaria.

De todas formas, independientemente del tipo de tutoría que se esté realizando, no se puede olvidar que, para poder realizar esta labor pedagógica de tutorización, es necesario enseñar al tutor las bases y herramientas necesarias (Cardozo-Ortiz, 2011). En este sentido, es importante mencionar las posibles estrategias pedagógicas de apoyo, entre las que cabe destacar el aprendizaje cooperativo, que hace posible una organización y un trabajo de equipo óptimos, y construye seres humanos independientes, responsables y productivos.

Por otro lado, de acuerdo con Bowman-Perrott et al. (2013), King, Stafieri y Adalgais

(1999), Duran (2015), Duran y Vidal (2011), Okilwa y Shelby (2010) y Topping (2001), la tutoría entre iguales presenta una serie de ventajas tanto para el tutor como para el tutelado. En el caso del tutor, destacan las siguientes:

a) Aumento del compromiso, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima, pues el tutor se involucra a nivel emocional. Además, el rol que ejerce le permite ponerse en la piel de la figura del orientador, lo que puede originar cambios en su responsabilidad y actitud académica.

b) Aumento del control del contenido y de la organización del propio conocimiento para poder enseñarlo a los demás, es decir, aprender enseñando.

c) Ser consciente de las lagunas e incorrecciones propias, así como saber detectar y corregir las del tutelado, lo cual permite, a la vez, darse cuenta de las propias carencias y descubrir las del otro/a.

d) Favorecer habilidades psicosociales e interactivas, ya que se precisa hacer uso de habilidades sociales de ayuda y habilidades sociales comunicativas como la escucha activa o expresarse con claridad, por ejemplo.

Para el tutelado, cabría señalar:

a) Mejoras académicas, sobre todo en lo que se refiere a las actitudes académicas fruto del compromiso entre iguales y,

b) ajuste psicológico, que puede suponer la disminución de ansiedad, depresión y estrés, estableciendo un ambiente donde prime la confianza y en el que las dudas que se manifiesten puedan ser atendidas y resueltas de manera inmediata.

En definitiva, la tutoría entre iguales supone una práctica “altamente efectiva para el aprendizaje: del tutorado — al recibir la ayuda ajustada — y del tutor — al aprender enseñando” (Duran, 2015, p. 219). Por ese motivo, ofrecer al alumnado la oportunidad

para que hagan de tutores y dotarles de las herramientas e instrumentos necesarios es un paso fundamental para poner en práctica actuaciones que cambien la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje y comprendan, además, que también se puede aprender de las ayudas recíprocas que se ofrecen.

También cabe señalar la importancia de la tutoría entre iguales para atender la diversidad, de hecho, para Duran (2018) el aprendizaje entre iguales constituye una estrategia pedagógica de primer orden para la educación inclusiva, argumentando la necesidad de la diferencia y la diversidad para que el aprendizaje sea posible. Para este autor, el aprendizaje entre iguales es una metodología para la inclusión, ya que considera las diferencias no como un problema, sino como un recurso educativo y expone un recorrido por diferentes y abundantes investigaciones que ponen de manifiesto las muchísimas ventajas y beneficios del aprendizaje entre iguales para alumnos con discapacidad. Sin embargo, demanda más estudios sobre la eficacia tanto del aprendizaje cooperativo como la tutoría entre iguales en alumnado con trastornos de conducta y emocionales, así como alumnado con altas capacidades intelectuales (AACCII), pues considera que los resultados de estas son poco concluyentes.

Es por esto que parece interesante y necesario realizar investigaciones en las que se pongan en marcha programas de tutorización con alumnado de altas capacidades que se encuentran en procesos de transición al terreno universitario. Es en este marco donde nace nuestra iniciativa de trabajar con alumnado de altas capacidades que actúen como “Cicerones” de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con AACCII, pues son personas cercanas al alumnado en cuanto a edad, estilos de

aprendizaje, intereses y socialización. Por ello, hay que ser conscientes de que la figura de estudiante-tutor, Cicerone o guía no centra su papel en dar información vocacional teórico-práctica como sucede en otros contextos, sino que, además, pone a disposición de quien lo requiera apoyo psicológico y emocional cuando sea necesario (Díaz y Pomar, 1995), ya que conoce, de primera mano, cómo se sienten sus tutelados, lo que genera entre ambos lazos de confianza duraderos mientras construyen conocimientos más allá del ámbito académico.

En este sentido, la Iniciativa Cicerone es una experiencia piloto incluida en las actuaciones del Programa de Enriquecimiento Extracurricular “GuíaMe-AC-UMA”, cuyos usuarios son alumnos que presentan AACCII y que cursan desde 3º E.S.O. hasta 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, coordinado por profesionales de la Psicología y la Educación. Los Cicerones son estudiantes universitarios de la UMA con AACCII. Los objetivos que se pretenden con esta Iniciativa son: continuar la intervención con el alumnado de AACCII cuando entran en la universidad, promover el confort intelectual mediante el aprendizaje autónomo y cooperativo, además de favorecer el desarrollo emocional y social del alumnado con AACCII de secundaria, bachillerato, ciclos formativos y universitarios.

El presente estudio tiene como objetivo mediante la tutoría entre iguales orientar y asesorar vocacional y profesionalmente al alumnado identificado con Altas Capacidades Intelectuales de secundaria, bachillerato y ciclos formativos. En este estudio, los Cicerones desarrollan dos sesiones de orientación con el alumnado de secundaria, bachillerato y ciclos formativos, siguiendo el modelo de mentorías. En las sesiones se

asesora y orienta al alumnado sobre itinerarios curriculares, la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) y titulaciones universitarias, añadiendo como novedad a los modelos de mentorías entre iguales, que son los estudiantes con AACCI que ya están en la universidad (Cicerones) los responsables de llevar a cabo estas sesiones.

Método

Participantes

En este estudio han participado un total de 25 alumnos entre las dos sesiones, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, identificados con Altas Capacidades Intelectuales, inscritos en la VII edición del programa GuíaMe-AC-UMA y 13 Cicerones de GuíaMe-AC-UMA, entre las dos sesiones. Los Cicerones son estudiantes universitarios con AACCI, con edades comprendidas entre los 18 y 22 años.

En la primera sesión acudieron 9 alumnos y 6 Cicerones. En la segunda, 16 alumnos y 7 Cicerones. Hubo alumnos y Cicerones que participaron en ambas sesiones y, otros, que sólo lo hicieron en una única sesión.

Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios de seguimiento elaborados *ad hoc*, uno destinado a los mentorizados y otro a los Cicerones. Ambos cuestionarios contenían preguntas tipo Likert y de respuesta abierta. Estos cuestionarios no han sido validados previamente pues están en fase experimental. Se ha llevado a cabo un estudio piloto que cuenta con una muestra pequeña que ha impedido su validación aunque es uno de los objetivos que nos planteamos en el siguiente

estudio además de incrementar la muestra participante.

Los primeros ítems del cuestionario recogen datos sobre sexo, edad, curso, instituto/titulación universitaria. A continuación, hay varios ítems sobre los deseos del alumnado acerca de sus estudios de bachillerato y universidad. Hay cinco ítems de tipo Likert sobre a) utilidad de la sesión en los estudios actuales del alumnado de secundaria, b) futuros estudios universitarios, c) comprensión de los Cicerones, d) identificación del alumnado de secundaria con los Cicerones, y e) promoción de relaciones positivas entre el alumnado de secundaria participante. El cuestionario de los Cicerones, además, cuenta con un ítem sobre las relaciones promovidas entre ellos. Por último, el cuestionario se completa con cuatro preguntas de respuesta abierta: a) utilidad y aspectos positivos de la sesión, b) qué han echado en falta, c) propuestas de mejora para el próximo curso, y d) futura participación como Cicerones.

Procedimiento

Se realizaron dos sesiones a lo largo del curso 2018-19, una durante el mes de noviembre y otra en marzo, en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, donde se abordaron los contenidos y temática que se ha descrito en la primera parte de este trabajo.

En ambas sesiones, los estudiantes fueron convocados mediante un mensaje de correo electrónico al alumnado de GuíaMe-AC-UMA. Los que decidieron participar de forma voluntaria, se inscribieron a través de la cuenta de correo de los Cicerones, los cuales solicitaron datos sobre sus dudas y orientación académica. Las sesiones tuvieron dos partes, una en la que se abordaron

temas generales, agrupando al alumnado de secundaria, por un lado, y de bachillerato, por otro, mientras que en la segunda parte de la sesión pudieron resolver dudas sobre carreras universitarias con los diferentes Cicerones, siendo reuniones cara a cara o en grupos reducidos. Al final de la sesión, se les administró el cuestionario de manera voluntaria y anónima tanto al alumnado de GuíaMe (estudiantes de secundaria) como a los Cicerones (estudiantes universitarios). Ambos cuestionarios han sido aprobados por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga (CEUMA).

Resultados

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo para comprobar la valoración realizada en ambas sesiones, tanto por el alumnado de secundaria como por los Cicerones. Para ello se han realizado análisis de recuento de frecuencias, cálculo de estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimos y máximos) y análisis de frecuencias (porcentajes).

El 64% del alumnado participante fueron varones y el 36%, mujeres. En los Cicerones, la distribución resultó del 46% para los varones y el 54% para las mujeres.

La distribución de la edad del alumnado de Secundaria asistente fue 2 de 14 años, 11 de 15 años, 7 de 16 años, 3 de 17 años y 2 de 18 años. En los Cicerones, encontramos 7 asistentes de 18 años, 1 de 19 años, 1 de 20 años, 3 de 21 años y 1 de 22 años.

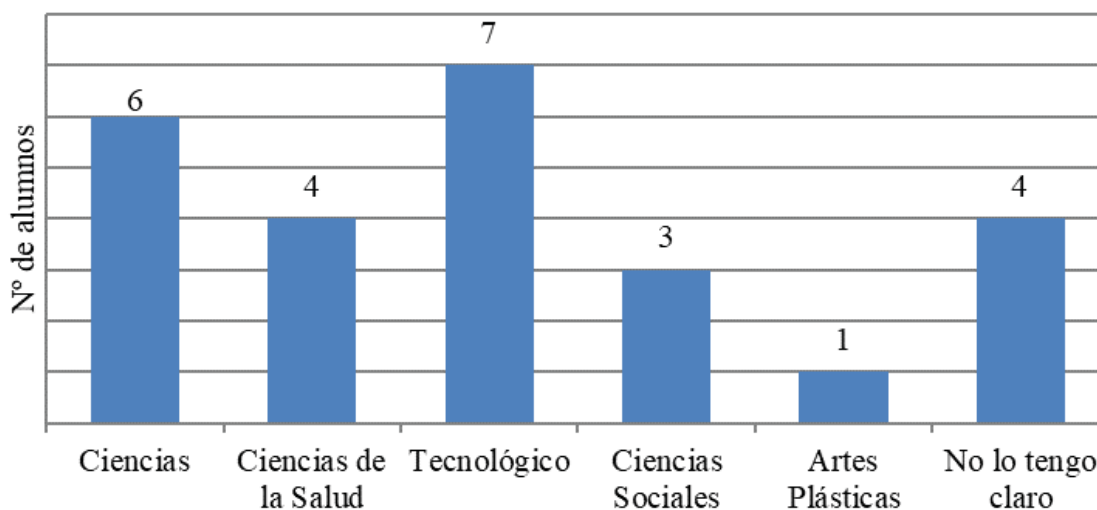
Respecto al curso del alumnado de Secundaria, observamos que hay 5 de 3º de ESO, 9 de 4º de ESO, 3 de 1º de Bachillerato y 8 de 2º de Bachillerato y en el caso de los Cicerones, el curso se distribuye con 4 de primer curso de grado, 4 de segundo, 4 de cuarto y uno de máster.

11 de los alumnos acudían de un Instituto público, 11 de centros concertados y 3 venían de centros privados.

En la Figura 1 aparece reflejada la rama de bachillerato que cursan o quieren cursar los alumnos participantes en ambas sesiones, siendo el Bachillerato Tecnológico y de Ciencias el que cuenta con más alumnos que lo están cursando o interesados.

Figura 1

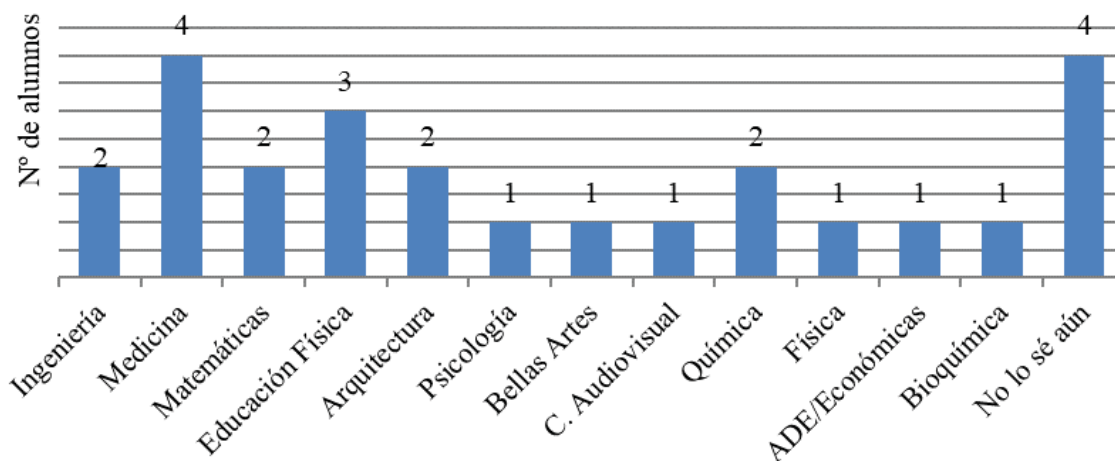
Distribución de la rama de Bachillerato que el alumnado cursa o desea cursar



Por el contrario, en la Figura 2 aparece los estudios universitarios que el alumnado participante quiere realizar, donde el abanico de preferencias es bastante amplio.

Figura 2

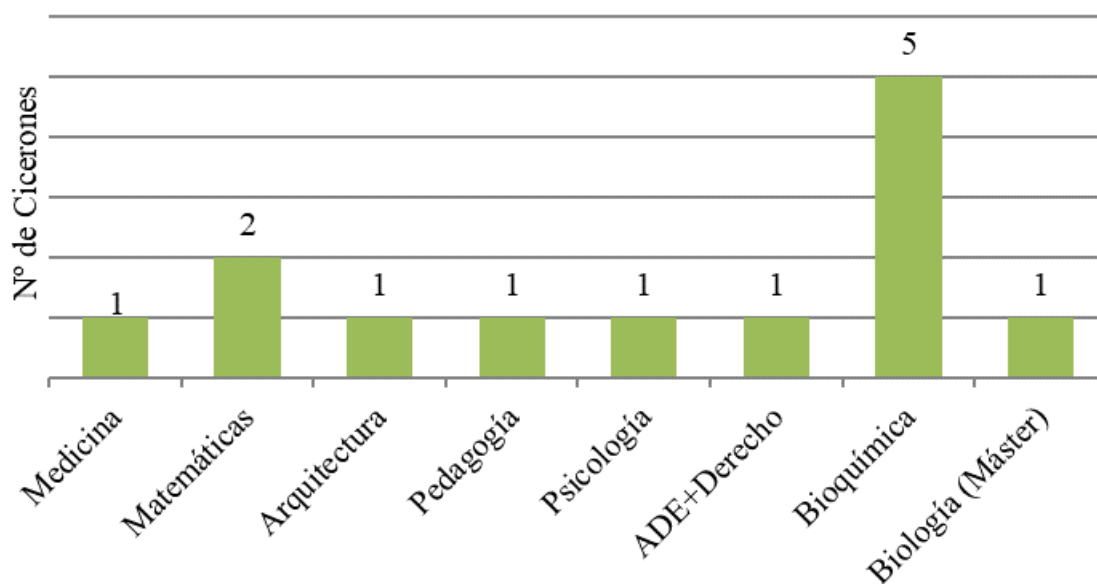
Distribución de los estudios universitarios que el alumnado desea cursar



En la Figura 3, se refleja los estudios universitarios que están cursando los Cicerones, siendo bioquímica la que cuenta con un mayor número de participantes.

Figura 3

Distribución de los estudios universitarios de los Cicerones



En la segunda parte de cada una de las sesiones, el alumnado podía realizar consultas más precisas a los Cicerones, en cuanto a titulaciones universitarias, pudiéndose organizar encuentros cara a cara, por parejas o en pequeños grupos. Mientras que en la Figura 4 aparece el número de Cicerones que atendieron a cada alumno, en la Figura 5 aparece el número de alumnos que atendió cada Cicerone entre las dos sesiones.

Figura 4

Distribución del número de Cicerones que atendió al alumnado

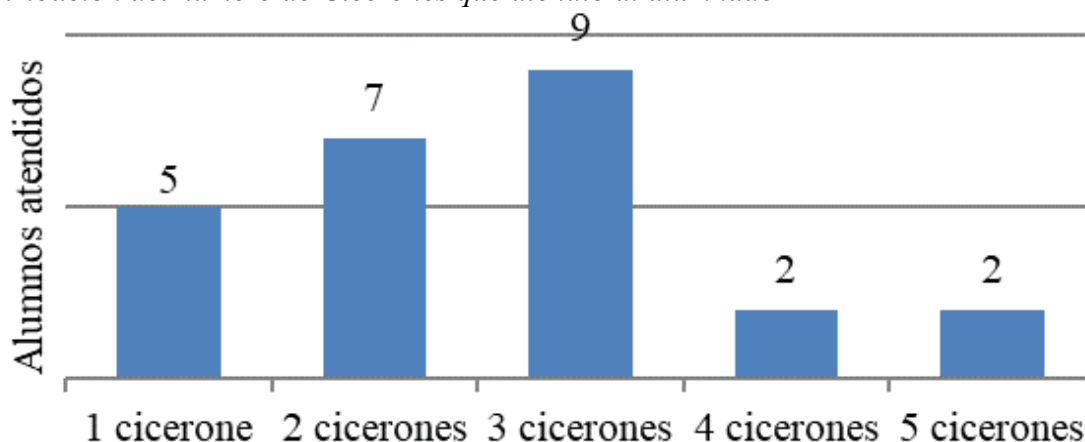
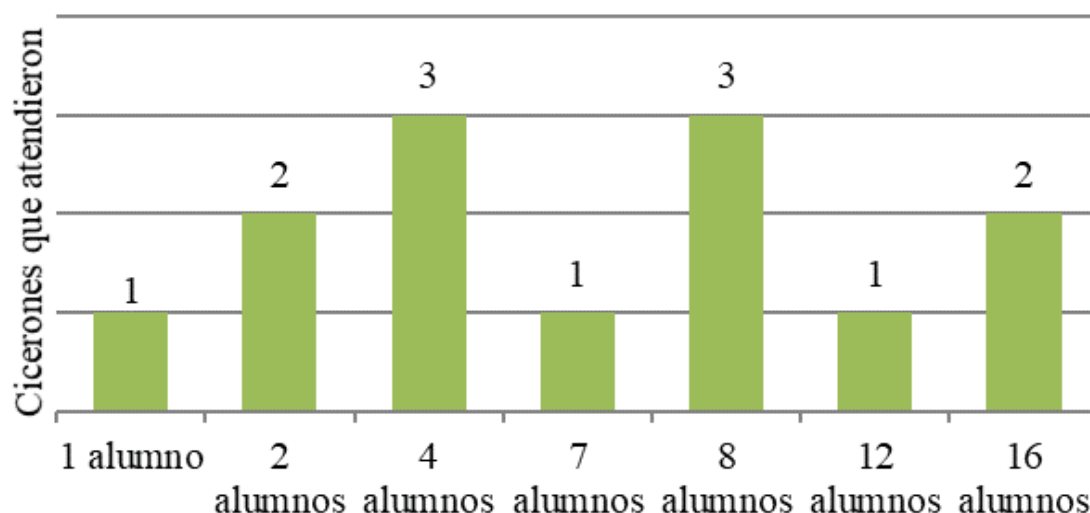


Figura 5

Distribución del número de alumnos que atendieron los Cicerones



Los siguientes ítems pretenden evaluar la eficacia de la intervención en cuanto a los objetivos y contenidos establecidos previamente, mediante la satisfacción experimentada tanto por el alumnado como por los Cicerones.

Para ello hacemos referencia a la satisfacción con la ayuda prestada en cuanto a estudios actuales (instituto) y a los futuros (universitarios) tal y como queda reflejado en las Figuras 6 y 7. Se comprueba que, en ambos casos, la mayoría de los alumnos y Cicerones consideran que la ayuda ha sido muy buena, excelente.

Figura 6

Percepción de la calidad de la ayuda prestada en cuanto a estudios actuales, según alumnado de Secundaria y Cicerones

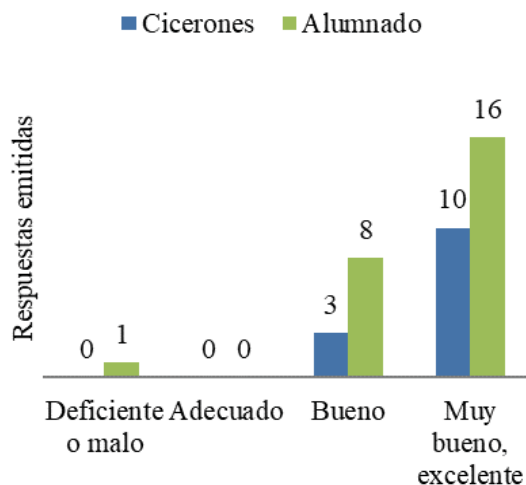


Figura 8

Percepción de la comprensión mostrada por los Cicerones al alumnado, según los Cicerones y el alumnado de Secundaria

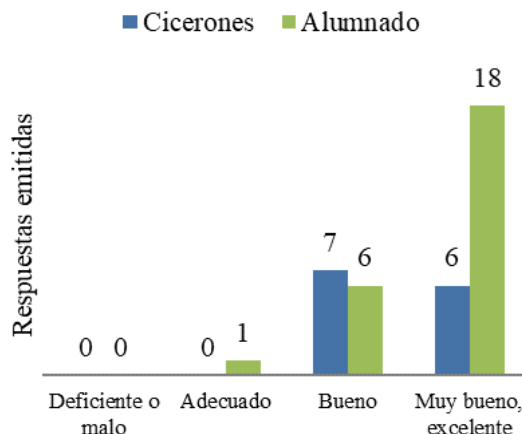


Figura 7

Percepción de la calidad de la ayuda prestada en cuanto a estudios universitarios, según alumnado de Secundaria y Cicerones

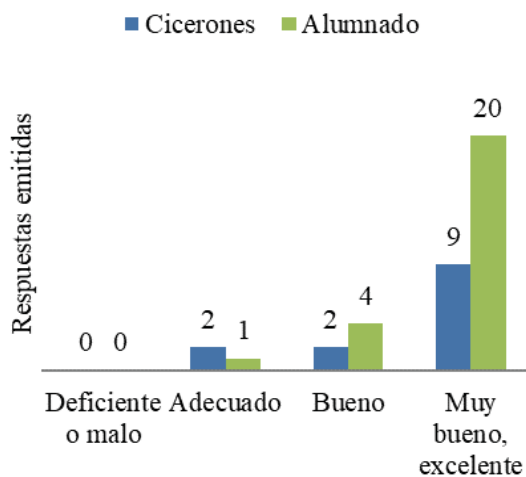
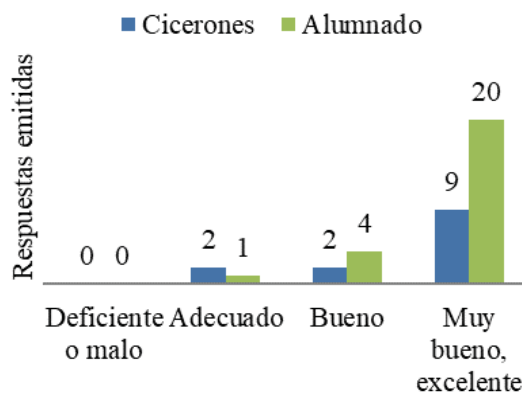


Figura 9

Percepción de la identificación entre el alumnado y los Cicerones, según los Cicerones y el alumnado de Secundaria

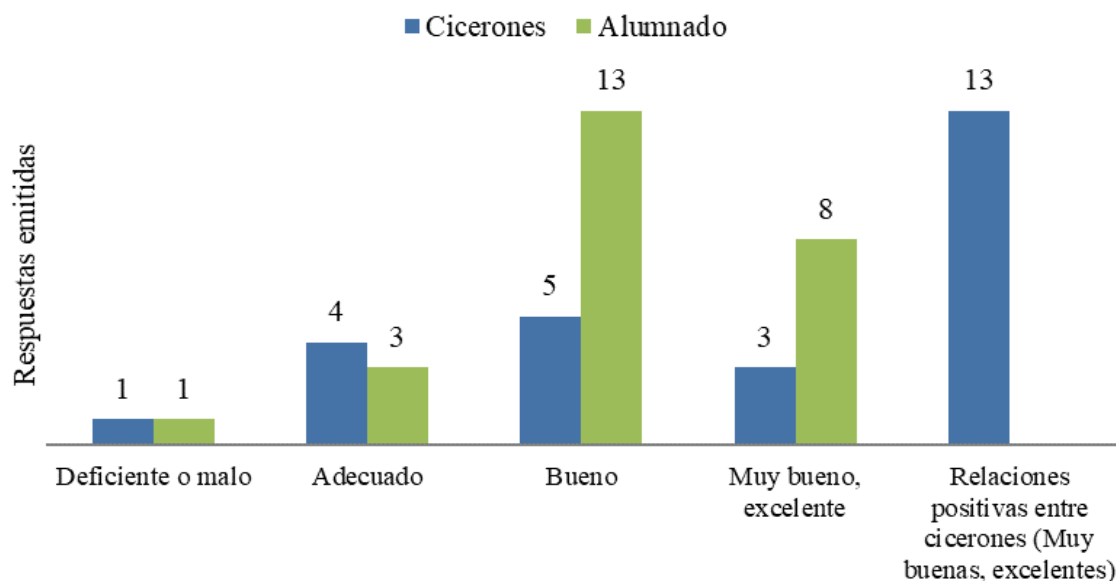


A continuación, reflejamos las respuestas a ítems relativos a la comprensión e identificación que experimenta el alumnado por parte de los Cicerones. En ambos casos, la mayoría de los Cicerones y alumnos, la clasifican de manera muy positiva (véase Figuras 8 y 9).

Otro ítem recogía la opinión sobre si se habían promovido relaciones positivas entre el alumnado, la mayoría de los alumnos y Cicerones, hacen una valoración favorable. En un ítem exclusivo para los Cicerones, se recogió la percepción de relaciones positivas entre ellos, respondiendo el total de los participantes con una valoración excelente (véase Figura 10). Las últimas preguntas del

Figura 10

Percepción de la promoción de relaciones positivas entre el alumnado



cuestionario eran de respuesta abierta. En la primera “¿Qué destacas de la experiencia?”, casi el total del alumnado participante señaló conocer más sobre posibles carreras que le gustan y su futuro académico. Respecto a los Cicerones, la gran mayoría destacó poder ayudar y orientar al alumnado de GuíaMe (véase Figuras 11 y 12).

Figura 12

Respuestas a la pregunta “¿Qué destacas de esta experiencia?”, según los Cicerones

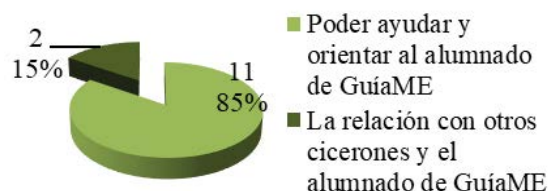
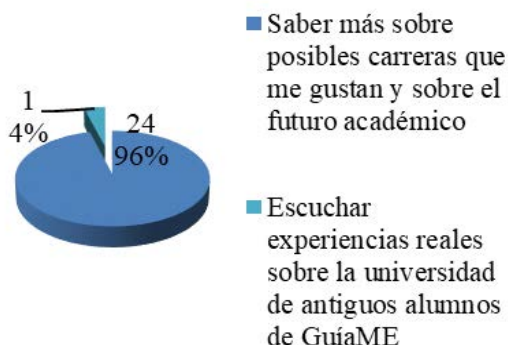


Figura 11

Respuestas a la pregunta “¿Qué destacas de esta experiencia?”, según el alumnado de Secundaria



También se preguntó sobre qué habían echado en falta. En el caso del alumnado, un alto porcentaje indicó no haber echado nada en falta (véase Figura 13). En el caso de los Cicerones las opiniones estuvieron más diversificadas tal y como se refleja en la Figura 14.

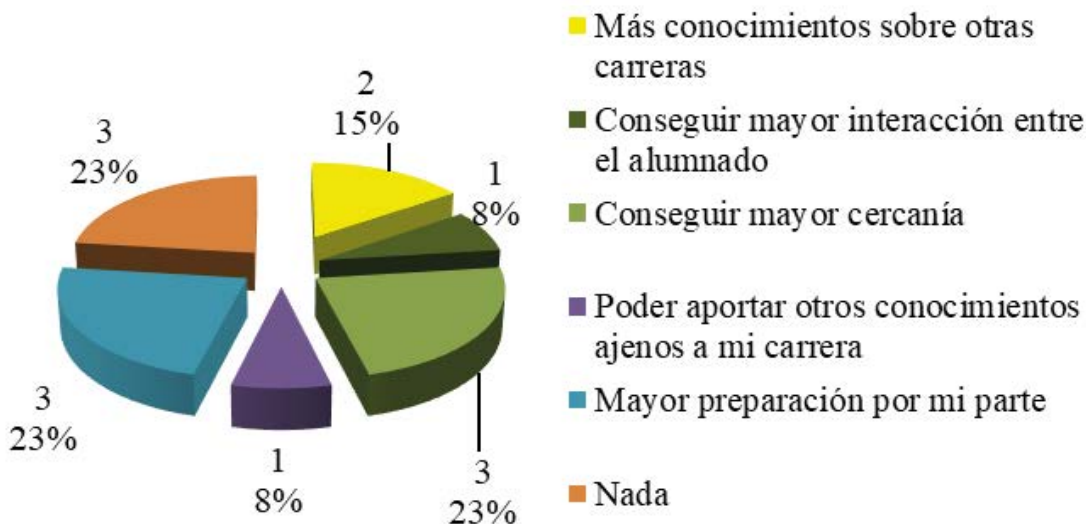
Figura 13

Respuestas del alumnado a la pregunta “¿Qué has echado en falta?”



Figura 14

Respuestas de los Cicerones a la pregunta “¿Qué has echado en falta?”

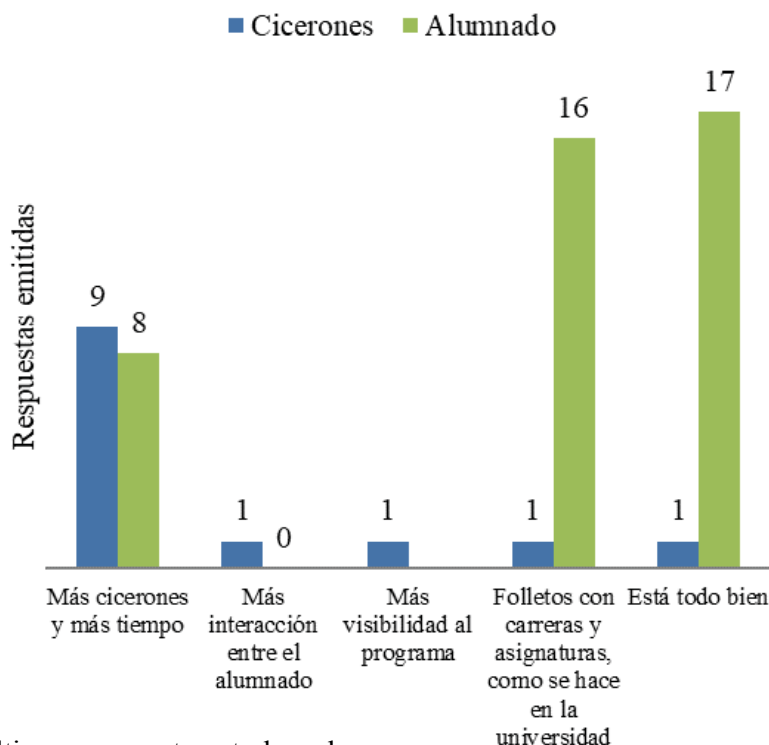


Se ofreció que realizaran propuestas de mejora para la siguiente edición y la mayoría de los alumnos consideran que todo está bien o hacen sugerencias menores. En el caso de los Cicerones, un número elevado

considera que debería haber más Cicerones y más tiempo. En general, la mayoría hacen sugerencias de mejora, excepto un Cicerone (véase Figura 15).

Figura 15

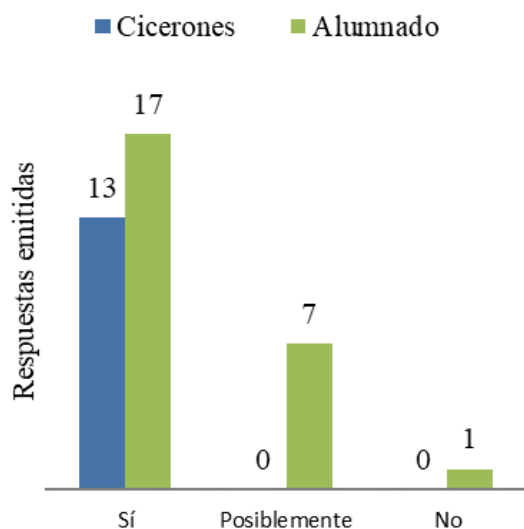
Propuestas de mejora para la próxima edición, según Cicerones y alumnado de Secundaria



En la última pregunta, todos los Cicerones respondieron que seguirían durante la próxima edición. En el caso de los alumnos, un alto porcentaje respondió que sí querían ser Cicerones en el futuro (véase Figura 16).

Figura 16

Respuestas a la pregunta “¿Querías formar parte de los Cicerones en el futuro?”



Discusión

Atendiendo a las necesidades expresadas por Pertegal et al. (2015) recogidas en la Introducción, la presente iniciativa ha empleado algunos de los recursos señalados como útiles por estos, como la información y las visitas universitarias. El miedo a equivocarse, otro de estos recursos, se ha abordado de manera informal, pero eso no es suficiente para justificar su empleo. Podemos pensar, así mismo, que la *cross age tutoring* descrita por Topping (1996) y Sánchez Chacón (2014) ha resultado adecuada, puesto que la diferencia de edad ha sido suficiente para que la experiencia de los Cicerones sea útil y bien valorada por el alumnado de secundaria de GuíaMe.

A la vista de los resultados, se puede afirmar que la mayor parte del alumnado y de los Cicerones valora muy positivamente

tanto la actividad como su repercusión en el alumnado, además de considerar su utilidad en las variables personales, educativas y vocacionales que se han valorado, confirmando las ventajas para ambos grupos, resultados que avalan, entre otros, Bowman-Perrott et al. (2013), Duran (2015), Duran y Vidal (2011), Okilwa y Shelby (2010) y Topping (2001). También se ha puesto en valor la importancia de variables psicológicas y emocionales en la satisfacción del alumnado tal y como argumentan Díaz y Pomar (1995). Podemos interpretar más exigencia en la valoración de los Cicerones, algo que es esperable teniendo en cuenta el perfil de AACCH de los Cicerones con responsabilidades a su cargo.

Debe ser un objetivo por nuestra parte fidelizar a los Cicerones ya existentes y así incluir a estudiantes de posgrado, una forma de potenciar aún más la riqueza de las experiencias compartidas.

La limitación más señalada tanto por el alumnado de Secundaria como por los Cicerones es el número de Cicerones y titulaciones universitarias ofrecidas. Esperamos poder incorporar a un mayor número de Cicerones de titulaciones universitarias, grados y másteres no recogidas hasta la fecha para las próximas ediciones, algo que es posible, debido a la gran cantidad de alumnos que tienen interés en ser Cicerones una vez entren en la universidad. Aún así, también debemos concentrar esfuerzos en seguir identificando y captando este alumnado para dar más valor a esta iniciativa y continuar favoreciendo las relaciones entre ellos.

El bajo número tanto de Cicerones como de alumnos/as de secundaria del programa GuíaMe participantes en este estudio piloto, ha sido una de las limitaciones principales que hemos encontrado y sobre

la que debemos seguir trabajando para incrementar la muestra y así poder corroborar las bondades que parece presentar esta iniciativa pionera en España.

El ítem sobre la promoción de relaciones entre el alumnado de secundaria del programa GuíaMe ha sido valorado ligeramente más bajo que otros ítems. La metodología de aprendizaje vertical que se ha empleado ha dotado de más protagonismo e influencia a los Cicerones, con lo cual las actividades y espacios para la relación entre el alumnado de secundaria del programa GuíaMe han sido inexistentes, lo que consideramos una limitación que ha repercutido negativamente en esta variable.

Sobre este aspecto, se plantearán futuras actuaciones dirigidas a fomentar más este tipo de relaciones, entre las cuales destacan dinámicas de grupo, juegos de mesa y otras (todas ellas propuestas por los propios Cicerones tras finalizar la sesión) en las que el papel de todos los participantes sea horizontal.

Otra limitación es la simplicidad del cuestionario de evaluación administrado a los participantes, que sólo permite recoger su percepción subjetiva de la actividad, siendo difícil extraer conclusiones que puedan extrapolarse a otros programas y poblaciones. Esta iniciativa, pionera en España, puede ser motivadora para otros investigadores, pero para constatar sus beneficios precisaríamos de instrumentos específicos que valoraren las dimensiones personales, educativas y vocacionales analizadas, así como realizar seguimiento del alumnado participante en momentos clave de su vida académica, como el tránsito a Bachillerato y a la Universidad, además de otros aspectos como los indicados anteriormente por Duran (2015). También debemos considerar un proceso de autoevaluación de los Cicerones más

exhaustivo puesto que, aunque se realizan sesiones de *defusing* y *debriefing* con ellos, estas son poco estructuradas, siendo este otro aspecto a mejorar.

De aquí se deriva otra limitación y es que, debido al carácter anónimo del cuestionario, no ha sido posible realizar un seguimiento del alumnado de secundaria, sobre todo una vez incorporados a la universidad. Además, la Ley Oficial de Protección de Datos vigente en España nos exige no conservar datos personales de los participantes de una edición del programa GuíaMe a otra. En futuras ediciones, debemos buscar fórmulas de seguimiento alternativas, como el consentimiento explícito del alumnado de secundaria de GuíaMe y/o sus familias (puesto que la mayoría son menores de edad).

Por otra parte, aunque los Cicerones de GuíaMe recibieron formación sobre la comunicación, los objetivos y los contenidos para el asesoramiento y apoyo en lo referente a los aspectos educativos y vocacionales para poder trabajar con el alumnado de secundaria, dicha formación ha sido escasa. El motivo por el que se adoptó este tipo de formación fue para no sobrecargar a los Cicerones que, además de atender a las obligaciones inherentes a

sus estudios universitarios, actuaban como voluntarios y hemos querido poner en valor la captación sobre la especialización. Es por eso que, habiendo resultado satisfactoria la iniciativa para ellos, nos planteemos profundizar su formación sobre mentorías, en futuras ediciones, así como otra de corte más personal, como el miedo a equivocarse, señalado por Pertegal et al. (2015). En este sentido, el Equipo Técnico del programa debe ser el responsable de transmitir las estrategias pertinentes, tal y como señala Cardozo-Ortiz (2011).

Con la satisfacción de la repercusión positiva valorada por los participantes de este programa, consideramos que nuestros esfuerzos de cambio deben estar también orientados hacia las instituciones, públicas y privadas, para su difusión, financiación y visibilización del programa, para favorecer que más alumnado pueda disfrutarla.

En definitiva, a pesar de las limitaciones señaladas consideramos que la valoración realizada por parte del alumnado y Cicerones, ha sido positiva y satisfactoria por lo que nos planteamos seguir trabajando en esta línea, para mejorar esta iniciativa, pionera en España al estar dirigida por y para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Referencias

- Arbizu, F.; Lobato, y Del Castillo, L. (2005). Alumnos modelos de abordaje de la tutoría Universitaria. *Revista de Psicodidáctica* (10) 1, pp. 7-22.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case re - search, *School Psychology Review*, 42(1), 39–55.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Revista Educación y educadores*, 14 (2), 309-325.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Díaz, O. y Pomar, C. (1995). La orientación del alumno superdotado. *Revista de altas capacidades* (2), 43-55.
- Duran, D. y Vidal, V. (2011). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En R. Mayordomo y J. Onrubia (coords.). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. En J.C. Torrego y C. Monge (corrds.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.
- King, A., Stafieri, A. y Adelgais, A. (1999). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- Ospina, M.; Betancurt, S. y Martínez, M.A. (2018). Recursos personales y redes de apoyo en el tránsito del joven a la universidad. *Hojas y Habas*, 15, pp. 100-115.
- Okilwa, N. S. A., & Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31 (6), 450–463. DOI: 10.1177/0741932509355991
- Portegal, M. L., Álvarez, J. D. y Grau, S. (2015). Dificultades del alumnado de educación secundaria en la transición a la universidad. *Revista Opción*, 31 (3), 1027-1040.
- Sánchez Chacón, G. (2014). Tutoría entre Iguales: Antecedentes Históricos y Principios Psicopedagógicos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9 (2), 91-105.
- Topping, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA paper.
- Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for eachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

**DESARROLLO LECTOESCRITOR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL:
IMPLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA CREATIVIDAD Y LA
MOTIVACIÓN****READING-WRITING DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD STUDENTS:
INVOLVEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, CREATIVITY AND MOTI-
VATION**

Tamara Jorge*, Karen Johanna González**, Verónica López-Fernández***

*tamycc_85@yahoo.es
Universidad Internacional de La Rioja

** kgonzalez1@educacionbogota.edu.co
Secretaría Educación Bogotá

***veronica.lopez@unir.net
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Las variables inteligencia emocional, creatividad y motivación podrían jugar un papel importante en el aprendizaje de la lectoescritura. De esta manera, esta investigación busca analizar la relación entre tales variables, procurando demostrar su influencia en el desarrollo del proceso lectoescritor. Para llevar a cabo este estudio se emplea un diseño correlacional, en un grupo de 30 niños de cinco años de edad, que actualmente cursan tercero de Educación Infantil en un colegio público perteneciente a la comunidad de Extremadura, se realizan las evaluaciones en las variables correspondientes mediante cuestionarios y test. Se logra establecer correlaciones significativas entre las diferentes variables, a excepción de la motivación y la madurez lectoescritora, se observa una relación que no es del todo válida y significativa para este último caso.

Palabras clave: *inteligencia emocional, creatividad, motivación, lectoescritura.*

Abstract

The variables emotional intelligence, creativity and motivation have an important role in reading and writing learning. In this way, this research seeks to analyze the relationship

between these variables, trying to demonstrate their influence on the development of reading and writing process. To carry out this study a correlational design is used, in a group of 30 children of five years, who are currently in third year of Pre-school Education in a public school belonging Extremadura community, the corresponding evaluations are applied through questionnaires and test. It is possible to establish significant correlations between the different variables, with the exception of motivation and literacy maturity; it is observed a relationship that is not entirely valid and significant in this case. Firstly, to explore and experiment, secondly to instruct or train (both of them little used) and thirdly, to motivate – more common use among researched teachers.

Keywords: *emotional intelligence, creativity, motivation, literacy.*

El desarrollo de la lectoescritura es un complejo proceso que requiere la intervención de múltiples funciones mentales, tales como la percepción, memoria, atención, conciencia, cognición, incluso, las emociones, reconociendo que esta capacidad le permite al individuo un óptimo desempeño dentro de un contexto sociocultural (Montealegre y Forero, 2006). De esta manera, la lectoescritura garantiza una comunicación efectiva, donde se reconoce y comprende el mundo a través de ideas plasmadas en letras y textos, y a su vez se logran incrementar los conocimientos como base del fortalecimiento cognitivo de una persona, como afirma Caballeros, Sazo, y Gálvez (2014), así, el desarrollo de este proceso debe ser prioridad en los primeros años escolares del niño, reconociendo los aspectos neuropsicológicos que pueden influir en este proceso como lo son las emociones, la creatividad y la motivación, como aspectos ligados al desarrollo cerebral.

Según Doman (2008) leer constituye una de las funciones más importantes de la vida, dado que prácticamente todo aprendizaje se basa en la apropiación y aplicación de

esta habilidad. De este modo, para Suárez, Moreno y Godoy (2010) el desarrollo de la lectoescritura es un periodo en el que el niño se desenvuelve con autonomía, así, se reconoce que leer implica un proceso de desarrollo e iniciativa personal que permite comunicarse e integrarse en la sociedad. Por lo tanto, la lectoescritura es una cuestión primordial, que gira en torno al desarrollo cognitivo de una persona (Mendoza, López y Martos, 1996). Resaltada la importancia de la lectura, en este punto es fundamental establecer qué se entiende por lectura. En esta línea, Solé (1995) afirma que la lectura es un acto por el cual se entienden y comprenden los textos, donde los conocimientos previos son parte fundamental del desarrollo de este proceso, e incluso, como señalan Vallés y Vallés (2006) leer es un acto que implica interpretar códigos para que posteriormente se pueda generar un significado y de esta manera se produzca una comprensión acertada de lo que se lee. Por su parte, la escritura se centra en el manejo de tales códigos para construir los significados a través de letras, donde claramente se manifiestan percepciones y conocimientos, cuya apropiación hace referencia al desarrollo

sociocultural del niño (Montealegre y Forero, 2006). Además, la escritura hace parte de un análisis detallado que consiste en tomar conciencia de la construcción de ideas en un orden coherente y lógico.

Respecto a cómo se adquiere la lectura, Cassany (2002) establece que, para que el aprendizaje de la lectoescritura tenga lugar, deben existir conocimientos técnicos porque se requiere saber reglas ortográficas, de redacción, semántica, poseer un léxico variado y nutrido, así como tener coherencia. Además, el infante requiere contar con la maduración cerebral necesaria en sus funciones mentales y ausencia de lesiones cerebrales (Fornaris, 2011). Es así que, los niños al llegar a la edad de cuatro años evidencian un pensamiento representativo, adquiriendo carácter operativo que produce habilidades analíticas, genera síntesis y abstracciones, facilitando así, el aprendizaje de la lectoescritura. En este proceso de aprendizaje de la lectoescritura, algunos aspectos intrínsecos juegan un papel fundamental en la facilitación de este proceso, entre ellos las emociones, por lo que la inteligencia emocional es un constructo a tener en cuenta en este sentido, puesto que, se perciben y expresan las emociones propias y las ajenas de una forma adecuada y se logra comprender y razonar sobre ellas y así regularlas, manifestándose a través de sus procesos de aprendizaje (Mayer y Salovey, 1997). Asimismo, el manejo de las emociones permite razonar de forma acertada logrando resolver problemas, generando así, funciones cognitivas frente a diversas situaciones (Salovey y Mayer, 1990). Así pues, el manejo efectivo de las emociones permite generar interés y entusiasmo ante los textos y sus imágenes representativas, se potencian las percepciones y esquemas mentales sobre cada temática (Giraldo, 2011).

En cuanto a la inteligencia emocional, actualmente se reconocen diferentes teorías que priorizan diferentes elementos y caracterizan el constructo de diferentes formas. Así, para Gardner (1983) está constituida por dos tipos de inteligencia dentro de su teoría de las Inteligencias Múltiples: la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la primera de ellas tiene como principal característica la capacidad de acceder a los sentimientos propios y discernir las emociones íntimas, en tanto que, la inteligencia interpersonal, es la habilidad de percibir y comprender a otras personas, sentir empatía, entender y responder de manera adecuada a los estados de ánimo y la motivación. En esta línea Fernández Berrocal y Extremera (2005) proponen que ambas inteligencias son de tipo racional-afectivo, por lo que constituirían dentro de la teoría de Gardner, la inteligencia emocional. La teoría de Gardner establece que existirían ocho tipos de inteligencias o modos de procesar la información, siendo las restantes: lingüística, lógico-matemática. Musical, visoespacial, naturalista y corporal cinestésica (Gardner, 1993).

Como se ha comentado la motivación es un factor importante en la realización de diferentes tareas que requieren procesos intelectuales. Por esta razón, otra de las variables relevantes en este estudio es el constructo de la motivación, entendida como el interés y las razones que estimulan hacia la realización de una tarea o consecución de un objetivo específico (Bernal y Cárdenas, 2009). Reconociendo que este aspecto influye notablemente en el pensamiento y la forma de actuar ante la visualización y ejecución de metas propuestas, afrontando con éxito las situaciones problema, generando ideas y aprendiendo contenidos, generando significado y beneficios (Ospina, 2006).

En este sentido, la motivación se muestra como un proceso que toma diversas razones, estímulos y percepciones para enfocarse en la consecución de una tarea o meta de forma eficaz (Hernández, Soler, Núñez, González y Álvarez, 1998). De este modo, la motivación junto con las emociones, parecen ser la clave a la hora de aprender, ya que además de cumplir con funciones adaptativas y biológicas en el ser humano, transversalizan a otras funciones como la atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas e inteligencia, las cuales tienen una relación directa con el comportamiento, la adaptación, las relaciones sociales y las motivaciones de una persona para evolucionar como seres racionales y pensantes (Arias y Arias, 2013). Por otra parte, centrándonos en la etapa evolutiva objeto de estudio, es de destacar que el sujeto durante la infancia puede sentirse altamente motivado si construye sus aprendizajes a través del juego, así, Forés y Ligioiz (2009) propusieron múltiples finalidades de este como la estimulación de las condiciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales, representando alta motivación frente al aprendizaje.

De esta manera, las variables de inteligencia emocional y motivación, son importantes variables en el desarrollo de la capacidad lectoescritora, con amplia relación a nivel neuropsicológico y como facilitador de aprendizaje. Además, existe otro constructo, la creatividad, que podría jugar un papel importante dentro del desarrollo de la capacidad de la lectoescritura, puesto que, ésta se da como un proceso cognitivo que se inicia con la necesidad de interpretar una situación o acontecimiento que contiene un vacío en el conocimiento o el funcionamiento como afirman López y Navarro (2010), por lo que se inician soluciones y con ello la necesidad de hacer uso de instrumentos

que faciliten tal proceso, entre ellos la interpretación y codificación de los códigos escritos. Por otro lado, dentro de las características propias de la creatividad si se toma en cuenta el producto, se puede pensar en la generación de algo nuevo y adecuado (Huidobro Salas, 2002), que necesariamente puede conducir y motivar al reconocimiento de nuevos esquemas de solución, por ello se puede potenciar el desarrollo de la capacidad lectoescritora. Así pues, diversos estudios, además, ratifican que la creatividad es un fenómeno social, que puede ser desarrollado activamente en las diarias interacciones, siendo así, un constructor activo de aprendizajes (De la Barrera y Donolo, 2009).

Tomando en cuenta las diferentes variables implícitas en el desarrollo del proceso lectoescritor dentro de este estudio, es importante señalar las relaciones entre ellas a través de diferentes investigaciones, así, las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de sistema límbico, según señala Bisquerra (2000). De esta manera, las emociones condicionan nuestros aprendizajes, de tal manera, que existe una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y utilizar dicha información para guiar nuestros pensamientos y nuestros comportamientos (Salovey y Mayer, 1997).

Tanto es así que autores como González (2020) establecen que la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectoescritura requieren de habilidades del pensamiento, de lenguaje, motrices y emocionales entre otras. Respecto a las emociones, la autora señala que el manejo emocional es importante en estos procesos, pues si no se gestionan

correctamente las emociones negativas puede llevar al alumnado a que no se esfuercen ni quieran realizar los trabajos de lectoescritura. También la literatura científica ha reseñado relación entre la lectoescritura y el constructo creatividad. Por ejemplo, se ha encontrado relación estadísticamente significativa y positiva entre la creatividad y la comprensión crítica (Martínez-Álvarez, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2020) de tal forma que en aquellos alumnos con mayores puntuaciones en la creatividad, también se obtenían puntuaciones más altas en el componente crítico de la comprensión, probablemente relacionado con la formulación de ideas de ambos aspectos.

Además de la creatividad y la inteligencia emocional, existe evidencia científica que resalta la relación entre la lectoescritura y la motivación, así un estudio reciente de La Rosa Prada (2019) muestra que lectoescritura correlaciona de forma directa y significativa con la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado.

Por otra parte, respecto a los estudios realizados en torno a la relación entre creatividad e inteligencia emocional se encuentra que las personas con alto nivel creativo tienen amplios resultados en el manejo de sus emociones, siendo la motivación el mayor estímulo para llevar a cabo actividades específicas (Wolfradt, Felfe y Koster, 2002; Chan, 2005; Prieto et al., 2006). Así que, López y Navarro (2010) sostienen que la persona que crea, demuestra placer por aquello que hace, incluso, se afirma que la creatividad no es una condición que evalúe el grado de intelecto, sino, la disposición y motivación por llevar a cabo una acción (López-Martínez, 2010).

Para concluir, es de anotar que este marco teórico, es un análisis de la importancia y la relación que tienen las diferentes

variables en el desarrollo del aprendizaje en general y en particular con el aprendizaje de la lectoescritura, así, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre inteligencia emocional, creatividad y motivación en relación al desarrollo lectoescritor en niños de 5 años de edad, en cuya hipótesis general se espera encontrar una relación positiva entre la inteligencia emocional, la creatividad, la motivación y el desarrollo lectoescritor en alumnos del tercer curso de infantil. Así que, la cuestión abordada en este estudio es ¿existe relación entre la inteligencia emocional, la creatividad, la motivación y el desarrollo lectoescritor en niños de 5 años de edad? Para dar respuesta a esta pregunta, es imprescindible valorar las variables y encontrar la relación entre ellas mediante la utilización de cuestionarios y test, así como la observación directa en cuanto a la motivación del alumnado y finalmente decidir de qué manera influyen todas estas variables en el aprendizaje lectoescritor en los niños de esta edad.

Método

Diseño

El diseño de investigación empleado en este estudio es de tipo descriptivo y observacional según la clasificación establecida por Ato, López y Benavente (2013) muy empleada en psicología escolar. La investigación presentada en este estudio emplea un método cualitativo y cuantitativo en el que se llevó a cabo un diseño no experimental, descriptivo y correlacional, que se basa en la observación y análisis del contexto, de tal forma que no existe ningún tipo de manipulación experimental.

Usando un diseño correlacional, se utiliza un tipo de análisis que muestra las

relaciones entre las variables y mediante la recogida de datos se busca comprobar las relaciones que existen entre ellas (inteligencia emocional, creatividad, motivación y lectoescritura). Todas ellas son de tipo cuantitativo, excepto la motivación que es cualitativa. Por último, se determinará qué tipo de relación positiva o negativa existe entre todas las variables con el fin de verificar las hipótesis planteadas

Las hipótesis por lo tanto, de este estudio son:

- Existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el desarrollo lector y la inteligencia emocional
- Existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el desarrollo lector y la motivación
- Existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el desarrollo lector y la creatividad

Participantes

La muestra seleccionada y utilizada en el presente trabajo la conforman un grupo de alumnos del tercer curso de educación infantil de un colegio público de la Comunidad de Extremadura, en España. La muestra está conformada por 30 alumnos (13 alumnos y 17 alumnas).

Instrumentos

Primeramente, para evaluar la inteligencia emocional desde la perspectiva de la teoría de Gardner (1983) se utiliza el cuestionario de inteligencias múltiples de Armstrong (adaptación de Prieto y Ballester, 2003), para evaluar la inteligencia emocional del alumnado, la cual se obtiene sumando los ítems de las escalas inter e intrapersonal.

El docente lee los ítems referidos a ambas inteligencias (10 por cada uno) y marca si ese ítem es aplicable al alumno/a que está en proceso de evaluación, sumando 0.5 por las respuestas “sí” y “0” por las “no”. El instrumento cuenta con adecuadas propiedades psicométricas (Prieto y Ballester, 2003).

Para evaluar la creatividad de los escolares, se aplica el cuestionario de creatividad para alumnos preescolares (Tuttle, 1980), conformado por 7 ítems en los que los docentes han de indicar la frecuencia en la que ocurren cada uno de los ítems del instrumento en relación al alumno/a evaluado/a. La frecuencia oscila entre: (1) raramente, (2) de vez en cuando, (3) frecuentemente, (4) casi siempre. Estudios previos como el de lo Díaz y López (2016) lo emplean como medida de creatividad en edades similares.

Para medir la motivación se utiliza como instrumento de medida la observación directa, donde se establece si está o no motivado el niño. Es una lista de observación creada *ad hoc* donde se responde, a juicio del profesor, si el alumno se encuentra en general motivado en el aula o no. Es una medida de tipo cualitativo.

Por último, para medir la variable de desarrollo lectoescritor, se utiliza la Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora, BA.DI. MA.LE. Se trata de una prueba de García y Espinar (1988) que está centrada en los procesos neurológicos que implican la lectura. Destinada a niños entre 5 y 6 años de edad, es de aplicación individual y con una duración aproximada de 30 minutos. El instrumento evalúa la organización perceptiva, la respuesta auditivo-manual, la seriación óculo-manual, la abstracción lexical, la memoria auditiva, el reconocimiento de diferencias espaciales y la orientación derecha-izquierda. Ha sido

empleada en estudios similares como el de Soto y Nuncey (2009).

Procedimiento

Para llevar a cabo la realización de las pruebas del estudio, se planificó una reunión con la directora del centro para darle toda la información necesaria sobre el estudio, los objetivos de éste y los permisos a utilizar con el alumnado en cuestión. Posteriormente, se comunica a los tutores el protocolo que se llevará a cabo, así como los objetivos que se pretenden conseguir con la investigación.

En otra sesión, se reunió a las familias participantes donde se firma el “consentimiento informado”. Este paso es imprescindible siguiendo la política del centro escolar sobre las investigaciones con el alumnado, garantizando el anonimato y la protección de datos a lo largo del estudio. Después de unos días, se procede a la recogida de las autorizaciones y se elabora una lista con el alumnado participante.

En diferentes sesiones individuales, se informó a los tutores mediante correo electrónico interno de la Plataforma Educativa Extremeña el día, hora y el alumno al que se aplicaría la prueba correspondiente. Algunas pruebas como la inteligencia emocional, la creatividad y la motivación fueron rellenadas por el tutor en función de las expectativas de cada niño; en cuanto a la madurez lectora fueron los niños los que iban realizando cada una de las acciones indicadas.

Para realizar el análisis correlacional de las variables (Coeficiente de Pearson), se empleó la base de datos Excel y el complemento Ezanalyze. Se identifica el valor p para asegurar que la relación es o no significativa. Con este análisis correlacional se verificarán las hipótesis de partida y la relación entre las variables.

Resultados

De acuerdo al objetivo general estudiar la relación entre inteligencia emocional, creatividad, motivación y aprendizaje de lectoescritura, en este apartado, se detallan los resultados correlaciones de las variables estudiadas. En la Tabla 1 se observa una relación significativa positiva entre la variable de inteligencia emocional y motivación, se evidencia un resultado de p ,007

De la misma forma que en la correlación anterior, en la Tabla 2 se puede observar que también existe una relación significativa entre las variables Inteligencia emocional y creatividad observando el valor de p.

Tabla 1

Relación inteligencia emocional y motivación

		Motivación
Inteligencia emocional	Correlación	,480 *
	Pearson	
	N	30,000
	P	,007

Fuente: elaboración propia (*p significativa < .05)

Tabla 2

Relación Inteligencia emocional y creatividad.

		Creatividad
Inteligencia emocional	Correlación	,598*
	Pearson	
	N	30,000
	P	,000

Fuente: elaboración propia (*p significativa < .05)

Por otro lado, en la tabla 3, se observa una relación positiva moderada entre la variable Inteligencia Emocional y Madurez lectoescritora.

Tabla 3

Inteligencia emocional y madurez lectoescritora

		Madurez lectoescritora
Inteligencia emocional	Correlación	,505*
	Pearson	
	N	30,000
	P	,004

Fuente: elaboración propia (*p significativa < .05)

En la Tabla 4 se encuentra la misma situación, relación positiva entre variables Motivación y creatividad, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 4

Motivación y creatividad

		Creatividad
Motivación	Correlación	,559*
	Pearson	
	N	30,000
	P	,001

Fuente: elaboración propia (*p significativa < .05)

Para la correlación entre las variables motivación y madurez lectoescritora en la Tabla 5 no se presenta correlación entre las variables, se encuentra p ,104 mayor a ,005 lo que confirma este resultado.

Tabla 5

Motivación y madurez lectoescritora.

		Madurez lectoescritora
Motivación	Correlación	,303
	Pearson	
	N	30,000
	P	,104

Fuente: elaboración propia

Seguidamente y de la misma manera que se vienen presentando en los resultados anteriores, se encuentra correlación significativa entre las variables Creatividad y Madurez lectoescritora como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Creatividad y madurez lectoescritora

		Madurez lectoescritora
Creatividad	Correlación	,507*
	Pearson	
	N	30,000
	P	,004

Fuente: elaboración propia (*p significativa < .05)

Discusión

La finalidad de este estudio de investigación, ha sido conocer si el nivel de inteligencia emocional, creatividad, motivación y el desarrollo lectoescritor en un alumnado de 5 años de edad se correlaciona. Por consiguiente, se analizó si existe una relación significativa y correlacional entre las variables, valorando su relación en la madurez lectoescritora en esta etapa. Como base de la investigación, se secuenciaron una serie de objetivos y de hipótesis que conducen a los resultados obtenidos a través de las pruebas realizadas.

Tal y como se desprende del apartado Resultados de este manuscrito, se puede apreciar una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la creatividad. En este sentido y siguiendo los resultados obtenidos, se mantiene dicha hipótesis ya que existe una relación significativa entre estas dos variables. Investigaciones previas, como las efectuadas por Cabezas (1993), daban pequeños ápices de información relacionada en este sentido. La necesidad de formar en el aula a un alumnado capaz de sentir y controlar las emociones propias y las de

los demás y aprender de manera autónoma, desarrollando así su creatividad e interés por seguir aprendiendo es uno de los puntos clave comprobados con esta hipótesis. Asimismo, Ivcevic, Brackett y Mayer (2007) señalan que la inteligencia emocional se encuentra relacionada con el comportamiento creativo, de manera que, los cambios en los estados de ánimo o el humor permiten llevar a cabo tareas creativas, cuando se realiza una tarea específica enfocada a la producción. En esta misma línea, Ahmad, Mehmood, Ali y Iqbal (2012) encuentran relación positiva entre la inteligencia emocional y la creatividad, mencionando que un estudiante con alto nivel en su inteligencia emocional puede llegar a presentar mejores resultados en la producción novedosa y original en sus tareas, razón por la cual demuestran un mejor rendimiento escolar.

La hipótesis que hacía referencia a la relación entre la madurez lectora y la inteligencia emocional se ha visto, por su parte, comprobada en este estudio. Las puntuaciones del alumnado en madurez lectora fluctúan de forma significativa con las de inteligencia emocional y viceversa. En este sentido, estudios previos encontraron también dicha relación entre las variables, de forma que emplean la lectura y la inteligencia emocional en programas de intervención para incrementar las variables de forma complementaria. Ejemplo de estudios de estas características es el de del Pilar Jiménez, Alarcón y de Vicente-Yague (2019), que apuntan a una relación directa entre hábitos lectores, competencia lectora e inteligencia emocional. También recientemente González (2020) aporta una visión esclarecedora sobre el papel del componente emocional y su adecuada gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, poniendo de relieve que una inadecuada gestión de

emociones negativas puede entorpecer el proceso en el alumnado, por no centrarse en trabajar en ello.

Por otra parte, en estudios realizados en adolescentes por Rico-Polo, López-Fernández, Ezquerro-Cordón y Llamas (2016), se encuentra que existe correlación significativa entre la inteligencia emocional, intrapersonal, interpersonal y creatividad, lo que, apoya los resultados arrojados en el presente estudio, de esta manera, es de vital importancia propender a la formación de estudiantes potencialmente inventivos, originales, imaginativos y con pensamiento divergente, aproximándoles en gran medida al concepto de creatividad, procurando incrementar el desarrollo de procesos de aprendizaje, pero al mismo tiempo procurando un correcto control de las emociones que pueda fortalecer y ayudar un mejor desarrollo personal y social (Goleman, 1996).

Por otra parte, se encontraría una correlación positiva entre creatividad y motivación. En este sentido, se puede afirmar, que existe una relación entre estas variables y que se acepta dicha hipótesis, pues los resultados así lo demuestran, tal y como señala López y Navarro (2010), se puede potenciar la creatividad utilizando en este caso estrategias de motivación, de ahí que apuntemos la relación entre una y otra. Asimismo, de acuerdo a estudios realizados con niños en edad preescolar por Abdelaziz, Omar-fauzee, y Kaur (2017), se encuentra relación positiva entre la creatividad y la motivación, presentando como principales factores motivantes, el deseo de comprender y recibir nuevos conocimientos, la curiosidad de explorar el espacio y aprender a resolver sus situaciones y satisfacer sus necesidades, así como, una relación estrecha entre cada variable donde de la motivación surge el

pensamiento creativo, y de igual manera la creatividad potencia la motivación en la realización de diversas tareas.

Respecto a la hipótesis de partida se planteaba encontrar una correlación positiva entre motivación y madurez lectoescritora. Se encuentra que no existe una relación significativa entre estas variables, lo que conlleva a rechazar esta hipótesis. En este sentido, aportaciones como las realizadas por Parga, Padilla y Valenzuela (2016) esclarecían esta idea. Sin embargo, es de vital importancia el papel que ejercen los tutores dentro del proceso de aprendizaje en general, donde las estrategias empleadas cobran gran importancia en la recepción y afianzamiento de conocimientos, así, la forma en la que se imparte la enseñanza y se establece las didácticas frente al desarrollo del proceso lectoescritor tiene gran relevancia, dado que representa la motivación para incrementar este proceso (Ospina, 2006). De esta manera, se señala que la motivación ejerce una gran influencia en los procesos de aprendizaje, pues estimulan el pensamiento y la generación de ideas, lo que le permitirá alcanzar metas y objetivos de manera efectiva (Díaz y Hernández, 1999). Por otra parte, se plantea el juego dentro de las didácticas del desarrollo de los procesos lectoescritores, como en el aprendizaje en general, favoreciéndose así la consecución de los logros propuestos en diversas temáticas o tareas específicas (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2006). De acuerdo a De Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) son pocos los estudios realizados en torno a la relación de estas dos variables, destacando la importancia de incluir componentes motivacionales en el proceso lectoescritor que permite la adquisición de nuevos conocimientos de forma significativa, donde el principal componente radica en el conocimiento de la

autoeficacia, incluso, puede mejorar procesos de escritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento, pues, se ha demostrado una mejora significativa en la calidad y productividad de la escritura.

Finalmente, se esperaba encontrar que el alumnado más creativo presente mayor madurez lectoescritora, para este caso, se comprobó la hipótesis. En esta línea, se ha demostrado que la creatividad beneficia el proceso de lectoescritura, esto es, el alumnado que presenta una mejor capacidad de lectoescritura también evidencia una más alta creatividad y viceversa (González-Carrillo, 2016).

Por último, se proponía, estudiar la relación entre inteligencia emocional, creatividad, motivación y madurez lectoescritora, lo que hace que encontremos esa conexión en el resto de variables que buscan la relación entre ellas, como encontrar relación entre la inteligencia emocional y la motivación o la inteligencia emocional y la lectoescritura ambas con un grado de significatividad moderado, lo que hace también que se acepten tales hipótesis.

Finalmente, los resultados estadísticos, presentan que existe una relación correlacional y significativa entre todas las variables menos entre la motivación y la madurez lectoescritora, lo que nos lleva defender que en este sentido no necesariamente a mayor motivación hay mayor madurez lectoescritora y que la motivación, depende de las metas de cada persona (Parga, Padilla y Valenzuela, 2016). Los resultados, por otro lado sí han arrojado correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y la lectoescritura, yendo en la línea de lo propuesto por González (2020) cuando argumenta que una gestión adecuada de las emociones se relaciona de forma directa y significativa con la adquisición de

la lectoescritura. Además, en este estudio también se ha encontrado correlación entre la creatividad y la madurez lectoescritura. En esta línea González Restrepo, Arias-Castro y López-Fernández (2019) afirman tras una revisión de la creatividad en función de la edad que la fluidez y la originalidad tienden a incrementarse con la edad, en la etapa 4 y 5 años, lo que permite llevar a cabo acciones más elaboradas y diferentes, lo cual puede ir también asociado a la lectoescritura, siendo fruto del desarrollo cerebral y madurativo.

Es importante señalar que una de las limitaciones encontradas en la presente investigación, es la edad de los participantes, puesto que, los participantes son niños que aún están en proceso madurativo de las funciones mentales, por lo tanto, muestran ritmos de aprendizaje diferente, donde los niveles de los resultados en las pruebas son bajos. Los niños se encuentran en constante cambio y por lo tanto el aprendizaje de la lectoescritura está en evolución y los resultados podrían variar en cuestión de días, por lo que depende mucho el tiempo en el que se pasaron las pruebas y la curva de atención o fatiga que también influyó en su capacidad de comprensión. Tomando en cuenta, de igual manera que la lectura, es un proceso que requiere utilizar todos los esquemas conceptuales, sin olvidar que es un proceso dinámico y muy activo.

Por otro lado, el número de participantes no es del todo representativo ya que sólo cuenta con 30 sujetos y quizás sería apropiado incrementar la muestra para aumentar así la fiabilidad del estudio.

Atendiendo a todas las limitaciones expuestas anteriormente, las investigaciones futuras en este ámbito deben contribuir a comprobar la eficacia de programas de intervención y por lo tanto contrastar nuevos resultados, en aras a investigar y arrojar luz

sobre el efecto que puedan tener las variables de motivación, creatividad e inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje de la lectura. Por ejemplo, quizás incluir en un programa de lectura un componente motivacional, pueda incrementar el rendimiento lector si basamos el programa en sus intereses, en retos o desafíos, etc.

Obtener de la misma manera, una muestra más amplia y además abogar por la participación de psicólogos o neuropsicólogos que estimen el grado de madurez que presentan los escolares, así como qué momento es el más idóneo para realizar las pruebas.

Por último, se hace necesario, realizar nuevas investigaciones que nos ayuden a valorar de qué manera aprende el niño y cómo los docentes pueden contribuir a potenciar al máximo todas sus capacidades.

Es importante seguir investigando sobre la inteligencia emocional, la creatividad, la motivación y la madurez lectoescritora y centrar la atención en los procesos de lectura y escritura como dos momentos distintos que en ocasiones aparecen unificados pero que la experiencia demuestra, que, a pesar de evolucionar paralelamente, siguen caminos distintos. En este sentido según Signorini y Allende (2017), se considera que la escritura es más cultural en comparación con la lectura. Finalmente, como señala García Restrepo (2014) la Educación en la actualidad ha de incluir estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje, que sean facilitadoras del pensamiento creativo y crítico.

Conclusiones

Desde la hipótesis general se desglosan otras específicas que dejan ver que sí existe relación significativa entre las variables estudiadas, como lo es entre la inteligencia

emocional, la creatividad y la motivación o entre la creatividad y la madurez lectoescritora.

Casi todas las hipótesis son aceptadas y se cumplen tal y como se comentó en el punto anterior a excepción de la hipótesis en la que se esperaba encontrar una correlación positiva entre motivación y madurez lectoescritora que no pudo cumplirse.

En relación a la hipótesis específica de si existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el desarrollo lector y la inteligencia emocional, los resultados muestran que efectivamente ambas variables se hayan correlacionadas, lo que indica que a mayor desarrollo o madurez lectora el alumnado muestra mayores puntuaciones en inteligencia emocional y viceversa.

En segundo lugar, en lo referente a si existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el desarrollo lector y la motivación, los resultados hallados en nuestro estudio no muestran

una correlación significativa, por lo que no puede afirmarse en este estudio que la madurez lectora y la motivación se hallen correlacionadas.

Finalmente, respecto a la tercera hipótesis del estudio, a saber, existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el desarrollo lector y la creatividad, tal y como se muestra en los resultados, puede afirmarse que ambas variables se encuentran correlacionadas evidenciando que a mayor puntuación en creatividad, existe mayor puntuación en madurez lectora y viceversa.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

Referencias

- Abdelaziz, M., Omar-fauzee, M., & Kaur, A. (2017). The relationship between creative thinking and motivation to learn creative thinking among pre-schoolers in Jordan. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 426-442.
- Ahmad, I., Mehmood, T., Ali, Z., & Iqbal, M. (2012). Role of Intelligence and Creativity in the Academic Achievement of Students. *IJPSS*, 2(7), 1-10.
- Arias, D. B., y Arias, J. D. B. (2016). Importancia de las emociones en la adquisición de nuevos aprendizajes mediatizados por aspectos relacionales. *Senderos pedagógicos*, 4(4).
- Ato, M.; López, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bernal, A. y Cardenas, A. (2009). Influencia de la Competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203- 222. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94371/103001>.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Cisspraxis.

- Caballeros, M., Sazo, E., y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psycho-logy*, 48(2), 212-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Cabezas, J.A. (1993). *La creatividad. Teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Salamanca, España: Librería Cervantes.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, María. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Chan, D. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 47- 56.
- De Caso-Fuertes, M., y García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Rev. Latinoam. Psicol.* 38(3), 477-492.
- del Pilar Jiménez, E., Alarcón, R., & de Vicente-Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30.
- De la Barrera, M., y Donolo, D. (2009). Neurociencia y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista digital Universitaria*, 10(4), 3-17.
- La Rosa Prada, J. C. (2019). Motivación y la lectoescritura de los estudiantes del segundo grado del nivel primaria, en la institución educativa Domingo Mandamiento Sipan-Huacho 2015. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/2856>
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje*. México, México: McGraw Hill.
- Díaz, I., y López, V. (2016). Relación entre la creatividad y las funciones ejecutivas en alumnos de Educación Infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 65-73.
- Doman, G. (2013). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: EDAF.
- Fernández-Berrocal, Paulo y Extremera, Natalio. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Forés, A. y Lligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. aprender desde, en y para la vida*. Barcelona, España: UOC.
- Fornaris, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(30), 1-7. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.pdf>
- García-Restrepo, C. (2014). *Más allá de la hermenéutica y la mayéutica: el pensamiento creativo*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Gardner, H (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3 (4), 45-68.

- González-Carrillo, P. (2016). *Lectoescritura y Creatividad*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Jaen.
- González Restrepo, K. J. G., Arias-Castro, C. C., & López-Fernández, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del psicólogo*, 40(2), 125-132.
- Hernández, J., Soler, E., Núñez, J.C., González, J.A. y Álvarez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica, *Aula Abierta*, 71, 91-114.
- Huidobro-Salas, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Básica. Universidad Complutense de Madrid.
- Ivcevic, Z., Brackett, M., & Mayer, J. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- López, O., y Navarro, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 28(2), 283-296. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/106061/121591>
- López-Martínez, O. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 89-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736007.pdf>
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., & López-Fernández, V. (2020). Relación entre aspectos neuropsicológicos cognitivos y socioemocionales en alumnos de Educación Primaria. *Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books.
- Mendoza, A., López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la educación primaria y secundaria*, Madrid, España: Akal.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Parga, A. M. L., Padilla, M. G. L., y Valenzuela, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 29-29
- Prieto, M., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R., y Sánchez, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 4, 277-290.
- Rico, D., López-Fernández, V., Ezquerro-Cordón, A., y Llamas, F. (2016). La creatividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Ulu, revista científica sobre la imaginación*, 1(4), 23-27. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39856/1-4pdf.jsessionid=68C3D46B8453063D5D2C4BE784BA6F50?sequence=1>

- Signorini, A., y Allende, N. (2017). Las habilidades metafonológicas la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de lectura*, 16(3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324347>
- Soto, L. K., y Nunevay, L. (2009). Diagnóstico del nivel de madurez lectora” Badimale” en los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas inicial N° 288 y 231 de la provincia de Rioja en el año 2009. Tesis Universidad Nacional de San Martín (Perú)
- Suárez, A., Moreno, J., y Godoy, J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18.
- Valles, A., y Vallés, C. (2006). Comprensión lectora y estudio. *Intervención psicopedagógica*. Valencia: PROMOLIBRO
- Wolfradt, U., Felfe, J., & Koster, T. (2002). Self-perceived emotional intelligence and creative personality. *Imagination Cognition and Personality*, 21 (4), 293-310.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A PADRES DE HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES**EFFECTS OF AN ORIENTATION PROGRAM FOR PARENTS OF CHILDREN WITH HIGH ABILITIES**

Juan Francisco Flores Bravo*, María de los Dolores Valadez Sierra*
y África Borges del Rosal**

francisco.flores@academico.udg.mx

*Universidad de Guadalajara

**Universidad de la Laguna

Resumen

En la atención educativa al alumnado con altas capacidades es necesario implementar programas de intervención a progenitores con el objetivo de informar y orientar a estos respecto a las características, necesidades y formas de atención escolar, extraescolar y familiar desde un punto de vista científico. Bajo este contexto, surge el Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades (PROPHAC) en la Universidad de Guadalajara, el cual parte de las necesidades y preocupaciones referidas por los progenitores. La presente investigación tiene por objetivo analizar los efectos en los conocimientos, la dinámica familiar, el apoyo educativo y el manejo de conductas del programa PROPHAC, en el que participaron 15 progenitores de niños que asisten al Centro Educativo para Altas Capacidades de Jalisco. Los instrumentos utilizados fueron diseñados *ad hoc*: Cuestionario de Conocimientos Parentales y una Encuesta de Satisfacción. Los resultados indicaron que los participantes incrementaron su adquisición de conocimientos sobre aspectos parentales y procedimientos de crianza, asimismo los asistentes mostraron satisfacción con el programa.

Palabras clave: *PROPHAC, Altas capacidades, Progenitores, Programa, Evaluación.*

Abstract

In the educational care of students with high capacities, it is necessary to implement intervention programmes for parents with the aim of informing and guiding them regarding the characteristics, needs and forms of school, extracurricular and family care from a scientific point of view. In this context, the Orientation Program for Parents of Children with High

Capacities (PROPHAC, in spanish) arises at the University of Guadalajara, which starts from the needs and concerns reported by the parents. The objective of this research is to analyze the effects on knowledge, family dynamics, educational support and behavior management of the PROPHAC program, in which 15 parents of children who attend the Educational Center for High Abilities in Jalisco participated. The instruments used were designed ad hoc: Parental Knowledge Questionnaire and a Satisfaction Survey. The results indicated that the participants increased their knowledge of parental issues and parenting procedures, and the attendees showed satisfaction with the program.

Key words: *PROPHAC, High Abilities, Parents, Program, Evaluation.*

Si bien la educación tradicional a padres ha existido desde principios del siglo XX, dicha formación está escasamente presente en la literatura científica sobre altas capacidades, por lo que el papel que la familia desempeña sobre el desarrollo del niño que posee altas capacidades es un tema poco tratado. Este hecho ha traído como consecuencia una carencia de programas y espacios destinados para atender las necesidades de atención y orientación que, por ende, tengan un impacto positivo sobre el bienestar de las familias (Almeida et al., 2016; Almeida et al., 2017; Flores et al., 2018; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017; Lean-Tascilar et al., 2016; Nechar et al., 2016; Pérez et al., 2006).

A nivel internacional se cuenta con escasa investigación sobre el contexto familiar de los infantes con altas capacidades (Domínguez, 2000). Para dar prueba de ello, Pérez (2004) realizó un estudio bibliométrico, tomando en cuenta cien artículos publicados

en manuales internacionales sobre este tema, mismo que pone de manifiesto que se ha dedicado bastante atención a cubrir las necesidades intelectuales de esta población, pero muy poca al apoyo familiar, al verse reflejado sólo en el 2% de los estudios analizados, como se observa en la tabla 1.

A pesar de la poca investigación empírica sobre el papel de los progenitores en la crianza de los hijos con altas capacidades, hay algunas pruebas de que dicho papel presenta desafíos adicionales a los de la crianza de un niño con inteligencia promedio, resultando común que los tutores de los niños con altas capacidades se enfrenten a problemas similares, aunque existen diferencias que parten de sus expectativas y confianza en sus capacidades parentales para formar adecuadamente a sus hijos (Almeida et al., 2016; Kahraman, 2018; Lean-Tascilar et al., 2016; Morawska y Sanders, 2009; Mota, 2015; Söğüt y Çekiç, 2020).

Tabla 1

Distribución de contenidos sobre altas capacidades en manuales internacionales

Índice de contenidos	% en que aparecen
Programas y sistemas de intervención educativa, escolares y extraescolares	30.1
Características y desarrollo	17.2
Organización educativa y formación del profesorado	16.1
Políticas educativas y estudios comparados	14.0
Historia y concepto	13.1
Identificación	5.3
Perspectivas en investigación	2.2
Orientación y necesidades familiares	2.0
Total	100

Fuente: Pérez (2004, p. 19).

Así, aunque cada vez es más aceptado que, en promedio, los niños con altas capacidades no experimentan más dificultades que todos los niños, al existir independencia entre adaptación e inteligencia (Borges et al., 2011), existe una serie de factores como el desarrollo asincrónico y expectativas poco realistas de los progenitores y profesores que los colocan en mayor riesgo de desarrollar dificultades o problemas de tipo conductuales y/o emocionales (Morawska y Sanders, 2009).

En México, Valadez et al. (2015) realizaron un análisis sobre la literatura científica en altas capacidades producida en el país durante los últimos años, encontrando que sólo el 8.8% de los estudios efectuados pertenece al ámbito familiar, predominando sobre estos los aspectos socioafectivos, de intervención y cognitivos, como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2

Distribución de temas investigados sobre altas capacidades en México

Temas	N	%
Aspectos socioafectivos	10	29.4
Estrategias de intervención	5	14.7
Aspectos cognitivos	5	14.7
Identificación	4	11.8
Diseño de instrumentos	4	11.8
Familia	3	8.8
Maestros	2	5.9
Necesidades educativas	1	2.9
Total	34	100

Fuente: Valadez et al. (2015, p. 220).

Los estudios citados e investigaciones recientes ponen de manifiesto una alta necesidad de orientación y formación parental (Costa-Lobo et al., 2019; Leana-Tascilar et al., 2016; Peyre et al., 2016; Söğüt y Çekiç, 2020). Pérez et al. (2006) reconocen repercusiones en la dinámica familiar, de donde surgen desafíos, retos y preocupaciones, en torno al hijo con altas capacidades. Según las autoras, las repercusiones pueden agruparse en los siguientes bloques: 1. Interacciones padre/madre-hijo, 2. Relaciones entre hermanos y 3. Relaciones de la familia con otros contextos sociales del niño, como la escuela o el grupo de amigos, entre otros.

Así, la problemática que puede desencadenar las características del niño con altas capacidades puede verse agudizada como consecuencia del desconocimiento sobre el tema, falsas expectativas, preocupación excesiva o laxitud de los progenitores (Bellver, 2013; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017; Vergara, 2010).

En años recientes se ha podido observar un creciente interés de las familias con hijos con altas capacidades por formarse y buscar ayuda en un terreno que con el paso del tiempo se ha visto rodeado de mitos y falsas creencias (Dare y Nowicki, 2015; Renati et al., 2017; Zlateva y Lavrentsova, 2015). Lamentablemente en esta búsqueda se topan con una gran desinformación promovida y reforzada muchas veces por los medios de comunicación, las redes sociales o instituciones de poco prestigio, dando lugar a una cultura que poco aprecia el valor de la inclusión y la diversidad, lo que puede llegar a influir sobre la correcta toma de decisiones, así como la comprensión y apoyo hacia los hijos más capaces (Gülşah y Nilgün, 2014).

Con base en la literatura abordada (Fernández y Sánchez, 2010; Moya y Romero, 2018; Pérez, 2004; Valadez et

al., 2016; Vergara, 2010), se puede llegar a establecer que los recursos más destacados en lo que a intervención con la familia se refiere son: asociaciones, federaciones, fundaciones, grupos de apoyo y autoayuda, y programas de escuelas para padres, los cuales según Fernández y Sánchez (2010) y Morawska y Sanders (2009) deben partir de intervenciones familiares centradas tanto en la intervención con niños que presentan problemas como en la prevención de los que no los presentan.

Pese a que se cuenta con numerosos programas de intervención para el alumnado con altas capacidades, tanto intra como extraescolares, la existencia de programas para progenitores y de investigaciones que los avalen sigue siendo considerablemente escasa y limitada (Gouveia, 2012; Leana-Tascilar, 2015; Leana-Tascilar et al., 2016; Pérez, 2004; Rimlinger, 2016; Renati et al., 2017; Rudasill et al., 2013; Topçu y Leana-Tascilar, 2016; Ünüvar, 2011).

Es a través de programas de intervención como se podrá facilitar a los progenitores aceptar las diferencias del hijo con altas capacidades y entender la problemática que dicha condición puede desencadenar (Morawska y Sanders, 2009).

Los programas de intervención parental tienen como finalidad principal reforzar la calidad de las funciones parentales, propiciar estrategias educativas y una supervisión ajustada, promover la adquisición y mejora de competencias parentales, la reducción de factores de riesgo y refuerzo de factores protectores (Baek y Bullock, 2015).

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2004), todo programa debe responder a tres fases, cada una de las cuales comprende a su vez una serie de pasos: 1. Fase inicial o de preparación (comprende: observación, toma de datos, selección de datos y obtención

de conclusiones); 2. Fase de ejecución (comprende: supuesto de partida, diseño del programa y ejecución del programa); 3. Fase de valoración (comprende la evaluación del programa y conclusiones finales).

Además de su implementación, resulta imprescindible su evaluación, que adquiere importancia, cuando menos por tres razones: 1) permite establecer de forma clara si el programa funciona; 2) resulta difícil mantener y mejorar su calidad si no se somete a valoración y, es relevante conocer si el programa produce otros efectos además de los planteados inicialmente (Borland, 2003). Es a través de las instituciones educativas como suelen crearse programas de atención a progenitores bajo la modalidad de escuela para padres (Martínez, 2012).

Entre sus principales alcances se puede destacar que permite a los progenitores aceptar las características de sus hijos y propiciar oportunidades de crecimiento tanto emocional como cognitivo (Almeida et al., 2017; Bochi et al., 2016), además de trabajar de manera colectiva, compartir experiencias con otras familias, intercambiar recursos, abordar aspectos relacionados con la familia,

la escuela y el medio, planificar actuaciones en el ámbito familiar, así como organizar actividades conjuntas con otras familias (Martínez, 2008).

En este contexto, el objetivo que se plantea en esta investigación es analizar los efectos en conocimientos, dinámica familiar, apoyo educativo y manejo de conductas de un programa de orientación a padres de niños con altas capacidades.

Método

Participantes

Participaron 15 progenitores de niños con altas capacidades que ingresaron a primero y cuarto grado de primaria del Centro Educativo para Altas Capacidades Jalisco (CEPAC) que habían aceptado participar en el programa, firmando previamente el protocolo de consentimiento informado. El total de los participantes vive dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara y forman parte de una familia biparental. En la siguiente tabla se detallan sus características.

Tabla 3
Características de los asistentes al programa PROPHAC.

Sexo	Frecuencia	Edad promedio	Máximo nivel de estudios	Ocupación	Nivel socioeconómico
Mujeres	12	36 años (28- 44)	Posgrado	Profesionistas (60%) Amas de casa (20%)	Medio- medio alto
Hombres	3	34 años (31-37)	Posgrado	Profesionistas (20%)	Medio- medio alto

Instrumentos y materiales

Cuestionario de conocimientos parentales (CCP)

Es un cuestionario *ad hoc* que tiene por objetivo evaluar los conocimientos parentales sobre las altas capacidades, la dinámica familiar, el apoyo educativo y el manejo de conductas en progenitores de niños con altas capacidades que cursan la educación básica.

En su versión inicial, fue revisado por tres especialistas en altas capacidades pertenecientes a la Universidad de Guadalajara y la Universidad de la Laguna. Además, durante el desarrollo del cuestionario se llevó a cabo un pilotaje con 26 progenitores de niños con altas capacidades para analizar su funcionamiento y validez a la hora de valorar los conocimientos parentales. Con base en ello se realizaron las adecuaciones pertinentes estableciendo así la versión final.

El CCP se conforma por 25 reactivos, los cuales se contestan en un formato tipo *Likert* de frecuencia con cinco opciones de respuesta que van desde “nunca” hasta “muy frecuentemente”, estos valoran las formas de actuar con los hijos en cuatro bloques temáticos, estos son: generalidades de las altas capacidades, dinámica familiar, apoyo educativo, y comportamiento y manejo de conductas.

La fiabilidad del Cuestionario de Conocimientos Parentales se estimó mediante el alfa de Cronbach. Se obtuvo un índice de fiabilidad significativamente alto ($\alpha = .977$), lo que permite suponer su consistencia.

Cuestionario de satisfacción

El cuestionario de satisfacción para padres ha sido diseñado en línea a través de *Google Forms* para conocer el nivel de

satisfacción respecto a su participación y los servicios ofrecidos a través del programa PROPHAC. Consta de 15 reactivos de opción múltiple en los que se valora: los contenidos del curso, el desarrollo de las sesiones, las aportaciones del grupo, los recursos utilizados y la preparación del facilitador. Además de valorar globalmente el programa, la participación e implicación a nivel individual y grupal.

Previo a su implementación, fue revisado por expertos en el tema y con base en ello se seleccionaron los ítems en los que se refirió mayor acuerdo.

Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades – PROPHAC (Flores et al., 2019)

El programa PROPHAC se fundamenta en el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) y fue diseñado con base en las necesidades e intereses manifestados por los padres de niños con altas capacidades que asisten al Instituto de Psicología y Educación Especial de la Universidad de Guadalajara. PROPHAC es un programa extraescolar, dirigido a los progenitores que desean obtener recursos psicoeducativos para atender las necesidades de los más capaces satisfactoriamente, de manera particular de los que cursan la educación básica. Está conformado por 11 sesiones, con encuentros quincenales de dos horas, efectuándose los días sábados con la finalidad de que ambos padres puedan asistir.

Cada sesión persigue objetivos específicos y plantea estrategias y actividades particulares, abordando los temas de modo flexible, adaptando el ritmo a la dinámica y necesidades del grupo, mismas que se agrupan en dos ejes temáticos: 1. Generalidades de las altas capacidades y 2.

Problemáticas particulares en relación a las altas capacidades.

La implementación del PROPHAC está a cargo de un facilitador, quien debe ejercer un papel activo para su desarrollo. Se recomienda que el tamaño del grupo no exceda los 15 integrantes con la finalidad de que todos puedan externar sus necesidades y estas les sean atendidas adecuadamente.

Procedimiento

En un primer momento se analizaron los intereses y preocupaciones de los progenitores de niños con altas capacidades que se han venido registrando desde el año 2015 por el grupo de investigación del Instituto de Psicología y Educación Especial de la Universidad de Guadalajara.

Posteriormente, con base en las necesidades detectadas se procedió a diseñar el Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades – PROPHAC (Flores et al., 2019). Una vez diseñado se solicitó la autorización del Centro Educativo para Altas Capacidades de Jalisco para su implementación, posterior a la autorización del Centro para realizar el estudio se lanzó la convocatoria, para que, de manera voluntaria, los progenitores pudieran participar en el programa, los primeros 15 en realizar el registro conformaron el grupo de trabajo.

La implementación del programa se llevó a cabo del 13 de enero al 23 de junio del 2018 el segundo y cuarto sábado de cada mes a través de once sesiones de dos horas de duración, estuvo a cargo de un facilitador y se desarrolló en un aula anexa al CEPAC.

A iniciar y finalizar el programa se solicitó a los progenitores que respondieran el Cuestionario de Conocimientos parentales. Asimismo, al finalizar, se solicitó al grupo de

participantes vía correo electrónico responder el Cuestionario de satisfacción en línea, bajo el formato tipo Likert de *frecuencia* con opciones de respuestas que van de 5 a 10 y un reactivo abierto, para valorar los servicios ofertados durante la intervención.

Análisis de datos

Los resultados fueron analizados con relación a los aspectos valorados en el programa: Eficacia, en cuanto a la adquisición de conocimientos por parte de los progenitores sobre aspectos parentales y procedimientos de crianza, para ello se obtuvo la media y desviación estándar tanto del pretest como del posttest de cada una de las áreas valoradas y de forma global en el Cuestionario de Conocimientos Parentales. Posteriormente, se procedió a realizar estadísticos descriptivos con prueba *t* de *Student* para medidas repetidas, para analizar las diferencias entre el pretest y posttest a través del Programa Estadístico SPSS, versión 21.

Efectividad, consistente en la valoración de la satisfacción de los participantes con el programa, para su estimación se calculó el porcentaje de las respuestas obtenidas en cada una de las áreas valoradas en el Cuestionario de Satisfacción.

Resultados

Adquisición de conocimientos

Los resultados sobre la valoración de la eficacia del programa se muestran en la tabla 4, presentándose diferencias significativas en todas las áreas, obteniéndose puntuaciones más altas en el posttest.

Tabla 4

Medias y desviaciones estándar: áreas de conocimientos parentales

Áreas	Pretest		Posttest		t	p
	M	DT	M	DT		
Generalidades de las AC	15.33	3.539	21.20	1.474	-5.870	.001
Dinámica Familiar	19.07	2.549	21.53	2.386	-3.352	.005
Apoyo Educativo	18.87	4.015	21.47	1.922	-2.751	.016
Comp. y Manejo de Conductas	19.33	3.222	23.20	2.305	-4.810	.001
Global	72.60	10.280	87.40	6.069	-5.841	.001

Nivel de satisfacción

El nivel de satisfacción de los progenitores respecto a su participación e implicación en el programa fue valorado en relación a los siguientes aspectos:

Contenido del curso. La valoración del contenido del curso ha sido muy buena puesto que el 80% de los progenitores lo ha considerado muy interesante, en tanto que el resto, lo valora como interesante.

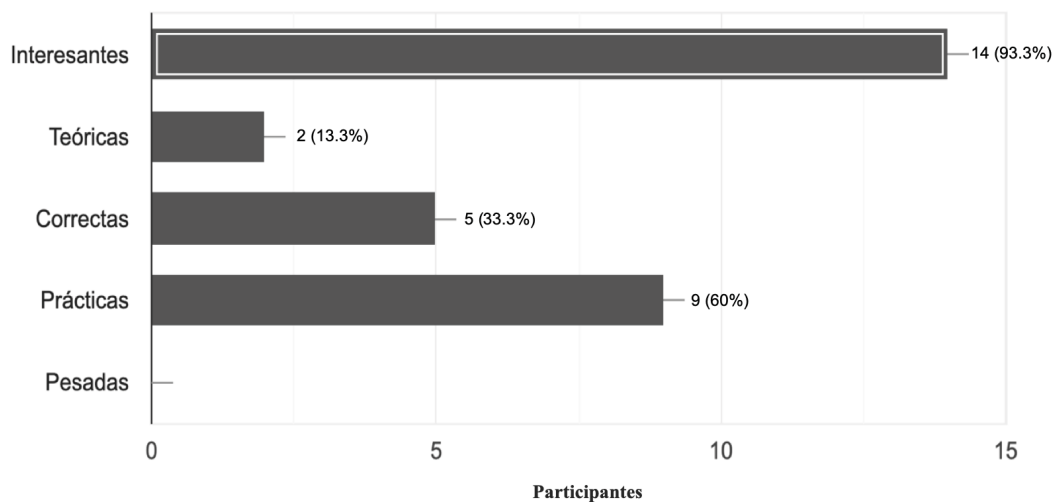
Sesiones del curso. En general, de los 15 progenitores participantes, a siete de

ellos (46.7%) las sesiones que conforman el programa les han parecido normales, a seis de ellos (40%) cortas, y dos (13.3%) las ha considerado excesivamente cortas, no hubo respuestas que catalogaran a las sesiones del curso como largas o muy largas.

Desarrollo de las sesiones. Las sesiones son reconocidas como interesantes y prácticas, ya que la mayoría de los participantes (93.3%) las perciben así, además de ser valoradas por el resto como correctas y teóricas.

Figura 1

Valoración del desarrollo de las sesiones



Contenido para mejorar las relaciones con los hijos. A siete de los participantes (46.7%) el contenido del programa PROPHAC le ha resultado muy útil, a cinco (33.3%) le ha sido útil y al resto de los asistentes bastante útil para mejorar las relaciones con los hijos.

Aplicación de los temas abordados en las sesiones. Nueve (60%) de los progenitores considera poner en práctica muchas veces los temas y técnicas abordados en las sesiones, tres (20%) refiere practicarlo siempre y el resto a veces. Por lo que la totalidad del grupo implementa en alguna medida las recomendaciones, técnicas y estrategias sugeridas por el facilitador y otros padres asistentes.

Aportes del grupo. La mayoría de los progenitores ha considerado que el grupo le ha hecho aportaciones relevantes, ya que 14 (93.3%) de estos reconoce que el grupo le ha brindado ideas, estrategias y ejemplos positivos para implementar con los hijos, siendo solo un caso (6.7%) el que considera

que las aportaciones han sido pocas.

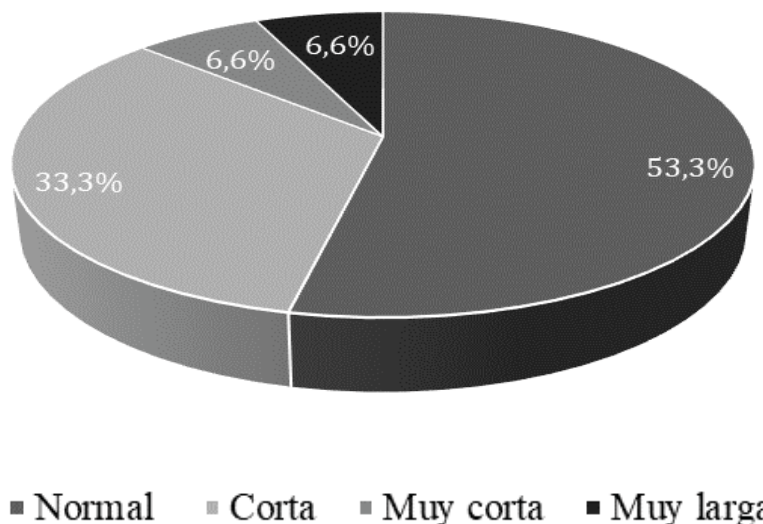
Recursos utilizados en las sesiones. Igualmente, los recursos utilizados en las sesiones (presentaciones, cuadernillos, audiovisuales, entre otros), han sido considerados muy favorables puesto que 13 progenitores (86.6%) los han valorado como muy buenos y los restantes (13.4%) como buenos.

Dominio de los temas. El 100% de los asistentes considera que el facilitador dominó y explicó los temas en cada una de las sesiones abordadas.

Duración del PROPHAC. Existen menos acuerdos en los participantes respecto a la duración del programa, porque si bien la mayoría (53.3%) considera que ha sido normal, hay opiniones que consideran que la duración del programa ha sido corta (33.3%) o muy corta (6.6%), siendo un caso (6.6%) el que por el contrario le atribuye una duración muy larga al programa, como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Valoración de la duración del programa PROPHAC



Recomendación del programa. La mayoría de los participantes (93.3%) asegura recomendar el programa sin dudarlo, en tanto que, sólo un caso (6.6%) refiere estar casi seguro de hacerlo.

Interés de continuar en el programa. El 100% de los participantes muestra interés

por continuar en la siguiente edición del programa.

Contenidos que deberían considerarse. Se preguntó a los progenitores a través de un reactivo abierto los contenidos que deberían considerarse, dando como resultado las respuestas que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Contenidos que deberían considerarse en la siguiente etapa del programa

Participantes	Contenidos que deberían considerarse
S1	Todos los que se refieren al trato y educación de niños con altas capacidades
S2	Altas capacidades y como poder ser una mejor guía para mis hijos
S3	Atención a las inteligencias múltiples y la orientación vocacional
S4	Crianza respetuosa y disciplina con amor
S5	Establecimiento de reglas y lineamientos, soporte con los padres en su actuar, material de apoyo
S6	Desarrollo del potencial, cómo descubrir sus intereses, talentos o habilidades
S7	Cómo impartir disciplina y ayudar a regular reacciones y emociones en los niños
S8	Inteligencia emocional y autocontrol
S9	Asertividad y manejo de emociones
S10	Cambios en el desarrollo
S11	Cualquier tema relacionado con altas capacidades
S12	Desarrollo sexual y competencias socioemocionales
S13	Disciplina y manejo de emociones
S14	Orientación del niño con altas capacidades
S15	Desarrollo sexual y educación respetuosa

Asimismo, los progenitores valoraron en una escala del 1 al 10 (siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta) diversos aspectos relacionados con el programa:

como su desarrollo global, su participación e implicación a nivel individual y grupal, así como la del facilitador. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 6.

Tabla 6

Otras valoraciones relacionadas con el programa

Evaluación/puntaje obtenido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación global del programa								6.7%	13.3%	80%
Autoevaluación								40%	40%	20%
Evaluación de la implicación grupal							20%	26.7%	33.3%	20%
Evaluación de la participación, conducción e implicación del facilitador									6.7%	93.3%

Discusión

Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de analizar los efectos en los conocimientos, la dinámica familiar, el apoyo educativo y el manejo de conductas de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. Para ello se diseñó e implementó un programa de orientación bajo la modalidad de escuela para padres.

Por una parte, la valoración de su eficacia es favorable, puesto que los progenitores consideran que se han dado cambios en la dirección prevista en todas las áreas analizadas, por lo tanto, han aumentado sus conocimientos en torno a las altas capacidades, de igual forma se constata una mejora en la dinámica familiar, así como en el apoyo educativo y en el manejo de los comportamientos a sus hijos.

En relación a la adquisición de conocimientos, se constata su incremento en aspectos generales en torno a las altas capacidades, lo cual es coincidente con los resultados obtenidos por Almeida y Rocha (2016) y De la Torre (2007), en el sentido de que los progenitores de hijos con altas capacidades que siguen una formación tienen mejores conocimientos sobre sus características, manifestaciones, estereotipos y detección que aquellos que no la tienen.

Respecto a la dinámica familiar, los progenitores reconocieron haber mejorado en aspectos como comunicación, convivencia y cuidados de los hijos significativamente, al igual que investigaciones previas, mismas que han puesto de manifiesto que este tipo de programas propician cambios positivos en los participantes que derivan en mejores relaciones al interior de las familias (López, 2003; Tlalmis, 2018). Estos resultados también constatan que existe una necesidad de orientación en los progenitores para poder manejar de manera asertiva las distintas problemáticas familiares, tal como lo refieren las aportaciones hechas por López-Aymes et al. (2017), y Flores et al. (2018) tras los estudios realizados.

Con relación al apoyo educativo, los progenitores refieren haber incrementado significativamente sus conocimientos en relación al empleo de recursos y actividades de enriquecimiento para el apoyo formativo de los menores.

Asimismo, respecto al manejo de conductas, los participantes consideran que pueden reconocer con mayor facilidad los comportamientos en sus hijos y emplear estrategias cuanto estos no son apropiados, lo cual es congruente con el estudio desarrollado por Morawska y Sanders (2009), quienes han comprobado efectos positivos en la

reducción de problemas de conducta en niños con altas capacidades tras la participación de sus progenitores en programas de orientación parental.

La eficacia de este programa se asocia a una intervención centrada en sensibilizar a los progenitores sobre los aspectos y necesidades intelectuales, psicológicos, conductuales y sociales de los alumnos con altas capacidades.

Por otro lado, en cuanto a la efectividad analizada, el programa ha resultado muy exitoso porque es satisfactorio en todos los aspectos valorados.

Más del 80% de los participantes consideró muy interesante el contenido del curso, asimismo la mayoría (93.3%) reconoció a las sesiones como interesantes y prácticas. Además, los progenitores refieren poner en práctica lo abordado en las sesiones a través de la elaboración de reglamentos, practicar técnicas conductuales como el tiempo fuera, establecer estrategias de autocontrol, fomentar valores, dialogar e impulsar la creatividad, jugar con los hijos y acercarlos a diversas actividades de enriquecimiento para potenciar sus habilidades.

Es de resaltar que la mayoría de los progenitores (93.3%) considera que el grupo le ha hecho aportes relevantes, resultándoles de gran beneficio el poder compartir sus experiencias con otros participantes que atraviesan situaciones similares.

Llama la atención que existen menos acuerdos en relación a la duración del programa, esto se puede explicar de acuerdo a la percepción de los progenitores respecto al desarrollo de las sesiones, así como a sus condiciones personales para asistir a estas. No obstante, la mayoría de los progenitores

recomienda el programa sin dudarlo y están interesados en poder participar en la siguiente edición.

La efectividad del programa se atribuye al elevado interés mostrado por los asistentes, a su disposición y consistencia para trabajar durante las sesiones, así como a su sustento teórico y metodológico. Con base en ello se puede llegar a establecer que los resultados fueron muy positivos, ya que la evaluación del curso lo describe de elevado interés y calidad.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se reconoce la necesidad de incrementar la muestra y de que esta sea más heterogénea, por lo que se sugiere considerar una población más diversa para futuros estudios, asimismo se reconoce la inconsistencia manifestada por algunos progenitores para presentarse a las sesiones, lo cual pudo repercutir en los aspectos valorados.

Aunado a lo anterior, estos resultados deberían poderse contrastar con alguna medida objetiva, no obstante, no resulta una tarea sencilla porque supondría poder tener un mayor acercamiento a la interacción cotidiana de las familias, observando y analizando el tipo de relaciones y comportamientos establecidos al interior del núcleo familiar.

Concluyendo, los resultados aquí obtenidos confirman la importancia, al igual que otros estudios (Gülşah y Nilgün, 2014; Leana-Tascilar et al., 2016; López et al., 2016; Morawska y Sanders, 2009; Weber y Stanley, 2012) de contar con este tipo de programas para los progenitores de niños con altas capacidades, especialmente bajo el modelo de escuela para padres, por dar respuesta a sus necesidades parentales.

Referencias

- Almeida, A. I., Rocha, A., y Fonseca, H. (2016). Programa parentalidade positiva: programa de intervenção parental de crianças e jovens sobredotados. *Sobredotação*, 15(1), 113-130.
- Almeida, L. S., Costa Lobo, C., Almeida, I. S., Rocha, R., & Piske, F. (2017). Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In A. F. Piske, C. Vestena, J. Machado, A. Barby, T. Stoltz, S. Bahia & S. Freitas (Eds), *Processos Afetivos e Cognitivos de Superdotados e Talentosos*. (pp. 15-40). Prismas.
- Baek, J., y Bullock, L.M. (2015). Evidence-Based Parental Involvement Programs in the United States of America and Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1544– 1550. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9958-8>
- Bellver, I. (2013). *Niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Pautas para padres y madres*. CEAPA.
- Bochi, A., Friedrich, D. & Pacheco, J. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Temas em Psicologia*, 24(2), 549-563.
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362–367.
- Borland, J. H. (2003). Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (pp. 293-310). Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Pearson.
- Costa-Lobo, C., Pinho-Pereira, S., Vestena, C., Piske, F., Stoltz, T., y Vazqu ez-Justo, E. (2019). Impact of a psychological intervention with parents of gifted students. In *INTED19 Proceedings book* (pp.637-642). IATED.
- Dare, L., y Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37(4), 208–218. <https://doi.org/10.1080/002783193.2015.1077911>
- Fern andez, M., y Sánchez, M. (2010). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales*. Guía para padres. Editorial MAD, S.L.
- Flores, J. F., Valadez, M. D., Borges,  ., y Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115- 122.
- Flores, J.F., Valadez, M.D., y Betancourt, J. (2019). *Programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades*. (Documento inédito). Universidad de Guadalajara.
- G  l  ah, A., y Nilgün, E. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39 (175), 1-13.
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.

- Kahraman, S. (2018). Irrational Beliefs of Gifted Children's Parents in Turkey. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 90-106. <https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.12633>
- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. y Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164
- López-Aymes, G., Acuña, S., y Castellanos, D. (2017). Evaluación del programa encuentros dirigido a padres y madres con hijos de altas capacidades en México. *TALINCREA*, 4(7), 27-38.
- López, M. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, M. (2008). Orientaciones para familias de alumnos/as con altas capacidades intelectuales. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2THjMD0gsVIJ:www.aprenda-atdi.com>
- Martínez, M. (2012). Pautas de orientación a padres de niños (as) con altas capacidades. En M. Valadez, J. Betancourt, & M. Zavala (Ed.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. (pp. 355- 375). El Manual Moderno.
- Morawska, A., y Sanders, M. R. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470.
- Mota, C. (2015). Parentalidade positiva: temas, contextos e práticas. [Disertación Tesis de Maestría]. Universidade de Coimbra.
- Nechar, E., Sánchez, P. A., y Valdés, Á. A. (2016). Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes. En M. Valadez, G. López, Á. Borges, J. Betancourt, y R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (119-126). El manual moderno.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faísca*, 11, 17- 36.
- Pérez, L., Domínguez, P., y López, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En L. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior* (373-391). Editorial Síntesis.
- Peyre, H., Ramus, F., Melchoir, M., Forhan, A., Heude, B., y Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioural and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>
- Renati, R., Salvatore, N., y Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33 (2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Rimlinger, N.A. (2016). *Dwelling on the right side of the curve: an exploration of the psychological wellbeing of parents of gifted children*. [Tesis Doctoral]. The Australian National University.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., y Keizer,

- B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/0016986212460886>
- Söğüt, R., y Çekiç, A. (2020). Comparison of stress level and perceptions of competence related to parenting of parents with gifted and non-gifted children. *Journal of Development and Psychology (JODAP)*, 1(1), 1-15.
- Tlalmis, I. G. (2018). *Evaluación del programa "Encuentros" dirigido a padres y madres de hijos con altas capacidades*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Topçu, S., y Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
- Ünüvar, P. (2011). The changing role of fathers. En C. Leyton (Ed.), *Fatherhood. Roles, responsibilities and rewards*. (pp. 125- 146). Nova Science Publishers, Inc.
- Valadez, M. D., Valdés, A., Galán, López-Aymes, G., Wendlandt, T. y Reyes, A. (2015). Analysis of the scientific productivity of Mexican researchers on the topic of Gifted Students. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 8(14), 216-226.
- Valadez, M. D., López, G., Borges, Á., Betancourt, M., y Zambrano, R. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. El Manual Moderno.
- Vergara, M. (2010). *Superdotados. El valor de ser padres*. Nueva Librería.
- Weber, C., y Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128- 136.
- Zlateva, A., y Lavrentsova, E. (2015). Training of parents of gifted and talented students. *Trakia Journal of Sciences*, 13 (1), 472-479.

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEBIDA EM CRIANÇAS SOBREDOTADAS:
UM ESTUDO COMPARATIVO****PERCEIVED EMOTIONAL INTELLIGENCE IN GIFTED CHILDREN: A COM-
PARATIVE STUDY**

Glória Franco* y Lúcia Miranda**

* gloria@uma.pt

Departamento de Psicologia, Universidade da Madeira

** lrcmiranda@gmail.com

Agrupamento de Escolas Manuel Faria e Sousa, Felgueiras,

Resumo

A ideia de que as crianças sobredotadas são melhor ou pior ajustadas, ou são mais ou menos felizes que as crianças “ditas normais” não tem sido suportada pela investigação; certo é que alguns contextos de vida nem sempre as atendem nas suas necessidades. Neste estudo, pretendemos saber se existem diferenças nas competências sociais e inteligência emocional percebida pelos sobredotados por comparação com a restante população. Nele participaram, 24 crianças sobredotadas e 40 não sobredotadas, bem como os seus pais. Para avaliar as competências sociais e emocionais utilizou-se o Inventário de Quociente Emocional de Bar-on, versão para jovens (EQ-i:YV) e para pais (EQ-i:Pa), a Prova de Avaliação de Competência Social, versão para crianças (PACS-6/11) e pais (PACS- Pa) e a Prova Cognitiva de Inteligência Social para crianças (PCIS 6/11). Os resultados apontam para que as crianças sobredotadas se enquadram dentro da normalidade, quer a nível das suas competências sociais, quer emocionais. De entre estas últimas destacam-se as competências de adaptabilidade, ou seja, a flexibilidade destas crianças para encontrarem alternativas para resolver as situações emocionais que enfrentam no dia-a-dia.

Palavras-chave: *sobredotação; competências sociais e emocionais; inteligência emocional percebida.*

Abstract

The idea that gifted children are better or worse adjusted, or are more or less happy than “so-called normal” children has not been supported by investigation; it is certain that some contexts of life do not always meet their needs. In this study, we want to know if there are differences in social skills and emotional intelligence perceived by gifted children compared to the rest of the population. 24 gifted and 40 non-gifted youths participated, as well as their parents. The Bar-on Emotional Quotient Inventory, young version (EQ-i: YV) and parent’s version (EQ-i: Pa), the Social Competence Assessment Test, children version (PACS-6/11)

and parent's version (PACS-Pa) and the Cognitive Test of Social Intelligence for children (PCIS 6/11), were used to assess social and emotional competences. The results indicate that these young people fit within normality, both in terms of their social and emotional skills. Within emotional skills, adaptability skills stand out, the flexibility of these young people to find alternatives to resolve the emotional situations they face on a daily basis.

Keywords: *giftedness; social and emotional skills, perceived emotional intelligence.*

O estudo do desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens sobredotados é uma preocupação que tem atravessado o tempo e os estudos sobre esta temática. Há quem enquadre esta preocupação nos estudos pioneiros de Terman-Merrill e de Leta Stetter Hollingworth (Rinn & Majority, 2018; Schwean, 2006; Zeidner, 2018).

Atualmente podemos distinguir dois grandes grupos de estudos que têm dado contributos sistematizados: os estudos enquadrados pela teoria da desintegração positiva de Dabrowski (1967) e pelos trabalhos posteriores de Piechowski (1997) onde o conceito de “Overexcitability” assume lugar preponderante na explicação da sensibilidade e da intensidade das emoções dos sobredotados e os estudos sobre a inteligência emocional. Os estudos desenvolvidos até ao momento, apesar de usarem abordagens distintas complementam-se e reforçam-se mutuamente (Chagas-Ferreira, & Souza, 2018).

Tomando em consideração os objetivos definidos para o nosso estudo empírico, de seguida colocar-se-á a ênfase na revisão de estudos desenvolvidos no âmbito da teoria da inteligência emocional.

A primeira conceptualização do constructo de inteligência emocional foi de Mayer e Salovey, no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia em 1990,

que a definiram como sendo a capacidade de monitorizar as próprias emoções e a de outras pessoas, para discriminar as emoções e guiar os pensamentos e ações (Mayer & Salovey, 1993). Atualmente existe uma multiplicidade de formulações a nível teórico, o que tem gerado diferentes instrumentos de medida, que podem ser agrupados em dois tipos: como habilidade e como traço de personalidade (Alegria, 2017).

De acordo com a literatura consultada, poucos são os estudos sobre a inteligência emocional em crianças sobredotadas (Matthews, Lin, Zeidner, & Roberts, 2018). A maioria dos estudos, considera como instrumentos de recolha de informação os de autorrelato, nomeadamente o Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth Version, Short Form (EQ-i: YV) desenvolvido por Bar-On e Parker (2000).

O estudo de Zeidner, Matthews e Roberts (2005), realizado em Israel com um grupo de 89 sobredotados, do 7º ao 10º ano de escolaridade, usou como instrumentos de medida o Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), um teste de vocabulário e um instrumento de autorrelato, o Schutt Self- Report Inventory (SSRI). Os resultados mostraram a existência de diferenças na habilidade emocional quando foi medida através do MSCEIT, a favor dos sobredotados. Em sentido contrário são os

resultados obtidos a partir das medidas de autorrelato. É sugerido que estas diferenças poderiam ser explicadas pelas diferenças, também, verificadas a favor dos sobredotados, nos resultados obtidos no vocabulário.

Chan (2003), utilizou o SSRI em 259 adolescentes sobredotados de Hong Kong, verificou que as competências sociais mais valorizadas, relacionadas com a Inteligência Emocional (IE), eram as competências sociais (avaliação da aceitação dos colegas e da rejeição, envolvimento em tarefas escolares) e as menos usadas a negação da sobredotação, o reconhecimento da conformidade e o “ignorar a popularidade”.

Os dois estudos seguintes, foram realizados na América do Norte, ambos utilizaram o EQ-i:YV. O estudo de Lee e Olszewski-kubilius (2006), realizado nos Estados Unidos com 234 adolescentes sobredotados, do 10º e 12º ano. O estudo de Schwan (2006), realizado no Canadá, com 169 crianças e adolescentes sobredotados, do 4º e 8º ano de escolaridade, envolveu também pais e professores. Ambos os estudos relatam diferenças com significado estatístico em algumas dimensões da inteligência emocional, por comparação com os valores normativos, sobretudo ao nível da adaptabilidade e da IE geral, sempre a favor das crianças e jovens sobredotados, e, ainda, diferenças de género na percepção da IE, embora em sentidos diferentes. No estudo de Lee e Olszewski-kubilius (2006) as raparigas perceberam-se abaixo dos valores normativos, o mesmo não acontecendo com os rapazes e os pais dos sobredotados tendem a classificá-los mais positivamente nos valores da IE, da adaptabilidade e da gestão do stress. No estudo de Schwan (2006), as raparigas perceberam-se acima dos valores normativos.

No México, Valadez, Pérez e Beltrán (2010) desenvolveram um estudo com adolescentes (94 sobredotados e 269 não sobredotados), utilizando dois instrumentos de autorrelato para avaliar a IE, o EQ-i:YV e a TMMS (Trait-Meta Mood Scale). Os resultados obtidos com a escala EQ-i:YV, sugerem que os adolescentes sobredotados, por comparação com os não sobredotados, obtiveram valores superiores na IE, e, as diferenças significativas verificaram-se nas dimensões “gestão do stress” e na “IE total”. Relativamente às diferenças de género, as adolescentes apresentavam valores superiores aos adolescentes. No TMMS, apesar de todas as pontuações serem mais altas nos adolescentes sobredotados, nenhuma delas era estatisticamente significativa.

Os estudos desenvolvidos na Universidade de Múrcia, usando sempre o EQ-i:YV, têm apontado para valores superiores na IE global e na adaptabilidade. Ferrando (2006), estudou uma população de 128 crianças de adolescentes sobredotados (6-12 anos) por comparação com 1392 não sobredotados, e verificou que os sobredotados apresentavam valores mais elevados em todas as dimensões da IE, sobretudo nas dimensões da adaptabilidade e relações intrapessoais, com exceção da gestão do stress. O estudo, realizado por Sáinz (2010) e Sáinz, Soto, Almeida, Ferrández e Ferrando (2011), com 679 adolescentes, com idades entre os 12 e os 18 anos, sugere que os alunos com a inteligência mais elevada também pontuavam mais alto em todas as dimensões da IE, sobretudo na adaptabilidade, gestão de stress e gestão do humor. O estudo de Fernández, et al. (2011), realizado com 566 adolescente (11-18 anos), indicou que os sobredotados se percecionavam com habilidades superiores aos seus pares não sobredotados, nas dimensões “gestão do

stress” e “adaptabilidade”. Num estudo comparativo, entre crianças espanholas e britânicas (202 sobredotados ingleses e espanhóis e 272 não sobredotados ingleses e espanhóis), Prieto e colaboradores (2008) verificaram que, para além de não existirem diferenças entre as duas populações, os sobredotados pontuavam mais alto na dimensão da adaptabilidade em ambas as populações.

Num outro estudo comparativo, realizado em Múrcia (Sáinz, 2010), que envolvia crianças sobredotadas espanholas e portuguesas (130 espanholas e 22 portuguesas) e os seus pais e professores e crianças não sobredotadas (86 espanholas), utilizou as três versões do EQ-i (crianças, pais e professores). Os resultados sugerem: a) diferenças estatisticamente significativas a favor dos pais e dos professores dos sobredotados nas dimensões de gestão do stress, adaptabilidade e IE total, e diferenças marginalmente significativas, para as dimensões interpessoal e humor; b) as percepções das crianças sobredotadas coincidiam com as expressas pelos pais nas dimensões “gestão do stress e do humor”; coincidindo também com a dos seus professores na capacidade interpessoal.

Um estudo realizado em Portugal com 32 crianças sobredotadas e 369 não sobredotadas (Candeias et al., 2008) com o EQ-i:YV, mostrou que nos participantes sobredotados o preditor mais importante da competência social era a adaptabilidade ou a flexibilidade para ser realista e eficiente na gestão da mudança nos problemas do dia a dia. Para o grupo dos não sobredotados, os melhores preditores eram a auto impressão positiva, o desempenho académico na linguagem e a competência interpessoal.

A partir da revisão efetuada, podemos inferir que as crianças e jovens sobredotados,

por comparação com os seus pares não sobredotados, seguem um desenvolvimento emocional normativo, embora com algumas especificidades. Atendendo a que em Portugal o tema em crianças sobredotadas é pouco estudado, considerou-se importante a realização deste estudo, que tem como objetivos:

a) Investigar se as competências emocionais e sociais são diferentes nos dois grupos (sobredotados/não sobredotados), e em que competências incidem essas diferenças.

b) Verificar se a perceção dos pais sobre as competências emocionais e sociais dos filhos difere nos dois grupos (sobredotados/não sobredotados) e caso existam em que competências emocionais se verificam essas diferenças.

c) Confirmar se a perceção que os sobredotados têm das suas competências emocionais e sociais difere ou não da dos seus pais, e em que competências ocorrem essas diferenças. Verificar, ainda, e se estas diferenças também se encontram entre filhos e pais de indivíduos não sobredotados.

Método

Participantes

Participaram 24 crianças sobredotadas que frequentavam o ensino básico português, com idades compreendidas entre 6 e 13 anos ($M=10$ anos e $DP=2,06$). Destas, quatro são raparigas e vinte são rapazes. Estas crianças foram identificadas por uma equipa de especialistas na área da sobredotação. Constituiu-se um grupo de comparação com 40 crianças não identificadas como sobredotadas, também a frequentar o ensino básico, 14 raparigas, e 26 rapazes, com idades compreendidas entre 6 e os 13 anos

($M=10$ anos e $DP=1,36$). Participaram, ainda, 22 encarregados de educação das crianças sobredotadas, e 40 do grupo dos não sobredotados. Previamente a este estudo procedeu-se a uma normalização da PACS-6/11, com uma amostra de 369 crianças não identificadas como sobredotadas (189 raparigas e 180 rapazes, $M = 9$ anos e $DP=9,32$) e 99 encarregados de educação, para a versão para os encarregados de educação.

Instrumentos

Utilizaram-se três instrumentos, dois de auto/ heteropercepção e um para avaliar as habilidades sociais. Assim, foram usados o Inventário de Quociente Emocional de Baron, versão para jovens (EQ-i:YV) e a versão para Pais (EQ-i:Pa; Bar-On & Parker, 2000), adaptados para a população portuguesa por Candeias & Rebocho (2007) e a Prova de Avaliação de Competência Social, versão para crianças (PACS-6/11) e versão para Pais (PACS-Pa) de Candeias (2008). Para medir a habilidade emocional e social usou-se a Prova Cognitiva de Inteligência Social para crianças (PCIS 6/11) de Candeias (2007).

O estudo de Candeias e Rebocho (2007) com o EQ-i:YV, na versão para crianças apontou para uma estrutura com 5 dimensões com boa consistência interna: Adaptabilidade (.86), Intrapessoal- Impressão positiva (.83), Interpessoal (.81) Intrapessoal- Expressão das emoções (.70), e Gestão do Stress (.69). A versão para pais, apresenta apenas quatro dimensões, mas em tudo semelhante à versão para crianças e com boa consistência interna: valor total ($\alpha = .89$) adaptabilidade ($\alpha = .83$), intrapessoal ($\alpha = .81$) e gestão de stress ($\alpha = .66$).

Na Prova de Avaliação de Competência Social, versão para crianças (PACS-6/11)

(PACS-6/11, Candeias et al., 2008) é esperado que as crianças analisem cinco problemas de situações interpessoais apresentadas num formato verbal. Pede-se a cada participante que se autoavaleie em termos da sua competência social e facilidade para o desempenho, numa escala tipo Likert de 3 pontos, na qual, 1 é “pobre” e 3 é “excelente”. A consistência interna foi de .82. Na versão para pais (PACS-Pa, Candeias et al., 2008), é pedido que avaliem o desempenho dos seus filhos nas mesmas cinco situações, com a mesma escala de resposta, a consistência interna deste instrumento é de .97.

A Prova Cognitiva de Inteligência Social para crianças (PCIS 6/11; Candeias et al., 2008) apresenta três dimensões com boa consistência interna: resolução de problemas interpessoais (PCIS-IPS, .93), familiaridade ou experiência (PCIS/F, .78), motivação e autoconfiança (PCIS/M, .72). Esta estrutura foi confirmada através da análise fatorial confirmatória (Candeias et al., 2008).

Procedimentos

Inicialmente foram solicitadas as devidas autorizações às autoridades regionais, direção das escolas e encarregados de educação. Todos os intervenientes foram informados sobre os objetivos da investigação. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, conforme as diretrizes da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011).

Os questionários e a prova foram aplicadas às crianças em sessão única de cerca de 1h, por um investigador experiente. Os pais preencheram os questionários e devolveram-nos em envelope fechado, cedidos para o efeito. Para poder emparelhar os resultados recolhidos, uma vez que não foram solicitados dados que permitissem

identificar nominalmente, foi atribuído um mesmo número aos questionários preenchidos pelas crianças e seus pais.

O grupo de comparação foi constituído por duas turmas, aleatoriamente escolhidas entre os alunos que frequentavam as mesmas escolas, sendo o único critério de exclusão, não apresentarem necessidades educativas especiais. O preenchimento dos questionários e prova foi realizado em grupo, em contexto de sala de aula, estando apenas presente o investigador.

Conforme referido, estas provas, à exceção da PCIS, foram aplicadas a uma amostra de 369 crianças de faixa etária idêntica, com procedimentos idênticos, com o objetivo da estandardização de dados.

Uma vez que não se verificou uma distribuição normal dos resultados, recorreu-se a testes de estatística não paramétrica. Para testar as diferenças entre os sobredotados e não sobredotados, utilizou-se o teste de Mann-Withney e na comparação da percepção de pais e filhos utilizou-se o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Utilizou-se como ferramenta informática o programa IBM- SPSS (versão 25) para Windows.

Resultados

Analisando os resultados presentes na tabela 1, pode-se referir que as crianças sobredotadassepercecionamemocionalmente menos inteligentes do que os seus pares não sobredotados ($U = -3,674$, $p = ,000$), sendo estas diferenças elevadas ($r = 0,50$), c.f. Cohen (1988). No entanto, percecionam-se com mais capacidades para gerir o stress ($U = -3,872$, $p = ,000$, $M_s = 1,70$, $M_{ns} = ,15$; $r = 0,51$), e com maior adaptabilidade do que os seus pares não sobredotados ($U = -1,950$, $p = ,05$, $M_s = ,61$, $M_{ns} = ,03$; $r = 0,22$). No que diz respeito às competências sociais percebidas e à capacidade de resolução de problemas sociais, estas diferenças não se verificaram, com a exceção da motivação para a realização da tarefa ($U = -4,304$, $p = ,000$), na familiaridade que as crianças têm com as situações sociais que foram chamadas a resolver ($U = -3,697$, $p = ,000$), estas diferenças são elevadas ($r = 0,57$, $r = 0,49$, respetivamente) em favor dos sobredotados ($M_s = 3,84$; $M_{ns} = 1,20$; $M_s = ,48$; $M_{ns} = -,18$, respetivamente).

Tabela 1

Médias e diferenças nos grupos não sobredotados e sobredotados nas competências emocionais e sociais

Teste	Não sobredotados			Sobredotados			M-W		Tamanho
	(ns)			(s)					Efeito
	N	Média	DP	N	Média	DP	U	p	r
EQ-i:YV	Adaptabilidade	36 ,03	1,036	20 ,61	1,05	-1,950	,051		0,22
	Intrapessoal	37 ,13	,89	22 -,14	,93	-1,223	,221		0,16
	Interpessoal	38 ,20	,93	22 -,09	,95	-1,258	,208		0,16
	Humor	35 -,18	1,08	21 ,58	1,62	-1,913	,056		0,26
	Stress	36 ,15	1,33	21 1,70	,95	-3,872	,000		0,51
	Total	34 -,50	1,19	21 -1,81	,80	-3,674	,000		0,50
PACS	Total	38 ,13	,91	21 ,18	,88	-,143	,887		0,02
	IRP	35 ,24	1,08	21 ,77	1,50	-1,261	,207		0,17
PCIS	Motivação	36 1,20	2,05	22 3,84	1,05	-4,304	,000		0,57
	Familiaridade	36 -,18	,80	22 ,48	,66	-3,697	,000		0,49

Tal como os filhos, os pais dos sobredotados (cf. Tabela 2), em comparação com os pais dos não sobredotados, também os percebem como mais capazes em todas as competências sociais e emocionais avaliadas. As diferenças estatisticamente significativas só se verificaram na adaptabilidade ($U=-3,09$, $p=,002$; $r=0,45$) e na competência emocional

($U=-1,991$, $p=,047$), apesar de, neste caso, serem mais modestas ($r=0,28$). Os pais dos sobredotados perceberam os seus filhos com mais competências interpessoais do que os pais com filhos não sobredotados ($U=-3,86$, $p=,000$; $r=0,55$). Importa referir que este resultado é contrastante com o verificado nas crianças.

Tabela 2

Médias e diferenças nos grupos de pais de crianças não sobredotadas e de pais de crianças sobredotadas nas competências emocionais e sociais

Teste	Não sobredotados			Sobredotados			M-W			Tamanho
										Efeito
	N	Média	DP	N	Média	DP	Z	p =	r	
Adaptabilidade	27	,02	,72	20	,72	,65	-3,097	,002		0,45
Intrapessoal	26	-,01	,94	22	-,04	,95	-,172	,863		0,02
Bar-On Interpessoal	27	,79	2,09	22	3,14	1,97	-3,866	,000		0,55
Gestão do Stress	27	2,12	3,73	20	4,15	4,41	-1,745	,081		0,25
Total	27	-,12	,98	22	,53	1,13	-1,991	,047		0,28
PACS Total	23	-,6647	1,96	5	,6011	1,32	-1,292	,196		0,24

Assim, comparando a percepção das crianças sobredotadas e dos seus pais sobre as competências emocionais e sociais (c.f. Tabela 3), verificaram-se diferenças significativas no que respeita à sua competência emocional ($W=-4,075$, $p=,000$; $r=0,62$) e às competências interpessoais ($W=-4,107$, $p=,000$; $r=0,62$). Importa referir, que os pais avaliaram mais positivamente as

competências dos seus filhos que as próprias crianças ($M_{filhos}=-1,8$, $M_{pais}=,53$; $M_{filhos}=-,09$, $M_{pais}=3,14$, respetivamente). Também avaliaram de forma mais positiva, apesar de aqui as diferenças serem menores ($W=-2,09$, $p=,036$, $r=,33$), a capacidade de gestão do stress dos seus filhos ($M_{filhos}=1,70$, $M_{pais}=4,15$).

Tabela 3

Médias e diferenças no grupo de pais e crianças sobredotadas nas competências sociais e emocionais

Teste	Sobredotados			Pais			Wilcoxon		Tamanho
	N	Média	DP	N	Média	DP	Z	p	Efeito
Bar-On	Adaptabilidade	20 ,61	1,05	22 ,72	,65		-,448	,654	0,07
	Intrapessoal	22 -,14	,93	20 -,04	,95		-,299	,765	0,05
	Interpessoal	22 -,09	,95	22 3,14	1,97		-4,107	,000	0,62
	Gestão Stress	21 1,70	,95	20 4,15	4,41		-2,093	,036	0,33
	Total	21 -1,81	,80	22 ,53	1,13		-4,075	,000	0,62
PACS	Total	21 ,1819	,88	5 ,60	1,32		-,674	,500	0,13

Os pais e os filhos não sobredotados (cf. Tabela 4) apresentam percepções mais convergentes ao nível das competências emocionais e sociais, pois apesar de se verificarem diferenças estatisticamente significativas na percepção das competências

gestão de stress e competências sociais, com uma percepção mais positiva por parte dos pais, estas apresentam valores baixos relativos ao tamanho do efeito ($W=-2,00$, $p=,045$, $r=0,25$; $W=-2,06$, $p=,039$, $r=0,26$).

Tabela 4

Médias e diferenças nos grupos de pais e crianças não sobredotadas nas competências sociais e emocionais

Teste	Não sobredotadas			Pais		Wilcoxon		Tamanho
	N	Média	DP	N	Média	Z	p, =	Efeito
Bar-On	Adaptabilidade	27	,03	1,04	26	,02	,72	-,040 ,968 0,01
	Intrapessoal	37	,13	,89550	27	-,01	,94	-,740 ,459 0,09
	Interpessoal	38	,20	,93	27	,79	2,09	-,471 ,638 0,06
	Gestão Stress	36	,15	1,33	27	2,12	3,73	-2,00 ,045 0,25
	Total	34	-,50	1,19	27	-,12	,98	-1,81 ,069 0,23
PACS	Total	38	,13	,91	23	-,67	1,96	-2,06 ,039 0,26

Discussão

Os nossos resultados sugerem que as crianças identificadas como sobredotadas se percebem como emocionalmente menos inteligentes do que as não sobredotadas, o que vai ao encontro aos estudos realizados por Matthews et al. (2018), Zeidner e Matthews (2017), Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005). Todavia, os resultados da investigação neste tema não são convergentes. Por exemplo, os estudos de Lee e Olszewski-Kubilius (2006) e de Zeidner, et al. (2005) referem diferenças estatisticamente

significativas apenas nas raparigas. Outros, sugerem que os sobredotados se percebem com mais competências emocionais que os seus pares não sobredotados (Ferrando, 2006; Sainz, et al. 2011; Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010). Os estudos de Prieto, et al. (2008), ou de Sáinz (2010) indicam a não existência de diferenças nos dois grupos (sobredotados, não sobredotados). Outros estudos que usaram apenas um tipo de medida, mostraram que os indivíduos sobredotados são extremamente sensíveis aos estímulos emocionais, o que na literatura aparece como *overexcitability* (Cross, Andersen, Mammadov, & Cross,

2018; Fornia & Frame, 2001; Mustafa, Fanaj, & Memedi, 2019; Rinn & Majority, 2018; William, 2002).

Esta diferença encontrada, em desfavor das crianças sobredotadas, pode estar relacionada com dificuldades ao nível do autoconceito social (Fornia & Frame, 2001; Rinn & Majority, 2018; Zeidner, 2018; Zeidner & Matthews, 2017), assincronia no desenvolvimento (Fornia & Frame, 2001), ou, ainda, pode estar relacionada com algumas características da personalidade, nomeadamente o perfeccionismo. Este, elevado grau de exigência quanto à realização de tarefas, tende a interferir muitas vezes no sucesso da realização da tarefa e na autoestima (Cross et al., 2018; Fornia & Frame, 2001; Rinn & Majority, 2018), o que pode levar a uma autodesvalorização das capacidades e competências. Algumas vezes, as crianças e jovens sobredotados apresentam dificuldades de integração social (Zeidner & Matthews, 2017; Zeidner, Shani-Zinovich, et al., 2005), com reflexo ao nível do autoconceito social e pessoal, pontuando mais baixo do que os seus pares (Zeidner & Shani-zinovich, 2016).

Importa destacar, ainda, o resultado obtido relativamente à dimensão capacidade de adaptabilidade. Esta dimensão aparece consistentemente mais valorizada, quer pelos próprios quer pelos seus pais, o que vai ao encontro a diferentes estudos (e.g. Candeias et al., 2008; Fernández et al., 2011; Lee & Olszewski-kubilius, 2006; Matthews et al., 2018; Prieto et al., 2008; Sáinz, 2010; Schwean, 2006; Zeidner & Matthews, 2017; Zeidner, et al., 2005). De referir que esta dimensão aparece como uma competência que diferencia, a este nível, os sobredotados dos não sobredotados.

A adaptabilidade caracteriza-se pela capacidade de ajustar as emoções sentidas às diferentes situações, ser tolerante face à

incerteza, desafiar a adversidade, ter abertura e flexibilidade de pensamento, ser capaz de assumir riscos e propor soluções inovadoras para a resolução dos problemas. Considerando que os sobredotados se caracterizam-se por uma elevada capacidade de raciocínio, de explorar e criar diferentes alternativas para compreender e resolver problemas, uma elevada criatividade (Fernández et al., 2011; Ferrando, 2006; Sáinz, 2010; Sainz et al., 2011) e uma sensibilidade acima da média a estímulos emocionais, imagéticos, psicomotores e sensoriais, (Cross et al., 2018; Mustafa et al., 2019; William, 2002), não admira que se valorizem mais nesta competência que os não sobredotados, o que poderá indicar uma certa consistência nesta competência em indivíduos sobredotados.

Os sobredotados percecionam-se, igualmente, como tendo mais competência para lidar com o stress, o que vai ao encontro aos estudos de Ferrando (2006), Prieto et al. (2008), Sáinz (2010), Sainz et al. (2011) ou Valadez et al. (2010). Valorização que não é acompanhada pela visão paterna, conforme propõe o estudo de Sáinz (2010), onde a visão de pais e filhos foi consonante a favor dos sobredotados.

Relativamente à percepção paterna, há ainda a salientar que estes valorizam mais as competências interpessoais dos seus filhos (Sáinz, 2010; Schwean, 2006). Estes, parecem percecionar positivamente a maturidade emocional dos seus filhos, como as capacidades para se relacionarem com as outras pessoas, quer sejam os seus pares, quer sejam as pessoas mais velhas (Cross et al., 2018; Ferrando, 2006; Lee & Olszewski-kubilius, 2006; Mustafa et al., 2019; Rinn & Majority, 2018; Sáinz, 2010; Sainz et al., 2011; Valadez, Meda, Rodriguez, & Betancout, 2018; Valadez et al., 2010; Zeidner, 2018). Este resultado pode ser

corroborado pela convergência das percepções dos pais e das crianças sobre as competências para desempenhar com sucesso tarefas de natureza social. Do exposto, e no que respeita às competências de relacionamento social, os resultados apontam para que os sobredotados tenham percepções de desempenho a este nível similares aos seus pares não sobredotados.

Conclusões

À semelhança de outros estudos na área, o nosso estudo também não permite um contributo inequívoco para o tema. Limitações relativas à amostra podem ser apontadas, nomeadamente quanto ao número e à dominância de um género (género masculino), o que limitou as análises

estatísticas. Ainda assim, sugere que as crianças sobredotadas se percebem como menos inteligentes emocionalmente, contudo não se diferenciam dos restantes, na maioria das suas percepções sobre as competências sociais e emocionais, percebendo-se com boas capacidades de adaptação às diferentes situações emocionais. Visão que é, na generalidade, confirmada pelos pais, apesar de cada um valorizar as competências de modo diferente.

Teria sido igualmente importante, a utilização de uma medida para avaliar as habilidades de inteligência emocional, já que a avaliação das auto percepções das competências sócio emocionais nem sempre se traduz em competências reais.

Referências

- Alegría, M.L. (2017) *Contrastación del modelo de inteligência emocional de las cuatro ramas*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología: Universidad de la Laguna.
- Bar-On, R., & Parker J. D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Technical Manual. New York: MHS.
- Candeias, A. (2008). *Prova de Avaliação de Competência Social PACS. Manual Experimental*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Candeias, A. A. (2007). *Prova Cognitiva de Inteligência Social*. Lisboa: CEGOC.
- Candeias, A., & Rebocho, M. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On* (Instrumento não publicado de avaliação psicológica).
- Candeias, A. A., Franco, G., Pires, H., Rebocho, M., Charrua, M., Barahona, H., & Mira, I. (2008). Assessment of social and emotional intelligence – A study with Portuguese gifted children. In T. Subhi-Yamin (Ed.), *Excellence in Education: Future Minds and Creativity. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE)*. Paris: ICIE.
- Chagas-Ferreira, J. F., & Souza, R. A. R. (2018). O desenvolvimento socioemocional de superdotados: Descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vásquez-Justo (Orgs.), *Educação de superdotados e talentosos: Emoção e criatividade* (pp. 127-138). Curitiba: Juruá.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping among Gifted Adolescents in

- Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409–418. <https://doi.org/10.1023/A:1025982217398>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge Academic.
- Cross, T. L., Andersen, L., Mammadov, S., & Cross, J. R. (2018). Social and emotional development of students with gifts and talents. In J. L. Roberts, T. F. Inman, & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to Gifted Education* (pp. 77–94). Waco: Prufrock Press.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Fernández, M. C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D., & Soto, G. (2011). Teachers' socio-emotional perceptions on gifted and average adolescents. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 38(14,3), 55–64.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://nadir.uc3m.es/alejandro/phd/thesisFinal.pdf>
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384–390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Lee, S., & Olszewski-kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29–67.
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2018). Emotional Intelligence and Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 585–600). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0000038-038>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442.
- Mustafa, S., Fanaj, N., & Memedi, B. (2019). Social and Emotional Issues in the Development of Gifted Children. In G. Gojkov, L. Kevereski, D. Lončarić, J. Prtljaga, & L. Krneta (Eds.), *1st International Conference Excellence, Education of the Gifted, Inovation et Creativity in Education and Psychology* (pp. 158–165). Banja Luka.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). Código deontológico. Acedido de https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/cod_de_ontologico.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2ª Ed, pp.366–381). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(2), 297–320. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288>
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The Social and Emotional World of Gifted. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2ª Ed, pp. 49–63). Cham: Springer.

- Sáinz, M. (2010). *Creatividad, Personalidad Y Competencia Socio-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sainz, M., Soto, G., Almeida, L., Ferrández, C., & Ferrando, M. (2011). Competencias socio – emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(3), 97–106.
- Schwean, V. L. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology Emotional Intelligence*, 2(2), 30–37. Acedido <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/viewFile/70/99>
- Valadez, M. D., Meda, R. M., Rodriguez, C. J., & Betancout, J. (2018). Relación entre Inteligencia Emocional y Emociones Positivas en Niños con Alta Capacidad Intelectual. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXII(1), 220–231.
- Valadez, M. D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15, 2–17.
- William, T. (2002). A Brief Overview of the Relevance of Dabrowski's Theory for the Gifted. *Journal of Gifted and Talented Education Council of The Alberta Teachers' Association*, 15(2), 4–13.
- Zeidner, M. (2018). Emotional Intelligence (EI) and the Gifted. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2ª Ed., pp. 101–114). Cham: Springer.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163–182. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>
- Zeidner, M., & Shani-zinovich, I. (2016). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26(1), 211–226. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095076>
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>

RELACIONES INTERPERSONALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES CON SUS PARES**INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES WITH THEIR PEERS**

Raquel Matías Rancel

Universidad de La Laguna

Resumen

El alumnado de altas capacidades intelectuales constituye un colectivo altamente heterogéneo, por lo que no existe un consenso sobre rasgos que lo defina, pero sí un conjunto de atributos cognitivos comunes. En el plano socioafectivo no ocurre lo mismo: las investigaciones en relación al plano socioafectivo del colectivo de altas capacidades dan como resultado dos posturas enfrentadas. Por un lado, se defiende que las personas con altas capacidades presentan dificultades para relacionarse con sus pares; por otro lado, las que sostienen que este colectivo representa una ventaja a nivel social y emocional, por lo que pueden ser más efectivas en las demandas de la sociedad. En este estudio se analizarán las relaciones y estrategias de interacción de los alumnos de altas capacidades con sus pares dentro del entorno escolar para darnos cuenta de que no presentan dificultades que apoyan algunos estudios.

Palabras clave: *altas capacidades, relaciones interpersonales, estrategias de interacción, entorno escolar.*

Abstract

High abilities students are a highly heterogeneous group, consequently there is not a consensus about their attributes, however there are commons cognitive attributes. Does not happen the same in the socio-affective plane: the investigations about the socio-affective plane of the high abilities collective result in two opposing positions. On the one hand it is argued that people with high abilities have difficulties in relating to their peers; on the other hand, those who argue that this group represents an advantage at a social and emotional level, so they can be more effective in the demands of society. This study will analyze the relationships and interaction skills of high abilities students with their peers within the school environment to realize that they do not present difficulties.

Key words: *high abilities, relationships, interaction skills, school environment.*

La conceptualización de altas capacidades (AACC) sigue siendo un tema de debate, existiendo diversos modelos que intentan definirla. Así, Möns y Mason (2000) los clasifican en cuatro categorías: *modelos innatistas o de orientación genética*, *modelos cognitivos*, *modelos basados en el rendimiento* y *modelos sistémicos*. Los primeros consideran la alta capacidad un factor estable, siendo uno de los autores Gardner (1993) y su teoría de las Múltiples Inteligencias; los cognitivos, que entienden la inteligencia como un proceso, con autores como Sternberg (1985, 1986) y su Teoría Triárquica de la Inteligencia; los basados en el rendimiento explican el proceso de aprendizaje como factor principal para llegar al máximo rendimiento, siendo el modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978) el más representativo; y los sistémicos o socioculturales, donde el contexto es el factor principal para la evolución de la alta capacidad, con modelos como el Modelo Estrella de Tannembaum (2003). Todos tienen un denominador común, la inteligencia como un factor crucial en la conceptualización de la superdotación (Feldhusen y Jarwan, 2000; Gagné, 2000; Heller, 1991; Renzulli, 1978; Sternberg, 2002).

El alumnado de AACC intelectuales constituye un colectivo altamente heterogéneo, debido a la diversidad de criterios que se utilizan para identificar a los estudiantes dotados (Carman, 2013), sin existir consenso sobre rasgos definitorios. La literatura sugiere que hay un conjunto de atributos cognitivos que pueden presentarse con mayor frecuencia en este alumnado: gran rapidez en el aprendizaje (Cross y Coleman, 2005); mayor rapidez en la comprensión de problemas abstractos o de gran complejidad (Renzulli, 1986); dominio del área verbal, así como buenas habilidades para la resolución

de problemas (Reis, 1989); gran capacidad para almacenar y gestionar información, buen nivel de comprensión e intereses variados y gran curiosidad por el entorno (Clark, 2002).

Si bien existe acuerdo en características cognitivas, no se puede hablar del mismo consenso en el plano socioafectivo. Las investigaciones dan como resultado dos corrientes. Por un lado, el primero defiende que las personas con altas capacidades carecen de estrategias adaptativas para solventar de manera efectiva las demandas del entorno (Lombroso, 1893) y, por tanto, tienen dificultades para relacionarse con sus pares, con problemas como sentirse diferentes (Coleman y Cross, 1988), experimentar dificultades en sus relaciones interpersonales, sentimientos de inferioridad (Lee, et al., 2012), sentimientos de malestar o problemas para crear y mantener relaciones con sus pares (Cross, et al., 1993), conflictos interpersonales y dificultades emocionales (Manor-Bullock, et al., 1995). Esto puede explicarse por una asincronía evolutiva (Flanagan y Arancibia, 2005; Robinson, 2002), por la falta de intereses comunes con sus pares, familia y entorno (Neihart, 2006, Robinson, 2008) y por el estigma de la superdotación (Cross y Coleman, 1993). En este sentido, Ferrándiz et al. (2010) consideran la importancia de atender las interacciones sociales de estos alumnos, para prevenir posibles desajustes, creando programas que fomenten las habilidades sociales y afectivas del alumnado con AACC.

En el enfoque opuesto está el conjunto de investigaciones que apoya la ventaja a nivel social y emocional de las AACC (Janos, et al., 1985; Neihart, 1999, 2007; Robinson, 2008), con mayor efectividad en las demandas sociales (Terman y Cox, 1930) y tendiendo a ser aceptados entre sus compañeros (Neihart, 1999, 2007). En

los estudios donde se compararon muestras comunitarias, se observó que el grupo de AACC no era más vulnerable en el aspecto social (Bain y Bell, 2004; Borges et al., 2011; Peñas, 2008; Ramiro et al., 2012). En otros se señala que poseen buenas habilidades sociales, de liderazgo, ausencia de problemas de conducta, alta autoestima, alto autoconcepto social y académico, buen estatus social y buena inteligencia emocional (Cross et al., 2015; Francis et al., 2016; Preuss y Dubow, 2004). Peairs (2010) encontró que los adolescentes superdotados tienen una mayor preferencia social y se clasifican más a menudo como populares en comparación con sus pares. También eran más propensos a tener amistades, pertenecer a pandillas con compañeros dotados, y sus maestros los percibían como socialmente más capacitados que sus compañeros normativos.

En el contexto educativo adquiere gran relevancia el estudio de las relaciones entre pares, siendo el colegio el principal entorno de desarrollo social, donde el niño pasa mayor parte de su día y donde se producen las primeras interacciones, que influyen en su desarrollo social, prediciendo el ajuste en la vida adulta (Cadenas, 2015). Desde una perspectiva cognitiva, la interacción entre pares constituye un entorno perfecto para que el niño experimente conflictos cognitivos, favoreciendo por tanto su desarrollo (Díaz-Aguado, 1986). Igualmente, una mala adaptación al entorno escolar puede producir carencias en habilidades sociales y problemas de ajuste social. Los beneficios que aportan estas primeras interacciones en el entorno escolar incluyen actitudes positivas hacia la escuela, una mejor autoestima y cohesión social, mejor rendimiento (Johnson y Johnson, 1989), regulando la agresividad, la adquisición de habilidades de negociación o la construcción del juicio moral (Díaz-

Aguado, 1986). En ese sentido, los estudios realizados sobre la adquisición de las estrategias sociales señalan que aquellas más elaboradas o de mayor nivel (necesarias para establecer cooperación, negociación e intercambio) se desarrollan principalmente en el contexto de la interacción con los compañeros (Díaz-Aguado, et al., 1995). En el entorno escolar es preciso conocer el papel que juegan los profesores en el desarrollo del alumnado. La investigación muestra que niños y niñas de preescolar que tienen una relación positiva con su educador o educadora muestran más conductas prosociales y juegos complejos, y menos propensión a presentar comportamientos hostiles con sus iguales (Howes y Hamilton, 1993), siendo un importante predictor de la competencia social y el comportamiento con los pares a largo plazo (Hamre y Pianta, 2001). El alumnado de AACC, por tanto, se ve igualmente influido en su desarrollo por su vida escolar, lo que hace necesario estudiar cómo son las interacciones de este colectivo con sus pares. Por tanto, este estudio tiene como objetivos evaluar las relaciones de los niños con altas capacidades con sus compañeros; como conocer las estrategias de interacción y la competencia social de los mismos y saber si la cantidad de relaciones influye en la competencia social.

Método

Participantes

En este estudio participaron 38 niños y niñas con diagnóstico de AACC de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, todos ellos integrantes de algún programa de intervención extraescolar para altas capacidades (tabla 1).

Tabla 1
Descripción de la muestra

Participantes	N	Edad
Niños/as	14	4-11 (M 7,1)
Adolescentes	24	11-15 (M 11,4)
Total	38	9,25

Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido:

- *Entrevista semiestructurada ad hoc* para el estudio de las relaciones de los niños con sus pares y profesores en el entorno escolar, compuesta por 8 preguntas (tabla 2)

- Entrevista sobre el *Conocimiento de Estrategias e Interacción con los Compañeros (CEIC)* de Díaz-Aguado (1995), que evalúa el conocimiento que el niño o la niña tiene de las estrategias para interactuar con sus iguales. Consiste en cuatro historias, presentadas oral y gráficamente, con los siguientes contenidos: a) iniciar una relación; b) recuperar un objeto; c) convencer para un juego; y d) convencer para conseguir un objeto propiedad del otro niño. La evaluación de las estrategias se realiza teniendo en cuenta cuatro dimensiones del conocimiento

social: elaboración, eficacia, consecuencias sociales y asertividad.

- *Entrevista sobre Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes (CEICA)* de Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1995). Se aplica a partir de los 11 años y trata de evaluar: a) la forma de definir las situaciones sociales de cierta ambigüedad, como las bromas o los conflictos de una gravedad relativa; b) el control de los procesos emocionales negativos que se suscitan en dichas situaciones; c) la jerarquía que se establece entre estrategias de distintos órdenes; y d) la anticipación de consecuencias y expectativas de autoeficacia. La entrevista consta de cuatro situaciones ecológicamente relevantes que aparecen frecuentemente en las relaciones espontáneas entre adolescentes, tanto al contexto escolar como al tiempo libre. Deben resolverse cuatro conflictos diferentes sobre: 1) cooperación académica; 2) un accidente sin importancia que provoca la risa de los demás; 3) la utilización de los propios materiales; 4) y la organización del ocio. Después de describir cada situación, se plantean determinadas cuestiones para explorar: definición del problema social implícito, objetivos que propone y estrategias que puede utilizar para solucionarlo.

Tabla 2

Items que componen la entrevista semiestructurada ad hoc

Items que componen la entrevista semiestructurada ad hoc

1. ¿Qué piensas de tu colegio?
2. ¿Te lo pasas bien en el colegio?
3. ¿Tienes amigos en el colegio?
4. ¿Con qué compañeros sueles pasar más tiempo en el colegio?
5. ¿Sueles ver a tus compañeros fuera del colegio? (para hacer alguna actividad o ir a un cumpleaños, etc.)
6. ¿Qué sueles hacer en los recreos? ¿Con quién pasas los recreos?
7. ¿Tienes algún profesor que te guste más? ¿Cómo es contigo?
8. ¿Tienes algún profesor que te guste menos? ¿Cómo es contigo?

Procedimiento

Previamente a comenzar la evaluación se solicitó autorización a los progenitores o tutores legales de los niños, explicándoles de qué trataba el estudio. Una vez se tuvo la autorización se entrevistó individualmente a los participantes, dentro del horario del programa de intervención extraescolar en el que participan y en el mismo recinto, teniendo cada entrevista una duración de entre diez y quince minutos.

Análisis de datos

Para el análisis lexical se utilizó el programa ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte, Reinert, 1986), que usa procedimientos

estadísticos para extraer la información esencial de un texto, cuantificando y agrupando la co-ocurrencia de estructuras léxicas: asocia por proximidad sustantivos, adjetivos y verbos, mediante el estadístico Ji cuadrado. La Unidad de Contexto Elemental (UCE) es la unidad de análisis, que se corresponde con la idea de una frase. De esta manera obtenemos categorías evitando la subjetividad.

Para el estudio de la entrevista semiestructurada se hizo un análisis de frecuencia de los ítems del cuestionario ad hoc, que fue analizado mediante Excel.

Para evaluar la fiabilidad de la corrección de los cuestionarios CEIC y CEICA se utilizó el índice de Kappa de Cohen. Se calcularon manualmente las contingencias entre dos observadores, dando

como resultado un valor de 1, comprobando total de acuerdo entre ambos observadores.

El estudio de las diferencias entre el número de amigos y la competencia social se hizo con t de Student, calculando la d de Cohen para el tamaño del efecto, utilizando el programa Jamovi, en su versión 1.1.9.0.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados desglosados. En primer, lugar aquellos obtenidos de las preguntas cerradas de la entrevista semi-estructurada, seguidos de los obtenidos a través del análisis de datos cualitativos mediante el programa ALCESTE. A continuación, se explican los datos obtenidos de los cuestionarios de Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC y CEICA) para el conocimiento de la competencia social y por último los resultados hallados en el análisis t de Student para muestras independientes para conocer las diferencias en la competencia social dependiendo del número de amigos.

Información cualitativa de la entrevista
El 84,21 % de los alumnos que

participaron en el estudio respondió afirmativamente a la pregunta “¿te lo pasas bien en el colegio?”, tres de ellos respondieron “más o menos” y otros tres “depende de la asignatura”. A la pregunta “¿Tienes amigos en el colegio?” el total de la muestra contestó de manera afirmativa; todos informaron relaciones de amistad dentro del colegio o se llevan bien con sus compañeros.

La respuesta a la pregunta “¿con qué compañeros sueles pasar más tiempo?” señala el número de relaciones que tienen en el colegio. El 59,37% dice tener hasta cinco amigos, y el resto más de cinco amigos.

Análisis estadístico de datos textuales

Los ítems abiertos de la entrevista semiestructurada se analizaron con ALCESTE.

En cuanto a la pregunta sobre lo que piensan de su colegio, las opiniones dadas por el alumnado, que son en su mayoría positivas, giran en torno a sus compañeros y a las actividades de ocio que tienen lugar en este entorno. El análisis textual permitió clasificar el 84% del corpus, lo que supone una pertinencia elevada. El programa arrojó dos categorías, como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Dendograma de respuestas del ítem 1, “¿Qué piensas de tu colegio?”



La primera clase agrupa el 37,5 % del corpus, incluyendo 15 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *compañeros*. Se puede denominar *Relación con los compañeros*. A continuación, se presentan dos ejemplos de esta clase:

Pues es divertido ir al colegio. Me llevo bien con los compañeros y con los profesores. Saco buena nota y los ejercicios son fáciles, los que nos mandan.

Mi colegio es bastante bueno y me gusta bastante, porque es un sitio donde puedo aprender y además con mis compañeros me divierto.

La segunda clase agrupa el 62,5 % del corpus, con 25 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo las palabras más representativas *cosa* y *amigos*. A esta clase se le puede denominar *Actividades divertidas*.

El curso me está gustando mucho porque me escogieron de delegado el primer trimestre. También están mis mejores amigos y hay chicos que veo todos los días.

Me gusta, porque hacemos cosas divertidas, jugamos al pilla pilla, al escondite, al reloj...

Respecto a si suelen ver a sus compañeros fuera de clase, un 65,79 % del alumnado afirma

no verse, salvo para cumpleaños o actividades extraescolares, los menores, mientras que los mayores quedan para jugar, pasear, ir al cine o hacer trabajos de clase. El ALCESTE analizó el 86 % del corpus a las respuestas del ítem “¿Sueles ver a tus compañeros fuera del colegio?”, siendo su pertinencia muy elevada, arrojando dos clases (Figura 2). La primera explica el 68,63% del corpus, agrupando 35 Unidades de Contexto Elementa (UCE). La palabra más representativa es un. La denominación de la clase es Invitación a cumpleaños. Los dos ejemplos de esta clase se muestran debajo.

Hace poco a uno de un vecino, al de Elena y Nacho, los que son cercanos y los que me invitan.

En el colegio y en kárate hay dos de la otra clase. He ido al cumpleaños de E., E., de H., de A., de N. y de L.

La segunda clase se puede denominar Encuentros en actividades extraescolares. Explica un 31.37% del corpus, con 16 UCE, siendo la palabra más representativa ya.

No, no mucho. Ya ellos no celebran casi nunca los cumpleaños. En mi cumpleaños solo voy con mi mejor amigo. Ellos están apuntados a cosas diferentes.

Y con mis amigas pues cada dos semanas o así. A veces vamos de compras, o quedamos en casa de alguna y nos ponemos a ver pelis.

Figura 2

Dendograma de respuestas del ítem, “¿Sueles ver a tus compañeros fuera de clase?”



Las respuestas dadas a la pregunta “¿Qué sueles hacer en los recreos?” produjeron dos clases. Se clasificó el 90 % del corpus, lo que corresponde a una pertinencia muy elevada (Figura 3). Las respuestas informan de que el total de la muestra está siempre acompañado en el tiempo libre de recreo. Las categorías resultantes son bastante similares, centrándose todas las respuestas en pasar el tiempo del recreo con los compañeros o amigos y realizando actividades conjuntas. La primera clase agrupa el 62,26 % del corpus, con 33 UCE, siendo la palabra más representativa *quedar*. De esta manera se puede denominar a esta clase *Estar con los compañeros*. A continuación, se muestran

dos ejemplos representativos de esta clase:

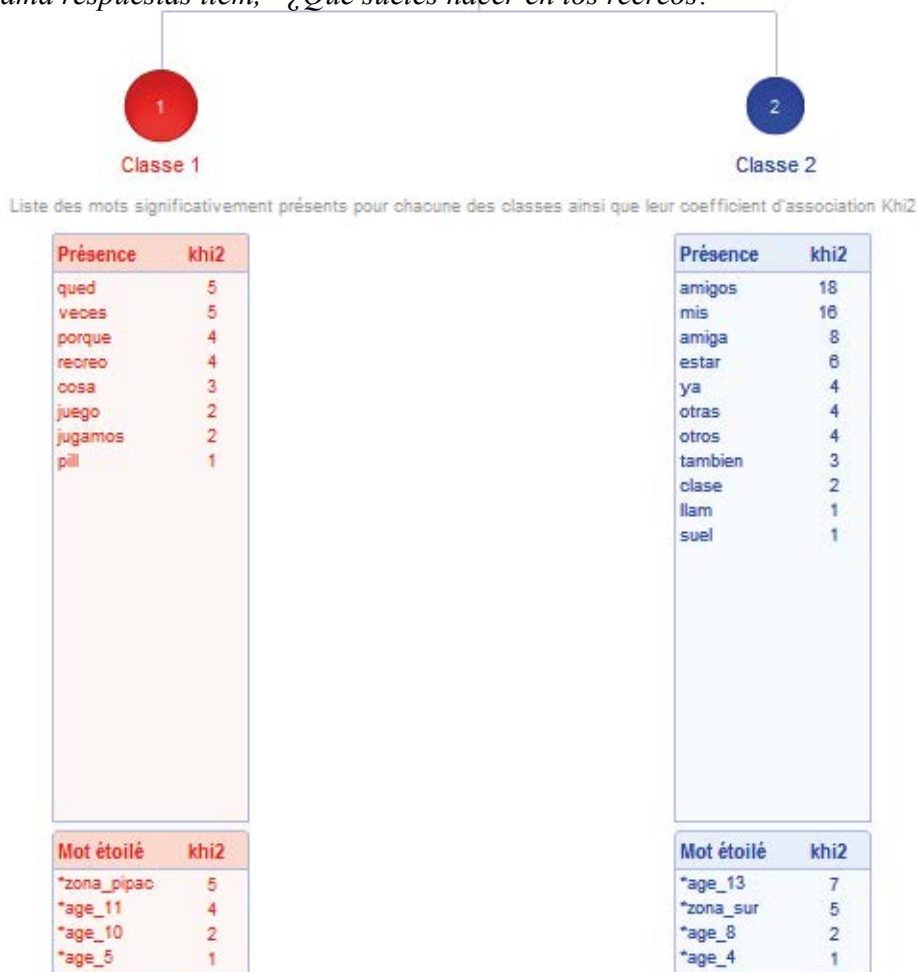
A veces jugamos a juegos escribiendo en la libreta, haciendo dibujos, los comparamos...

Comemos y después jugamos al escondite o cosas así. A veces solo nos sentamos y hablamos. Siempre con ellas y a veces jugamos con toda la clase al niño loco que es como la pilla pilla.

Las respuestas informan de que el total de la muestra está siempre acompañado en el tiempo libre de recreo. Las categorías resultantes son bastante similares, centrándose todas las respuestas en pasar el tiempo del recreo con los compañeros o amigos y realizando actividades conjuntas.

Figura 3

Dendograma respuestas ítem, “¿Qué sueles hacer en los recreos?”



La primera clase agrupa el 62,26 % del corpus, con 33 UCE, siendo la palabra más representativa *quedar*. De esta manera se puede denominar a esta clase *Estar con los compañeros*. A continuación, se muestran dos ejemplos representativos de esta clase:

A veces jugamos a juegos escribiendo en la libreta, haciendo dibujos, los comparamos...

Comemos y después jugamos al escondite o cosas así. A veces solo nos sentamos y hablamos. Siempre con ellas y a veces jugamos con toda la clase al niño loco que es como la pilla pilla.

La segunda clase agrupa el 37,74 %, con 20 UCE, siendo *amigos* la palabra más representativa. Los ejemplos se muestran a continuación.

Como mientras estoy sentada con mis amigas y no da tiempo a mucho mas. A veces estoy con las que ya te dije, Y. y E. o con otras de mi curso, depende del día.

Suelo estar con los del colegio y con los que conozco desde primero de la ESO. Vamos a la cancha y nos sentamos a ver a los demás jugar a fútbol y solemos hablar de rap o fútbol o algún examen.

En cuanto a la pregunta sobre si tienen algún profesor que les guste más, el 58% de la muestra responde a esta pregunta de manera afirmativa, asegurando tener uno o varios profesores por los que sienten preferencia. El análisis cualitativo de las respuestas produjo dos clases, con un análisis del 76 % del corpus, tal y como se muestra en

la figura 4. La primera clase agrupa el 75,61 % del corpus con 31 UCE, siendo *profesor* la palabra más representativa. A esta clase se le puede denominar *profesor como persona*. El peso mayor de respuestas a este ítem se centra en cualidades de los profesores como persona, en su trato con el alumno, nombrando adjetivos como: bueno, cariñoso, humilde, gracioso, implicado. Dos ejemplos de esta clase se presentan a continuación.

Mi profesor M. es súper bueno, súper agradable, pero ya se fue. Ahora el de música. Es muy chistoso. Me gusta

Nos manda fichas para casa, solemos hablar en clase y eso. En el instituto, por ejemplo, a parte de llevarte bien con los compañeros te puedes llevar bien con los profesores y puedes hablar de cualquier cosa con ellos.

El alumnado también valora en el profesorado su calidad docente. La segunda clase agrupa el 24,39 % del corpus con 10 UCE, siendo *bueno* la palabra más representativa. El nombre de esta clase es *profesor como docente*. Se muestran a continuación dos ejemplos.

La de historia es muy buena y explica bien. Trata a todos por igual, es muy cariñosa.

Fran, el de religión, porque es muy buena persona, siempre nos anima mucho y nos trata muy bien. F., el de plástica, que también es muy bueno y siempre quiere que aprendamos cosas nuevas e interesantes.

Figura 4

Dendograma respuestas ítem, “¿tienes algún profesor que te guste más?”

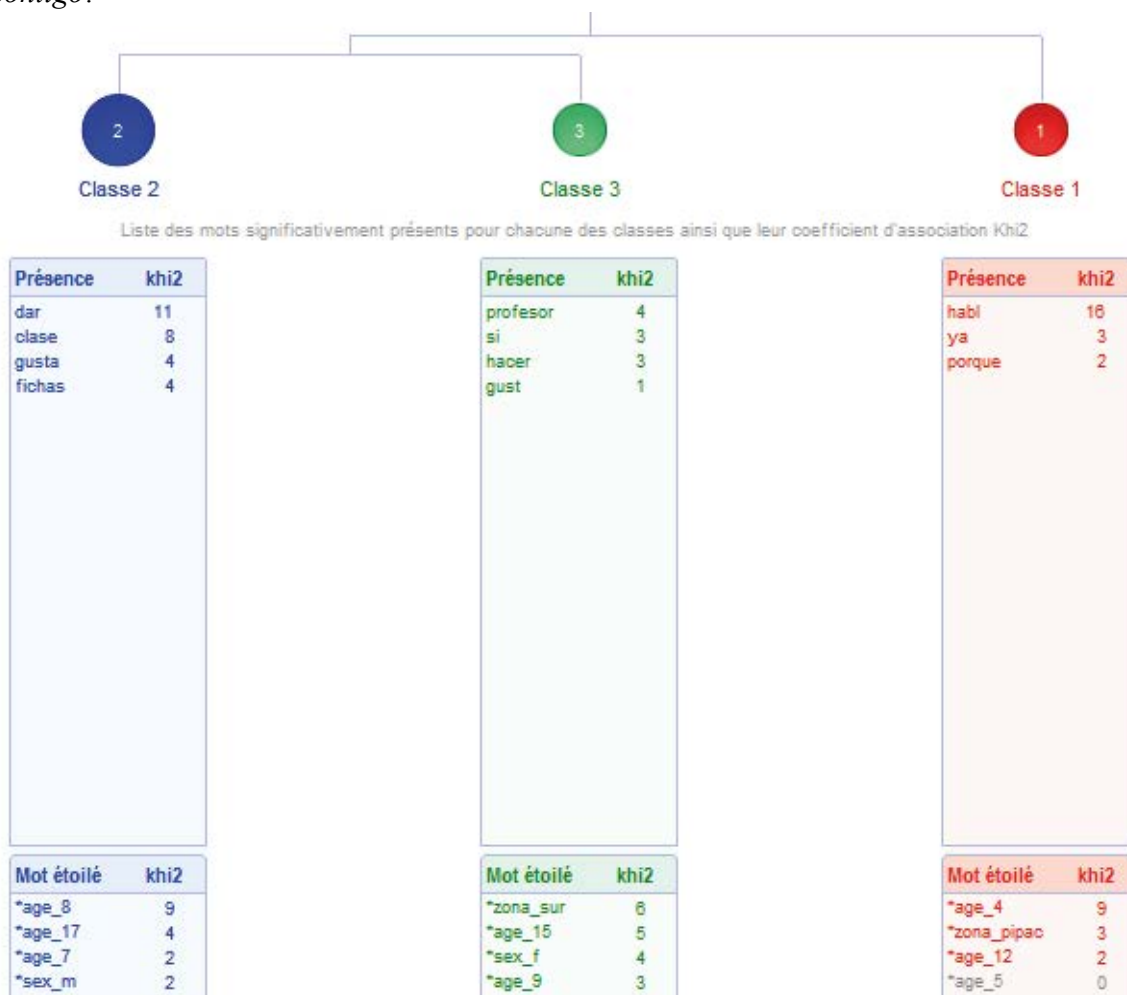


Finalmente, a la pregunta de si algún profesor les gusta menos, el 63 % de los alumnos entrevistados respondieron de forma negativa. El programa clasificó un

78% del corpus total de las respuestas al ítem, clasificando en tres clases, estando la primera conectada con las otras dos y éstas entre sí, como se puede ver en la figura 5.

Figura 5

Dendograma de las clases del ítem 8, “¿Tienes algún profesor que te guste menos? ¿Cómo es contigo?”



Como se puede observar, las clases dos y tres, relacionadas entre sí, representan las respuestas referidas a cómo es el profesor, englobando actitud y docencia. La primera clase agrupa el 26,19 % del corpus con 11 UCE, siendo la palabra más representativa *hablar*. A esta clase se le denomina *Comportamiento del alumno en clase*. A continuación, se presentan dos ejemplos de esta clase:

Mi tutora, porque se enfada mucho con todos. Y a veces conmigo porque soy un poco trasto.

Algunos que me echaban mucho la bronca porque hablaba. Pero no.

La segunda clase agrupa el 47,62 % del corpus con 20 UCE, siendo la palabra más representativa *dar*. Se denomina a esta clase *Implicación del profesor en la docencia*. Los ejemplos se muestran en el párrafo siguiente

A ver, ninguno me desagradaba, porque al final están para dar clase solo, pero si me gustaría que le dieran más importancia a la clase, le dieran mas interacción, no solo que lean el libro y ya está.

Siempre da clases aburridas, porque siempre tendremos que hacer fichas y hacer cosas con el cuaderno.

La tercera clase agrupa el 26,19 % del corpus con 11 UCE, siendo la palabra más representativa *profesor*. A esta clase se le denomina *Actitud del profesor*.

A lo mejor la profesora de plástica. Es muy directa con todo lo que dice, cuando manda una cosa la tienes que hacer perfecta porque si no, no le parece que está bien.

Mi profesor de geografía, porque a veces es muy alterado. A veces es un poco borde y nos echa la bronca por no hacer nada

Datos obtenidos de los cuestionarios CEIC / CEICA

A través del cuestionario CEICA se pueden evaluar las dimensiones de elaboración, atendiendo al nivel de complejidad de las estrategias utilizadas; eficacia, atendiendo a si las estrategias llevan a conseguir los objetivos del niño ante la situación; anticipación de consecuencias sociales, donde se evalúa la capacidad de considerar las consecuencias para él y sus compañeros de las soluciones aportadas por el niño; y asertividad o grado en que intenta controlar activamente la situación, que está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta.

Los resultados de las tablas 3 y 4 (niños y niñas y adolescentes, respectivamente) muestran las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75, presentando entre paréntesis el número de alumnos incluidos. Como se observa, las estrategias utilizadas por los niños son elaboradas y complejas, se encuentran por encima del percentil cincuenta, estando la mayoría por encima

del percentil setenta. De la misma manera ocurre con la dimensión de eficacia; los niños ponen en marcha estrategias eficaces o muy eficaces, que les lleva a la consecución de sus objetivos en las relaciones interpersonales. Por el contrario, la mitad de los niños puntuó por debajo del percentil cincuenta en consecuencias sociales positivas, por los que las estrategias llevadas a cabo no llevan en todos los casos a mejorar o favorecer la relación. Para la dimensión asertividad ocurre lo mismo, la mayoría no propone estrategias donde tenga un papel activo en la resolución de la situación que se propone.

Tabla

Resultados del cuestionario CEIC por dimensiones

Dimensión	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Elaboración	0	30% (3)	30% (3)	40% (4)
Eficacia	0	2	0% (2)	6
Consecuencias sociales	0	50% (5)	20% (2)	30% (3)
Asertividad	20% (2)	30% (3)	40% (4)	10% (1)

A través del cuestionario CEICA se pueden evaluar las dimensiones de: orientación práctica al problema, definición del problema, anticipación de consecuencias sociales y consecuencias sociales. La orientación práctica al problema evalúa si las estrategias que propone el adolescente tienden o no a la resolución de la situación. La definición del problema se define por tres criterios: consideración del carácter social o grado en que cree que el problema es compartido por los implicados; búsqueda de información contextual, necesaria para definir el problema; y definición hostil o definición del problema en función de características negativas u hostiles atribuidas a los demás implicados. La anticipación de consecuencias sociales trata de valorar la

capacidad del adolescente para anticipar las consecuencias que pueden desencadenar las estrategias propuestas por él para resolver el problema; y consecuencias sociales, atendiendo al grado en que las estrategias propuestas conllevan consecuencias positivas o negativas para los implicados y su relación.

Como se puede observar en la Tabla 3, casi la totalidad de los adolescentes presenta una buena orientación práctica al problema (buena descripción de los objetivos y con soluciones que tienden a su resolución) y consideran las situaciones como sociales, como un problema compartido por todos los

implicados en la misma. Por el contrario, puntúan bajo en búsqueda de información (han expresado no necesitar información adicional sobre las personas implicadas para entender mejor el problema) y consideran las situaciones como hostiles o propiciadas por las demás personas implicadas. De esta manera la puntuación de la dimensión definición global del problema es baja. En general, los participantes anticipan las consecuencias que pueden generar las estrategias que han propuesto y las consecuencias de las mismas son positivas para los implicados en las situaciones dadas.

Tabla 4

Resultados en percentiles del cuestionario CEICA por dimensiones

Dimensión	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Orientación al problema	9,09% (2)	4,55% (1)	9,09% (2)	77,27% (17)
Definición del problema	50% (11)	18,18% (4)	9,09% (2)	22,75% (5)
Consideración social	-	4,55% (1)	0,00%	95,45% (21)
Búsqueda de información	45,45% (10)	9,09% (2)	40,90% (9)	4,55% (1)
Definición no hostil	81,81% (18)	9,09% (2)	-	9,09% (2)
Anticipación de consecuencias	9,09% (2)	18,18% (4)	27,27% (6)	45,45% (10)
Consecuencias sociales	18,18% (4)	13,63% (3)	18,18% (4)	50% (11)

Para analizar las relaciones entre las estrategias de interacción evaluadas a través de los cuestionarios CEIC/CEICA, y el número de amigos o relaciones que tienen los alumnos en el colegio, reflejado en las respuestas de la entrevista semiestructurada, con dos niveles: (1) afirmar tener hasta cinco amigos; y (2) más de cinco amigos. Para determinar si las diferencias son significativas, se hizo un análisis t de Student

para muestras independientes, siendo las variables dependientes las escalas del CEIC, en niños y niñas, y del CEICA en adolescentes.

En primer lugar, se analizó el cumplimiento de supuestos de la t de Student. En los contrastes se confirmó su cumplimiento tanto en normalidad como en homocedasticidad, para niños y adolescentes (véase tabla 5).

Tabla 5

Valores de Test de normalidad de Shapiro-Wilk y Test de igualdad de varianzas de Levene

	Test normalidad Shapiro-Wilk				Test de igualdad de varianzas de Levene			
	CEIC		CEICA		CEIC		CEICA	
	W	p	W	p	F	p	F	p
Elaboración/Orientación problema	0,949	0,653	0,976	0,849	0,029	0,868	2,078	0,165
Eficacia/Definición problema	0,943	0,587	0,958	0,443	2,925	0,126	0,001	0,972
Consecuencias/Anticipación conse.	0,935	0,495	0,97	0,708	0,331	0,581	0,273	0,607
Asertividad/Consecuencias soc.	0,918	0,344	0,949	0,302	2,064	0,189	1,898	0,184

Los valores descriptivos de la muestra en cada una de las escalas se presentan en la tabla 6. Como se puede apreciar, las puntuaciones son superiores en el caso del alumnado con menor número de amigos, para los más pequeños, lo que no ocurre en los adolescentes, donde las puntuaciones son iguales para ambos grupos.

Tabla 6

Datos descriptivos de la muestra para cuestionario CEIC

Dimensiones	Grupo	CEIC			Grupo	CEICA		
		N	M	DT		N	M	DT
Elaboración / Orientación al problema	1	4	21,3	2,21	1	15	8,4	2,38
	2	6	17,5	1,97	2	7	10,29	1,38
Eficacia / Definición problema	1	4	22	0,81	1	15	4,53	2,64
	2	6	17,8	2,04	2	7	7	2,71
Consecuencias sociales / Anticipación cons.	1	4	22,8	1,25	1	15	16,6	4,48
	2	6	18,5	0,83	2	7	16,86	3,53
Asertividad / Consecuencias sociales	1	4	19	1,63	1	15	20,87	4,22
	2	6	18,8	5,63	2	7	21,57	2,15

Los resultados de los contrastes de *t* de Student en cada variable se muestran en la tabla 7, junto con los tamaños del efecto. Salvo en el caso de la Asertividad, en todas las escalas las diferencias son significativas y favorecen al alumnado con menor cantidad de amigos, en el caso de los niños y niñas. Por tanto, las estrategias utilizadas por los alumnos son de mayor elaboración y eficacia, de la misma manera que tienen

mayor conocimiento de sus consecuencias sociales cuando se relacionan con un número menor de compañeros. Las diferencias no son significativas para ninguna de las dimensiones evaluadas en relación con el número de amigos o compañeros con los que suele relacionarse en el colegio o instituto en el caso de los alumnos adolescentes. En este sentido, la cantidad de relaciones no influye en la competencia social de los mismos.

Tabla 7
*Datos del análisis *t* de Student*

Dimensiones	CEIC				CEICA			
	<i>t</i> Student	gl	p	d Cohen	<i>t</i> Student	gl	p	d Cohen
Elaboración/ Orientación	2,8	8	0,023	1,81	-1,93	20	0,06	-0,88
Eficacia / Definición problema	3,82	8	0,005	2,46	-2,02	20	0,05	-0,93
Consecuencias sociales /Anticipación cons.	6,48	8	<0,001	4,18	-0,13	20	0,89	-0,06
Asertividad / Consecuencias soc.	0,05	8	0,956	0,03	-0,413	20	0,68	-0,19

Discusión

El estudio del entorno escolar cobra especial relevancia, dado que es donde mayor número de situaciones nuevas o conflictos se pueden dar, a los que se deben enfrentar y aprender a solucionar desarrollando así sus habilidades de interacción, negociación y cooperación entre sus iguales. En este sentido, todos los participantes han reflejado tener muchas relaciones de amistad en el colegio o instituto. La mayoría del alumnado afirma pasárselo bien en el colegio, incluso nombran cómo la asignatura influye en este sentido. El total de la muestra afirma tener amigos o llevarse bien con sus compañeros de clase y se mueven siempre en grupos.

Los resultados arrojados del análisis lexical a través del programa ALCESTE muestran la actitud positiva general que presentan los niños hacia el entorno escolar, considerándolo un lugar donde disfrutar y divertirse con sus compañeros y amigos, siendo éste el motivo principal de que les guste ir al colegio cada día. El tiempo que pasan con sus amigos se limita en la mayoría de los casos al tiempo que comparten en el colegio, no siendo habitual coincidir fuera de éste. Las actividades que comparten los alumnos fuera del entorno escolar se centran en actividades extraescolares en las que coinciden y en invitaciones a cumpleaños en aquellos de menor edad, y actividades como ir a pasear, quedar para jugar, ir al

cine o quedar para hacer trabajos de clase, en aquellos alumnos de mayor edad. Éstos últimos tienen encuentros con mayor frecuencia con sus iguales, lo cual se hace entendible debido a la mayor libertad y desarrollo que van adquiriendo conforme se hacen mayores. El hecho de que el total de los alumnos pasa el tiempo de recreo con sus amigos o compañeros de clase, nos hace ver que gozan de buenas relaciones y que además, siempre están acompañados, moviéndose en grupos de entre dos y diez personas e incluso cambian de grupo para pasar tiempo con todos los compañeros. La relación con el profesorado también es buena. Más de la mitad de la muestra afirma tener algún profesor preferido, nombrando cualidades personales positivas tanto personales (bueno, humilde, amable, cariñoso, gracioso) como de su desempeño docente (explica bien, hace actividades divertidas, se implica en la docencia). Por el otro lado, más de la mitad de la muestra afirma no tener un profesor que les guste menos. Con estos resultados se puede ver que los niños con altas capacidades presentan una actitud muy positiva hacia el colegio: presentan relaciones con sus compañeros de clase; el número de relaciones que establecen es considerable, teniendo una actitud positiva hacia las mismas; tienen relaciones positivas con sus profesores y los valoran positivamente.

En general los niños que han participado en el estudio muestran una buena competencia social. Se observa que tienen estrategias muy elaboradas, una buena orientación al problema y a su resolución, y además consideran las situaciones como algo social, es decir, a la hora de enfrentarse a una situación en la que estén involucrados más compañeros intentan que ambas partes se impliquen en la resolución de la misma. De la misma manera anticipan las consecuencias

sociales de las estrategias que ponen en marcha en sus interacciones, aunque las estrategias que proponen no siempre conllevan consecuencias positivas para ambos implicados y la relación, en el caso de los más pequeños, ocurriendo lo contrario en los alumnos mayores, que sí propusieron estrategias que llevan a consecuencias positivas para ambas partes implicadas en la situación propuesta. Esto puede explicarse por una mayor madurez y aprendizaje debido a la edad y desarrollo. En su mayoría consideran las situaciones como hostiles o propiciadas por los demás y no buscan información adicional que pueda servirles para poder entender mejor la situación y entender la postura de los demás. Se ha podido comprobar también cómo el número de amigos influye en la competencia social en los alumnos de menor edad. De manera curiosa, aquellos que se desenvuelven entre un número menor de compañeros, presentan estrategias más elaboradas, más eficaces y un mejor conocimiento de consecuencias sociales. No ocurre lo mismo para los preadolescentes, cuya competencia social no se ve influida por el número de amigos.

Conclusión

Con los resultados obtenidos tanto del cuestionario de estrategias de interacción CEIC y su versión para adolescentes CEICA, como los obtenidos de manera cualitativa a través de la entrevista semi-estructurada, no es posible posicionarse de manera rotunda en uno de los dos enfoques opuestos que propone la literatura en materia de investigación en referencia al plano socioafectivo del colectivo de altas capacidades, pero sí que indican todo lo contrario: no se dan dificultades importantes en las relaciones interpersonales de los alumnos de altas capacidades intelectuales con sus pares (Bain y Bell, 2004; Borges et al., 2011; Peñas, 2008;

Ramiro et al., 2012). La principal limitación de este trabajo ha sido no contar con un grupo normativo para poder comparar las relaciones y estrategias de interacción de los alumnos de altas capacidades con sus pares, no hace posible aseverar que no presenten diferencias

en estas áreas. Por tanto, sería preciso seguir investigando el plano socioafectivo de este colectivo, ya no solo para poder delimitar sus características y poder comparar con sus pares, sino por toda la información rica y valiosa que se puede aportar a este campo.

Referencias

- Bain, S. K. y Bell, S. M. (2004). Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Cadenas, M. (2015). *Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistemática del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología. Universidad de La Laguna.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. Merril/Prentice Hall.
- Coleman, L. y Cross, T. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41-56.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (2005). Schoolbased conception of giftedness. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge University Press.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. y Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, 37-40.
- Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S. y Cross, T. L. (2015). Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: a cross-cultural study. *High Ability Studies*, 26(1), 39-61.
- Díaz-Aguado, M. J., García, P. R., y Arias, R. M. (1995). La evaluación de la competencia social a través del conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros. En *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. ONCE, Sección de Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., García, P. y Martínez-Arias, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar. Volumen IV* de la serie "Todos iguales, todos diferentes". ONCE.
- Díaz-Aguado, M. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y desarrollo social*. C.I.D.E.

- Feldhusen, J. F., y Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. En KA Heller, FJ Mönks, RJ Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, 2(271-282).
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Fernández, M., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 14(1), 121-135.
- Francis, R., Hawes, D.J. y Abbott, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, 82(3) 279-302.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes thorough eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal of High Ability*, 2(2), 174-188.
- Howes, C., y Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Janos, P., Fung, H., y Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Manor-Bullock, R, Look, C. y Dixon, D.N. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 319-338.
- Mönks, F. J., y Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. *International handbook of giftedness and talent*, 141-155.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28, 196-202.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lombroso, C. (1893). *The man of genius*. Walter Scott.

- Peairs, K. F. (2010). The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality (doktorska disertacija). *Pridobljeno iz podatkovne zbirke ProQuest dissertation & thesis*.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Preuss, L. J., y Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Ramiro, P., Marchena, E., Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I. y González, M. (2012). Bienestar personal en sujetos con altas capacidades. Un estudio preliminar. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 17(19), 65-76.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexical (ALCESTE). *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), 471-484.
- Reis, S.M. (1989). "Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives". En *American Psychologist*, 44 (pp. 399-408).
- Renzulli, J.S. (1986). "The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity". En R.J. Stenberg y J.E. Davidson (eds). *Conceptions of giftedness*, (pp. 53-93). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(180-184, 261).
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51). Springer Science.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 223-243). Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. En, N. Colangelo y G. A. Davis (Ed.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 45-59). Allyn and Bacon.
- Terman, L. y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, Vol III, The Promise of Youth*. Stanford University Press.

PERCEPCIÓN DE LOS PROGENITORES SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE OFRECE AL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO***PARENTS' PERCEPTION OF THE EDUCATIONAL RESPONSE GIVEN TO THE HIGHLY ABLE STUDENTS IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE BASQUE COUNTRY***

Leire Aperribai*, Leire Garamendi, Amaia Jauregui, Beñat Barrutia, Carmen Chacartegui y Eider Gorostiaga

* leire.aperribai@gmail.com

Departamento de Psicopedagogía, Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM

Resumen

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, a pesar de que en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por parte de las familias del alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) y desde el sistema educativo para poder atender a sus necesidades educativas, hoy en día es mínimo el porcentaje del alumnado que recibe una respuesta adecuada. El objetivo de este estudio cualitativo es conocer cómo perciben los progenitores los factores que influyen en la respuesta educativa que recibe el alumnado con ACI. Para ello se ha diseñado una entrevista semi-estructurada y se ha aplicado con 7 familias. Los datos cualitativos muestran datos sobre la detección y evaluación de las ACI, las necesidades educativas y socioafectivas de este alumnado, la respuesta educativa recibida y las vivencias de parentalidad de los progenitores. Se concluye que estos/as niños/as todavía no tienen cubiertas sus necesidades y que tanto a nivel educativo como socio afectivo es necesaria la intervención para su desarrollo integral.

Palabras clave: *altas capacidades, percepción de progenitores, detección, respuesta educativa, formación, investigación cualitativa.*

Abstract

In the Autonomous Community of the Basque Country, despite the fact that in recent years a great effort has been made by the families of highly able students and from the educational system to meet their educational needs, currently it is minimum the percentage of students who receive an adequate response. The objective of this qualitative study is to know how parents perceive the factors that influence the educational response that students with high ability (HA) receive. For this purpose, a semi-structured interview has been designed and applied with 7 families. The qualitative data show narratives about the detection and assessment of HAs, their educational and socio-affective needs, the educational response received and the

experiences of parenting of their parents. It is concluded that these children still do not have their needs covered and that intervention at both educational and socio-affective levels is necessary for their integral development.

Keywords: *high abilities, parents' perception, detection, educational response, training, qualitative research.*

La atención educativa al alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) supone un desafío para los sistemas educativos en todo el mundo. A pesar de que la legislación educativa en muchos países ha sido modificada para responder a las necesidades de estos estudiantes, la evolución en las medidas adoptadas no ha logrado alcanzar los objetivos establecidos por las Administraciones. En España también se han constatado obstáculos del sistema educativo que impiden una correcta evolución de las medidas dirigidas a este alumnado (p. ej., Pérez y Jiménez, 2020).

Con respecto a la identificación de estos alumnos, la legislación en España establece que son las administraciones educativas quienes deben adoptar las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y facilitar su escolarización en centros que respondan a sus características (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación o LOCE; Real Decreto 943/2003, de 18 de julio; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOE; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE).

En relación con la escolarización de este alumnado, la legislación establece que se podrá flexibilizar la duración del periodo de

escolarización obligatoria del alumnado con sobredotación intelectual (Orden Ministerial de 24 de abril de 1996), lo que permite acelerar hasta tres años en la enseñanza obligatoria en educación Primaria y Secundaria, y uno más en Bachillerato (Real Decreto 943/2003, de 18 de julio). Además, las Administraciones educativas deben adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados las necesidades de este alumnado (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE).

Al margen de la legislación Estatal, las Comunidades Autónomas con competencias en Educación disponen de normativas propias. Así, en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en el año 2013 se estableció el protocolo de respuesta al alumnado de altas capacidades intelectuales. Posteriormente, a fin de optimizar la identificación y respuesta a este alumnado, en el curso 2019-2020 el Gobierno Vasco (2019) puso en marcha el Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 que prevé un proceso de filtraje sistemático para alumnos y alumnas de primer curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria. Este plan ha sido pilotado durante el curso 2019-2020, por lo que todavía no disponemos de datos de su aplicación.

La falta de un método consensuado entre las Administraciones educativas hace que haya grandes diferencias de prevalencia de las altas capacidades en las distintas Comunidades Autónomas. En el caso de la CAPV, según los datos de Gobierno Vasco (2019) en el curso 2018-2019 solo el 0,2% del alumnado matriculado fue identificado con alta capacidad intelectual. Hernández y Gutiérrez (2014), recogen los criterios de Marland (5-7%), de Gagné (10%), o de Renzulli y Reis (15-20%), que proponen prevalencias que distan mucho de las cifras reales y que repercuten en la respuesta educativa que se le ofrece a este alumnado.

En cuanto a las estrategias de respuesta educativa, las Administraciones educativas proponen la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización (o aceleración) del periodo de escolarización. Dentro de la primera opción se encuentra el enriquecimiento horizontal, en el que se amplían o profundizan los contenidos del currículo para el niño/a con altas capacidades intelectuales. En cuanto a la segunda, permite anticipar la entrada en la Educación Primaria o reducir la duración de un ciclo en la enseñanza obligatoria. Esta última tiene un carácter excepcional, por lo que la respuesta debe comenzar con otro tipo de medidas (Martín y González, 2000). En la CAPV, el protocolo de actuación establece que, una vez terminada la valoración psicopedagógica contextualizada, se establecerán las medidas educativas a adoptar. Propone combinar diferentes medidas de respuesta educativa, aunque se prioriza el enriquecimiento curricular (Aretxaga, 2013). No obstante, debido a las bajas tasas de detección, en la CAPV la respuesta educativa dada al alumnado de altas capacidades intelectuales es limitada y presenta problemas en su aplicación (Aperribai y Garamendi, 2020).

Se ha podido constatar que los sistemas de identificación que presuponen una previa nominación, como ha sido el caso de la CAPV, llevan a falsos positivos con una prevalencia del 60%, fenómeno que impide la correcta identificación y tiene un efecto directo en la respuesta educativa que se ofrece al alumnado con ACI (McBee et al., 2016). Por su parte, el Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 (Gobierno Vasco, 2019) en vigor, también propone la combinación de diversas medidas de respuesta educativa como las citadas anteriormente, siempre con el objetivo de enriquecer el currículo para atender a las distintas capacidades, intereses y perfil de aprendizaje del alumnado, a fin de personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el plan constata la necesidad formativa de los agentes de educación para una adecuada respuesta educativa a este alumnado.

Finalmente, cabe señalar que los protocolos para la respuesta al alumnado con ACI se basan en el concepto de sobredotación. El término de alumnado con altas capacidades es acuñado por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y da lugar al uso de un concepto más amplio que incluye al alumnado precoz y talentoso (Comes et al, 2009). Sin embargo, la legislación educativa actual no ofrece una definición oficial del término altas capacidades y conlleva dificultades para interpretar y comparar los resultados, por lo que una aclaración al respecto sería sumamente beneficiosa (Hernández y Gutiérrez, 2014). Asimismo, cabe señalar que la investigación en este campo ha hecho uso de multitud de conceptos y definiciones similares que han dado lugar a distintas formas de entender el mismo fenómeno como talento, superdotación, genio, prodigio etc.

El protocolo de actuación de la CAPV (Aretxaga, 2013) y posteriormente el Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 (Gobierno Vasco, 2019) han adoptado el marco teórico de Renzulli (1978). Se basan en un concepto de altas capacidades intelectuales que incluye los términos de superdotación (con tres rasgos que incluyen un elevado nivel de inteligencia superior a la media, creatividad y motivación para el logro), el talento (que incluye el talento simple y el complejo, establecido por Castelló y Battle en 1998), y la precocidad (entendida como la manifestación de un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad cronológica).

Con respecto a la percepción de los padres y madres de estos/as niños/as sobre la respuesta del sistema educativo a las necesidades de sus hijos e hijas, Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017) ponen de manifiesto que la mayoría de los progenitores están interesados en que sus hijos/as puedan desarrollar su potencial dentro de la escuela, si bien creen que en los centros escolares no están preparados para cubrir las necesidades educativas de este tipo de alumnado, sino que se ofrecen pequeñas alternativas para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los progenitores comentan que el profesorado podría sentir miedo a la hora de atender a estos alumnos/as al no verse capaz de ayudarles. En la misma línea, Granado y Cruz (2010) mencionan que, entre los progenitores, la falta de personalización y la posibilidad de

que sus hijos/as no logren sus objetivos, o un exceso o defecto de autonomía pueden generar miedo. Así mismo, manifiestan que los progenitores pueden presentar un temor generalizado a no ser capaces de conseguir que sus hijos e hijas desarrollen todo su potencial.

En resumen, la respuesta educativa a la ACI en la CAPV se aborda desde la inclusión educativa y a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años, éste parece no ser suficiente para adaptarse a las necesidades de estos estudiantes, ya que hoy en día el número de alumnos que recibe una respuesta adecuada es mínimo. En este estudio, se analizará la respuesta dada por el sistema educativo de la CAPV, vista desde la perspectiva de los progenitores de niños/as y jóvenes de altas capacidades intelectuales. Por tanto, el objetivo del estudio es conocer las carencias y necesidades existentes en la atención educativa a las ACI en la CAPV, mediante una investigación cualitativa.

Método

Participantes

En este estudio participaron progenitores de 7 familias, 5 de la provincia de Bizkaia y 2 de Gipuzkoa de la CAPV (ver características en Tabla 1). Se contactó con las familias a través de una asociación de familias de niños y niñas con ACI, por medio de personas conocidas y de escuelas. Como criterio de inclusión se tuvo en cuenta la previa identificación de las altas capacidades del hijo/a.

Tabla 1
Características de la muestra

Familia	Entrevista	Hija(s)/Hijo(s)	Con ACI
F1	Madre	5 hijos/as	Hijo 13 años (el mayor) Gemelos, hijo e hija 8 años
F2	Madre y padre	2 gemelos, hijo e hija	Hijo 12 años
F3	Madre	2 hijos	Hijo 16 años (el mayor)
F4	Madre y padre	2 hijas	Hija 7 años (la mayor)
F5	Madre	1 hijo	Hijo 9 años
F6	Madre	2 hijos	1 hijo*
F7	Madre	2 hijos	1 hijo* (segundo hijo sin detectar aún)

*Nota: no se reveló la edad

Instrumentos

Se diseñó una entrevista para recoger datos cualitativos de calidad y de una manera flexible (Gibbs, 2012) sobre la respuesta educativa que recibe el alumnado con ACI, por considerarse el instrumento de comunicación más valioso para poder recabar datos directos sobre un tema concreto (Verd y Lozares, 2016). Siguiendo a los criterios de Verd y Lozares (2016), se diseñó una entrevista semi-estructurada (preguntas abiertas flexibles), temática (relato de temas concretos), directa (interacción personal) y exploratoria (para poder comprender, explicar y conocer cuáles son los factores que afectan) dirigida a los progenitores.

Procedimiento

Se diseñó una investigación cualitativa exploratoria de los relatos de los progenitores de niños/as con ACI por medio de la entrevista semi-estructurada, dirigida y focalizada (Juaristi, 2003).

Diseño del guion

Las preguntas fueron diseñadas en base a la literatura existente en cuanto a la respuesta educativa ofrecida al alumnado con altas capacidades intelectuales (p. ej. Aretxaga, 2013) y siguiendo las pautas propuestas por

Verd y Lozares (2016). Además, se estimó oportuno incluir un apartado dirigido a las experiencias y vivencias experimentadas por los progenitores y sobre la información y formación que han buscado y obtenido acerca de las altas capacidades. Así, las dimensiones en base a las cuales se originó el guion (ver tabla metodológica de la codificación inicial en Anexo 1) fueron las siguientes: la detección de las ACI, la evaluación, la respuesta educativa dada a este alumnado, la información y formación existente sobre el tema, la colaboración entre la familia y la escuela, y las vivencias relacionadas a la parentalidad.

La batería de preguntas inicial fue revisada por tres profesoras e investigadoras del Departamento de Psicopedagogía de una escuela universitaria de magisterio, y después por dos progenitores, ambos miembros de una asociación de familias de niños y niñas con ACI. Además, se llevó a cabo una entrevista piloto online acrónica con un progenitor. Después se revisó el guion, se realizaron las correcciones oportunas, y se concretó el guion compuesto por 24 cuestiones (ver Tabla 1). Se estimó un tiempo de media hora para su aplicación.

Aplicación del guion de la entrevista

Las entrevistas fueron realizadas por tres investigadoras del Departamento de

Psicopedagogía de una escuela universitaria de magisterio, y por tres estudiantes de cuarto curso de los grados de Educación Infantil y Primaria de la misma escuela. Los/las entrevistadores/as siguieron un proceso previo de entrenamiento, interiorización del guion, y de pruebas para ajustar sus habilidades a la situación de la entrevista. Se contactó con las familias y tras informar sobre el objetivo y el procedimiento de la investigación, se solicitó la participación de los progenitores. En las entrevistas, realizadas de forma presencial y con grabación, los/las entrevistadores/as siguieron un protocolo basado en los criterios de Verd y Lozares (2016) por el cual, una vez establecido el contacto, se reunieron con los progenitores, trabajaron la empatía y el clima para generar una relación de confianza, les ofrecieron información acerca de la investigación y de la entrevista (objetivos y procedimiento de la recogida y el tratamiento de los datos), y después solicitaron el consentimiento informado. Una vez que éste fue firmado, comenzaron con las entrevistas y la grabación, siguiendo el guion previsto, pero a su vez cumpliendo con los criterios de flexibilización.

Tratamiento y análisis de datos

En el momento de realizar las transcripciones de las grabaciones se borraron y codificaron los datos que pudieran dar lugar a la identificación de los participantes. Las entrevistas y el análisis se realizaron en euskera y en castellano al ser los/las investigadores/as bilingües completos/as y por velar por la validez del estudio¹.

Para el tratamiento y el análisis de datos cualitativos ofrecidos en los relatos, se utilizó el programa informático ATLAS.ti 8.3.20. Para poder establecer los códigos, y los agrupamientos, vínculos y jerarquías

de códigos, se utilizaron dos estrategias metodológicas (Gómez et al., 2006): Por un lado, el criterio de los/las dos investigadores/as que realizaron el tratamiento y análisis de los datos; por otro lado, los criterios de enraizamiento (número de citas vinculadas a cada código) y densidad (número de códigos vinculados a cada código) ofrecidos por el programa informático.

Así, los/las investigadores/as realizaron una primera lectura de las transcripciones para comprender la información y el contexto (Juaristi, 2003), cada uno/a realizó la codificación de forma independiente en dos rondas por medio del método abierto intuitivo, es decir, sin que hubiera códigos previos, yendo éstos surgiendo y modificándose. Después analizaron las citas y consensuaron los códigos, agrupamientos, vínculos y jerarquías de códigos que hacían referencia a sistemas categóricos concretos, así como los temas. Por otro lado, para poder describir, explicar, entender e interpretar la información dada por las personas participantes, se estudiaron los criterios de enraizamiento y densidad de los códigos ofrecidos por el programa informático.

Resultados y discusión²

En los relatos recogidos de las 7 entrevistas se establecieron 56 códigos, que a su vez se agruparon en 7 familias o aspectos, de los cuáles se escogieron los códigos que mayor enraizamiento y/o densidad mostraron. Estos se analizan a continuación.

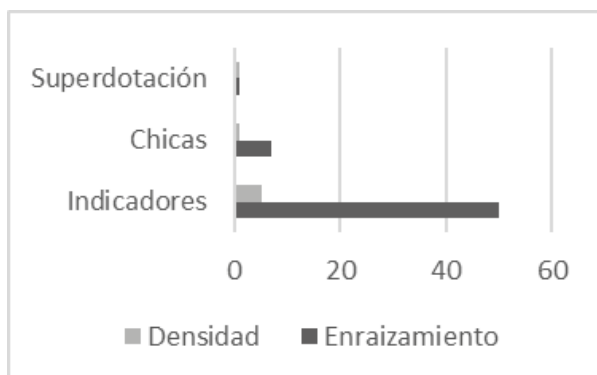
Indicadores de detección

En los códigos pertenecientes a la familia de indicadores de detección se recogieron aquellos de carácter más general, y en algún caso indicadores referentes a las chicas con ACI y a los/las niños/as con un perfil de superdotación (ver Figura 1).

¹ Se han traducido sólo aquellas expresiones incluidas en el manuscrito.

Figura 1

Indicadores de detección



De esta forma, las familias destacan algunas características propias de los niños y niñas: Primero, las relativas con la dimensión socioafectiva y la hipersensibilidad emocional o sensorial. En coherencia con los resultados del estudio de Hay et al. (2007), se recogió en el relato que “tienen mucha empatía con los demás, si ven a alguien sufrir ellos sufren una barbaridad”. También se manifestó la ausencia de problemas en sus relaciones, sobre todo en las etapas más tempranas, coincidiendo con los resultados obtenidos por Borges et al. (2011) donde encontraron que eran bien tolerados y aceptados, en contraste con la percepción que pueda tener el profesorado que los ve menos prosociales y adaptados (Baudson y Preckel, 2013, 2016). En segundo lugar, destacaron las características de personalidad, donde se manifiesta que tiene “un carácter tranquilo, pacífico, si ve un follón se escapa”, pasando desapercibido, y siendo resiliente y conformista. Solo en una cita se recoge un rasgo manipulador no muy marcado, o la tendencia hacia los extremos (“blanco o negro”) que, si bien en este estudio aparece como algo casual, coincide con la percepción que tiene el profesorado de que en ocasiones puede ser un alumnado difícil (Smedsrud, 2018). En tercer

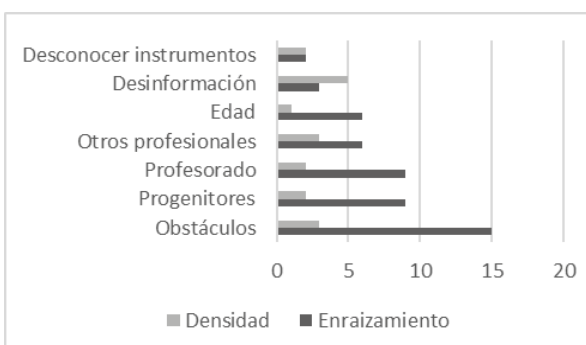
lugar, destacan las capacidades (talentos) que muestran y la curiosidad. Después, la motivación o el interés intensos que poseen, el estilo de aprendizaje basado en ocasiones en su propia iniciativa y obsesión por aprender, las actividades que realizan de forma diferenciada al resto de iguales, la dimensión atencional muy focalizada, la aparición de síntomas somáticos en momentos de relajación, y la disincronía entre la capacidad cognitiva y psicomotriz, característica que aparece ya en estudios previos (Tolan, 2018).

Detección

A la hora de hablar de la detección de las ACI, destacaron los obstáculos que surgen en este proceso, y el rol del profesorado y de los progenitores en su detección (ver Figura 2).

Figura 2

Detección



Entre los obstáculos encontrados, están en primer lugar, aquellos relacionados con la no-detección o no ver las altas capacidades, en dos ocasiones debido a la diferenciada actuación del niño/a en casa y en la escuela, o por una confusión o diagnóstico erróneo, identificándose con el Trastorno de Asperger, como se recoge en un estudio previo (Beljan et al., 2006), por ser de doble excepcionalidad, como la dislexia, que dificulta la detección

¹ Se presentan conjuntamente los resultados y la discusión para cumplir con el criterio de consistencia interna basado en la coherencia entre los extractos seleccionados de los textos y sus explicaciones (Herrera, 2008)

(Tuckerman, 2005), o por invisibilizar a las niñas, aspecto que se ha estudiado previamente (Bianco et al., 2011).

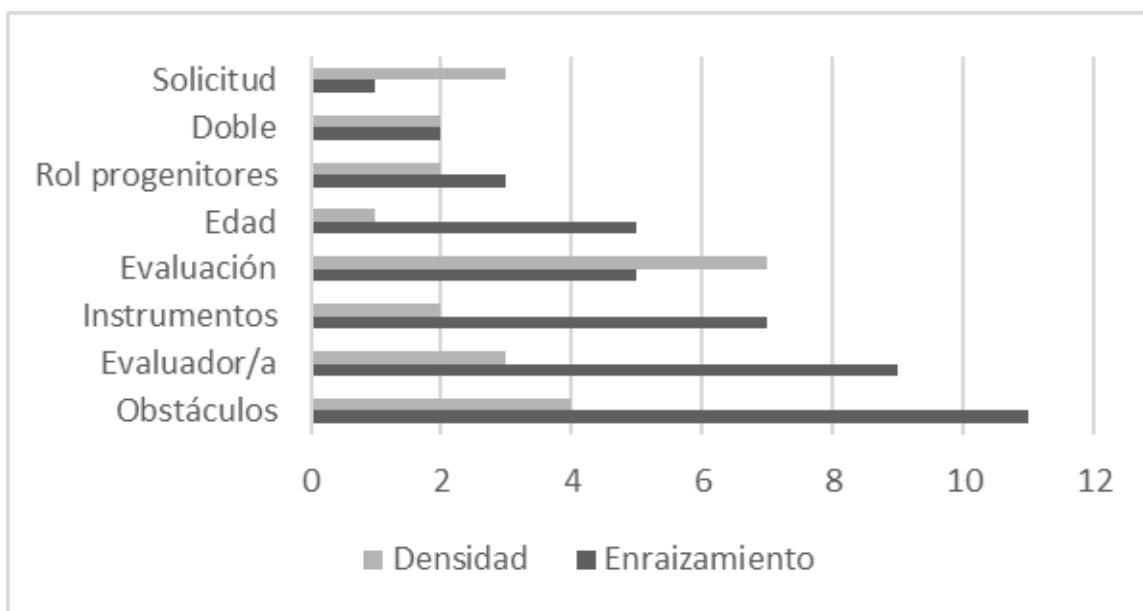
El segundo aspecto que más citas ha recibido ha sido el relacionado con la detección por parte de ambos, del profesorado o por los progenitores, coincidiendo con la percepción que mostró el profesorado en cuanto a quién detecta las ACI en un estudio previo (Aperribai y Garamendi, 2020). Otros aspectos relacionados resaltan la detección

realizada por otros profesionales de la salud, la edad temprana en la que fueron detectadas las ACI, y la desinformación existente en torno a la detección, así como acerca del concepto de alta capacidad intelectual en sí.

Evaluación

Entre las citas referentes a la evaluación de las ACI, destacan aquellas que aluden a los obstáculos encontrados, al evaluador/a, y a los instrumentos de evaluación, entre otros (ver Figura 3).

Figura 3
Evaluación



El obstáculo más citado habla de la necesidad de hacer la evaluación en consulta privada, tal y como reconoce el profesorado (Aperribai y Garamendi, 2020), para después no ser reconocida, o la evaluación errónea del trastorno de déficit de atención con hiperactividad, como se ha podido apreciar en el estudio Beljan et al. (2006). En cuanto a la figura de evaluador/a, cuatro familias manifestaron haber realizado la evaluación en consulta privada, mientras las otras tres por medio de la administración

educativa. En referencia a los instrumentos de evaluación, al contrario que ocurre con el profesorado (Aperribai y Garamendi, 2020), los progenitores conocen y mencionan sobre todo los instrumentos BADYG y WISC. Además, se recoge una variedad de edades en la que se han evaluado a los niños/as, indicador de una falta de sistematización en la evaluación (Martín y González, 2000). Finalmente, con un enraizamiento menor, se recogen las citas referentes al rol de los progenitores en la evaluación, la doble

excepcionalidad o evaluación, y aquellas relativas a la solicitud de evaluación.

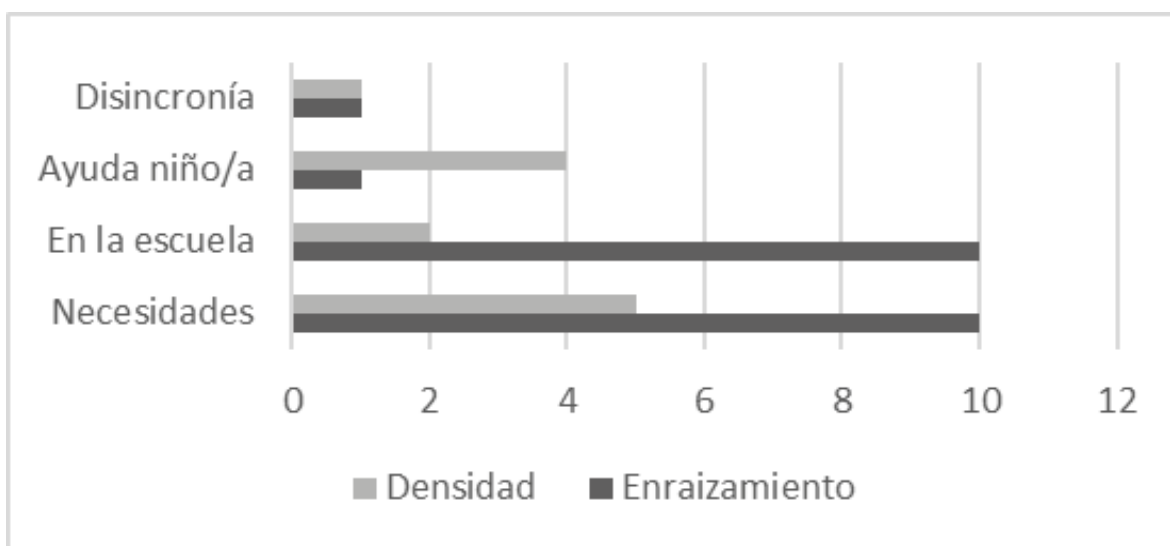
Necesidades

Los relatos recogen las necesidades que tienen estos/as niños/as en general, en el ámbito educativo, aquellas generadas debido

a una disincronía entre el desarrollo cognitivo y emocional (concretamente ante la medida de aceleración), así como a la ayuda que necesitan para su desarrollo socioafectivo (ver Figura 4).

Figura 4

Necesidades



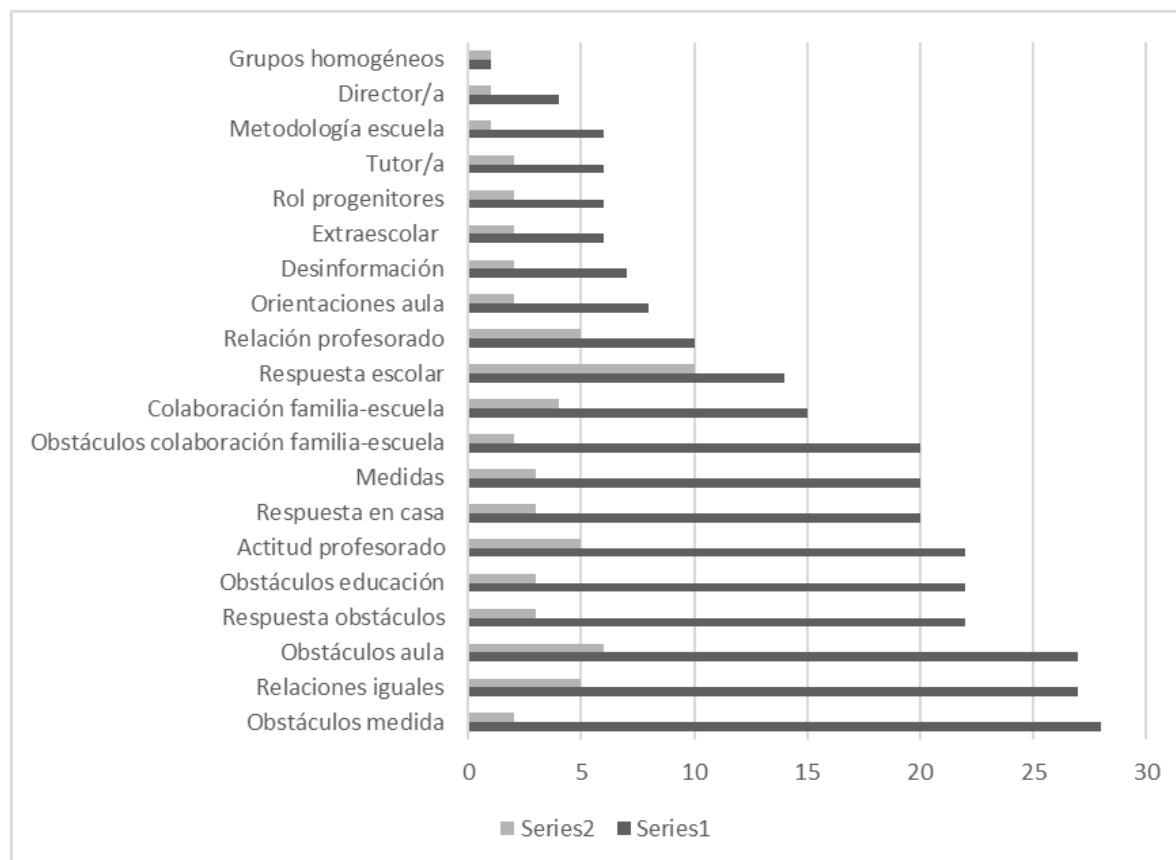
En general, sus necesidades se centran en la posibilidad de desarrollar sus capacidades, satisfacer su curiosidad, así como apoyar la gestión de sus emociones y sensibilidad. Estos datos corresponden a aquellos evidenciados previamente por Tolan (2018). En cuanto a las necesidades educativas, se señalan la necesidad de establecer hábitos de estudio, por un lado, y la de trabajar sus talentos y no repetir actividades para adaptarse a su ritmo y que no se aburra, por otro.

Respuesta a las necesidades

La respuesta a las necesidades de los/as niños/as con ACI se caracterizó por los diversos obstáculos que manifiestan, relacionados éstos a las medidas de respuesta empleadas, al aula, a la educación en general, o la colaboración entre la familia y la escuela. Pero también se recogieron relatos, con un menor enraizamiento, acerca de las relaciones entre iguales y con el profesorado, las medidas llevadas a cabo en la escuela y en casa o las extraescolares, las metodologías y agrupaciones empleadas, o el rol de los diversos agentes (ver Figura 5).

Figura 5

Respuesta a las necesidades



Por lo tanto, se mencionó que la aceleración previamente no preparada con el niño/a con ACI y sus iguales, puede generar malestar en los/las niños/as, en consonancia con resultados de estudios previos que constataron que la aceleración, bien planteada, no perjudica a la dimensión socioafectiva del alumnado con ACI (Hoogeveen et al., 2012). Se relató algo parecido con el enriquecimiento, cuando se hacía fuera del aula y no se preparaba a los/las niños/as para ello. También se recogió la no aplicación de medidas, y en su lugar que se dieran recomendaciones tales como “frenar” al niño/a o “hacer deporte”. En cuanto a los obstáculos encontrados en el aula, se relató el darle repetidamente la función de ayudar a los demás con sus tareas, o la dificultad ligada a la realización de exámenes, el aburrimiento y la

subsecuente falta de atención, obstáculo que recibió también su crítica en un estudio previo (Blaas, 2014). Por otro lado, y considerando los obstáculos de la educación en general, se manifestó la falta de interés por parte de los agentes educativos, la falta de control o inspección, y la falta de formación, siendo este último un factor que se ha recogido en un estudio previo realizado con profesorado (Aperribai y Garamendi, 2020).

En cuanto a las relaciones con sus iguales, se recogió que los/las niños/as en general se llevan bien con sus pares, pero que pueden ocasionar desajustes por no haber trabajado con el grupo y se genere rechazo, hasta el punto de llegar al acoso, tal y como se ha constatado en estudios previos (González-Cabrera et al., 2019). También que el/la niño/a con ACI puede tener una

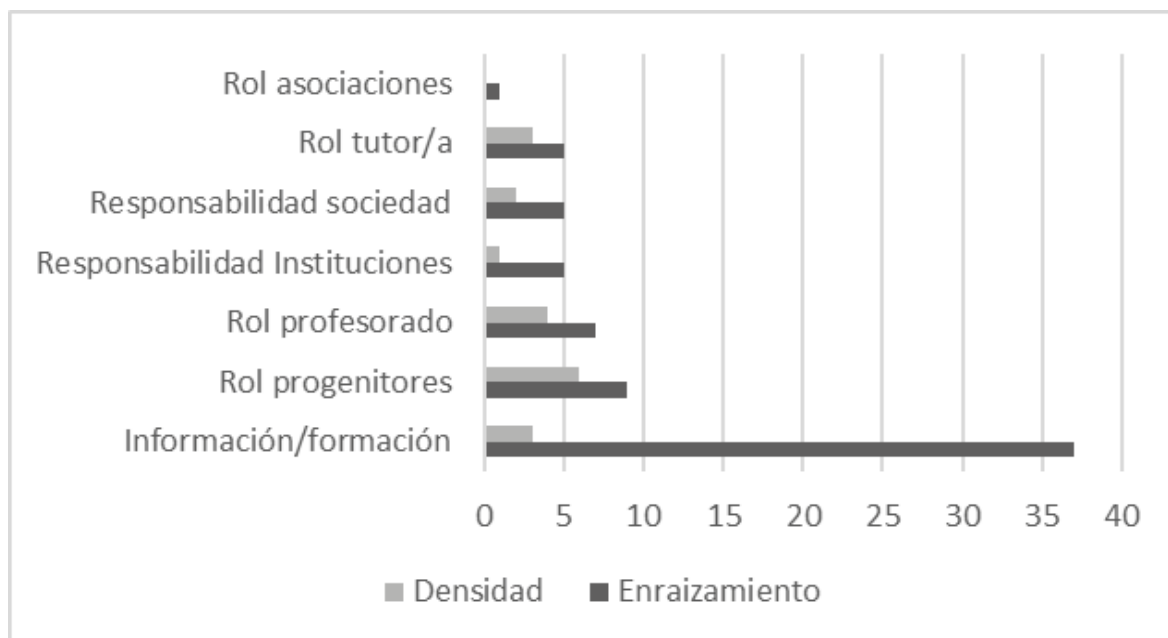
sensibilidad tan marcada que le cueste entender y relacionarse con los demás, de forma que precisaría de ayuda para aprender a relacionarse, resultado éste que contrasta con el mito de que no necesitan ayuda (Pérez et al., 2020) y que parte del profesorado comparte (Berman et al., 2012; Olthouse, 2014).

Finalmente, en relación con la actitud del profesorado, según los progenitores, pocos muestran interés en formarse y aprender sobre las ACI. Aquellos que intentan aplicar estrategias o medidas, pero no tienen la capacitación para ello y no aciertan, pierden interés por el/la niño/a. En todo caso, los progenitores relataron que depende de la persona y de su actitud para que el alumnado con ACI reciba una respuesta adecuada.

Responsabilidades y Roles

A la hora de estipular cuáles son las responsabilidades y los roles de los distintos agentes que influyen en la respuesta que se les da a los/las niños/as con ACI, los progenitores perciben mayoritariamente la falta de formación de los agentes educativos y de información en general, de manera que afecta en las responsabilidades que deberían cumplir los distintos agentes. También, con un enraizamiento mucho menor, se recogieron citas relacionadas a los roles de los progenitores, del profesorado, tutor/a, asociaciones, y las responsabilidades de las instituciones y de la sociedad (ver Figura 6).

Figura 6
Responsabilidades y Roles



Así, se relató la falta de formación ya mencionada por el propio profesorado en estudios previos (Aperribai, 2019; Aperribai y Garamendi, 2020), y de interés para formarse como responsabilidad que el profesorado debería cumplir y no lo hace. Aunque se mencionó que el interés y la formación poco a poco va en aumento, normalizando, aspecto que concuerda con estudios previos que destacan que el profesorado se está alejando de las concepciones erróneas y que algunos mitos y estereotipos están perdiendo fuerza (Pérez et al., 2020). También destacó la necesidad de información y formación que han tenido los progenitores para poder cumplir con su rol, saciándola mayoritariamente a través de charlas o cursos, internet o libros que han leído. Además, relataron haber tenido que gestionar muchos asuntos con la escuela, así como la relación y las dificultades con sus hijos/as. En cuanto a las responsabilidades de las instituciones, se recogió que deben

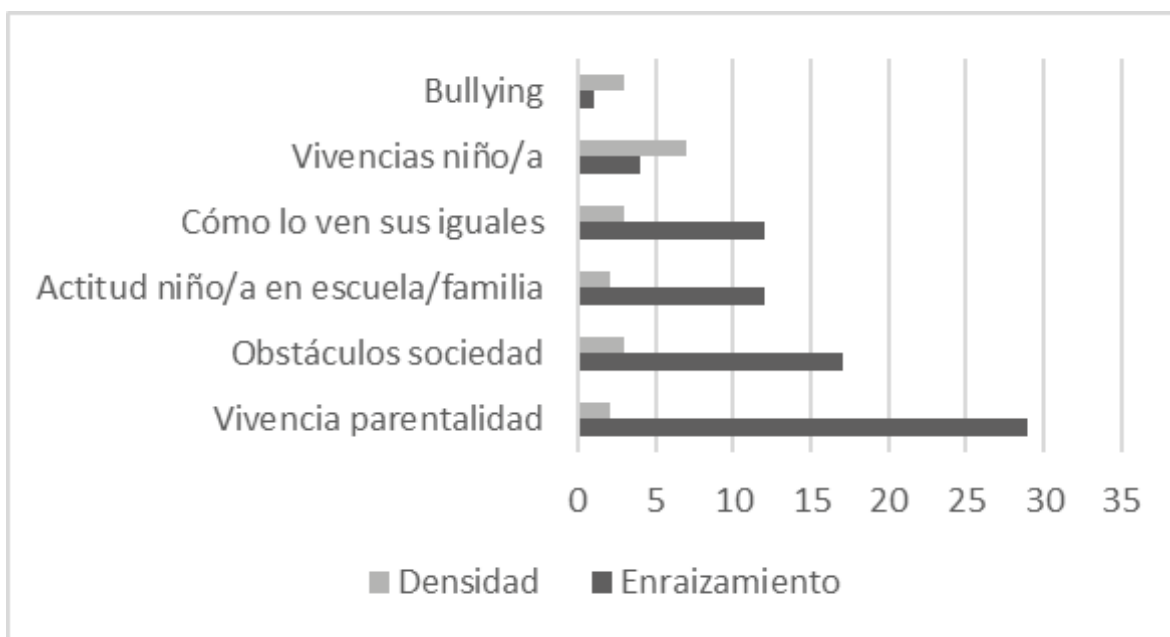
hacer más y que se deben normalizar tanto el conocimiento de las ACI, como la respuesta que se les dé. Finalmente, se recogió que la sociedad debería conocer mejor las ACI y aceptar a estos/as niños/as.

Dimensión Socioafectiva

Los progenitores relataron aspectos relacionados con la dimensión socioafectiva de los/las niños/as y de ellos mismos. Así, se recogieron vivencias de la parentalidad, así como vivencias de los/las niños/as con ACI en general o en relación con los obstáculos encontrados en la sociedad para su desarrollo socioafectivo por estar “muy señalado” por las personas adultas y los menores, a las vivencias que tienen con sus iguales por cómo los ven o por sufrir acoso, y las vivencias y actitudes diferenciadas que muestran en la escuela y en casa, siendo más conformistas y pasivos en la escuela, y más abiertos y activos en casa (ver Figura 7).

Figura 7

Dimensión Socioafectiva



En esta dimensión, destacaron las citas relacionadas con las vivencias de la parentalidad, donde sobresalieron la incertidumbre vivida al saber que su hijo/a tiene ACI por el desconocimiento y la falta de información, o también el hecho de tener sospechas, pero esconderlo ante los demás. Manifestaron haber vivido muchos momentos muy agradables puesto que se aprende mucho con ellos y se puede hablar de temas que no se pueden tratar con otros/as niños/as, coincidiendo con la idea de madurez de pensamiento apreciado en un estudio previo (Wright-Scott, 2018). Pero se relató también el sufrimiento que genera cuando empiezan a surgir problemas en la escuela o por el acoso recibido de sus iguales. También se recogió que la vida es muy intensa con estos/as niños/as.

Conclusiones

Los progenitores de los/las niños/as con ACI ofrecen indicadores de detección valiosos puesto que describen sus características socioafectivas y sensoriales y de personalidad, por encima de las características propias de sus talentos, información que puede ser valiosa para la detección de las ACI en los/las niños/as. Existen obstáculos a la hora de detectar, principalmente porque se confunden los indicadores con aquellos que pertenecen a otras entidades diagnósticas como puedan ser el Trastorno de Asperger o la doble excepcionalidad. En cuanto a la evaluación, se ha podido ver que los progenitores, en comparación con el profesorado, poseen un mayor conocimiento de los instrumentos y el proceso requeridos. Además, se ha podido constatar que estos/as niños/as tienen necesidades socio afectivas y educativas que cubrir, si bien las respuestas que reciben no siempre llegan a satisfacerlas.

Las conclusiones a las que llegamos en este estudio realizado en la CAPV coinciden con aquellas que mencionan Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), puesto que se vuelve a manifestar la idea de que los centros escolares no están preparados para responder al alumnado con ACI. De este modo, existen aún muchos obstáculos (en las medidas tomadas, en el aula, en la relación con el profesorado, en la colaboración familia-escuela) que impiden que tengan un desarrollo pleno en la escuela. Para ello, uno de los aspectos a tener en cuenta sería la responsabilidad que tiene el sistema educativo de la CAPV para que sus agentes estén bien formados en las ACI. La falta de formación específica es un obstáculo que tanto progenitores como el profesorado han detectado y que requiere una respuesta inmediata. El Gobierno Vasco (2019) recoge y prevé dar respuesta a estos aspectos dentro del marco del Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022, por lo que significaría un cambio de estrategia que pueda facilitar la superación de los obstáculos con mayor mención por parte de los progenitores. Así mismo, las familias y los/las niños/as en concreto necesitan de ayuda para el desarrollo socioafectivo de éstos, puesto que la vivencia de la parentalidad puede llegar a ser muy intensa, y los obstáculos encontrados en la sociedad, tanto entre adultos como en menores, dificultan un desarrollo social y afectivo plenos, al carecer de un reconocimiento y una aceptación que los ayuden a tener una vivencia social normalizada. Por lo tanto, con vistas al futuro, se propone estudiar e intervenir en la formación de los agentes educativos, y en la sensibilización de la sociedad en general. Sin embargo, los progenitores creen necesarios programas para trabajar

los aspectos socioafectivos de las familias y de los/las niños/as de la CAPV que no se contemplan en el plan, y que quedarían a expensas de otras entidades. En conclusión, además de la formación y los recursos que se plantean trabajar en el plan de actuación 2019-2022 del Gobierno Vasco (2019), se deberían de tener en cuenta programas para trabajar la dimensión socioafectiva de este alumnado y sus familias, tal y como se viene haciendo en otras regiones como puede ser el Programa Integral Para Altas Capacidades

que Rodríguez-Naveiras et al. (2015) aplican en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Este estudio, sin embargo, no está exento de limitaciones, puesto que requeriría de una muestra más amplia y representativa para llegar a resultados más contundentes. Por lo tanto, se propone la aplicación de un mayor número de entrevistas semi-estructuradas presenciales, o de grupos de discusión de muestras representativas de la CAPV.

Referencias

- Aperribai, L., (2019). Evaluación de un programa de formación en altas capacidades intelectuales para profesionales de la educación. *Talincrea*, 5(11), 62-72.
- Aperribai, L., y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390. <http://doi.org.10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>
- Aretxaga, L. (Coord.) (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <http://doi.org.10.1037/spq0000011>
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org.10.1177/0016986216647115>
- Beljan, P., Webb, J. T., Amend, E. R., Web, N. E., Goerss, J., y Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86. <https://doi.org.10.1080/15332276.2006.11673478>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org.10.1017/jgc.2014.1>
- Berman, K. M., Schultz, R. A., y Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., y Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper*

- Review*, 33(3), 170-181. <http://doi.org.10.1080/02783193.2011.580500>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367. <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>
- Castelló, A., y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A., y Ortega, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3277694.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan de Atención a educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*. https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_departamental/41_plandep_xileg/eu_def/Adimen-gaitasuna%20handia%202019-2022%20plana.pdf
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Ed. El Roure.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A., y Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2173. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122173>
- Granado, M. C., & Cruz, C. (2010). Estilos Parentales. Influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 353-362. http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD_010122_353-362.pdf
- Hay, P. K., Gross, M. U. M., Hoekman, K., y Rogers, K. B. (2007). Prosocial Reasoning and Empathy in Gifted Children. *Australasian Journal of Gifted Education*, Vol. 16(2), 5-14. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=797298560695748;res=IELAPA>
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <http://doi.org.10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Herrera, M. (2008). Psicología social discursiva e investigación psicosocial. En J. F. Morales, C. Huici, A. Gómez, y E. Gaviria (Coord.), *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 57-68). Pearson Prentice Hall.
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández-Gálvez, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328/1893>
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., y Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605. <https://doi.org.10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 307 (23/12/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106 (04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295 (10/12/2013).
- Martín, J., y González, M. T. (Coords.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de alta capacidades*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- McBee, M. T., Peters, S. J., y Miller, E. M. (2016). The Impact of the Nomination Stage on Gifted Program Identification: A Comprehensive Psychometric Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278. <https://doi.org/10.1177/0016986216656256>
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122-132. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884200>
- Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, núm. 107 (03/05/1996).
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., y Borges, A. (2020). Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. *Sustainability*, 12(13), 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 642-671. Epub September 12, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, núm. 182 (31/07/2003).
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A., y Valadez, M. D. (2015) *Programa Integral Para Altas Capacidades. Descubriéndonos. Una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno.
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1359. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Tolan, S. S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193–202. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Tuckerman, S. (2005). Gifted, and learning disabled. *TalentEd*, 23(1/2), 45-53. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=654428198144521;res=IELHSS>
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis, S. A.

Wright-Scott, K.-A. (2018). *The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support* (Tesis doctoral,

Queensland University of Technology, Brisbane, Australia). https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann_Wright-Scott_Thesis.pdf

Anexo 1

Tabla 2

Tabla metodológica de la codificación inicial

Dimensión	Variable	Categoría / Preguntas	
Detección ACI	Proceso	1	Quién, cuando, cómo y a qué edad se detectó la ACI
	Indicadores	2	Indicadores, características, vivencias importantes
	Obstáculos	3	Indicadores y comportamientos de los/las niños/as con ACI que obstaculizan la detección
Evaluación ACI	Proceso	4	Cómo, quién y cuándo se realiza la evaluación Qué proceso se sigue con la información recogida
Respuesta educativa	Trayectoria académica	5	Descripción de la trayectoria académica
	Necesidades educativas	6	Necesidades educativas en la escuela y en casa
		7	Respuesta ofrecida a éstas
	Metodologías y estrategias educativas	8	Respuesta educativa ofrecida al niño/a con ACI
	Obstáculos en respuesta a las necesidades educativas	9	Obstáculos en medidas y respuesta adecuada
	Funciones interacción profesorado/tutor-a y el/la niño/a	10	Relación del alumnado con ACI con el profesorado y tutor/a
		11	Rol y la función del profesorado y tutor/a
	Funciones interacción con iguales	12	Relación con iguales
Información y formación	Información/formación para la familia	13	Qué información/formación sobre las ACI busca
	Necesidades formativas de los agentes educativos	14	Dónde encuentra
		15	Valoración de cuáles y cómo debería ser la formación en ACI del profesorado, tutores/as y en general los agentes educativos
Colaboración familia y escuela	Información estereotipada en la sociedad	16	Información de la sociedad acerca de las ACI
	Normalización y protocolo de colaboración	17	Experiencia de colaboración con la escuela Pros y contras
Vivencia de parentalidad	Vivencia de la parentalidad	18	Vivencia de la parentalidad, en general y en la vida cotidiana
		19	Dificultades u obstáculos que ha tenido que afrontar
	Normalización en el contexto y recursos para lograrlo	20	Vivencias con otras personas adultas
		21	Se esconden/manifiestan las ACI y por qué, cómo ven
		22	Vivencia de la relación del hijo/a con sus iguales
		23	Necesidad o no de ayuda en sus relaciones; quién debería ayudar
		24	Como padre/madre de un/a niño/a con ACI, qué le pides a la sociedad, a la comunidad educativa, al sistema educativo, y a las instituciones públicas y privadas

**LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO EN LA GESTIÓN DE CONFLICTOS
DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES****THE IMPORTANCE OF TEACHERS IN CONFLICT MANAGEMENT FOR
STUDENTS WITH HIGH ABILITIES**

Triana Aguirre Delgado
taguirre@ull.edu.es
Universidad de La Laguna

Resumen

La conceptualización de las altas capacidades sigue hoy en día en debate, lo que supone entre otras cuestiones, el mantenimiento de mitos sobre este alumnado. Es necesario priorizar aquellos conocimientos sobre este colectivo que si están definidos e integrarlos en su atención educativa, en este sentido el profesorado cobra especial importancia. Dadas tareas repetitivas, la falta de retos intelectuales y las clases poco motivadoras, este alumnado puede comportarse de forma inadecuada dentro del aula, afectando tanto a compañeros/as como a profesorado. A la hora de resolver estas situaciones, la mediación se considera una estrategia educativa adecuada y en auge, que previene e interviene en favor del adecuado desarrollo de estos niños y niñas. El objetivo de esta investigación es analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos. Las respuestas fueron analizadas con el programa SPSS v.25.0 y el software JAMOVI. En base a estos resultados se concluye la existencia de conflictos por parte de este alumnado, así como la importancia de la formación específica del profesorado en mediación, para que la gestión de conflictos sea menos impositiva y más mediacional.

Palabras clave: *altas capacidades, profesorado, gestión de conflictos, mediación escolar.*

The conceptualisation of high abilities is being discussed today, which implies, among other questions, the maintenance of myths about this student body. It's necessary to prioritise knowledge about this group which, if it's defined, and to integrate it into their educational attention, in this sense the teaching staff takes on special importance. Because of the repetitive work, the lack of intellectual challenges and the unmotivated lessons, these students can behave in an inappropriate way in the classroom, which affects both classmates and teachers. When it comes to resolving these situations, mediation is considered an appropriate and growing educational strategy, which prevents and intervenes in favour of the adequate development of these children. The results were analysed with the SPSS v.25.0 programme and the JAMOVI software. These results show the existence of conflicts on the part of this group of students, as well as the importance of specific training for teachers in mediation, so that conflict management is less imposed and more mediation-oriented.

Keywords: *high abilities, teachers, conflict management, school mediation.*

En la actualidad la conceptualización de las altas capacidades intelectuales se mantiene en constante debate, pero dentro de las características cognitivas que diferencian al alumnado con altas capacidades, encontramos fundamentalmente la mayor velocidad de procesamiento de la información, que genera diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje, mayor que el de sus pares (Rodríguez-Naveiras, 2011; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012).

La literatura especializada no muestra una concepción del todo clara de la alta capacidad lo que supone, por un lado, diferentes controversias a nivel teórico sobre la definición del concepto y, por otro

lado, perpetúa mitos sobre este alumnado. Esta cuestión se traduce en la generación de diferentes propuestas que, lejos de aclarar el concepto, aumentan la confusión en torno a la superdotación (Pérez, et al., 2017). Para lograr una definición de este concepto surgen, a lo largo de la historia, gran diversidad de modelos teóricos, desde los que se centran aspectos cognitivos como el Cociente Intelectual o la creatividad, los basados en el proceso, los orientados al rendimiento, los modelos sociales y los evolutivos. En la tabla 1, a modo de resumen, se recogen los modelos más relevantes en la definición de superdotación y altas capacidades Silió et al., (2020).

Tabla 1
Los modelos sobre las concepciones de alta capacidad

Autores	Modelos	Conceptos
Terman (1930)	Monolíticos	Criterio para alta capacidad: CI superior a 130
Gardner (1995)	Múltiples	Perspectiva múltiple de la Inteligencia
Sternberg (1983, 1984)	Basados en el proceso	Teoría Triárquica
Renzulli (1986)	Orientados al rendimiento	Modelo de los 3 anillos
Mönks (1994)	Sociales	Modelo Triádico de la Superdotación
Tannenbaum (1986) Ziegler y Heller (2000)	Socio-constructivistas	Importancia de factores externos (aprendizaje, cultura, sociedad, componente de suerte u oportunidad)
Gagné (2004)	Evolutivos	Importancia del desarrollo y de catalizadores intrapersonales y del ambiente, además del componente de suerte

Los mitos que giran en torno a este alumnado se pueden organizar en cuatro grupos: por un lado, los relacionados con las características físicas y personales de estos niños, incluyendo su salud y considerando que son poco aficionados a la actividad física (Riba y Extremiana, 1998). Por otro lado, los mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades considerándolo un rasgo estable (Soriano y Castellanos, 2016).

También existen mitos, aunque ampliamente rebatidos, sobre el ajuste personal y social de este alumnado (Azevedo y Metrau, 2010), y por último aquellas creencias que tienen que ver con el aspecto académico y las relativas al entorno escolar, donde se genera la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto (Azevedo y Metrau, 2010, Moon, 2009).

Por ello no resulta extraño que la población general extienda mitos sobre

este alumnado, y lo que es más importante, la persistencia de estos no favorece un conocimiento adecuado del colectivo, lo que influye directamente en la identificación y diagnóstico de estos niños y niñas en la escuela (Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2009, Borges, 2017).

En este sentido, en el ámbito escolar el profesorado no está libre de mitos y creencias erradas cuando se hace referencia a este alumnado, por lo que es común atribuirles conductas como, ser obedientes con las normas, presentar buen comportamiento o tener un alto rendimiento académico, de esta forma, pueden llegar a la conclusión de que no son los/las mejores alumnos/as, no respondiendo a las expectativas atribuidas al alumnado con altas capacidades (Croft, 2003, Hernández-Jorge y Borges, 2005, Pérez, Borges y Rodríguez-Naveiras, 2017).

En esta misma línea, el personal docente desempeña un papel de extrema relevancia, pues no siempre es capaz de detectar a este alumnado adecuadamente, en ocasiones, estos escolares no tienen el mejor comportamiento en las aulas, como se podría esperar respondiendo al mito de su alto rendimiento (Cárdenas, 2011, Valadez, Borges, Zambrano y Flores, 2017).

Consecuentemente, además de las creencias inadecuadas sobre este alumnado se encuentra a su vez, la falta de formación específica del profesorado, quien debe llevar a cabo esta respuesta educativa específica (Gallagher, 2000, Russell, 2018). Acosta y Alsina (2017) aseguran que, es necesario incorporar en la formación universitaria de los y las maestros/as, contenidos específicos sobre este colectivo, que permitan dar una respuesta educativa personalizada y adaptada a las capacidades e intereses de estos niños y niñas.

En esta línea, es necesario tener en cuenta que el sistema educativo tradicional no

está suficientemente preparado para atender adecuadamente las necesidades educativas de este alumnado (Benavides, 2008, Soriano de Alençar, 2008).

Asimismo, resaltando aún más la importancia del profesorado para este colectivo, Croft (2003) señala que el alumnado de altas capacidades puede verse más influido por las actitudes y comportamientos de sus docentes que por las de sus iguales, ya que el profesorado más exitoso desarrolla áreas específicas de especialización que no están incluidas en el currículo general.

Diversos estudios han señalado al contexto intraescolar como una variable que parece estar relacionada con un menor rendimiento de este alumnado (Cho et al., 2008; Gallagher, 1991; Macy, 2017): clases poco motivadoras y con poco reto intelectual, así como baja calidad instruccional de los programas educativos y un ritmo de aprendizaje inferior al que precisan.

Las tareas que desarrollan los escolares en los centros educativos tradicionales tienden a estar basadas en la repetición lo que puede producirles falta de atención y desmotivación (Pérez y Domínguez, 2006) dando lugar, en ocasiones, a comportamientos disruptivos en el aula.

La mediación educativa es un proceso de aprendizaje que genera un impacto positivo en la vida de los centros escolares, ya que sensibiliza a la comunidad, genera un buen ambiente de convivencia en las aulas establece espacios de reflexión, de diálogo, impulsa la empatía de las partes mediadas, facilita soluciones alternativas y genera espacios de mediación escolar para que alumnado pueda conciliarse con sus iguales ante un desencuentro (Díaz-Negrín, et. al, 2015, Ibarrola-García e Iriarte, 2013, Martínez, 2009).

Este proceso incluye a la mediación escolar se presenta que se trata de una

estrategia en auge que interviene en el conflicto y al mismo tiempo lo previene. Contiene aspectos formativos, afectivos y sociales, esto es, herramientas que atienden a las personas individualmente y a la institución en la que conviven. No solo se trata de un procedimiento para resolver conflictos, al mismo tiempo trata de generar en profesores/as y alumnos/as el deseo, los motivos o el impulso necesario para convivir desde la reciprocidad, la cooperación, la responsabilidad social, (Ibarrola-García e Iriarte, 2013).

A la hora de afrontar y tratar de eliminar estas conductas conflictivas y/o disruptivas, la mediación se considera como una de las modalidades más adecuadas, es la más viable, flexible y adaptable a las necesidades del alumnado. (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

Por ello, se trata de un recurso de notable utilidad educativa, dado que crea un contexto más pacífico donde el alumnado puede volcarse más fácilmente en sus responsabilidades y participar activamente en las decisiones y permite la adquisición de habilidades de relación interpersonal capaces de ser extendidas más allá de los límites

escolares (García, Chiva, Moral, y Ramos, 2016).

Por tanto, el objetivo, que se plantea en esta investigación es analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos.

Método

Diseño

En esta investigación se ha llevado a cabo una metodología de encuestas, con un diseño transversal, ya que supone la recogida sistemática de la información por medio de entrevistas o de cuestionarios (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004).

Participantes

Los participantes de esta investigación son 95 docentes con una edad media de 43,06 años, con experiencia profesional de 1 a 40 años, de los cuales solo 10 eran hombres. El 67,4% proceden de España, el 28,4% de México, y el resto de Argentina y Chile (tabla 2).

Tabla 2

País

País	Frecuencia	Porcentaje acumulado
España	64	67,4
México	27	95,8
Argentina	3	98,9
Chile	1	100,0
Total	95	

En cuanto al tipo de centro, 63 de ellos trabajan en escuelas públicas, y 70 concentran su docencia en los niveles de primaria y secundaria. A continuación, se presenta el tipo de centro escolar y el nivel académico en el que imparten docencia (tabla 3).

Tabla 3
Nivel académico al que imparte docencia y centro escolar en el que imparte docencia

Tipo de centro					
/Nivel académico	Público	Privado	Concertado	Otro	Total
Infantil	8	3	0	1	12
Primaria	25	9	5	1	40
Secundaria	23	1	6	0	30
Bachillerato	3	1	0	0	4
F. Profesional	3	0	1	1	5
Universidad	0	1	0	0	1
Otro	1	1	1	0	3
Total	63	16	13	3	95

Instrumento

El instrumento elaborado *ad hoc* está formado por 3 bloques principales. El primero recoge, mediante preguntas cerradas, datos sociodemográficos para conocer la edad, sexo, país de residencia, años de experiencia como docente, tipo de centro en el que ejerce y nivel de estudios al que imparte docencia.

El segundo bloque comienza con una pregunta sobre si tienen o no alumnado con altas capacidades en sus aulas y continua con la indicación de la frecuencia con la que este alumnado presenta diferentes tipos de conflictos, desde los que se producen hacia sus compañeros/as hasta los que se dan hacia el profesorado, a través de una escala tipo Likert siendo (1) nunca, (2) algunas veces, (3) frecuentemente y (4) siempre.

El tercer bloque cuenta con una pregunta abierta sobre cómo resuelve el profesorado los conflictos que acontecen en su aula. Esta pregunta se categoriza con cinco tipos de respuesta que contemplan tanto las opciones más alejadas de la mediación como las que se acercan a la misma, siendo (1) *utiliza las normas del centro*, (2) *realiza acción tutorial y/o dinámicas de grupo*, (3) *utiliza el dialogo*, (4) *busca el conceso*, la *reflexión y la búsqueda de acuerdos* y (5) *utiliza la mediación*. Finalmente, se pregunta al profesorado si han recibido formación específica en gestión de conflictos.

Procedimiento

Con intención de analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y para conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos, se confeccionó el cuestionario centrado tanto en la frecuencia con la que se dan los conflictos en este colectivo, como las estrategias que utiliza el profesorado para gestionarlos.

El cuestionario se realizó en formato electrónico con la aplicación web Google Formulario. Para su distribución se envió por correo electrónico y a través de las redes sociales (WhatsApp y Facebook). La información relativa a los participantes se recogió en base a la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 de 6 de

diciembre), garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Análisis de datos

Para realizar el análisis descriptivo de los datos y la prueba t- Student se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.25.0

Resultados

De los 95 participantes en esta investigación, 46 tienen formación específica sobre altas capacidades y 52 tienen formación sobre gestión alternativa de conflictos. Todos manifiestan que tienen o han tenido en sus aulas alumnado con altas capacidades y que presentan diferentes conflictos, bien hacia otros compañeros o profesorado, o de sus compañeros hacia él o ella.

En lo que se refiere a la frecuencia de los conflictos que presenta el alumnado con altas capacidades, el profesorado manifiesta su percepción a través de una escala tipo Likert siendo (0) *nunca*, (1) *pocas veces*, (2) *algunas veces*, (3) *frecuentemente* y (4) *siempre*. Como se puede observar los conflictos que se dan con mayor frecuencia son los que involucran al resto de compañeros/as del aula, ya sea porque discuten entre ellos o porque su compañeros/as se molestan por su comportamiento dado que las respuestas por parte del profesorado tienden al máximo de la escala (tabla 4).

Tabla 4

La frecuencia con la que el alumno/a con altas capacidades presenta conflictos hacia los compañeros/as en el aula

	Rango	Media	Desv. Típica
Tiene conflictos con compañeros/as de su aula	0-3	1,68	,748
Sus compañeros/as tienen conflictos con él/ella	0-3	1,67	,778
Discute con sus compañeros	0-4	1,63	,786
Sus compañeros/as se molestan por su comportamiento	0-4	1,64	,933
Se enfada con sus compañeros	0-3	1,63	,826
Sus compañeros discuten con él/ella	0-4	1,54	,836

En cuanto a las respuestas sobre el profesorado y la familia, los conflictos, que tienden al valor máximo de la escala se centran en mayor medida en cuestionar al profesorado y presentar conflictos hacia este (tabla 5).

Tabla 5

La frecuencia con la que el alumno/a con altas capacidades presenta conflictos relacionados con el profesorado y la familia

	Rango	Media	Desv. Típica
Presenta conflictos hacia el profesorado	0-4	1,44	,896
Cuestiona al profesorado	0-4	1,89	,905
El profesorado discute con él/ella	0-4	1,34	,906
El profesorado presenta dificultades de comunicación con su familia	0-4	1,13	,890
Tiene un mal comportamiento en el aula	0-3	1,17	,767
Su familia presenta dificultades en la comunicación con el profesorado	0-4	1,03	,881

En lo que se refiere a cómo resuelve el profesorado los conflictos que acontecen en su aula, se categoriza con cinco tipos de respuesta. En la tabla 6 se observa que las estrategias más alejadas de la mediación las

realizan un 27,4% del profesorado, un 44,2% hace uso del diálogo, siendo la estrategia intermedia y un 28,4% emplea la mediación o técnicas muy cercanas a la misma.

Tabla 6

Cómo resuelve el profesorado los conflictos entre alumnos/as que acontecen en su aula

	Frecuencia	Porcentaje	P. acumulado
Normas del centro (1)	15	15,8	15,8
Acción tutorial, dinámicas de grupo (2)	11	11,6	27,4
Dialogo (3)	42	44,2	71,6
Consenso, reflexión, acuerdos (4)	9	9,5	81,1
Mediación (5)	18	18,9	100,0
Total	95	100,0	

El 54,7% del profesorado ha recibido formación sobre gestión de conflictos. Para comprobar si hay diferencias en las estrategias utilizadas en función de la formación

recibida se realizó la prueba t-Student cuyos resultados se ven en la tabla 7. Se comprueba que hay diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 7

Diferencias en el uso de estrategias en función de la formación recibida

Formación								
Estrategias	sobre gestión alternativa de conflictos	N	Media	Desv. Desviación	Welch*	gl	p	d
	no	43	2,77	1,043	-1,998	92,04	0,049	0,401
	si	52	3,27	1,402				

* muestras heterocedásticas ($F_{(1,93)}=7.38; p < 0.008$)

Discusión

En el presente estudio se pone de manifiesto tanto la importancia de la gestión de conflictos en el aula por parte del profesorado, como la mejora del conocimiento sobre el alumnado con altas capacidades.

Si bien la conceptualización de las altas capacidades sigue en constante debate es necesario centrarse en lo que ya se conoce sobre este colectivo para proporcionar una adecuada atención educativa. De esta manera, se contribuye a la eliminación de estereotipos que entorpecen esta labor.

Las conductas como, ser obedientes con las normas, presentar buen comportamiento o tener un alto rendimiento académico atribuidas al alumnado con altas capacidades (Croft, 2003, Hernández-Jorge y Borges, 2005, Pérez, Borges y Rodríguez-Naveiras, 2017), se encuentran lejos de beneficiarles en su desarrollo.

Por ello, los centros escolares y sus docentes adquieren especial importancia, no solo en cuanto a la relación directa con el alumnado con altas capacidades, como su identificación, detección y su respuesta educativa, sino también en lo referido a la convivencia en el aula, que se ha convertido en un reto educativo y estos ofrecen el espacio idóneo para su aprendizaje.

Como se observa en los resultados, el profesorado percibe que su alumnado con altas capacidades no siempre tiene el mejor comportamiento en el aula. Se observa claramente que los conflictos se basan en disputas entre compañeros/as o bien éstos de molestan por las conductas del alumno/a con alta capacidad. Esto podría estar relacionado con que las clases les resulten poco motivadoras, con poco reto intelectual (Cho et al., 2008; Gallegher, 1991; Macy,

2017) y con las tareas o actividades escolares estén basadas eminentemente en la repetición (Pérez y Domínguez, 2006).

En esta misma línea, cuando los conflictos se centran en el profesorado, predominan aquellos en el que el alumnado lo cuestiona. Esto puede estar relacionado tanto con las estrategias educativas que emplean, como con la falta de formación específica del profesorado para el adecuado desarrollo de la respuesta educativa específica (Gallagher, 2000, Russell, 2018).

La mediación escolar se postula como un recurso de notable utilidad educativa, dado no solo interviene en el conflicto, sino que al mismo tiempo lo previene y a su vez articula aspectos formativos, afectivos y sociales, (Ibarrola-García e Iriarte, 2013) Se trata además de un procedimiento flexible y adaptable a las necesidades del alumnado. (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

Por esto resulta interesante conocer qué tipo de estrategias emplea el profesorado para afrontar los conflictos en el aula y si el profesorado está adecuadamente formado para la gestión de estas disparidades.

Más de la mitad del profesorado participante en esta investigación ha recibido formación en gestión de conflictos lo que se relaciona directamente con los resultados obtenidos sobre la utilización de estrategias cercanas a la mediación como el conceso, la reflexión y la búsqueda de acuerdos y la propia la mediación, Asimismo una gran parte de la muestra utiliza la estrategia intermedia que es el diálogo. Esto pone de manifiesto que el conocimiento sobre mediación hace que la resolución de conflictos sea menos impositiva o basada en el reglamento del centro y más pro-mediación.

A pesar de obtener resultados alentadores en cuanto al análisis de la percepción del profesorado sobre los

conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y el conocimiento de las estrategias utilizadas para gestionarlos, existen ciertas limitaciones. El formato de formulario de Google ofrece la opción de responder o no al mismo, por lo que de cara a otros estudios sería interesante ampliar aún más la difusión del cuestionario para asegurar un aumento de la muestra.

Por todo lo mencionado, el profesorado sin duda es una pieza clave tanto en la convivencia del aula como en el desarrollo

de este colectivo, así lo asegura Croft (2003), señalando que este alumnado puede verse más influido por las actitudes y comportamientos de sus docentes que por las de sus pares. Por tanto, es necesario que, para responder de forma adecuada al alumnado más capaz, el profesorado no solo esté adecuadamente formado en altas capacidades, sino que también lo estén en gestión de conflictos, y así, dar una atención integral a estos niños y niñas asegurando un adecuado desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Referencias

- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, A.J., Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez, Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas (pp. 211-230). Fontamara.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borges, A., y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., y Rodríguez-Naveiras, E. (2012). Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. En M.D. Valadez, J. Bethancourty M.A. Zavala (Eds) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 405-408). México: Manual Moderno.
- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, 8, 283-296.
- Cho, S., Ahn, D., Han, S., & Park, H. (2008). Academic developmental patterns of the Korean gifted during the 18 years after identification. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 784-789.
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In Colangelo, N. y Davis, G. (Eds.), *Handbook of gifted education* (S. 558-571). New York: Allyn and Bacon Council for exceptional children (2013) NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education.
- Díaz-Negrín, M. E., Luján, I. Rodríguez-Mateo, H.J. y Rodríguez, J.C., (2015). Análisis de la gestión e implementación en mediación en el ámbito escolar.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology* 282 *INFAD Revista de Psicología*, 1, 275-284. DOI: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.108>
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 221-233.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.
- García, L.; Chiva, I.; Moral, A.; Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández-Jorge, C y Borges, A. (2005). Demandas del alumnado superdotado a sus profesores y profesoras. *PsiCnosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, (11), 39-50
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. 17, 1, 367-384.
- López de la Llave, A. y Pérez- Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en Psicología Aplicada*. Madrid: Dykinson.
- Macy, P. (2017). Underachievement in gifted students: Understanding perceptions of educational experiences, attitudes toward school, and teacher training (Doctoral dissertation, Lindenwood University).
- Matínez Zamp, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? *Revista de Mediación*, (2)3, 38-44.
- Mönks, F.J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, (pp.139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: Highability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Pérez de Guzmán, V.; Amador, L. Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 18, 99-114
- Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea*, 4(1), 40-51.
- Pérez, L. F. y Domínguez, R. (2006). El concepto de superdotación como base de experiencia y propuestas. En Pérez, L.F. (coord.). (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencia de intervención educativa*. (pp.17-50). Madrid: Síntesis.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp.53-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riba, S. S., y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6) 3-25.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2011). PROFUNDO: Un instrumento para la

- evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303. DOI: 10.1177/1932202X18775658.
- Silió, M., Martín, A., Borges, A., Rodríguez, M. y Aguirre, T. (2020). Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el programa de mentoría atenea-ull tienen de las altas capacidades intelectuales. *Talincrea*, 6(12), 89-102.
- Soriano, E.I. y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.
- Sternberg, R. J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1–48.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.21-52). New York: Cambridge University Press.
- Terman, L., y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius*, 3 vols. Vol. I, *Mental and Physical Traits of One Thousand Gifted Children, 1925*; Vol. II, *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, 1926*; Vol III, *The Promise of Youth, 1930*. Oxford England: Stanford University Press.
- The jamovi project (2020). jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Valadez, D., Borges, A., Zambrano, R., y Flores-Bravo, J. (2017). El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 47-56.
- Ziegler, A. y Heller, K.A. (2000) Conceptions of giftedness from a met-theoretical perspective. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 3-21. Oxford: Elsevier.