

CEREBROS EN OBRAS Y EN LLAMAS

“DE AUTILLO A BÚHO NIVAL”

**ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
EN DEFENSA DE LA ACELERACIÓN**



Antonio Piñar Gallardo

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

www.unia.es

un
i
A

Cerebros en Obras y en Llamas

**“DE AUTILLO A BÚHO NIVAL”
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
EN DEFENSA DE LA ACELERACIÓN**

Antonio Piñar Gallardo

EDITA:

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA.
SERVICIO DE PUBLICACIONES
Monasterio de Santa María de las Cuevas.
Calle Américo Vespucio, 2.
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:

Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT: El autor

FECHA edición electrónica: 2016

ISBN formato pdf: 978-84-7993-305-0

ILUSTRACIONES INICIO CAPÍTULOS: Miguel Ángel Romero Sevilla

DISEÑO PORTADA: Belin (Miguel Ángel Belinchón Bujes)

FOTOGRAFÍA SOLAPA: Francisco Martínez Muelas

MAQUETACIÓN Y DISEÑO: Genieri Design

Índice

Agradecimientos	11
Introducción	17
¿Defiendo la aceleración del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (AACC)?	19
Cómo leer este libro.	24
Otros porqués..., insistentes.	25
Capítulo I: Infancia	31
El autismo es bello y no es raro.....	33
Adrián quiere aprender a leer.	34
¿Necesitamos un cambio del paradigma educativo actual?.....	37
¿Es necesario saber, si un/una niño/niña tiene o no altas capacidades (AACC)?	39
¿Qué dice la normativa de la identificación en infantil de las AACC?	43
¿Tan importantes son las emociones en el aprendizaje en infantil?.....	46
¿Es conveniente diferenciar entre talentos y sobredotados (SOB)?	49
¿Intervención sí/no en el contexto educativo?.....	52
¿Cuál es el mejor centro educativo para mi hijo/a, identificado/a de AACC? ..	58
¿Qué es eso de la curva normal o campana de Gauss?	61
¿Existe algún modelo o teoría suficientemente consensuada por la comunidad científica, explicativa de las AACC?	64
¿Es suficiente con el valor del cociente de inteligencia (CI), para la identificación de las AACC?	69

¿Pueden coexistir las AACC y las dificultades de aprendizaje en un/una niño/niña?	91
¿Qué errores son frecuentes a la hora de evaluar en un/una niño/niña, la existencia o no de AACC?.....	95
Capítulo II: Pubertad y adolescencia	101
El encuentro de los búhos ayuda y apoya.....	103
Elena y su primer día en la ESO.....	104
¿Está nuestra sociedad preparada, para dar la respuesta educativa adecuada a las necesidades planteadas por el alumnado de AACC?	107
Una experiencia gratificante en el IES Cástulo de Linares. Programa Profundiza: “Conozco potencio y cuido mi cerebro” 2014/15.	110
¿Es conveniente la aceleración en caso de sobredotación intelectual (SOB)?	126
¿Es necesario simultanear aceleración con “programas de enriquecimiento”?	134
Altas capacidades intelectuales vs. Alto rendimiento.....	147
¿Cómo piensan, sienten y experimentan los/las adolescentes con AACC? .	154
¿Existe miedo a ser diferentes en los/las adolescentes de AACC?	159
¿Existen diferencias en las adolescentes con AACC desde la perspectiva de género en el entorno de los IES?	163
¿Faltan experiencias de vida en los/las adolescentes con AACC, para un mejor desempeño global?	168
¿Cómo aprender y aprehender en el contexto del conocimiento y las ideas en la sociedad del aprendizaje?	170
¿Es posible mantener viva la motivación por el aprendizaje, en los/las adolescentes con AACC?	172
¿Se potencia adecuadamente la creatividad en el alumnado de AACC?.....	175

Capítulo III: Juventud y universidad	181
El búho nival existe.	183
Alejandro llega a la universidad.	185
¿Que cómo fue mi paso por la universidad? Experiencia alumno AACC (2012-2015).....	186
¿Que si me equivoqué al elegir carrera? Experiencias alumno AACC (2016...)	189
¿Que puede hacer la universidad por mejorar la atención del alumnado con AACC?.....	195
¿Existen universidades españolas con implicación real en la atención de sus alumnos/as de AACC?	202
Capítulo IV: El mundo no te espera	211
Jungla, depredadores y búhos.	213
Recuerdos de Mariela, una historia con final feliz.	214
¡Efectivamente, tengo altas capacidades intelectuales!	219
Quiero empezar mi proyecto de vida profesional.....	225
¿Existe correlación entre las altas capacidades intelectuales y el éxito en la vida?.....	229
Conclusiones y recomendaciones	236
Bibliografía	249
Epílogo: “El derecho humano a la educación” y “la atención a las AACC”	261
Anexo I: “La “aceleración” como estrategia”. La atención a las Altas Capacidades Intelectuales, en el IES Cástulo desde el 2003 al 2016.....	273
Anexo II: “Programa de “mentoría atípica” con alumnado de AACC. Una experiencia longitudinal (2003-2016) en el IES Cástulo”	291

un
i
A

Agradecimientos

Agradecimientos

Han sido tantas, y son, las personas con las que he interactuado a lo largo de “mis vidas profesionales” y a las que tendría que agradecer el gran placer de haberme permitido crecer como persona, que muy a pesar mío tendré que simplificar:

A Manuela mi eterna compañera de vida, y de formación.

A mis padres por haberme dado el impulso para saborear desde mis primeros pasos la “pasión por el aprendizaje”, que no ha cesado.

Al mayor capital de la sociedad “todas las chicas y chicos”, indistintamente de sus capacidades, por compartir caminos y andaduras durante décadas, en el arduo proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias..., con especial énfasis a las personas y alumnado de AACC, por permitirme aprender de ellos/as, y acompañarles/las en algunas de sus tortuosas trayectorias vitales..., sorteando las dificultades del medio, (a veces), un tanto hostil e ingrato.

A Alejandro, David y José Luis (profesor), “personas con AACC”, por autorizarme a publicar literalmente sus percepciones y sentimientos sobre el mundo de las AACC, que aportó como pinceladas del “estado de la cuestión” y evidencias de una realidad pendiente de avances y cambios significativos.

Al “**profesorado en general**” por su dedicación y lucha diaria en pro de una sociedad más culta “y humanizada”, y en especial, a los/las que pasan desapercibidos/as con una labor encomiable; y cómo no, a todos/as aquellos/as compañeros/as que creyeron, colaboraron, e impulsaron, dando pasos más allá..., con el uso de la estrategia “aceleración” como una medida adecuada, para la atención de las AACC en el IES Cástulo.

Agradecimientos

A aquellos padres y madres, que confiaron en mi criterio como orientador educativo y en mis experiencias con las AACCC, (dentro del marco del IES de “atención a la diversidad”), depositando en mí, la confianza de su bien más preciado, sus hijos/as.

A toda mi familia y amigos, porque sé que están ahí, y los encuentro..., a pesar de mis ausencias.

A Miguel Ángel, (ilustrador de los relatos de búhos), por su buen hacer altruista, y por su clara captación del mensaje del “momento actual” que atraviesan las personas de AACCC y sus familias, en nuestra sociedad.

A Belin “persona/artista universal”, con cuyo altruismo conté “siempre que lo busque”, para transmitir en sus colaboraciones cargadas de “educación en valores”, una parte de “sus talentos” y sencillez, en el proceso de educar a los más jóvenes, en pro de un mundo mejor.

Quiero manifestar un especial agradecimiento al “Dpto. de Publicaciones de la **UNIA** y a sus responsables”, por facilitar desde el primer momento la difusión de este «trabajo reivindicativo en demanda de la **“adecuada y necesaria atención a las AACCC”**».

un
i
A

Introducción

Introducción

¿Defiendo la aceleración del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales?

Si comprender el funcionamiento cognitivo del **cerebro** de sujetos con capacidades, –de los que acostumbramos a llamar “dentro de la media”–, sigue siendo un gran enigma, por la complejidad de este maravilloso órgano de la mente, –neuronas ensambladas en miles de circuitos neuronales complejos para realizar funciones cognitivas diversas, números astronómicos en su constitución 100.000 millones, otros miles de millones más de otras tipologías de células nerviosas encargadas de dar soporte a las neuronas, nutrir, reparar circuitos, desechar restos, con nombres como, glía, microglía, astrocitos...; y todo ello aderezado con el paso del fruto de millones de años de evolución–, nos reta a algunos a seguir investigando, desde la observación de la conducta y la intervención en los contextos educativos, amparándonos y teniendo muy en cuenta los avances significativos en el conocimiento de diferentes disciplinas relacionadas con su estudio, neurobiología, y psicología entre otras..., amén de la neurociencia que en sus publicaciones y descubrimientos, trata de abrirse camino con gran ímpetu actualmente dentro de la educación, intentando explicar las áreas y estructuras implicadas en los diferentes procesos cognitivos humanos, aprovechando para ello, entre otros, los potentes medios tecnológicos de visualización y diagnóstico actuales, citemos uno de ellos: Las **Imágenes de Resonancia Magnética Funcional (IRMf)**, que nos permiten visualizar **el cerebro en acción**,– ya desde hace décadas–, pero, a pesar de todo, quedan tantas explicaciones pendientes, que sin miedo a equivocarnos, podríamos aseverar que: “*durante muchos más años, el cerebro*

seguirá siendo ese gran desconocido, al que a veces arañaremos pequeñas porciones explicativas de sus grandes y maravillosos misterios". ¿O no?

Pero, el enigma se incrementa considerablemente cuando para colmo, intentamos dar una explicación cabal del funcionamiento cognitivo de un “**cerebro de altas capacidades intelectuales**”, ahí el poder explicativo científico y consensuado está aún más en ciernes, y las teorías existentes no demasiado abundantes, se empujan, por hacerse espacios clarificadores dentro de la complejidad. A pesar de ello el cuerpo de conocimientos existentes y aplicables, derivados de la experimentación y el conocimiento científico actual, en parcelas relacionadas con las emociones, los estilos de aprendizaje, la motivación, la didáctica como disciplina, las relaciones humanas y la creatividad, son realidades perfectamente aplicables en la interacción con esta tipología de personas.

Ahora bien, **intervenir** en el día a día de los sujetos de altas capacidades intelectuales (en el futuro AACC) en los diferentes contextos, **es una necesidad de obligado cumplimiento**, que con una frecuencia alta no se hace, y ello es independiente y no incompatible con el conocimiento científico actual que de su funcionamiento cerebral tengamos, entonces: ¿Qué está pasando en el panorama nacional para no atender adecuadamente a la generalidad, del alumnado de AACC, en los contextos educativos? ¿Diagnosticar AACC, para qué? Y como padres, ¿y ahora qué hacemos? ¿Es un problema un niño de AACC? ¿Aceleración sí, aceleración no?...

Quedarnos impasibles ante unas tasas de fracaso en torno al 60% en este tipo de alumnado, con el sufrimiento que el fracaso conlleva aparejado en todos los agentes implicados, deja mucho que desear en una sociedad que se apela civilizada y democrata. Así pues, ante la pregunta que encabeza este prólogo –después de décadas trabajando con este tipo de niños, y adolescentes con **aceleraciones satisfactorias**, treinta y tres años en institutos de secundaria, más mi experiencia clínica añadida –, la respuesta se inclinaría en un porcentaje de casos altísimo hacia el “**sí**”, por las ventajas que conlleva frente a los inconvenientes, el más grave de todos, no hacer nada, ignorar la existencia de las AACC del niño y hacerlo invisible, en un

entorno, en el que cada día puede resultarle más hostil y represivo, es, una muy mala inversión en su futuro como persona; puedo asegurarlo, después de haber pasado gran parte de mi vida profesional entre adolescentes, que han dado sentido a mi quehacer diario, impregnándome de su vitalidad y proyectos, haber observado la incidencia muy negativa de la no intervención en las etapas previas en alguno de ellos con AACC, resulta francamente doloroso, ya que el sufrimiento ocasionado en el sujeto y en la familia, podía haberse evitado, con un trabajo profesional en el contexto educativo, adecuado y en consecuencia, bien hecho.

Al día de hoy al **detectar un niño de AACC** en una evaluación psicopedagógica, debería ser más **motivo de inmensa alegría**, que de preocupación extrema e incertidumbre para los padres. Una buena información en la era de la comunicación en una **sociedad avanzada**, debería, hacer desaparecer los miedos y mitos arrastrados del pasado en relación a las AACC. Alegrarse, por contar entre sus miembros, con seres humanos con potenciales cognitivos, que de ser desarrollados adecuadamente generarán mayor avance positivo en la sociedad en la que están inmersos, parece lo lógico. Compartimos la necesidad de un cambio social que genere una adaptación adecuada a los nuevos tiempos, derivada de la educación, y el gran potencial de ésta. Parafraseando a Mandela: *“La educación es la clave para cambiar el mundo”* y creemos que en esa dinámica debemos estar.

En las páginas siguientes trataremos de dar respuesta a algunas de las preguntas, que esta temática suscita, con el afán de clarificar algunos conceptos, demandando y reivindicando una **adecuada atención de este alumnado**, hasta en el último rincón del estado español, –no es costoso, y entre los profesionales de la educación del día a día hay grandes valías–, con una apuesta clara por una educación pública consensuada de calidad, para todos los niños, y en el caso que nos ocupa los de AACC, que son considerados en la legislación como alumnos NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), cumplir con la normativa, debería ser obligatorio, todo ello sin desdeñar otros entornos de intervención, altamente necesarios y enriquecedores como el familiar.

Así pues y sin agotar lógicamente la miríada posible de preguntas, que sería inabarcable y desbordaría la extensión de este libro de carácter divulgativo, –debido a la amplia casuística derivada del **gran abanico** de las **diferencias individuales, en las personas con AACC**, tópico repetitivo en exceso al creer que todos son similares–, hemos pretendido a lo largo de sus contenidos, analizar y dar respuestas de forma sencilla, pero sin olvidar el rigor científico, a algunas de las preguntas que más nos han formulado en los últimos tiempos, padres y profesores, utilizando para ello, un lenguaje que no implique para su comprensión conocimientos complejos sobre la materia, con el fin de llegar al mayor número de personas interesadas en esta temática apasionante que son las AACC, que nos hacen diferentes como individuos, como especie, y que nos dignifican, ayudan, e impulsan en la explicación de los hechos del medio como humanos.

Y es por ello que, el texto divulgativo, –repetimos– que tiene Vd. entre sus manos, no pretende ser un manual que dé respuesta a la gran variedad de preguntas relacionadas con las **altas capacidades y la atención adecuada de los más dotados**, dista mucho también, de ser un artículo científico al uso, de estructura y formato controlados, eso sí, podría acercarse quizá, a un ensayo largo, en el que brotan las opiniones y vivencias personales del autor, fruto del contacto directo –en los ámbitos: docente y clínico–, durante décadas, con seres humanos diversos, de capacidades diversas, de todas las edades del ciclo vital, y en el tema que nos ocupa, con altas capacidades intelectuales, AACC. Se desgranar a lo largo de las páginas reflexiones – muchas de ellas tintadas por el sentimiento emocional de la vivencia–, consideraciones en relación a las actuaciones mantenidas, y algunas sugerencias y propuestas de autores de relevancia en esta temática, acordes lógicamente con el pensamiento del autor, con un objetivo bien definido **reivindicar la atención adecuada** a la diversidad, y a la generalidad de todas aquellas **personas con altas capacidades intelectuales**, en el entorno de los contextos educativos, con el fin de dar solución al problema actual planteado en muchas familias cuando un hijo es valorado de alta capacidad, –hecho, que puede oscilar desde un motivo de satisfacción, a un problema altamente estresante, mantenido en el tiempo–, la educación del siglo XXI, dispone de paradigmas adecuados para atender

las altas capacidades, es cuestión de ver la realidad tal cual es y a todos los implicados, –continuo que va desde las administraciones a los centros educativos– ponernos a ello, sin más demora es una necesidad demandada por todas aquellas **familias** que se encuentran **perdidas por la falta de respuesta bastante generalizada**, encontrada ante esta temática.

Consideramos, que entre los diferentes agentes educativos, todos necesarios, existen figuras claves, una de ellas potenciada en los últimos tiempos por la normativa educativa vigente, es, la figura del “director de centro educativo”, que puede ser un líder pedagógico, que crea en un proyecto educativo innovador, que realmente esté formado, y que, en consecuencia ejerza como tal, –de hecho el acceso al cargo, conlleva la presentación de un proyecto– o, un burócrata más, que fluya sin rumbo con las dinámicas contextuales clásicas, “de toda la vida”, sin mayor transcendencia e intervención, no respondiendo en consecuencia, a las demandas educativas del centro que dirige, obviando problemas pedagógicos, y, cómo no, entre otros, no atender las AACC, –adscribiéndose a los típicos típicos de: «“no lo necesitan”, “la falta de profesorado especializado” o “ la falta de recursos disponibles del centro”»– ante ello, obviar la necesidad y **convertir las AACC en inexistentes es muy frecuente**, indistintamente, de que en algunos casos, las familias afectadas alcen la voz..., quizá, no lo hacen con la suficiente energía como para ser tenidos en cuenta, e ignoran un recurso poco utilizado, “la inspección educativa”, qué, ¿ejerce con toda la diligencia que debiera, en esta temática?... La experiencia, me dice que no.

Finalmente, es de comprender, que el problema de la no atención adecuada a las AACC es multifactorial, y la solución pasa por una respuesta ajustada, desde diferentes contextos y agentes, intervención que de llevarla a efecto, precipitaría resultados positivos beneficiosos a corto plazo para las personas de AACC, y a largo plazo, para la sociedad en la que estamos inmersos.

Así pues, si todos los agentes implicados en el proceso, no creemos en la transcendencia máxima de los procesos educativos, el sistema seguirá, amorfo, lastrado, e ineficaz, para dar respuesta a la educación del siglo XXI.

Dejaremos una frase y una pregunta para la reflexión, en el tema que nos ocupa, al final de este prólogo: “Un país que no mimar, cuida y prepara su mejor activo, está condenado a una gran dependencia externa, al no progreso social y al estancamiento en la era de la globalización y el conocimiento”. ¿Está ocurriendo eso, con nuestros niños de AACC, en nuestros entornos más inmediatos?

Cómo leer este libro

El lector/a, –qué duda cabe– es libre en la secuenciación de lectura de las páginas siguientes, ya que la idea del autor en la composición del conjunto, giró en el intento de parcializar el libro, a través de las **diferentes etapas** del desarrollo evolutivo en los diferentes **contextos educativos**, a lo largo de los capítulos que lo integran, –incluido el de la “vida”–, en consecuencia, el riesgo de perder el mensaje central del texto –la defensa de las Altas Capacidades Intelectuales (AACC)–, que se repite insistentemente, es nulo. Cada capítulo tiene formuladas preguntas alusivas a las AACC en la etapa, o más allá, y cada pregunta trata de encontrar su respuesta independizada del resto. Se incluye al principio de cada capítulo, un relato en el que algún búho, –como simbología popular, enigmática y de sabiduría–, reflexiona sobre el momento, para seguir a continuación con alguna vivencia real del autor, compartida con algún/a protagonista conocido/a de AACC. Los nombres utilizados en las historias, –a fin de preservar la intimidad–, no son los propios de éstos/as.

Pueden apreciarse, enfoques diversos, y hasta contradictorios, –reflejo del estado actual de la cuestión de las “**AACC**”–, decidir asumir algunas de las propuestas o ideas planteadas, o rechazarlas en parte, o en su totalidad, es su decisión, pero lo realmente importante, es tomar partido ante una situación, no bien tratada, y pendiente de una **solución real a nivel estatal**, –no, líneas de tinta que se desvanecen, igual que las leyes educativas que las formulan–, con nuevas normativas contundentes, que pasen no sólo por la detección, sino por la puesta en marcha de la intervención individualizada sobre el perfil de las personas con AACC. Ciertamente que en la vida nos encontramos con situaciones ilógicas, pero una de ellas suscita con facilidad la siguiente pregunta: ¿Por qué han de sufrir algunos niños y niñas por tener AACC?

Si se pudiera definir el carácter del **libro**, además de **reivindicativo**, habría que decir que es **esperanzador**, ya que a veces los medios económicos no han de ser disparatados para que el buen hacer desde la profesión educativa, y la comunidad, genere resultados más que satisfactorios e impensables, si tintamos nuestra actuación, con el velo de la ilusión y del esfuerzo. Pero, todo no puede depender del altruismo de algunos de los profesionales de la educación, las administraciones educativas, deben tomar partido más seriamente en la adecuada atención de las AACC.

Insistimos, otro de los objetivos de estas líneas, es, proporcionar al lector la posibilidad de conocer algunas experiencias positivas y gratas del autor vividas en el trato con las personas de **AACC**, – a lo largo de décadas– pero el objetivo clave, es ver que otra realidad diferente a la actual en el panorama estatal es necesaria, ¡ya!, ya que **el estado de la cuestión a nivel global**, en lo relativo a la atención a las AACC, –que posiblemente, Vd. ya conoce–, es más que **triste y deficiente**. Actuar sin mayor dilación para que los vientos de cambio, que se están produciendo en educación, impulsen adecuadamente las AACC, y su adecuada visibilidad, es una necesidad que no debiera demorarse más en el tiempo, en la era y en el momento en el que globalmente vivimos.

IMPORTANTE: Forma parte del ADN medular del pensamiento del autor, la defensa a ultranza de las diferencias individuales, niña/niño, padre/madre...y la defensa del derecho a un lenguaje no sexista, aunque, por aligerar la lectura de las diferentes exposiciones no se haya hecho un uso exclusivo y exhaustivo de éste.

Otros porqués..., insistentes

Después de décadas, en contacto directo a lo largo de los cursos académicos en los IES, con adolescentes de Altas Capacidades Intelectuales (AACC) y habiendo realizado el seguimiento de la trayectoria de algunos de ellos durante su estancia en el IES y en sus estudios universitarios, son tan variadas las experiencias vividas con éstos/as, que se considera casi obligatorio la necesidad de transmitir el co-

nocimiento de sus “trayectorias tortuosas” y reflejar el estado de la cuestión en una sociedad que se empeña en mirar para otro lado y despreciar en un porcentaje alto de casos, los frutos del potencial que estas personas podrían aportar a la sociedad en la que están inmersos.

Es cierto que empiezan a quedar atrás los tiempos en los que raramente en el estado español se tenía una intervención sistemática con el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (AACC) por considerarlo innecesario, la experiencia nos ha demostrado que la no intervención sobre este tipo de alumnado conlleva en algunos casos, unos altos riesgos de fracaso en este alumnado que no hay, ni tienen, porque asumirlo, pero: ¿Se interviene lo suficiente? ¿Se da la respuesta adecuada a las diferencias individuales presentes en este alumnado? ¿Está el profesorado dispuesto a intervenir de buen grado y adecuadamente, sobre este tipo de alumnado? ¿Cómo trata el estado español a este alumnado? ¿Y en Andalucía? ¿Y en otras comunidades autónomas (CCAA)? Las preguntas pueden ser muchas y las respuestas complejas pero intentaremos ir respondiéndolas a lo largo de este trabajo.

Por otra parte la sociedad española del siglo XXI no queda al margen de la crisis económica mundial –aún no superada–, y en consecuencia atravesamos momentos críticos a nivel social y económico-financiero, motivo por el cual desaprovechar el talento de nuestros jóvenes más capaces en su proceso de formación, parece un despropósito inadecuado si queremos mirar el futuro con optimismo, ya que no sólo son alumnos a los que hay que necesariamente atender e intervenir en ellos, sino que las creaciones derivadas por éstos de sus productos, a medio-largo plazo redundarían positivamente en los diferentes sectores económicos de nuestra sociedad, tan necesitada de logros, beneficio y futuro.

Es cierto que cada vez son más las diferentes comunidades del estado en las que existen normativas específicas regladas –desarrolladas a partir de la normativa general del estado en educación–, para la intervención educativa del alumnado con AACC, dichas normativas son meridianamente claras, pero... la realidad de cada uno de los centros educativos, las directivas de los centros, la problemática específica de los diferentes equipos educativos, la ratio, las comunidades, etc... hace que a veces se haga caso omiso de éstas en el contexto específico de los

centros educativos –CEIP, IES, y no digamos ya Universidad–, en perjuicio del alumnado de AACC que como alumnado con necesidades educativas deja de ser atendido adecuadamente o, radicalmente no se le atiende.

Ya desde 1995, existe la posibilidad en nuestro país de flexibilización-aceleración del periodo de escolarización obligatoria, y es ésta, una medida que vista desde el punto de vista de la Economía, y coincidiendo con nuestro entorno de “crisis económica actual” resultaría “poco costosa” su implementación. De poder ser aplicada es defendible, antes que no hacer nada, (hecho bastante habitual), siempre que y esto es fundamental, se adecue a las características personales del sujeto a acelerar.

Un metaanálisis de los estudios hechos en todo el mundo desde hace más de 50 años sobre aceleración, **(Templeton National Report, 2004) Universidad de Iowa (EE.UU.)** arroja unos datos muy positivos sobre aceleración: “(...)los estudiantes con AACC intelectuales que se les da la oportunidad de estar con sus pares intelectuales, trabajar su potencial y comprometerse para conseguir la excelencia, tienden a tener una perspectiva más positiva sobre la escolarización, mantienen el interés por aprender, se desarrollan mejor social y emocionalmente, y mantienen un autoconcepto (autoimagen) sano”. La pregunta que una vez y otra nos hacemos es: **¿Por qué no acelerar?**

Otro informe, –éste aún más reciente, también de la Universidad de Iowa–, vuelve a insistir sobre la importancia y la relevancia de la “**aceleración educativa**” en la atención a las AACC. Presentado con un título, un tanto rotundo: “**Una Nación Empoderada. La evidencia gana a las excusas para reprimir a los jóvenes americanos más brillantes**” (2015), de autoría compartida, Susan Assouline, Nicholas Colangelo y Joyce VanTassel-Baska, desgrana en una amplia relación, los beneficios sin lugar a dudas de ésta.

En paralelo con la aceleración es normal (o debería serlo) adoptar otras medidas como enriquecimiento, apoyos, mentorías, etc. Las experiencias educativas vividas en el IES de aceleración, se aunaron con mentoría (en este caso el mentor, orientador del IES Cástulo, con formación de psicólogo e ingeniero) desarrollando en éstas, programas específicos acorde con las características cog-

nitivas, motivacionales y afectivas de los sujetos en un contexto individualizado, y previa evaluación de los intereses de cada uno de ellos. Por otra parte, en el proceso de aceleración la implicación y la interacción fue máxima por parte del equipo educativo, el tutor del alumno, los padres y el mentor. Aclaremos ya de partida el término adicional utilizado de “mentoría atípica” incorporado a nuestras aceleraciones.

Es habitual en ciertas universidades americanas, (entre ellas la de Texas del Norte y la Universidad de Iowa) con alumnos de educación básica, que previamente han sido diagnosticados con alta calificación en pruebas de capacidad y rendimiento, incorporar en la formación del alumno “la figura del mentor”, siendo éste un adulto profesional, ingeniero o matemático y en algunos casos profesor universitario, que imparte al alumno/a de AACCC en una o dos horas a la semana a lo largo del curso escolar un programa adicional al currículo ordinario, es frecuente que al final el alumno acabe siendo acelerado. Este sistema de acompañamiento de mentor del IES, lo hemos utilizado varias veces con alumnado de 1º, 4º de ESO, y 1º de Bachillerato con alumnado de AACCC en el IES Cástulo, desde el año 2003 hasta las fechas actuales.

En nuestro caso la mentoría atípica se ha realizado principalmente en el contexto del IES, con mentor del IES, y dependiendo del curso académico –con un sujeto, o varios simultáneamente–, posteriormente hablaremos de la experiencia con un alumno de 4º de ESO durante el curso 2012/13, previamente acelerado. En otros casos el programa de mentoría se ha llevado a efecto en pleno curso de aceleración y ha sido el mentor –orientador del IES–, el que ha seguido muy de cerca la evolución afectiva, social y académica del alumno/os en cuestión, a la vez que se desarrollaba el programa de enriquecimiento acorde a la capacidad, intereses y motivación del sujeto. Ello no implica que la figura del tutor de grupo de referencia del sujeto, y el equipo educativo hayan pasado a un segundo plano en el proceso puesto en marcha con el sujeto. Es, en función de lo anterior expuesto el calificativo de atipicidad.

Al mismo tiempo, somos conscientes que indistintamente del modelo teórico que se adopte a la hora de tratar de explicar las AACCC y sus tipologías, (y que las diferencias individuales en este grupo de sujetos, como en otros, son una

realidad, en la que la homogeneidad está ausente), múltiples premisas teóricas y cuestiones de partida, quedarán en el aire por tiempo, debido a la dificultad de los modelos teóricos actuales para dar una respuesta un tanto consensuada; no así la última cuestión, que planteamos, **¿detectar, evaluar, valorar, diagnosticar, para qué, intervenir para qué?**, que creemos tiene fácil, necesaria, y obligada respuesta: **“para dar una atención educativa necesaria y adecuada”**, capital en el caso del alumnado de AACC. Iremos justificando y desgranando en las siguientes páginas la justificación y el porqué de esa respuesta.

un
i
A

Capítulo I

Infancia



El autillo es bello y no es raro

Maravillosas criaturas nocturnas, existen entre nosotros, ¿perceptibles?, sí, ¿cómo?, parándonos, observando, calmándonos, focalizando atenciones, agudizando oídos, abriendo retinas y, ...

Es, el autillo, –con sus escasos diecinueve cm–, una, de las más pequeñas aves nocturnas, de vida salvaje de nuestros entornos. Con frecuencia, visita nuestras ciudades, buscando, el necesario calor humano. Sus capacidades, de ver y sentir lo imperceptible para los demás en la penumbra de la noche, le hacen; diferente y especial. Pero, casi siempre “camuflado en el medio”, un medio que a veces le es hostil, por lo cual, la mayor parte del tiempo, mantiene la quietud en su atalaya, observando en silencio..., a veces, sí revolotea sin hacer ruido, otras, sí se expresa con un gemido especial, diferente al resto de sonidos de la noche, y, audible en kilómetros, autodelatando grácilmente su presencia, ya que, como cada noche, ha de comenzar su proyecto de vida, y de noche...

Otros seres, al escucharlo, sonríen gratamente, ya que, conocedores de las señales, saben, que, aunque frágil y vulnerable al medio, y, a pesar de su bella y corta talla, está “altamente equipado”... Sus capacidades ancestrales, aunque no visibles, están amparadas, en sus potentes y rápidos sentidos, sus grandes ojos de iris amarillo, harán la luz en la obscuridad, y sus grandes oídos, captarán sabiamente los matices de la noche, y de la vida. Aún recuerda, cuando en la calidez de su nido, con algunas semanas de vida y vestido con su plumón lanoso, multitud de preguntas invadían y acaloraban su mente, “de dónde vienen los autillos, a dónde van cuando desaparecen, cómo eran los bosques al principio del principio”. Su madre, lo miraba sorprendida...

Un humano zurdo, cojo, de pelo blanquecino a sus ochenta y cuatro..., y que los que ponen nombres lo llaman: “filósofo contemporáneo”, –Serres–, escuchaba y reflexionaba, “*bacteria, seta, ballena, secoya: no conocemos ser viviente del que podamos decir que no emite información, no la recibe, no la almacena, ni la trata*”. Captado el mensaje, extendido por el aire, el autillo zarandeó su plumaje, sonrió con elegancia, expandiendo su amplia comisura bucal y pensó: ¡hay esperanzas para todos!, qué no me respondan, no significa qué no procesen mis preguntas, el resto de los seres vivos, ¡están vivos!... Su ingenuidad de joven, le cargaba de una desmesurada energía.

Algunos humanos, ya adultos, en las largas y oscuras noches, mostraban caras desfiguradas por la sorpresa extrema. Sonidos cercanos de cantos agudos y penetrantes, vertidos al espacio en sincronización perfecta, ponían el sello a las noches. Diminutos autillos, desde atalayas arbóreas en lugares diferentes, cada vez se delataban más, eran más audibles, coexistían y existían..., y su potencial, desatendido y no escuchado durante años, ahora, era más perceptible y “no irreal”.

Las vocalizaciones y extrañas preguntas emitidas por éste, éstas... y éstos, en realidad son notas de bellas partituras, aún, muchas de ellas por escribir, sólo necesitan soporte adecuado, y grato acompañamiento..., así, la sinfonía fluirá, y los bosques de la infoesfera expectantes de nuevas notas... mecerán sus ramas con calidez y armonía a los ojos del autillo.

¿Pero...? ¿Acaso, una era de mayor claridad y sensibilidad está tomando los bosques? O, ¿se extinguirá el sinsentido, del “sufrimiento por ser más bello” el autillo?...

Actualmente, otros búhos, más grandes de alzada, pero también de su especie, con vivencias reales de bosques varios, dicen, que...

Adrián, quiere aprender a leer

¡Quiero aprender a leer! Aquella expresión saliendo por la boca de un niño de menos de cuatro años, me resultaba familiar, –en épocas pasadas, otros pequeños con los que había interactuado, expresaron algo similar–, su mirada

saliente, en un baile sacádico perceptible, se enfrentaba a un hipertexto atractivo visualmente, y el deseo de interpretación de aquellos grafismos en grata fusión con los dibujos, hacían intuir a Adrián, que allí se guardaba algo, se decían cosas, que él no podía interpretar y anhelaba el poder hacerlo,—había observado a los mayores que lo hacían con facilidad—, su motivación por descifrarlo se incrementaba por momentos, hasta que finalmente en un acto de espontaneidad extrema brotó su frase: ¡Quiero aprender...! Brotó, como reto y ruego hacia el adulto, presente con él.

Recuerdo que años anteriores, cuando su vocabulario era prácticamente nulo, mover sus labios imitando la dicción de los adultos, era frecuente en la interacción con éstos, en un intento de expresar lo que su maduración verbal aún no le permitía y sin embargo, rondaba su mente.

Los meses pasaron, y, ya con sus cuatro años recién cumplidos, leía y se explicaba en castellano con la fluidez y precisión conceptual típica de un adulto, pronunciando voces inglesas con la perfección de un nativo. A veces en nuestra interacción, con alguna palabra en inglés, me retó: ¡a ver dilo! —a pronunciar para comprobar y corregir mi mala pronunciación inglesa, haciéndome repetir hasta mejorar, lo cual hacía, gustosamente—, y era capaz, de observar y comparar por su cuenta, dos planos de la bella ciudad de Florencia en “2D y 3D” y deducir un error de representación en uno de ellos, —la ausencia de un puente en uno de los planos respecto al otro—, ¡este puente que está aquí, falta en este plano! Insistía Adrián, nuestra sorpresa verbalizada, tras la incredulidad inicial recompensó su descubrimiento. He de admitir, que más de una vez disfruté planteándole cuestiones definitorias, como: ¿qué es un producto?, de las que salía airoso, con la precisión de un buen cirujano del lenguaje.

En su corta edad, la interacción de Adrián, con sus iguales era adecuada, destacando en algunos de los aspectos de los que hoy gustamos llamar en adultos: “liderazgo y emprendimiento”. Era popular en el patio de su cole, incluso entre los mayores, con los que también interactuaba, pero en el contexto del aula estaban empezando a aparecer repetidas “llamadas de atención” por parte de “su señor”, ante una movilidad excesiva en su puesto de clase, hablar más de la cuenta, distraer a sus compañeros, y ante una expresión facial que denotaba despiste y

aburrimiento con las tareas habituales planteadas en clase, a él, “como al resto de los niños”. A veces incluso empezaba a negarse rotundamente a hacer ciertas “fichas”, y otras, no las acababa, ante el estupor de “la seño”, quien lo reprendía cada vez con mayor frecuencia y con mal tono delante de sus compañeros, amenazándolo con “llamar a sus padres”. Muchos ratos los pasaba aislado en “el rincón de pensar”, pero, parecía ineficaz ya que se ensimismaba más aún. Si algunos decían que era tan listo..., qué estaba pasando –se cuestionaba con frecuencia la maestra.

En casa, y ya en su dormitorio, después del beso de buenas noches de sus padres, no era raro volver a ver de nuevo la luz de su cuarto encendida, retomando a hurtadillas sus libros de lectura favoritos, –Pequeño Quijote. Culturas Precolombinas. Dinosaurios...– adaptados a su edad e ilustrados, devorándolos como lector adulto compulsivo. ¡Quieres apagar ya, mañana tienes que ir al cole! Repetían con frecuencia casi todas las noches alternándose en las llamadas de atención, padre o madre.

Pasaban los meses, el curso académico aún no había finalizado, los contratiempos de Adrián eran casi diarios y la ilusión por ir al colegio, disminuía día a día. La relación “padres-seño”, después de algunas entrevistas infructíferas se había deteriorado y Adrián no podía comprender que estaba pasando en su entorno, pero sí empezaba a mostrar rasgos de un niño triste y ansioso, con rabietas, y con lloros frecuentes, cuando realmente siempre había sido un niño vivaracho, juguetón y alegre. ¿Qué estaba pasando?

El final de curso ponía punto y aparte en la etapa vivida, algún resultado académico no fue bueno, para extrañeza de los padres y el niño; y los problemas de Adrián –en su contexto educativo–, no resueltos, aunque aparcados para el periodo estival, esperarían “agazapados” para el curso próximo.

¿Pero, qué fue de Adrián al año siguiente? Los problemas aumentaron, ya que los castigos para controlar el comportamiento disruptivo, –según la maestra– se incrementaron, la tensión de la familia con la escuela y con Adrián no dejaba de crecer, hasta que, alguien cercano a la familia, sugirió que la apatía, el aburrimiento y los problemas arrastrados en los últimos tiempos por éste, podrían estar relacionados con posibles altas aptitudes intelectuales.

No fue fácil que Adrián fuera evaluado, después de meses de una larga lucha de los padres con el centro educativo, con reacciones adversas de la profesora hacia los padres –ya que se daba por aludida en su profesionalidad–, y con la intervención de la “Inspección Educativa” en el proceso, la valoración de Adrián llegó, con el resultado de altas capacidades (AACC) asociadas a talento complejo.

El talento de Adrián, ya estaba valorado, pero dejamos una pregunta al lector/a: ¿Cree que al día de hoy se le ha realizado algún tipo de intervención específica, derivada del diagnóstico de AACC?...

¿Necesitamos un cambio del paradigma educativo actual?

“Aprendemos mejor cuando algo nos apasiona”, –frase del británico Richard Gerver, defensor a ultranza del cambio de paradigma educativo actual– y, sabemos que si realmente, hay un periodo en el que es clave, el impulsar y fomentar la pasión por el aprendizaje, ese es, el de la infancia.

Así pues, es necesario preservar al máximo los deseos por aprender, que en esta etapa del desarrollo evolutivo del niño, están “vivos” y en estado óptimo, –nuestro protagonista del relato anterior, “Adrián”, no es una excepción, en todos los niños, las altas expectativas por aprender están presentes en sus cerebros, demandantes éstos, de respuestas ante los estímulos interrogantes de su medio externo, e interno–, las miríadas de preguntas molestas, en todos los contextos, reprimidas a veces por los adultos, hacen que el deseo se vaya inhibiendo, para finalmente, acabar instaurándose las preguntas de los mayores, alusivas, a lo que el sistema educativo vigente marca como “lo que hay que saber”, con un currículo generalista éste, ya establecido, que empieza a preocupar absurdamente al sistema, si no se cumple, –a pesar, de la corta edad de los actores y las actrices protagonistas–, lo que va conllevando que las diferencias individuales no se consideren prioritarias, y estén obviadas en gran medida en pro de la uniformidad, con el serio agravante que esta visión implica, si se trata de un niño de altas capacidades intelectuales (AACC).

Los cambios que se avecinan en esta nuestra sociedad actual del conocimiento, de la información y la hipercomunicación, en la que el paradigma que dominará,

implica ya, una necesidad de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, requiere dar respuesta a las demandas cambiantes de nuestro medio, y necesita, de actitudes diferentes a las mantenidas hasta el momento en los procesos educativos, desde los primeros contactos con los chicos de AACCC, así pues entre otros, el aprendizaje de competencias clave, –llevar la teoría de las aulas, a la realidad externa, evitando la desconexión existente–, aptas, para afrontar una vida con éxito, es, una necesidad imperiosa; y su puesta en marcha desde edades muy tempranas, no es una temeridad, es, adaptación al medio, ya que, una sociedad como la actual, en la que ya se utilizan términos, como: “Industria 4.0” –con tecnologías revolucionarias aplicables a todos los sectores, incluido el educativo–, “Profesiones del futuro” –profesiones emergentes, que generarán nuevos trabajos, aunque, no sepamos qué perfiles tendrán, vs. millones de puestos de trabajo a desaparecer relacionados con algunas de las profesiones clásicas–, requiere, clara y evidentemente, la adopción de medidas innovadoras y adecuadas, con un nuevo paradigma más apto a la demandas futuras del medio en la interacción con nuestros alumnos.

En consecuencia, no podemos dejar al albur de voluntades ancladas en viejos modelos educativos, a unos niños que son el futuro de nuestra sociedad, y que se enfrenten a un futuro cada vez más dinámico sin recursos cognitivos adecuados, ni educarlos con miedo al fracaso si intentan retos nuevos y se equivocan, porque, la sociedad en la que estarán inmersos, mostrará demandas en las que la tolerancia a la ambigüedad y la asunción de riesgos estarán casi permanentemente, en sus vidas.

“Un niño no es un recipiente biológico con un órgano maravilloso con tapa llamado cerebro”, que podemos destapar, y atiborrarlo de todo tipo de contenidos de fiabilidad y validez más que dudosas, –por el hecho de que tenga AACCC–, y, llenarlo por si acaso..., sin tener en cuenta su individualidad y el momento del desarrollo cognitivo en el que se encuentra. Sabemos los adultos, que el aburrimiento, y lo repetitivo matan la **curiosidad**, –variable clave ésta, en el deseo por aprender, en el proceso de control del conocimiento y en el descubrimiento del medio por parte del sujeto–, generándose si ésta muere, monotonía, obligación forzada, displacer, repulsión por el aprendizaje, y...

En esta línea, nos gustaría citar a Charan Ranganatah (2014), un psicólogo de la Universidad de California, Davis, quien nos muestra en un estudio, –en el que se observaron imágenes de activación de zonas cerebrales, a partir de tareas propuestas, con aparatología de resonancia magnética funcional, (IRMf) –, la gran importancia, de las formulaciones de las preguntas, en las demandas de la tarea, en la potenciación de la variable curiosidad y su repercusión en el aprendizaje. La activación de zonas y estructuras cerebrales, a partir de **preguntas llamativas y motivadoras**, en los chicos participantes, no se hacía esperar, cuando éstas se formulaban adecuadamente; las partes del cerebro que regulan el circuito del placer y la recompensa se activaban, también los hipocampos, –involucrados como bien sabemos en la creación de los recuerdos–, todo ello, acompañado de un incremento de los niveles del neurotransmisor dopamina, responsable entre otras funciones del aumento de las sinapsis entre las células que participan en el aprendizaje. Así pues, la conclusión que podríamos inferir, no deja de ser llamativa, “a mayor curiosidad mayor capacidad de recuerdo y en consecuencia mejora del aprendizaje”, evaluado a partir del incremento de respuestas correctas a las temáticas planteadas en el proceso de experimentación.

Creemos, que no parece lógico matar la curiosidad, con tareas repetitivas, o con la represión de la espontaneidad de sus preguntas –en todos los chicos, y especialmente en los de AACCC–, ante sus inquietudes por el saber, cuando interactuamos con éstos. Sí ayudará, una preocupación sana, por su **desarrollo integral**, –en la que, la creatividad brotará, si la curiosidad está presente, potenciada a través de tareas que impliquen el **pensamiento divergente**–, dando lugar a chicos, en los que el placer por el aprendizaje y el descubrimiento, sea la bandera que enarbolan, –e incluso mantengan de adultos–, desde sus primeros contactos con el conocimiento, en los entornos educativos y en la vida.

¿Es necesario saber, si un/una niño/niña tiene o no AACCC?

Si existen “**indicios llamativos manifiestos**” en sus comportamientos, relacionados con las funciones cognitivas y su interacción con el medio desde muy corta edad, que nos llaman la atención considerablemente como adultos,

rotundamente sí, –hay ejemplos popularmente conocidos, como: “aprendió a leer solo o rápidamente, y no sabemos cómo”, comentan los padres, “realizaba un discurso impropio para su edad”, “se aislaba y no interactuaba con críos de su edad, o si acaso se acercaba a otros mayores”; entre otros muchos, podían ser indicios a tener en cuenta para proceder a una valoración–, todo ello con un **carácter eminentemente preventivo** que impida la aparición de problemas posteriores. Así pues y a riesgo de parecer repetitivo, si creemos que el niño cuenta con Alta Capacidad Intelectual, actuar/intervenir, con premura y desde los primeros estadios de su desarrollo, **será necesario y fundamental**. Existe normativa legal al respecto en las 19 comunidades y ciudades autónomas del estado español, referida a programas de detección temprana de AACCC, pero, la aplicación de la ley está ausente o al ralentí, en muchas de ellas.

A pesar de ello debemos tener claro que, nuestra ayuda de acompañamiento, de supervisión, de mejora y enriquecimiento de cara a su desarrollo personal es fundamental, no perdamos de vista que en realidad nuestras pretensiones como padres o profesionales de la educación, desde los primeros estadios del desarrollo, van encaminadas a “lograr un buen ser humano”, capaz, con un espíritu crítico acorde al reto de la adaptación a un medio permanentemente cambiante, en el que la cooperación y el trabajo en grupo debe ser la moneda de cambio, que impere.

Sabemos, que **“el cerebro humano está permanentemente en obras”** en construcción, algunos neurocientíficos hablan de un **final de obra** allá por los 21 años, otros lo extienden hasta los 25-27 años, cuando la maduración de la **corteza prefrontal** neurológicamente se da por finalizada, –hay al día de hoy cierta coincidencia teórica, en este aspecto, así como, que la “neuroplasticidad” por suerte, nos acompaña durante toda la vida– y es, en parte de ésta corteza prefrontal mencionada, en la que se asienta el **“consejero delegado del cerebro”**, responsable éste, de múltiples funciones ejecutivas, desde la toma de decisiones, planificaciones, la moral, y en definitiva todo aquello..., que algunos vienen a llamar “lo más humano y distintivo”, que nos diferencia, de otros mamíferos parientes vivos y cercanos, “primates”, por la ausencia en éstos de ese “consejero”, conllevando en paralelo, una característica muy preciada, la

denominada **“teoría de la mente”**, esa capacidad que aparece en los niños en edades muy cortas –intervalo de los tres a los cuatro años–, y que les permite ya, autoanalizar sus propios sentimientos, y, algo, muy importante para las relaciones humanas, esa capacidad de ponerse en el lugar del otro y deducir y atribuir que el otro tiene intenciones y una mente diferente a la propia.

Pero, también sabemos, que existen unos **“periodos críticos óptimos”**, facilitadores de aprendizajes futuros en edades muy tempranas, –autores como Mora (2015), acostumbran a llamar ventanas y microventanas– que, no debemos desaprovechar, cuidando para ello aquellas variables negativas o no idóneas, que impidan un buen desarrollo cerebral, ambiente inadecuado u hostil, entre otros. Por otra parte, es fundamental y, nos gustaría hacer especial énfasis como muy importante la etapa 0-6 años, antes de empezar la educación primaria, ya que sin una obsesión por buscar la excelencia humana, –dejemos yacer en su tumba a Galton y sus ideas eugenésicas–, **sí merecerá la pena cuidar al máximo**, sin llegar a obsesionarnos todos los ambientes en los que interactúe el niño, para evitar, sintomatologías posteriores difíciles de explicar, incluso ya de joven o adulto.

Es por ello que, el sistema educativo en las etapas de infantil y primaria debería realizar curiosamente aunque nos llame la atención una inversión mucho mayor que la actual por alumno, –no me refiero sólo a la económica, también profesorado de excelencia– con una formación previa universitaria y de formación permanente, óptima, capaz de detectar rasgos de AACCC en su medio, a través de una observación sistemática, ya que los niños pasan un gran porcentaje del tiempo de su vida diaria en los centros de educación infantil y primaria, (CEIP), e intervenir **sí** procede, en el contexto educativo, dentro del proceso de atención a la diversidad, con los programas adecuados, ya que, estamos hablando de alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo NEAE, según la legislación vigente en algunas comunidades. Así pues, todos los pilares y cimentaciones de ese andamiaje cognitivo, relacionado con las diversas capacidades presentes, debería quedar sólidamente contruidos en estas primeras etapas, a prueba incluso de futuros sismos, que con seguridad llegarán a lo largo de estos primeros estadios de su ciclo vital –permítaseme la analogía, por la termi-

nología utilizada anteriormente, con la estructura de un edificio, sabemos que de no hacerse adecuadamente ésta, lo que después se construya sobre ella, por mucha calidad que tenga, correrá el riesgo de resquebrajarse e incluso derribarse–, sismos que sin embargo serán soportados y superados, mejor por los niños de AACCC, si tenemos en cuenta entre otras, dos variables claves, por las características de este tipo de alumnado en su proceso educativo inicial, e **invertimos educativamente en ellas**, en lo emocional la **“resiliencia”**,–capacidad de recuperación ante las adversidades del medio–, educando en ésta; y, a la hora de construir el conocimiento, la **“consilencia”**, entendida ésta como ese conjunto de conocimientos procedentes de disciplinas dispares, que generan un pool de conocimientos, capaces de convertirse en una de las antecámaras de la creatividad. Sentaremos así, las bases de ese futuro proyecto humano, versátil y adaptable a un medio cambiante, en plena “Era de la Información”, en la que vive, y vivirá, a la que tendrá que adaptarse y sobrevivir a sus cambios, pongamos un ejemplo, relacionado con nuestro momento al día de hoy, algo que preocupa altamente a la población de todas las edades, “el empleo” –tal como ya hemos dicho, en otra cuestión–, desconocemos que trabajos no existentes actualmente aparecerán, y sí aquellos que sin lugar a dudas se extinguirán, la “reconversión personal casi permanente”, será una variable personal a entrenar desde el principio en cualquier ser humano.

Así pues y reiterando, merecerá la pena, como una gran inversión de futuro hacia el proyecto de persona adulta, y en concreto en los intervalos 0-6 y 6-12 años haber detectado la existencia de AACCC, e intervenir educativamente.

Poner especial énfasis, en aquellas variables ambientales que incidiendo en el desarrollo cognitivo-evolutivo, pudiesen generar problemas a corto, medio y largo plazo, es prioritario; ya que de no intervenir, podrían tener consecuencias negativas en los niños con AACCC, en: sus emociones y sentimientos, en un adecuado desarrollo cerebral, en su alegría de vivir, en su curiosidad, su atención, su aprendizajes, su adaptación al medio cambiante y un largo etc., que, acabaría precipitando sufrimiento familiar y el consabido fracaso escolar, –remediable este con la detección, y con las intervenciones adecuadas–, fracaso, insistimos, con componentes multifactoriales y por desgracia, bastante frecuente en esta tipología de alumnado, si no hicimos bien los deberes..., los adultos.

¿Qué dice la normativa de la identificación en infantil de las AACC?

Después de lo reflejado en la cuestión anterior, en alusión a la gran importancia de identificar desde los primeros años del niño, **rasgos** –ya que, aunque pequeños puede empezar a observarse en sus actuaciones, que, aprenden más deprisa que sus iguales, que aprenden con más profundidad lo mostrado o descubierto, que son capaces de empezar a relacionarlo con otras tareas, que aprenden más cantidad de cosas que el resto de compañeros grupales, etc.–, indicios, y características, de un “**potencial importante**”, la activación, de al menos la “**observación sistemática**” por nuestra parte debiera ser puesta en marcha, ya que la información que se derive de dicha observación del niño, de ser positiva y correlacionar con los conocimientos que tenemos sobre las AACC, debiera precipitar las medidas educativas, para ser atendido adecuadamente, ya que sabemos que de nuestra intervención dependerá la expresión futura, o no, de ese potencial.

Pero, está bien, que nos cuestionemos que apoyo legal tiene nuestra necesidad, y, qué hay legislado al respecto, para ello nos detendremos a analizar la normativa existente, en una de las comunidades del Estado, –a nivel del Estado, las diferentes leyes orgánicas educativas, que han existido, desde la LOGSE de 1990, han contemplado en mayor o menor medida, dentro de su articulado, la atención educativa a las AACC, incluida la actual, dando un empuje importante el legislador ya en años anteriores, con la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006, derogada, por la LOMCE–, teniendo en cuenta que, ya que, las competencias en educación de las comunidades autónomas son propias de éstas, también se generan diversidades y diferencias, en la aplicación del espíritu de la ley, en relación a lo legislado para la atención a las altas capacidades intelectuales.

Es ello por lo que, en las siguientes líneas haremos alusión a las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que plasma en su protocolo, la detección, e identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, –no olvidemos que el alumnado de AACC se incluyen en esta categoría– y, la organización de la respuesta educativa que debe ofrecerse a éstos.

Dice así, dicha normativa: “... *el primer ciclo de educación infantil, también ha de permitir la detección lo más tempranamente posible de los alumnos que presenten indicios de niveles altos de capacidades intelectuales. En este sentido pondrán en marcha actuaciones encaminadas a la **detección e intervención temprana** con dicho alumnado*”. De entrada la idea está muy clara, el legislador avala en el protocolo, la necesidad de estar sumamente pendientes desde el principio de la escolarización, ante aquellas señales llamativas con el fin de detectar AACCC y es el profesorado, dada su formación pedagógica y su experiencia docente, así como la familia como institución social primaria, quienes, tienen el deber y la capacidad para detectar indicios de NEAE en el alumnado y activarse.

Y prosigue, “... *con la finalidad de realizar la detección temprana de este alumnado los y las profesionales que imparten el primer ciclo de educación infantil desarrollarán actuaciones como: la recogida de información relevante e información a las familias del alumno o alumna en el que se hayan observado niveles altos de capacidades intelectuales; la observación sistemática de habilidades, destrezas, conductas adaptativas, interacción social, desarrollo psicomotor,...*, que denoten un **ritmo de aprendizaje más rápido y un rendimiento superior al esperado para su edad**”. Insistiremos una y otra vez, en los riesgos que conlleva, en la motivación por el aprendizaje, en el afán por el descubrimiento pujante y en la explicación de los hechos en esta corta edad, la utilización de tareas monótonas y repetitivas, ya superadas por estos chicos de potencial importante. El rechazo hacia el entorno escolar y la “**aparición de conductas disruptivas**”, –acordes a su nivel de edad–, no se hacen mucho de esperar.

Al mismo tiempo aparece una matización importante, en la normativa, la cual traemos a colación, “... *no obstante, la detección de indicios de niveles altos de capacidades intelectuales en niños y niñas con edades comprendidas entre **0 y 3 años**, suponen un signo de precocidad en el desarrollo ya que **la alta capacidad intelectual no es una entidad estática ya finalizada, sino que hay que comprenderla como un proceso evolutivo dinámico que lleva implícito el desarrollo potencial**. Esto implica que no todas las potencialidades se manifiestan a edades tempranas ni todas las precocidades culminan en altas capacidades*

intelectuales". Pues bien, ya que, desde el punto de vista de la fisiología cerebral, sabemos que aunque en estos niños, algunas áreas del córtex cerebral estén muy avanzadas en su desarrollo madurativo, –con un proceso de mielinización neuronal importante, para su edad cronológica–, todas no tienen por qué haber madurado ni al mismo ritmo, ni al mismo tiempo, "**su cerebro está en obras**" y ciertamente la expresión total del potencial estará pendiente aún de varias variables importantes, como son: la maduración cerebral, los ambientes en los que se desenvuelva el niño y la particular interacción que el cerebro establece con los ambientes.

En consonancia con la importancia del momento evolutivo del niño de potencial alto, y las capacidades cognitivas mostradas ya por éste en el contexto escolar, –entorno por otra parte idóneo, para la optimización de procesos varios, socialización, creatividad, comunicación, juego, pensamiento, manejo de emociones, y un largo etc.– la administración educativa, no se anda con tibiezas y apostilla, "**... en cualquier caso, esta precocidad debe ser atendida. Para ello, es necesario que los y las profesionales que trabajen directamente con el alumno o alumna inicien una *intervención* lo más tempranamente posible que *favorezca y estimule los niveles altos de capacidades intelectuales que se han detectado. Para ello, diseñarán y aplicarán programas de estimulación y desarrollo* y medidas generales de atención a la diversidad que potencien dichas capacidades. Estos programas incluirán información y orientaciones a la familia, de forma que las actuaciones previstas en los mismos puedan tener *continuidad en el contexto familiar*".**

En función de los párrafos anteriores, podría dar la impresión positiva de que, todo está perfecto, el legislador educativo ha hecho un buen diseño de intenciones, para intervenir sobre el niño, pero, ¿qué ocurre a continuación?, evaluación, valoración o diagnóstico, e intervención, del chico en cuestión, requieren, una inversión importante de tiempo por parte de los profesionales de la educación, para dar la respuesta adecuada, desde la evaluación inicial, por el profesional pertinente –que a veces puede demorarse años–, hasta el diseño de un plan de intervención con el seguimiento adecuado, por los maestros encargados de éste. Los profesionales de la educación, somos la piedra clave, que permitirá la construcción y la expresión máxima de los potenciales de ese niño con ese órgano maravilloso llamado

cerebro, demandante de un medio que optimice su expresión. Si, nuestra implicación es máxima, el proceso despegará con buen pie y los sillares que sostendrán ese gran arco que puede llegar a ser, será sólido, si la intervención es nula, la más leve bocanada de aire frío puede distorsionar ese cerebro diferente, órgano de una mente, en un momento crítico de su construcción.

Para finalizar consideramos que es fundamental una vez aplicados programas de estimulación y desarrollo, “al pasar de nivel educativo”, el adecuado seguimiento de la evolución y la continuidad, en otros niveles, primando una buena información del proceso, en el traspaso de información a los nuevos equipos educativos. Una simple reunión del tutor saliente y el entrante, aporta matices y vivencias del niño, difíciles de reflejar a veces, en el frío papel de los informes.

¿Tan importantes son las emociones en el aprendizaje infantil?

Cuando hablamos del cerebro, acostumbramos a decir que es un sistema complejo, formado por miles de millones de neuronas, en el que cada una de ellas, tiene vida propia, – neuronas, con un metabolismo propio, con una avidez de energía alta, ya que el 20% de la energía que ingerimos acaba siendo utilizada por éstas, receptoras y emisoras de información, y microscópicas–, pero al mismo tiempo, todas ellas pendientes de la interacción con el resto de compañeras, para ensamblarse en redes, en este caso neuronales, –valga el símil, en la era en la que otros llaman (TRIC), al modelo de Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación, con un microprocesador, formando parte de una red más global de micros–, neuronas, que conforman un gran ente llamado cerebro, pero, con un gran añadido fundamental y diferencial, que el frío micro... no tiene, el rico mundo de matices de las “emociones”.

Pues bien, en el proceso de comunicación entre éstas, por medio de impulsos nerviosos, que finalizan en la membrana del axón, la concentración adecuada en la liberación de algún/os tipo de neurotransmisor –norepinefrina, acetilcolina, serotonina, dopamina, etc.–, en el espacio sináptico, está una de las claves de la comunicación, entre ellas.

En un estupendo artículo, publicada para Iberciencia por Villafrades (2015), hace alusión ésta, a autores como Pekrun, Elliot y Maier (citado por Woolfolk, 2010: 396), expresando en línea con lo anteriormente mencionado, que “... *las emociones pueden repercutir en el aprendizaje, al modificar los niveles cerebrales de dopamina, –neurotransmisor, que sabemos que se encuentra implicado en múltiples estados emocionales–, influyendo en la memoria a largo plazo, y en la dirección de la atención hacia un aspecto de una situación, señalando como las experiencias de éxito o fracaso escolar pueden, provocaremoiones de logro como orgullo, esperanza, aburrimiento, enojo o vergüenza*”.

Coincidimos plenamente con lo descrito anteriormente y consideramos que, las “experiencias negativas en estas edades tan tempranas, pueden generar estilos inhibitorios en relación con el medio, perdurables a largo plazo” de no ser detectados y tratados, con el consiguiente riesgo de aparición de fobias diversas, que pueden cronificarse en el tiempo, debido a la gran dificultad de éstas para la extinción automática, (quienes durante años hemos trabajado en psicología clínica, conocemos la gran dificultad de las personas para superar las fobias, y como a veces aun creyéndolas superadas, se reavivan). En relación a su aparición, traemos a colación una información un tanto novedosa, de nuestro neurocientífico granadino Mora (2015), quien hace alusión al hecho de cómo en recientes investigaciones, experiencias ansiógenas provocadas por estimulación aversiva, vividas por ratas gestantes, dieron lugar a que la descendencia de éstas, al ser expuesta a esa estimulación la evitasen intencionadamente, “sin haber tenido directamente, sus propias experiencias desagradables con esos estímulos”, como las ya vividas por la madre estando gestante.

Es cuanto menos llamativa, la posibilidad de aprendizajes fóbicos ya en el interior del útero materno, pero creemos que el cerebro está en un proceso de aprendizaje incluso desde sus principios más tempranos en su estancia en el cálido útero. Aprovechamos para llamar la atención, –desde la ternura–, sobre la gran responsabilidad, de llevar un adecuado estilo de vida en las madres gestantes humanas, por las implicaciones en el “desarrollo y maduración del sistema nervioso, durante todo su proceso de embarazo”, hecho ampliamente constatado.

Pero, podríamos tener la intención de creer que eso de las emociones que tan vapuleado está en este momento, es una moda más, qué, ¡ya pasará!, personalmente creemos que cualquier “paradigma educativo para el siglo XXI”, de los que están por llegar, que excluya las emociones, dentro de su línea de acción, estará cercenando variables claves y fundamentales en el proceso de aprendizaje de cualquier humano, más aún en estas edades tempranas. Tenemos experiencias pasadas de paradigmas conductistas radicales de otras épocas, en los que considerar al ser humano como una “caja negra”, al que poder predecir y controlar su conducta, en función de las consecuencias del medio al emitir sus respuestas, a través de la manipulación de todas las variables de entrada y salida, controladas, mostró su insuficiencia para explicar la gran variabilidad y complejidad de las conductas del ser humano. En esa línea, Woolfolk (2010) menciona que anteriormente las investigaciones sobre aprendizaje y motivación no tenían en cuenta las emociones, no obstante, los estudios en neurociencias han demostrado que “las emociones son causa y consecuencia de los procesos de aprendizaje”, y tal como dijimos en alguna entrada anterior en línea con el británico Richard Gerver, *“aprendemos mejor cuando algo nos apasiona”*, y sabemos, que las emociones tienen que estar presentes, siendo la curiosidad, la sorpresa, la alegría, etc., motores que no sólo dinamizan el aprendizaje, sino que potencian las capacidades potenciales de los sujetos.

Concluimos con la aportación de Palmero y otros (2011), quienes señalan que actualmente, se admite la práctica **imposibilidad de separar el afecto de la cognición**, matizando que, en las últimas investigaciones está completamente aceptado que la cognición es imprescindible para entender cómo aparece, se mantiene y se modifica el afecto pero también se acepta la importancia del afecto para influir en el modo como se llevan a cabo los procesos cognitivos. Consideramos que romper los lazos de esa retroalimentación mutua, destruye la calidad en los procesos de aprendizaje.

Así pues, pensamos que en el “delicado equilibrio bioquímico del cerebro”, si las emociones adecuadas están presentes, cuando un niño se enfrenta al hecho de aprender, se implicarán aquellos neurotransmisores capaces de generar una “química óptima” para que el aprendizaje adecuado y placentero se produzca.

Es por lo que, desde los diferentes entornos de aprendizaje, merecerá la pena ponernos a ello y favorecer con las emociones adecuadas, los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información, implicados en el aprendizaje del niño, generando de esta forma ya desde la etapa infantil, el hecho de que el placer por el aprendizaje crezca indefinidamente... en el tiempo, ya que, no perdamos de vista que las experiencias positivas de aprendizaje a estas edades se traducirán a la consolidación de redes neuronales abiertas hacia éste, “apetentes” –la dopamina está presente–, y “expectantes” de nuevos aprendizajes, mientras que experiencias muy negativas o no adecuadas, generarán redes neuronales con aversión hacia el aprendizaje, y tal como decíamos anteriormente, difíciles de desmontar.

¿Es conveniente diferenciar entre talentos y sobredotados?

La gran belleza del ser humano radica en su variabilidad, sus diferencias individuales, sus motivaciones, sus producciones... Si por un momento nos vamos al terreno de la Genética, para hablar de similitudes, sabemos que, aunque unos gemelos monocigóticos compartan el cien por cien de sus genes, y sean criados en el mismo ambiente familiar, no todas las experiencias que vivirán serán las mismas, ni las procesarán de la misma manera, así pues, llegarán a ser diferentes como personas e individuos –bella individualidad– y es que el medio y como interactuemos con éste, dará lugar a que la formación de las “redes neuronales” implicadas posteriormente en los diferentes comportamientos nos haga diferentes. ¿Por qué tanto miedo a la diversidad en plan general, y en los contextos educativos en particular? Quizá, porque las respuestas que deberemos dar, también deberán ser variadas y ajustadas a las diferentes casuísticas, y ello implica mayor gasto de energía para quien tiene que planificarse para darlas, pero... en unos profesionales amantes del aprendizaje y de su oficio, esta premisa debería formar parte intrínseca de su ADN educativo.

Tal como decíamos en otro apartado, sabemos que visto el cerebro en acción, Brock y Fernet (2004), de un “sujeto con sobredotación intelectual” –mediante imágenes, mostradas por “**scanner cerebral**”– difiere considerablemente del cerebro de las personas talentosas en múltiples variables, de las que algunas de ellas, relataremos a continuación.

A nivel de activación cerebral, el cerebro de la persona con sobredotación muestra muchas más zonas cerebrales activas metabolizando glucosa, que otros tipos de cerebros –pequeñas micro hogueras, a modo de símil, avivan la imagen que se muestra en el scanner, de ahí, la expresión “**cerebro en llamas**”–, pero con un consumo menor de **ésta**, ya que en el caso de los sobredotados, incluso podríamos hablar de mayor eficiencia energética cerebral, si se nos permite el término tecnológico. La mayor interrelación simultánea entre áreas y zonas cerebrales al procesar la estimulación de una tarea también es muy destacable, hecho que cuando trabajamos con estos chicos nos sorprende gratamente al ver sus peculiares formas de afrontamiento en la resolución de problemas-tarea a la que los exponemos. E incluso, a nivel de estructuras, el espesor del **córtex** prefrontal, puede comprobarse que muestra un mayor grosor, según aprecian algunos estudios, –curiosamente, es en esta zona, la corteza prefrontal dorso-lateral la considerada en neurociencia, en muchos casos, como el centro clave en la gestión del proceso de datos y la toma de decisiones, algo así como “el director gerente de nuestro cerebro”–, y, si continuamos con las diferencias, el ciclo de mielinización también difiere en los sobredotados si los comparamos con el resto de niños o jóvenes, y en el caso que nos ocupa, también con los portadores de talentos.

Luego las evidencias diferenciales, anatomo-fisiológicas del cerebro de los superdotados son una realidad verificable, que se traduce a otros niveles, en el hecho de que sus experiencias de aprendizaje y de sentimientos emocionales ante eventos de la vida sean percibidos por éstos, de forma muy diferente. Luego, ante la pregunta: ¿Perciben, procesan y sienten, la vida y sus relaciones con ésta, de otra manera?, la respuesta un tanto rotunda sería sí, (las relaciones durante años con sobredotados/as de diferentes edades, y sus observaciones conductuales, me inducen a pensar claramente en esa dirección), ya que el sustrato responsable de las conductas, un cerebro muy diferente desde el punto de vista biológico (que portan en torno al dos por ciento de la población) les hace diferentes.

Es por lo que en función de lo expuesto, consideramos conveniente dejar claro el matiz terminológico, (singular, alta capacidad vs. plural, altas capacidades). Si

hacemos alusión al termino plural AACC, (con un afán clasificatorio y aclaratorio) nos estamos refiriendo a una categoría amplia en la que incluimos los talentos, la precocidad y la sobredotación. Así pues, al referirnos y decir que un/una **“niño/a es de altas capacidades”**, –en función del modelo al que nos hemos adscrito a lo largo del libro, Castello y Martínez (1998), básicamente–, estaríamos diciendo que tiene algún tipo de talento, traducido a una capacidad intelectual en la que destaca con fuerza, **talento simple**, o podría darse en varias, **talentos complejos**, o tiene **sobredotación**, y claramente, habría que especificar y diferenciar en esas variantes, para saber su perfil. Sin embargo, a nivel terminológico y en función de lo expresado, «sí es lo mismo decir, que “un/una niño/a es de alta capacidad (AC)” o “altas capacidades asociadas a sobredotación intelectual”», que consideramos sinónimos, en cuyo caso las anteriores descripciones cerebrales que hemos realizado en este apartado le corresponderían, en clara alusión a su peculiar fisiología cerebral.

Luego, **sí es totalmente conveniente y necesario, diferenciar dentro de las AACC, el perfil individual de cada sujeto**, para dar una respuesta equilibrada y ajustada, en función de sus diferencias individuales, perceptibles en sus intereses, motivaciones, capacidades, rasgos de personalidad, fisiología cerebral... en cada niño, adolescente o joven, sobre el que actuemos, adaptándonos lógicamente, al momento evolutivo de la etapa en la que se encuentre.

A modo de ejemplo haré mención al siguiente hecho del que daré algunas pinceladas, **años atrás, trabajando con un grupo** de alumnos adolescentes de AACC en 4º de ESO, siete para ser exacto, –lo que dio lugar a que bautizásemos el grupo con el nombre del “G7”–, grupo nada homogéneo, ya que lo componían, sobredotados y talentos, chicas y chicos, acelerados previamente vs. no acelerados; **sí había algunas coincidencias**, todos, todos, con las tardes muy saturadas en actividades externas al IES, nivel B1 de Inglés consolidado y aprendiendo otro idioma, escuela de baile/danza, natación, conservatorio, pero, tal como decíamos la homogeneidad se rompía, con diferencias individuales y disparidades muy importantes en: intereses, campos motivacionales, niveles de autodisciplina, personalidad, autoestima... **sí es cierto que**, la motivación por el logro de buenos resultados académicos estaba presente en este grupo en

todos/as, (quizá con exceso de celo, mirando ya al futuro). Pues bien, en paralelo con el currículo ordinario, se trató de desarrollar un programa de enriquecimiento, con diferentes líneas de acción, de forma que abarcase los intereses individuales variados de los participantes. “Cerebro, mente y tecnologías aplicadas” fue el título del programa desarrollado, con la metodología **básica** implícita de “trabajo por proyectos”, diferenciados en función de los intereses de cada uno de los participantes.

Las interacciones con ellos/as como mentor en las diferentes sesiones, estuvieron tintadas de eclecticismo, pero, con la filosofía de los conceptos derivados del “aprendizaje cooperativo”, la “flipped classroom” y el “networker”, como ejes directivos y dominantes, (en consonancia con el espíritu de la época), en los diferentes encuentros mantenidos a lo largo del curso. Pues bien, en mi caso, en el poso posterior del aprendizaje con ellos, cimenté más aún, la belleza y el poder de la palabra **“diversidad”** aplicada al campo de los intereses y las motivaciones humanas derivadas de las diferencias individuales con este grupo de AACC.

Una sociedad homogénea en derechos hacia cada uno de sus componentes es “loable y necesaria”, pero **fácilmente puede llegar a ser**, aburrida, mediocre y decadente, –una escuela homogénea, repetitiva y no creativa en el día a día, mina y mata la curiosidad innata del niño en general, y de los/las niños/as de AACC en particular, llevándolos al punto de la pérdida del brillo emocional, necesario para el deseo sostenido de aprender y avanzar–, ya que, si no damos paso a la brillantez de las mentes más capaces de mirar de otra forma y en otras direcciones, que nos hagan dudar y renacer al resto, el progreso social y humano que se nutre de las inteligencias al servicio de la creatividad, se estanca, y también se estancan y homogenizan las mentes individuales, ya que unas se nutren de otras, dando paso a una mediocridad, incapaz de dar respuesta al devenir cambiante humano, del siglo XXI.

¿Intervención sí/no en el contexto educativo?

Realizaremos a continuación, algunas reflexiones sobre aspectos alusivos a la necesidad de la intervención con el alumnado de AACC, en uno de sus entornos

habituales de gran relevancia, el contexto educativo, –espacio en el que diariamente pasan bastante horas del día y en consecuencia de sus vidas, y donde los procesos educativos y de socialización priman–, y es éste, el que debe dar respuesta a las necesidades educativas mostradas.

Sí a la intervención, defendiendo la idea de la necesidad de la “intervención-supervisión guiada”, si realmente en nuestro interés en la relación “docente-discente activo”, prima la calidad de la interacción y el desarrollo máximo del potencial del alumnado de AACC, apostando seriamente, por una atención personalizada que contemple su individualidad y su formación integral. Argumentaremos la respuesta a lo anteriormente relatado, apoyándonos en las reflexiones mostradas en los siguientes puntos:

1. Complimentando el punto anterior, existe entre el profesorado un gran desconocimiento de los programas de intervención educativa y las formas de intervención idónea con este alumnado. Consecuencia de ello es que la utilización de los mismos sea muy baja, o prácticamente nula en Educación Secundaria en los centros públicos, a pesar de que los profesores, puedan llegar a ser conscientes de la “necesidad de hacer uso de procedimientos distintos a los que son habituales”, con los alumnos que presentan AACC, ya que detectan claramente por su fácil observación, que lo que diariamente se realiza en el entorno del aula, se queda insuficiente, ante la demanda real de éstos; intervenir cuesta energía, ya que si tenemos en cuenta, no sólo el constructo inteligencia, sino algunas otras variables, como son, las variables cognitivas relacionadas con los estilos cognitivos, la creatividad, la metacognición, y las no cognitivas, –por la implicación relevante en el futuro a largo plazo en la vida de la persona con alta capacidad intelectual– como son, su ajuste social, y el manejo de sus emociones, conlleva una actualización necesaria, novedosa y urgente en algunos casos, en la formación del docente.
2. Nuestra experiencia profesional, nos ha hecho conscientes de que los alumnos con AACC, presentan necesidades que obligatoriamente deben ser atendidas. Creemos, que la respuesta educativa puede pasar por dos baluartes significativos: el “enriquecimiento educativo”, y la “flexibilización” en su modalidad de aceleración (defensas máximas del autor de estas líneas), entre otras. También,

una más, de las estrategias a poner en marcha con estos alumnos pueden ser los programas de intervención cognitiva que podrían suministrarles habilidades y estrategias de aprendizaje adecuadas y acordes a sus capacidades, –ya que no por tener un alto potencial, tienen porque contar ya con ellas, en su bagaje, sabiendo como sabemos además, el desorden y la desestructuración, a la hora de manejar la información de algunos de ellos/as–, entendidas las estrategias, desde la perspectiva del paradigma del Procesamiento de la Información como: secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Pozo, 1990; Nisbett y Shucksmith, 1987; Danserau, 1985). Es decir, se trataría de unas habilidades y estrategias más intencionales y más optimizadas, de las que harían uso los alumnos de AACC en su desempeño, a la hora de abordar sus aprendizajes, con objeto, de facilitar al máximo su rendimiento en la adquisición, retención y el uso de aquellas informaciones que manejan y deben aprender.

3. El desarrollo de la **metacognición** es clave en el proceso educativo, e importante dentro del “pool de alumnos de AACC”. El conocimiento de las habilidades y estrategias, por un lado, y el control de su uso en relación con los objetos del conocimiento, ya desde Flavell (1976), son dos aspectos destacados por la psicología cognitiva. Por ello, tanto la autodirección o presencia de un objetivo y conciencia de que existe, como el **autocontrol supervisión y evaluación de las propias acciones** en función de los objetivos, modificándolas si es preciso, son componentes fundamentales de las **estrategias metacognitivas**. Entendidas de este modo, en relación al alumnado de AACC, “optimizar sus estrategias de aprendizaje” adquieren el rango de capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con sus procesos de metacognición, ya que les permitirán dirigir y regular el aprendizaje y la realización de sus propias actividades intelectuales, en esta nuestra compleja era “TRIC”, (caracterizada por unas tecnologías cambiantes a ritmo vertiginoso, comunicación relacional e hiperconectividad extrema, información fluyendo con abundancia desbordada, y...), saber, la forma de autorregular el propio proceso de aprendizaje y que información seleccionar del amplio espectro existente, es y será clave como estrategia para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, también qué duda cabe, en nuestros sujetos de AACC.

4. En relación con los puntos anteriores pensamos que, es tarea de los centros educativos, indistintamente del nivel, (CEIP, ESO), el dotar y acompañar al alumnado, sobre todo a aquellos que presentan AACC, de unas **estrategias de afrontamiento**, acordes con el nivel de “edad mental” en el que se encuentren, no dar un trato exclusivamente relacionado con su edad cronológica sin más. Téngase en cuenta que simultanear en un crío pequeño de AACC, tres edades (la emocional, la mental y la cronológica) no es en absoluto fácil, al contrario la complejidad es extrema, incluso para un adulto con amplias experiencias de vida.

Así pues, consideramos que parcelas importantes –entre otras–, en cualquier actividad intelectual, tanto en la vida escolar como en la extraescolar, son el razonamiento, la creatividad, la comprensión de textos de todo tipo, la resolución de problemas, las emociones, el espíritu crítico, y el “desarrollo de habilidades claves”, para el proceso de afrontamiento en la interacción con el propio medio interno del sujeto y el externo en el que se desenvuelve, hecho fundamental para un adecuado equilibrio emocional.

5. **La adecuada comprensión lectora de todo tipo de textos es fundamental** en el aprendizaje intencional, e incidental. Su relevancia en los aprendizajes de índole diversa (en este momento) y en múltiples contextos es indiscutible. Nuestra experiencia nos ha permitido observar, que muchos de los alumnos con AACC aprenden independientemente, (autónomamente) sin la supervisión de sus profesores, en contextos externos a los centros educativos, informaciones y contenidos no curriculares pero que forman parte de sus parcelas de interés, detectar las áreas de interés y utilizar fuentes de información en esa línea favorecerá y dotará considerablemente los procesos, de mayor riqueza léxica y motivación en este tipo de alumnos, evitando la desmotivación que se genera ante textos repetitivos e intrascendentes para ellos, ya que no podemos perder de vista que en algunos de estos chicos el andamiaje cognitivo autoconstruido, a partir de su interés por la lectura es muy, muy, alto.

Viene a colación en el tema que nos ocupa el señalar, (haciendo un inciso con la exposición anterior) que no existe unanimidad entre los autores, a la hora de

considerar las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita y aún menos al día de hoy en el que la comunicación en la red, ha hecho trizas los esquemas clásicos. Por ejemplo, Adams (1985) distingue entre textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivo-inductivos; León y García Madruga (1989) entre textos narrativos, descriptivos y expositivos; y Meyer (1975) y Cooper (1990), en una clasificación muy orientada a la enseñanza distinguen dos estructuras básicas, narrativa y expositiva, y dentro de ésta última señalan la presencia de textos expositivos de tipo descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo.

Consideramos que un hecho que conviene que tengamos en cuenta en relación con la exposición a una lectura motivadora y del interés de los alumnos de AACCC, es que, cuando les mostremos y enfrentemos a textos de los que deben leer para aprender, deberían ser textos expositivos, (a los que deben aplicar sus conocimientos previos), con unas características desconocidas graduadas, con el fin concreto de ampliar sus conocimientos y no generar rechazo, por exceso o falta de nivel, sin olvidar, que cada disciplina tiene sus peculiaridades específicas, –y que no todas tienen porque suscitar el mismo nivel de motivación en el alumno, a todos... no nos gusta todo–, y, conceptos mínimos, que si no son previamente poseídos por el sujeto que aprende, difícilmente podrá comprender la profundidad del texto al que se enfrenta, indistintamente de sus capacidades. –A pesar de lo dicho, cierto nivel de reto, graduado en función de su edad en estos alumnos, es aconsejable, con el fin de movilizar su motivación y sus esquemas previos.

Es necesario, pues, enseñar a los alumnos a manejar distintas estrategias de lectura comprensiva, y la representación mental derivada de ésta, con objeto de consolidar aprendizajes destilados de textos expositivos, sobre todo a partir del momento en que empiezan a “utilizar la lectura con “avidez” en edades muy tempranas”, hecho frecuente en el caso de los/las chicos/as de AACCC con aquellos temas, de su máximo interés.

Es este un instrumento, “la lectura”, (antesala de todo tipo de conocimientos) cuyo hábito debemos potenciar, consolidar y generalizar a contextos varios, y al que podemos sacar un gran partido en estos/as chicos/as, desde muy cortas

edades, canalizando con tacto sus procesos de autoaprendizaje, cuando lo ponen en marcha con la motivación extrema que les suscitan sus temas de interés.

Ampliando sutilmente el círculo de sus temáticas, conseguiremos que la “consiliencia” (entendida como la disposición de unir los conocimientos y la información de distintas disciplinas para crear un marco unificado de entendimiento) se instaure en ellos/as, en su estructura cognitiva, como estilo de autoaprendizaje en la construcción de su conocimiento.

6. Sabemos que incluir en el proceso de innovación en la relación con el alumnado de altas capacidades intelectuales, metodologías, tales como el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, la flipped classroom (metodología inversa), se muestra cada vez más positivo, y las experiencias vividas, así nos lo reflejan, generando actitudes positivas de reto, ante las demandas de las tareas planteadas. Por otra parte no podemos perder de vista dentro de la importancia de inclusión de las TIC en las aulas, los dispositivos móviles ya que, generan continuidad con los diferentes contextos, (hecho que el profesorado puede y debe rentabilizar en las aulas) la investigación se hace más ágil y el aprendizaje más atractivo, todo lo anteriormente mencionado, lógicamente, implica la necesidad de actualización en competencias digitales y pedagógicas para el docente, casi permanente, en la “Era de la información y la comunicación”.
7. Por último, y como resumen o conclusión de todo lo anterior, queremos destacar la importancia y la necesidad, de atender las diferencias individuales de los alumnos con AACC –pertenecientes éstos por normativa, al alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)–, en **sus centros educativos**, mediante **programas personalizados**, secuenciados y supervisados, diseñados exprofeso en función de las características individuales del alumno, **complementando** los contenidos de dichos programas, con **programas grupales** que favorezcan el desarrollo del trabajo en grupo, –trabajos cooperativos que en algunos casos pueden y desean liderar– dirigidos a **entrenar y optimizar unas operaciones cognitivas acordes a sus potenciales**, de forma que doten a los alumnos con las estrategias personales necesarias para un mejor desempeño y un desarrollo integral óptimo, pues coincidimos con Feuerstein

(1978), no solo en el hecho de que “*el hombre es modificable a lo largo de toda su vida*”, sino también en que “el organismo humano es un sistema abierto al cambio y a la modificación y, en consecuencia podemos incidir en la mejora del funcionamiento mental”, indistintamente de que tratemos con sujetos de AACC, ya que incidiremos finalmente, en una optimización de dichas potencialidades.

Así pues el objetivo último de los puntos anteriores, no es otro que “aportar algunas ideas” para intentar animar a paliar, la inadecuada o ausente atención recibida, por el alumnado de AACC en el momento actual en nuestros entornos, inmersos en un Sistema Educativo que en gran medida, sigue olvidando a pesar de su normativa escrita, que la “atención educativa de las AACC en los contextos educativos” es una necesidad, aún ausente, de cumplimiento adecuado y generalizado.

¿Cuál es el mejor centro educativo para mi hijo/a identificado/a de AACC?

En cualquier sociedad, evolucionada, o no, la educación de las personas con altas capacidades no debería estar en el debate de, centro público, concertado, privado, o centro especial, a la hora de adoptar medidas de intervención acordes al diagnóstico/identificación de altas capacidades, ya que, la aparición de los cerebros más capaces, no entienden ni de sexo, ni de clases sociales, ni de entornos, ni de razas, ni de confesiones religiosas..., aparecen –hecho que debería alegrarnos socialmente–, formando parte de seres humanos que la portan, y se aprecian sus efectos, sin más..., con un potencial, pendiente de ser atendido para un desarrollo adecuado, que será óptimo, si la intervención que pongamos en marcha es la ideal.

Ya, en las primeras interacciones en el contexto familiar, los comportamientos llamativos no se hacen esperar, indicios, que por muy poco observadores que seamos, hacen que barruntemos que, allí pasa algo diferente, es así que, en el intervalo (0-3) años, por ejemplo, las figuras más cercanas, por supuesto entre otros, padres, guarderías, abuelos, –un porcentaje alto de ellos, cuidan a los nietos en los primeros años, mientras las padres jóvenes trabajan–, deberían

ponerse en cierto estado de alerta relajada, ya que, algunos de los pequeños con potencial extra, muestran sus demandas al medio en el que se encuentran con viveza llamativa, y, con diferencias significativas, respecto a sus congéneres de igual edad cronológica, todo ello, con comportamientos que pueden ir acompañados de una alta predisposición y facilitación hacia el “aprendizaje incidental”, y, al cuestionamiento inteligente, ante los hechos de la vida diaria a los que se van enfrentando, desde esas edades tempranas; motivo por el cual, estén en el entorno en el que estén, “los adultos con los que interactúan” que arrastran entre su bagaje una experiencia de la vida vivida, que el niño de alta capacidad, no tiene por mucha capacidad que tenga, pueden ser “detectores de esas conductas llamativas”, exponentes de la posible existencia de altas capacidades.

Por otra parte, consideramos que la idea básica que tendría que estar interiorizada socialmente, debería estar en fase, y en consecuencia sincronizada, con el hecho de que la **atención** adecuada debe prestarse en función de las necesidades y motivaciones del alumno más capaz, **allá donde aparezca, e indistintamente del intervalo de edad en el que se encuentre**. Nos hemos parado en las líneas anteriores en los primeros años, porque intervenir desde el principio evitará cantidad de riesgos innecesarios posteriores, que pueden aparecer, –de no hacer nada significativo relacionada con las demandas educativas del niño–, traducidos a problemas contenidos en un amplio espectro de desajustes, de los que mencionaremos entre otros muchos, desde problemas serios de adaptación a los entornos, a emocionales graves, pasando por las reacciones adversas a los contextos educativos y al aprendizaje. Así pues creemos que el niño no tiene necesidad de pasar por ese tipo de experiencias negativas insanas, con riesgos de cronificación, consecuencias de una no intervención.

Consideramos, que en “**todo tipo de centros educativos**”, infantil, primaria, secundaria, –y después la Universidad, que replica los inadecuados esquemas de las instituciones educativas anteriores–, pueden y tienen la “**obligación de dar una respuesta ajustada**”, a las necesidades de apoyo al alumnado de altas capacidades, –los grandes desatendidos, masivamente, del sistema educativo–, y pueden y debemos darla, ya que, en gran medida, una de las variables de las más relevantes, es el **conocimiento de una realidad**, y la creencia cada vez

por todos más conocida, y compartida, –ya superados muchos de los múltiples mitos relacionados con las AACCC–, de la existencia real, de **una necesidad formativa diferente**, en un alumnado diferente, que podría arrastrar problemas de por vida por inatención, e inatención educativa, –aun teniendo un potencial mental maravilloso, que perderemos–, con problemas emergentes o que emergerán, derivados de nuestra inhibición.

Pues bien, el crecimiento de la motivación de todos los agentes educativos por unas interacciones contextuales adecuadas, –que deberían ser óptimas, en una sociedad profesionalizada, y preocupada por el buen hacer educativo, del siglo XXI–, traducidas a intervención/es adecuada/s, deberían ir al alza y sin dilación, generándose acciones reales, una vez detectadas las necesidades de este alumnado, y no demorar en el tiempo en un calendario sin fechas.

Tenemos muestras claras de cambios importantes, en el sentir de los profesionales de la educación en nuestros entornos más inmediatos, lo cual traemos a colación; muestra de ello pueden ser las palabras de un maestro joven e ilusionado con su trabajo de maestro, César Bona – candidato/finalista en 2014, al Global Teacher Prize, premio que valora, el trabajo de los docentes que abren las mentes de los alumnos y favorecen el estímulo–, en un párrafo de su libro “La Nueva Educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy”, César expone, lo **qué debe hacer un buen maestro**: “... *invitar al compromiso social de los alumnos, estimular el respeto al medio, tener autoconocimiento, **estimular cada día la creatividad** y la **curiosidad***”, –consideramos que esas variables potenciadas y realimentadas, impiden la muerte de la motivación y la ilusión por el aprendizaje–, y continúa Cesar, con lo que el maestro debería..., “... *aprender a gestionar sus emociones, contagiar actitud y entusiasmo, trabajar con padres, niños, madres y administraciones locales, tener la mente abierta... y ser consciente de que vive en un mundo de niños. Un maestro no debe ser una persona caracterizada por su seriedad, porque el niño vive en un mundo que a veces es absurdo o surrealista, y el maestro debe ser consciente de que él es su modelo*”. Pensamos que es destacable en su metodología, el intento permanente de “llegar a los alumnos y al entorno de éstos”, y formarlos no sólo en las materias establecidas curricularmente, sino, y sobre todo, en “cómo ser

mejores personas y adquirir valores” que los guíen en la vida. Consideramos que este modelo de actuación, que defiende César, implica atención adecuada, a todo tipo de alumnos, incluidos qué duda cabe, los más capaces, aquellos, en los que si mantenemos viva su curiosidad y no la cercenamos, su imaginación e inteligencia creativa mantendrán vivos el deseo de nuevos retos y en definitiva la carrera de fondo sin límites del aprendizaje.

Pero, también podríamos decir, basándonos en nuestras experiencias vividas, en los últimos quince años en nuestro centro educativo de secundaria, implicado en la atención del alumnado de AACC, que **no** hacen falta grandes medios económicos para intervenir en el periodo (0-18) años, **sí** grandes dosis de creatividad, **sí** una planificación exhaustiva, –no estamos ante proyectos de investigación universitarios, en los que a veces la sofisticación de los medios a utilizar los hace inviables por falta de la inversión necesaria–, **sí** un conocimiento de la diversidad del alumnado y de las variables sobre las que actuar, **sí** un diseño del adecuado del programa de intervención acorde con las inteligencias del alumnado implicado, –la utilización en parte o en su totalidad de programas de enriquecimiento cognitivo, ya existentes, acordes a las diferentes edades evolutivas del alumnado nos puede facilitar el diseño del nuestro programa de intervención–, **sí**, a una necesidad de cohesión de los equipos educativos, **sí**, al uso de las mentorías, **sí**, al uso de las flexibilizaciones en plan general, **sí**, al uso de las aceleraciones, en sus diferentes modalidades y en particular a la de “salto de curso”; derivándose, de la adopción de alguna/s de las medidas anteriormente mencionadas, alumnos que se sentirán acompañados y más ajustados en su desarrollo, en su devenir afectivo, cognitivo y conductual en los diferentes periodos interstadales globales, en esta etapa de su vida en la vida.

¿Qué es eso de la curva normal o campana de Gauss?

La tendencia de los humanos a la representación gráfica de la información, sobre todo cuando de clasificar datos se trata, es algo positivo, ya que genera facilidad interpretativa y expositiva de las tendencias de los datos. Otra cuestión diferente es cuando detrás de un dato numérico hay una característica psicológica de un

ser humano –dato de cociente de inteligencia (CI) –, la interpretación que de ese dato se haga debería tener toda la sensibilidad y el respeto máximo, posibles.

La medida de las diferencias individuales es algo que se arrastra en el mundo de la Psicología ya desde el siglo XIX, cuando Jacques Quételet matemático y astrónomo belga, extiende la utilización de un instrumento denominado campana de Gauss o curva normal –creada por el matemático Gauss–, que representa, la distribución simétrica en **forma de campana** de las **puntuaciones de una cualidad**; en la temática que nos ocupa, por ejemplo a la inteligencia, desde la perspectiva del CI, (Cociente de Inteligencia).

Sabemos, que si ordenásemos toda la población dentro de esa curva en el parámetro CI, la mayoría de los individuos estaríamos en torno a la media, un 68,26% de la población; y unos pocos, pocos, 0,14% del total de la población, “los genios”, en el extremo más extremo, de la derecha de esa campana; pues bien, es en esa cola de la derecha de la curva, donde también encontraríamos, los sujetos con perfil de AACC asociadas a SOB –sobredotación intelectual o superdotación intelectual–, que podemos cifrar en torno al 2,13% de la población general; existe también un 13,6 % de población “al este de la campana de Gauss” con potencialidades a nivel de CI comprendidas en el intervalo 115-130.

Pues bien podríamos considerar a la bella curva, un artefacto estadístico y coloquialmente hablando, un cajón de sastre por su versatilidad, ya que también nos sirve, para ordenar otras muchas características humanas, como la altura, el peso...,lo que da lugar a que su utilización esté muy extendida en múltiples campos, y resulte bastante útil como herramienta estadística, ¿por qué, no?, a la hora de poner orden en los datos, pero, sería un gran error olvidarnos que detrás de una puntuación de CI, hay una persona, un ser humano, y que ese dato, da indicios de potencialidades, pero realmente es irrelevante si no se actúa en relación a él, y sobre todo, como ocurre en algunas normativas, si los límites que se marcan para asignar etiquetas categóricas, ¿es, no es?, son férreos e insaltables, implicando la exclusión de intervenciones educativas por haberse quedado en el límite del número fronterizo. Desde aquí, defendemos la atención a la diversidad en cada uno de los sujetos dentro del amplio espectro de ésta.

En paralelo, a la época que estamos comentando, apareció también el concepto del **hombre medio**, o representante típico de un grupo –el que está en la media–, que daba pie a que las características de un individuo puedan ser medidas y comparadas con su grupo de referencia. ¿Empezaba la competitividad?

Pues bien, sigamos haciendo un poco de historia en relación al constructo inteligencia, el primo de Charles Darwin, el inglés Francis Galton (1822-1911), funda la “**psicología de las diferencias individuales**”, mostrando éste, un gran interés por la medición de las cualidades mentales, pero, con unas tendencias nada respetuosas con la diversidad y la variabilidad de los humanos, ya que después de leer “*El origen de las especies*” –escrito por su primo–, poco después de su publicación, en 1859, aparecen en éste, ideas intensas que se precipitan en pretensiones de mejora de la especie humana, buscando e intentando manipular la influencia de la genética en las cualidades mentales de las personas. Desgraciadamente, esa mentalidad caló y se extendió en los tiempos, dando lugar a la ominosa ciencia de la eugenesia, de la que emanan ideas segregacionistas, machistas, raciales..., con el consiguiente sufrimiento y sesgo generado en sectores amplios de población a lo largo de los tiempos.

Avanzando en el tiempo, Cattell desarrolla los **test mentales**, pero es Alfred Binet quien crea el primer **test de inteligencia**, estableciendo pruebas adaptadas a la edad de los individuos, creando así las **edades mentales**. El test tiene éxito porque es una prueba **objetiva** que compara al sujeto con su grupo de edad, lo que da lugar a que otros psicólogos creen el **COCIENTE INTELECTUAL** (CI), que es el resultado de dividir la edad mental entre la edad cronológica y multiplicar por 100. Tal como hemos mencionado, los cocientes intelectuales de una población suficientemente grande de muestra cubrirían todo el espectro de la curva normal.

Mostramos a continuación, una “gráfica clásica de curva normal”, alusiva a CI, nuestra idea es que el lector contraste los datos en ella mostrados, con los suministrados inicialmente en los párrafos anteriores, de la cuestión que estamos tratando, habríamos de decir que en el afán de precisar más actualmente las categorías clasificatorias de los humanos en función del CI, cada superficie

interna de esta curva se vuelve a trocear en superficies más pequeñas, para generar otras acotaciones, de ahí el sinfín de porcentajes que normalmente se escuchan, cuando se hace alusión a tipologías generadas por subcategorías, al hacer mención a las altas capacidades intelectuales (AACC), circunstancia, que no debería confundirnos.

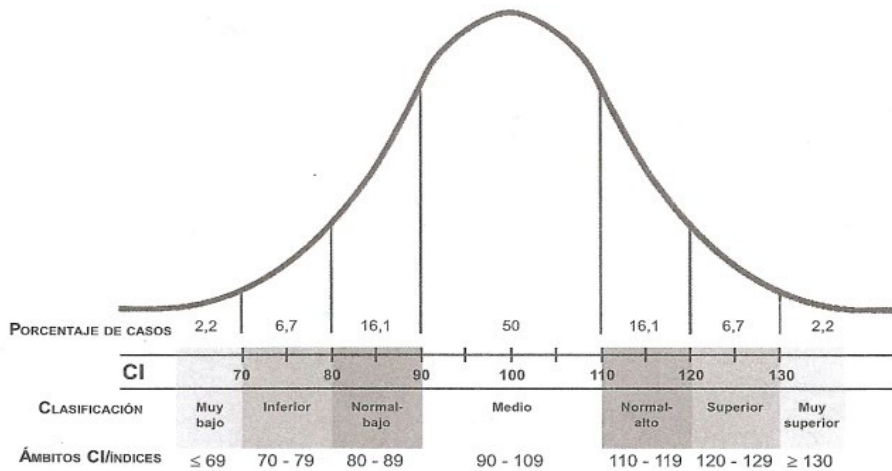


Figura 1. Representación de la curva normal y puntuaciones asociadas.

¿Existe algún modelo o teoría suficientemente consensuada por la comunidad científica, explicativa de las AACC?

En el mundo de la Ciencia es frecuente la pugna entre paradigmas diferentes a lo largo de la historia de ésta, y evidentemente este campo el de las AACC, no iba a quedar excluido. La respuesta sin pretender ser rotundo, es no, –definiciones, tipologías, clasificaciones, distan considerablemente– aunque, hay acercamientos y coincidencias importantes, en una idea clave: “la relevancia de la detección, identificación e intervención, con las personas de AACC”, y, realmente, eso es

lo importante; otra cuestión diferente es, qué modelo de intervención/atención pondremos en marcha.

Cualquier persona que se acerque a esta temática, y esté muy interesada en los marcos teóricos que sustentan muchas de las ideas que se barajan actualmente, al hablar de las AACC, puede hacer un paso por algunos de los clásicos **más recientes y relevantes de las últimas décadas**, a la hora de hablar de inteligencia/as, –y observar en algunos de ellos sus teorías iniciales, después normalmente, reformuladas–, Marland (1972), Renzulli (1977), Tannebaum (1986), Mönks (1988), Sternberg (1991), Gagné (1991,1993,2009), Stanley (1973), Gadner (1983), Pfeiffer (2011, 2015)..., entre otros.

Así, el último autor mencionado (Pfeiffer), al referirse a esta cuestión, nos habla de la coexistencia en el momento actual, de cinco grandes modelos, –incluido el suyo propio de aparición reciente, el “Modelo Tripartito”–, a la hora de intentar explicar la “alta capacidad” (AC), haremos alusión brevemente a éste, en otro apartado. Y, como las perspectivas e incluso la terminología utilizada difieren considerablemente, es por lo que, en nuestro acercamiento a éstos, observaríamos diferencias llamativas e importantes, no solo a la hora de entender las AACC, (y el término en sí) sino incluso a la hora de valorarla e **“intervenir”**, hecho sumamente relevante en los contextos educativos. A pesar de ello esperamos, poner un poco de luz, en la situación....

Es y resulta cuanto menos llamativo, por ejemplo –por citar a un autor, muy mencionado en esta temática, desde hace tiempo, “Renzulli”–, que en su “modelo explicativo de superdotación, de los tres anillos”, –espacio de intersección de tres variables complejas: capacidad intelectual superior a la media, motivación o compromiso con la tarea, y creatividad–, que dependiendo de la interpretación de los evaluadores si se adscriben rígidamente a este modelo, y, encontrándonos con un chico con la motivación por el aprendizaje baja, –temática bastante frecuente en muchos de estos chicos, aburridos por un entorno repetitivo e inadecuado–, el diagnóstico a la hora de valorar AACC se obvие, aunque los potenciales de creatividad, e inteligencia/s estén presentes y altos, o que, también en muchos contextos evaluativos-académicos, aparezca el caso de que, el diagnóstico favorable tampoco se haga, por estar en el borde de los férreos límites numéricos,

marcados por la normativa vigente, y faltar algún punto de CI, lo que deriva en el consiguiente riesgo grave para el sujeto no valorado positivamente, por la posterior “ausencia plena de atención-intervención personalizada”.

Creemos que debemos ser cautos con los modelos, a la hora de utilizarlos para identificación de AACC, y en algún caso diferenciar claramente, lo que es un modelo de enriquecimiento versus un modelo de identificación. No nos detendremos a analizar los modelos explicativos de los clásicos, por no ser objeto de este trabajo, pero sí nos gustaría aportar otras ideas aplicables a la interacción con los sujetos de AACC, de procedencias varias, así pues...:

Pensemos por un momento, que la idea es, un acercamiento a pensamientos de otras personas y corrientes educativas, que tratan de dar **“enfoques diferentes al panorama educativo actual”**, en la era del aprendizaje y la comunicación, desde perspectivas novedosas e innovadoras, incluso pensando éstos, en **“nuevos paradigmas para la educación”**. Mencionaremos a continuación autores, cuyas ideas y enfoques, también nos vienen adecuadas como parte del **“proceso educativo de los más capaces”**, fuera del círculo de los autores clásicos en la temática de las AACC, así pues y sin ánimo de ser exhaustivos, conocer y escuchar a: **Richard Gerver**, quien con **su trabajo innovador acerca de la educación, reconocido y recompensado con los premios British Nacional de Enseñanza y la UNESCO –entre otros–, expresa en su best-sellers: “Creación de escuelas de hoy para mañana”** (Bloomsbury), ideas de cambio educativo necesario en la sociedad global actual, si queremos adaptarnos a la realidad futura, demandando en consecuencia, la necesidad de la instauración de un **“nuevo paradigma en educación”**, con una visión más actualizada de los aprendizajes relevantes en la escuela de la era digital, no nos vendría mal.

Otro autor, **Ken Robinson** implicado en la defensa a ultranza de la **creatividad**, –variable distintiva en los sujetos de AACC–, como factor relevante del desarrollo del pensamiento y descuidada altamente en los contextos educativos, hecho que ya dejó patente en su conferencia en el congreso en TED (Tecnología, Entretenimiento y Diseño) en el que, entre otras, acuñó una frase muy escuchada: **“las escuelas matan la creatividad”**. En uno de sus últimos trabajos, nos habla de cómo cuando una persona realiza aquello por lo que realmente está motivado,

«**está en su “elemento”**», siendo capaz de crecer cognitivamente y desarrollar su potencial; hecho vital para la expresión de las AACCC.

También, en la figura del psicólogo y docente **Mihály Csíkszentmihályi**, encontramos a un autor, que defiende la siguiente idea, amparada en soporte experimental, “*las experiencias positivas cuando nos enfrentamos a actividades que nos motivan y en las que tenemos competencia o estamos en ello, son óptimas, para generar un estado de felicidad y compromiso en la realización de la tarea*”, dando lugar al término que denomina, “**el flujo**”, un estado que describe con características entre otras como: “*(...), sentirse completamente comprometido con la actividad por sí misma, a un nivel, en el que todo tu ser está allí, y estás aplicando tus facultades al máximo, el ego desaparece, el tiempo vuela y toda acción, movimiento o pensamiento surgen inevitablemente de la acción, del movimiento y del pensamiento previos*”. Realiza una matización que consideramos importante, para alcanzar ese estado denominado “flujo”..., y es, el estado de equilibrio entre el desafío de la tarea y la habilidad de quien la realiza. Si la tarea es demasiado fácil o demasiado difícil, el flujo no podrá presentarse. –Hecho que consideramos fundamental en la relación que establezcamos con el alumnado de AACCC.

Aprovechando y combinando la terminología de Ken Robinson y *Mihály Csíkszentmihályi*, podemos atrevernos a decir sin mucho riesgo a equivocarnos, que, “**un chico de altas capacidades que esté en su elemento, tendrá una alta probabilidad de poder fluir**”, animamos también al lector a la consulta de otros autores como, Iván Illich, Peter McLaren, y Edward de Bono, – este último, con su programa: “Seis sombreros para pensar”, para la potenciación del pensamiento divergente – entre otros...

Por otra parte, profesionales o instituciones más cercanas en nuestra geografía, implicados en la realidad del día a día con el alumnado, e ilusionados con su trabajo y el cambio, como el maestro César Bona..., o la implantación de reformas novedosas en las aulas, –citaremos a modo de muestra, la experiencia puesta en marcha–, en tres colegios jesuitas, “Claver”, con aprendizajes autónomos, metodologías de trabajo por proyectos, flexibilidad..., y en los que, en definitiva, “el alumno en singular, es el centro del nuevo modelo”, y “los niños en plural, a través

del aprendizaje colaborativo, aprendiendo haciendo”, interaccionan con la presencia de figuras relevantes e imprescindibles, “los profesores”, que hacen preguntas, pero, no dan las respuestas... Todo ello, no sólo nos anima a pensar que algo está pasando en la “Educación” en los comienzos del siglo XXI sino que..., véase el caso de la renombrada Finlandia, –tan bien parada en las diferentes ediciones de los informes PISA–, la cual, en la reforma que pretende poner en marcha, eso sí, después de haber mantenido décadas la actual, pasa por la idea de la supresión de las asignaturas individuales del currículum, y la implantación de un sistema de **aprendizaje basado en la interrelación del conocimiento**, derivado de las diferentes parcelas de éste, ya en alguna de nuestras preguntas, mencionábamos la variable “**consiliencia**”, como factor clave en los procesos de aprender y retener conocimientos significativos, relevantes y contextualizados para los humanos.

Así pues, pensamos que debemos cuidar y preservar en los contextos educativos, rasgos típicos de los sujetos de AACC, que diferentes teorías nos muestran como tal, a la hora de explicar el desempeño de los más capaces, favoreciendo por nuestra parte la **expresión de sus potencialidades, en aspectos como**, la forma de “**pensamiento holístico**” de afrontar el conocimiento de éstos, ofreciendo retos que se muevan de lo general a lo particular; aprovechar su “**curiosidad**”, fomentándola con tareas atractivas bajo el encuadre del aprendizaje por proyectos; reavivar permanentemente el desarrollo y potenciación de su “**creatividad**”, por sus aplicaciones en el momento actual en este mundo cambiante..., también, consideramos que en las interacciones con el alumnado de AACC, es fundamental –en cualquier periodo evolutivo–, el entrenamiento adecuado en la “**resolución de problemas**” de diferentes tipologías, como expresión de capacidades y potenciación de estilos de afrontamiento, aplicables y adecuados al medio cambiante en el que se desenvolverán los sujetos, hecho que algunos autores en una simplificación excesiva, asimilan a la definición de la inteligencia.

Para finalizar tendríamos que decir, que si contemplásemos la pregunta inicial, formulada desde las diferencias estructurales a nivel cerebral y la perspectiva del funcionamiento “neurobiológico en la alta capacidad (AC)”, la respuesta, tendría más coincidencias en la comunidad científica, ya que la visualización permitida por los escáneres cerebrales con la aparatología adecuada a tal efecto, nos

permite detectar el cerebro en acción y las diferencias reales existentes en cuanto a constitución –grosor y desarrollo del córtex cerebral (Shaw et al, 2006) y áreas–, y funcionamiento cerebral, de las que puede derivarse esa mayor eficiencia neuronal en los sujetos de AC, amparada tal como venimos diciendo en dichas diferencias neurofisiológicas, que implicará en consecuencia, actuaciones relacionadas con las denominadas conductas inteligentes más propias de una edad cronológica mayor a la del sujeto, en la línea de los más capaces, y **típicas** de la AC, pero no son suficientes los modelos explicativos en esa línea, para explicar al día de hoy la variabilidad de los diferentes perfiles de las AACC.

Creemos que la conjunción del conocimiento, en una teoría omnicomprensiva, procedente de disciplinas y parcelas dispares en este momento, –Pedagogía, Neurobiología, Neuroeducación, Psicología,... –, debiera ser una realidad hacia la que caminar, si queremos dar una respuesta educativa, **más** adecuada y ajustada a las diferencias individuales existentes en el alumnado de AACC, en todos sus perfiles y en sus diferentes momentos evolutivos, sin perder de vista la relevancia de la intervención educativa en todo momento.

¿Es suficiente con el valor del cociente de inteligencia (CI), para la identificación de las AACC?

Sabemos de la complejidad del ser humano en todos sus sistemas y subsistemas, y es por ello que el hecho de tratar de explicar cualquier variable que afecte a éste desde una visión unidireccional, corre el riesgo de una simplificación excesiva de algo bastante más complejo, con el riesgo de equívoco.

El constructo inteligencia, arrastra ese problema, y al día de hoy la tendencia bastante compartida se mueve en la dinámica de la creencia científica compartida, de que el cociente de inteligencia (CI), a secas, difícilmente puede explicar las altas capacidades intelectuales y es por lo que se tienen en cuenta otras variables, personales, ambientales, motivacionales..., que darán lugar a un abanico más amplio de perfiles humanos alusivos a las altas capacidades, con lo cual nos permitirá pronosticar que el alto potencial está ahí, un CI alto, y que las posibilidades

de aprendizajes satisfactorios de ese potencial en un entorno adecuado serán altas, con desempeños de tareas óptimos si la competencia se lleva a efecto.

Así pues un CI de 130, nos dice que el potencial está, pero no es suficiente para garantizar ni éxito en lo académico, ni éxito en la vida, si no tenemos en cuenta otras variables relacionadas con la persona, y si no se adoptan las intervenciones educativas adecuadas, para favorecer la expresión de ese potencial.

Llegados a este punto haremos **un recorrido**, –un tanto amplio y sin ceñirnos exclusivamente a las altas capacidades–, que justifique el porqué el monolítico CI sigue tan vivo, con fuerza, y seguirá siendo útil en el futuro, pero no suficiente para pronosticar éxito en..., para ello veremos algunos puntos y teorías alusivas al **constructo inteligencia**, adscribiéndonos con el fin de no generar confusiones, a la idea de una teoría multidimensional de la inteligencia, y a ésta como sistema complejo, y no, a un concepto unilateral y cerrado de la misma como puede ser el CI, tomando para ello de cada una de las concepciones más barajadas, aquellos aspectos que mejor perfilan el intento explicativo de hacer algo más de luz en el tema del debate a veces enfrentado del diagnóstico en las altas capacidades intelectuales, viendo el porqué a lo largo de la historia.

Así pues, si miramos desde una perspectiva amplia en el tiempo en las teorías de la inteligencia, el binomio “herencia-medio”, hará acto de presencia, con un predominio inicial escorado hacia “lo heredado” durante mucho tiempo..., excesivo, y, sólo desde unas décadas hacia acá la intervención y la relevancia del medio están en escena, pero, sin la fuerza y la sistematización suficiente. Sí existen algunas teorías y modelos que favorecen desde su perspectiva la intervención, mirando el desarrollo del potencial de los sujetos de AACC, pero son más las que se dedican a describir estructuras e interacción sin más. Un análisis pormenorizado de éstas sería excesivamente prolijo y escapa al intento divulgativo de este libro.

A modo de resumen, –citaremos en esta cuestión algunos autores, con cierta preferencia del autor de estas líneas, y no otros, no por irrelevantes, sino por tema de espacio–, se mencionarán algunas de las teorías psicométricas o factoriales de un corte clásico, a las cuales en el momento actual algunos evaluadores

siguen dando un gran valor, –insistimos– a la hora de diagnosticar AACC, para posteriormente pararnos en otras más actuales en las que la variabilidad de las inteligencias y los contextos alcanzan nuevas dimensiones.

Ciertamente, no podemos perder de vista que estamos ante un constructo que aunque en épocas recientes esté suscitando mayores consensos, tal vez por la preponderancia en este campo de grandes “teóricos-**prácticos**” como Robert J. Stenberg, Howard Gardner, Joseph Renzulli, y Steven Pfeiffer, entre otros..., **sigue sin haber consenso en su definición**, así pues si nos vamos hacia atrás, y hacemos un poco de historia –estimado lector, las páginas siguientes irán en esa línea–, sobre la definición del constructo, nos encontraremos con dos hitos significativos, bastantes décadas atrás, que ya mostraban la dificultad de su definición, nos estamos refiriendo a “El Simposio sobre Inteligencia de 1921” y “El Congreso de Pittsburg de 1976” (en ambos aun separados en el tiempo, no se llegó a ninguna conclusión de unanimidad del concepto inteligencia) según cita Yuste (1997).

Sin embargo si nos apetece escudriñar en el origen etimológico del concepto de **inteligencia**, nos encontraríamos con que el término hace referencia a “**quien sabe elegir**” y visto así, la inteligencia posibilitaría la selección de las alternativas más convenientes para la resolución de un problema, ¿pero, qué tipo de problema? Sabemos que en el devenir de la persona, la tipología de los problemas a afrontar es amplia, por lo cual circunscribirnos exclusivamente a los contextos académicos, sería un gran error.

En una publicación más reciente Sampascual (2001) argumenta este mismo hecho y apostilla, de la inteligencia se han dado tantas definiciones que podríamos hacer alusión a autores como Freeman (1962), Thorndike y Hagen (1977), Kagan y Lang (1978) y Gage y Berliner (1984) y coincidir con ellos a la hora de tratar de agrupar las definiciones sobre ésta en tres categorías a saber:

1. La inteligencia como capacidad de aprendizaje.
2. La inteligencia como capacidad de adaptación a situaciones nuevas.
3. La inteligencia como capacidad para pensar de manera abstracta.

Definiciones elegantes y omnicomprensivas de la inteligencia podemos verlas en Wechsler (1944) “la capacidad global de actuar con un propósito, de pensar racionalmente y de enfrentarse de manera efectiva con el ambiente” y la de Stenberg (1985) que veremos posteriormente.

Pues bien retomando de nuevo el tema y en *línea* con los comentarios anteriores, Colom (1998), con carácter reivindicativo, afirmaba casi dos décadas atrás: “(...) *no cabe ninguna duda de que tanto los psicólogos educativos como los psicólogos escolares estarán de acuerdo en que **el sistema educativo debe poderse adaptar a las características de los alumnos***”, es decir somos conscientes de la importante relación de la inteligencia como predictor de éxito académico, –entre otras características–, pero, no es suficiente si no atendemos todas las variables implicadas en el éxito y ahí es cuando surge un problema cuando se trata de atender y definir operativamente qué o cuáles son exactamente esas variables en los sujetos de AACCC, sobre las que intervenir, dada la variabilidad en éstos.

Tal como decíamos anteriormente, por lo que a la inteligencia se refiere, podemos encontrarnos fundamentalmente, y en absoluto sin ánimo de ser exhaustivos, con **la posición clásica de la psicometría**, las teorías cognitivas propuestas por autores influyentes como Robert Sternberg o Howard Gardner, las teorías del desarrollo basadas en el enfoque de Jean Piaget, y teorías **más actuales**, derivadas de la Neurociencia.

Compartimos, lo que se refleja en el Informe Oficial de la Asociación Americana de Psicología, tal como expresan, Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg, y Urbina, (1996) cuando se dice explícitamente que la perspectiva más empleada en la práctica y la que ha generado un mayor cúmulo de evidencia empírica, es la de la Psicometría, (se encarga de la medición de las funciones mentales en general). Significa pues, que como herramienta de intervención “la visión psicométrica de la inteligencia puede servir de base” para definir las características de los estudiantes a los que debería adaptarse el sistema educativo y definir las intervenciones a llevar a efecto, pero evidentemente la riqueza emanada desde otras vertientes teóricas actuales relacionadas con la inteligencia no deben dejarse en absoluto de lado y en el tema que nos ocupa de las altas capa-

ciudades intelectuales, “sería un gran error anclarnos en el pasado”, y prescindir de ellas, citemos como muestra a Marland (1972), Gagné (1985) y Renzulli y Reis (1995).

Pues bien en los próximos apartados se realizará un ligero recorrido por diversas teorías de la inteligencia, inicialmente las denominadas factorialistas de corte clásico, –traemos éstas a colación porque han marcado una época relevante dentro de las medidas psicométricas–, para pasar a continuación a teorías más actuales, en las que la defensa de la posibilidad del desarrollo del potencial cognitivo ya es un hecho, sin pararnos demasiado en la explicación de las primeras. Así pues, recorriendo de puntillas, la historia del constructo, y en un afán simplificador nos encontraríamos con: 1) Teorías factorialistas, –por un lado– y, 2) Teorías del procesamiento de la información, por otro. (De estas últimas se derivarán corrientes posteriores en las que lo que realmente prime sea “la inteligencia como proceso” y el conocimiento de su funcionamiento, pero enfocadas ya desde la Psicología cognitiva con una recuperación relevante de “la mente” en el proceso).

1) Factorialistas. Es cierto que en el intento de explicar el constructo “inteligencia” los estudiosos de este campo no han dudado en recurrir a aquellos métodos matemáticos (análisis factorial) que han hecho la luz durante un tiempo, y que no por ello, aunque las corrientes paradigmáticas dominantes cambien, dejan de ser informativos y comentados sus términos, y es por lo que en nuestro afán clarificador, los mostramos.

Consideramos, que en un grupo tan diverso como el de los llamados “**factorialistas**”, –si se nos permite, la expresión– sí se podría establecer una serie de puntos compartidos por la mayoría de sus representantes, que reflejamos a continuación, a saber:

a) Que la inteligencia es una estructura compleja, compuesta por diferentes aptitudes que covarían y están integradas en una **jerarquía no estática**. (Aunque en un momento determinado la tendencia fuese medir, se aprecia que aparecerá progresivamente en corrientes paradigmáticas posteriores la idea de medir para actuar, para intervenir psicoeducativamente, en definitiva desarrollar el potencial o modificar en otros casos).

A l g u n a s t e o r í a s f a c t o r i a l e s d e l a i n t e l i g e n c i a s i g n i f i c a t i v a s .

C H A R L E S S P E A R M A N (1 9 0 4)
F A C T O R " G "
F A C T O R E S " S "

L . L . T H U R S T O N E (1 9 3 8)
7 F A C T O R E S C O N S T I T U Y E N T E S

J . P . G U I L F O R D (1 9 5 9)
E s t r u c t u r a c ú b i c a 1 5 0 f a c t o r e s .
P R O D U C T O S - C O N T E N I D O S
O P E R A C I O N E S

R . B . C A T E L L (1 9 6 7)
D o b l e d i s t i n c i ó n :
I N T E L I G E N C I A F L U I D A
I N T E L I G E N C I A C R I S T A L I Z A D A

Cuadro 1. Autores de teorías factoriales y su “legado terminológico”.

b) La aceptación de que los factores son constructos teóricos, sujetos a provisionalidad en función de los cambios de las teorías, y que el futuro normalmente incidirá en su reestructuración y contrastación según avance el conocimiento científico en los tiempos.

c) Que, por otra parte, los factores permiten un estudio de agrupación de los comportamientos cognitivos y facilitan las explicaciones, es decir “ponen orden”, en ese maremágnum de datos procedentes de la experimentación en el quehacer cognitivo.

d) Es un hecho, que destacamos como relevante, el que a partir de algunos de estos autores, se empiece a suavizar la escisión herencia-medio y que como consecuencia, comience a fraguarse la idea de que: *“Las capacidades humanas*

se ven influidas y mediadas por la experiencia cultural de los sujetos, son modificables y sujetas a ser intervenidas". Al día de hoy, tener asumido en los contextos educativos que la intervención sistemática, en la expresión de las potencialidades de los sujetos de AACCC, es clave y necesaria, debería estar totalmente interiorizada en el global de la comunidad educativa.

Por tanto, consideramos que la síntesis de los puntos anteriores avala la importancia de los materiales suministrados por los factorialistas, de cara al proceso evaluativo y a la « "identificación" de los sujetos con altas capacidades intelectuales, **en lo alusivo a CI**, principalmente. Pero resulta "totalmente insuficiente para conocer el perfil global del sujeto", (que obligatoriamente debemos conocer), y que nos permitirá posteriormente, sopesar la "posibilidad de intervención ajustada" en busca de la "expresión del potencial encontrado"».

Veamos a continuación, otro grupo de teorías importantes, dentro de este apartado que estamos revisando, alusivo a la teoría multifacética de la inteligencia, tal como comentábamos anteriormente.

2) Teorías del procesamiento de la información

Ya desde otra perspectiva basada en las teorías del **procesamiento de la información** en las que el enfoque basado en los procesos es el alma mater, la idea clave que interesa, son los mecanismos que los sujetos ponen en marcha a la hora de resolver problemas –teniendo en cuenta la variabilidad en las tipologías de éstos–, a partir de una información dada, que puede incluir, la aportada por el contexto y la propia interna del sujeto, y por ende, la realización de una conducta de las denominadas inteligentes en las diferentes corrientes, consecuencia de los procesos internos puestos en marcha por éstos; procesos, que están relacionados con la adquisición, codificación, recuperación y **estrategias motivacionales**, con influencia importante de estas últimas en el alumnado de AACCC en los que el desánimo como consecuencia de las repeticiones, la monotonía y la falta de novedad hace que el aprendizaje se resienta en muchos de ellos/as.

Son múltiples también, las grandes teorías de autoría cognitivista y la relevancia de sus autores, (en el panorama que nos ocupa), con diferencias significativas

que consideramos conveniente mostrar. Según Yuste (1997), se pueden considerar tres grandes grupos de **cognitivismos** a saber:

El primero, **uropeo**, que deriva de la tradición mentalista de la historia de la filosofía y de las ideas de la Gestalt y la Escuela de Würsburgo: representantes de éste son **Binet**, Bartlett, Köhler, Wertheimer, Koffka, Duncker, **Vygotsky**, Luria, Bruner, Baldwin, **Piaget**, **Pascual Leone**, Case. Consideramos que entre las ideas defendidas por los integrantes de este bloque, priman ideas de corte “organicista y estructuralista”

El segundo, (...) **anglosajón**, sería principalmente el derivado de la “Teoría de la Información”, que toma como bandera “la analogía del ordenador” en su sentido más estricto, aceptando la mayoría de los conceptos de la Teoría de la Información y pretendiendo “hacer directamente en el ordenador réplicas de las actividades mentales”: Newell y Simon (1972), Klahr y Wallace (1976), Neisser (1976), Lachman, Lachman, y Butterfield (1979), Anderson (1982; 1983), David Rumelhart y Norman (1978), Holland (1986), Johnson-Laird (1988); es un bloque en gran medida de autores continuadores de algunos de los presupuestos del “mecanicismo asociacionista”, aunque se acepta que el estudio de los procesos mentales es y deba ser objeto de estudio científico.

Y finalmente con una historia más reciente en el tiempo, el tercero podría estar constituido por los denominados **conexionismos**, inspirados más en la organización cerebral que en la analogía del ordenador. El conocimiento según los conexionistas consiste en patrones diferenciados de conexiones, no en unidades centrales de procesamiento. Desde esta teoría se parte de la idea de que en realidad se pueden considerar que existen millones de unidades de procesamiento, interconectadas y trabajando en paralelo. –Consideramos que el lector se estará realizando preguntas en relación a lo expuesto en este último bloque, porque deduzca algún tipo de relación con los nuevos e incipientes paradigmas que tratan de entrar en el momento actual en escena en los contextos educativos...

Pero tomando de nuevo el hilo conductor del tema que nos ocupa en este apartado, realizaremos una breve exposición, sobre **“la inteligencia desde las perspectivas cognitivistas”**, quizá por la relevancia y representatividad en

los últimos tiempos en su afán integrador de las corrientes psicométricas y del procesamiento de la información, tratando de enlazar los hallazgos de los psicómetras con los de la Teoría de la Información. Traemos a colación, dos autores innovadores –relevantes, ya desde hace décadas en el panorama mundial–, con visiones diferentes de “las inteligencias” en sus teorías, no sólo en el diseño de éstas, sino en la “apertura hacia la intervención en los sujetos”, en aquellos procesos implicados en sus potenciales que no están optimizados.

Robert Sternberges psicólogo y profesor en la Universidad de Yale, con una dedicación amplia en su vida, al estudio de la inteligencia, y es (1985), en su **“Teoría Triárquica de la Inteligencia”** donde nos muestra su visión sobre ésta, teoría que, tal como nos dicen autores como Li (1996), *“es una teoría comprensiva, más abarcadora, puesto que toma en cuenta factores contextuales y sociales además de las habilidades humanas”*. En el tema que nos ocupa de las AACC, Sternberg (1997) explica, *“que en el rendimiento superior se utilizan una serie de procesos cognitivos específicos para procesar la información, para enfrentarse a la novedad o para solucionar problemas”*. Podemos observar que **“Sternberg va más allá del CI”** (hecho que alabamos y compartimos plenamente), y al distinguir las “inteligencias analítica, creativa y práctica”, está ampliando la configuración real que nos caracteriza a los humanos, aportando una dosis de realismo, a la interacción con el medio, ya que sabemos que “para tener éxito en la vida profesional y personal –inteligencia exitosa– en alguna medida son necesarios los tres tipos de inteligencia”. Pero si volvemos de nuevo a desmenuzar, su teoría inicial, nos encontramos con que es en realidad desde la “subteoría componencial” desde donde se intentan definir las estructuras y los mecanismos que gobiernan la conducta inteligente, utilizando en el modelo como unidad de análisis el **“componente”**, entendiéndose por componente un proceso elemental de tratamiento de la información que opera sobre las representaciones internas de objetos o símbolos, Stenberg (1990), caracterizándose éstos por tener tres propiedades como son: Probabilidad de ejecución, dificultad y duración. Estos tres parámetros anteriores son medibles, y podemos hacerlo con tareas, a través de:

- a) Elección de respuestas alternativas dadas por el sujeto.
- b) Medida a través de la tasa de error.

c) Medida a través del tiempo de latencia de la respuesta efectuada.

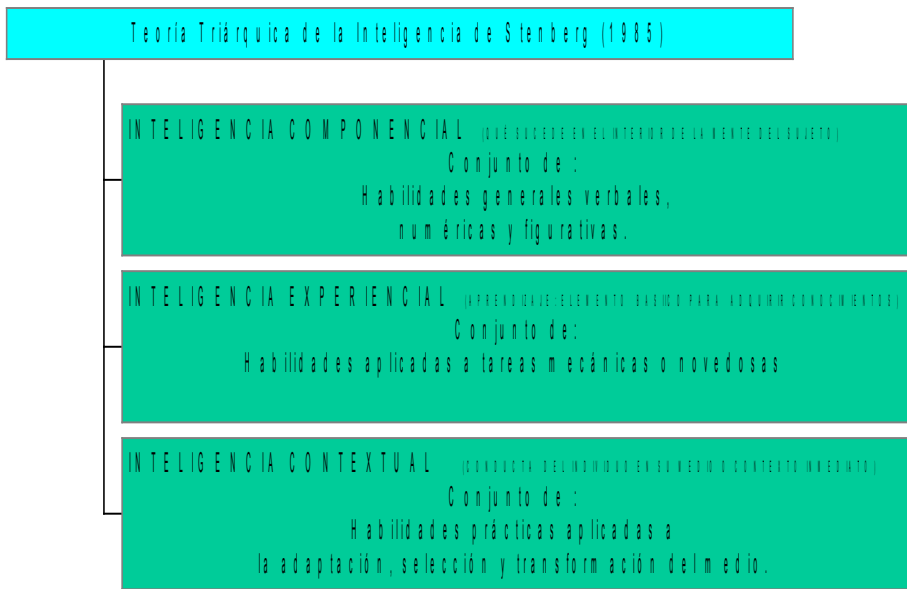
Al mismo tiempo, sabemos que puede realizarse una clasificación general de los componentes de la inteligencia desde la perspectiva de Stenberg atendiendo también a dos parámetros:

- Su función. (Metacomponentes – Realizaciones – Adquisiciones – Retención y Recuerdo - y Transfer).
- Su nivel de generalidad. (Específicos-De clase- Generales). Clasificación ésta en función de la necesidad en un conjunto global amplio de tareas, en un subconjunto, o en la ejecución de una tarea concreta.

Es de destacar que en realidad en lo mencionado en el apartado anterior se ha estado haciendo alusión al **“mundo interno del individuo”** representado en sus vertientes de procesamiento de la información a través de la componente metacognitiva, necesaria para la obtención de resultados ante las diferentes fuentes de información a las que se enfrenta, obtención de resultados de esos estímulos y en definitiva adquisición de conocimientos en su proceso de afrontamiento del medio.

Pero, realmente es la interacción entre los diferentes subsistemas de la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Stenberg (1985), lo que la reviste de un atractivo especial, a la hora de tratar de explicar la posibilidad de expresar las potencialidades de los sujetos de AACC, teoría que plasma en su denominado “Programa de Inteligencia Aplicada”, pero veamos brevemente los otros dos subsistemas.

En la segunda inteligencia definida por Stenberg (1993), **“la experiencial”**, –la experiencia del individuo en el mundo–, es de destacar la defensa por parte de éste del hecho de la automatización del procesamiento de la información de una actividad, como consecuencia de la experiencia y como el sujeto puede liberar en consecuencia recursos cognitivos que puede aplicar en el procesamiento de actividades novedosas que lo requieran. Haremos un pequeño inciso en este punto, –haciendo de puente con el siguiente–, a colación de la importancia de las experiencias con el medio, y como, la ausencia de éstas en las edades más pequeñas de los sujetos de AACC, genera **“desincronía emocional”**, debida a la inmadurez emocional, aun portando un potente cerebro racional. Sabemos



Cuadro 2. Subsistemas de la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Stenberg (1985).

los adultos, que la adecuada gestión de las emociones necesita para consolidarse, tiempo, experiencias, desencuentros y encuentros, y, a un/a pequeño/a de AACC, le falta mucha vida por vivir y experiencias con el medio.

Finalmente la tercera inteligencia a la que hace alusión Stenberg en su teoría Triárquica es **“la práctica o social”**, o relación entre la inteligencia y el mundo que rodea al sujeto, –curiosamente durante décadas, otras teorías han estado más centradas en explicar la inteligencia en esta parcela tan importante del ser humano que Stenberg trata de integrar en su teoría–, así pues, desde esta sub-teoría, es interpretada la inteligencia como conducta ejercida en un medio, y en consecuencia, es el sujeto el que tendrá que implicarse en la selección o modificación de éste, luego en definitiva la define como un comportamiento adaptativo dirigido a un fin. Distinguiendo en ésta tres tipos de acciones: (La adaptación, la selección y el dar forma al medio).

El sujeto vive en una cultura y tendrá que interiorizar los valores culturales de ésta, –perfecto–, sin que por ello queden perjudicados sus intereses, para lo cual tendrá que seleccionar adecuadamente aquel ambiente que permita un rendimiento adecuado entre, las capacidades del propio sujeto y lo que el ambiente ofrece. Pero, ¿y si es un niño?, de nuevo nos preguntamos, ¿qué pasa en edades muy tempranas? Una vez más, la importancia y la necesidad, de la comunidad educativa para facilitar el camino que permita la expresión de las potencialidades de los niños de AACC, cae por su base.

Como podemos apreciar en los apartados anteriores, Stenberg (1993) viene a defender la idea de que la inteligencia ha de ser considerada en relación con el contexto real en el que se desenvuelve el sujeto, de ahí que una concepción de la inteligencia como ésta, entendida como conjunto de habilidades (generales, aplicadas y prácticas) ofrece mayores posibilidades desde el punto de vista de la “**intervención psicoeducativa**”, –necesaria en alguna/s de sus formas para con las AACC– a través de la introducción de procesos, programas... estratégicos, que se pueden entrenar, e implementar, al abordar diferentes tareas. Es esta una **línea** de actuación, que debería animarnos a intervenir e interactuar con el alumnado de AACC con instrumentos varios en el medio educativo.

Sin perder de vista en ningún momento que estos sujetos están en un mundo real al que tienen que enfrentarse y en contextos muy diferentes al académico tampoco deberíamos perder de vista la idea argumentada por Gallego, Alonso, Cruz, y Lizama (1999) al expresar éstos, que, “*las escuelas tienden a premiar habilidades que no son tan importantes en la vida posterior, por lo cual sería preciso que las exigencias de la escuela se acerquen más a las de la vida cotidiana*”, enfoque que consideramos totalmente acertado en pro de una mayor contextualización del aprendizaje en el medio futuro del sujeto.

Asimismo un elemento importante de la inteligencia es la flexibilidad por lo cual hay que enseñar a los alumnos en general y a los de AACC en particular, –debido a veces a la influencia inadecuada de las asincronías– a enfocar los problemas desde una variedad de puntos de vista más operativos y, sobre todo, a ver como otras personas y otras culturas abordan las cuestiones y los problemas del mundo globalizado, véase aquí pues una labor primordial más en el quehacer diario del

profesorado que interactúa,–independientemente de su área curricular– ya que, la inteligencia no es primordialmente un problema de cantidad sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas en terminología de Stenberg, ciertamente y en este momento,– en alusión a las frases anteriores–, podemos introducir y reflexionar sobre el concepto de inteligencia exitosa argumentado por Stenberg (1997), visualizando el hecho de que las personas que la poseen entre sus particularidades y peculiaridades, se hacen cargo de sus fuerzas y sus debilidades, buscando después la manera de “capitalizar las primeras y corregir o remediar las segundas”. Es este un concepto de inteligencia menos exclusivo, mucho más democrático y con aplicaciones más amplias en el mundo real, así pues, de nuevo nos dicen Gallego “et al” (1999), la única prueba verdadera de la inteligencia exitosa es el rendimiento exitoso, se mida lo que se mida o se defina lo que se defina.

Significa esto, ¿qué las personas con inteligencia exitosa dentro de su comportamiento habitual, incluyen estrategias conductuales idóneas para el éxito en la ejecución de la tarea en diferentes contextos? –creemos, rotundamente que sí–. Estrategias, que en alguna medida sería conveniente optimizar con un entrenamiento adecuado con el alumnado de AACC, y desde edades muy tempranas, ya que aun insistiendo de nuevo en la importancia y la existencia de las diferencias individuales en las AACC, sabemos que la ausencia de estrategias conductuales..., es el “talón de Aquiles” de muchos de ellos de adultos. ¿Podrían ir por ahí..., nos preguntamos, algunos de sus problemas con la vida?

Antes de dejar las alusiones a Sternberg, nos gustaría comentar como en una teoría posterior, la denominada “Teoría pentagonal implícita de la superdotación intelectual” (Sternberg, 1993), insiste en matizar, la importancia de la concurrencia de una serie de criterios para considerar a una persona de AACC, como son: Excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y, “**valor deseable y real**” de aquella variable, en la que el sujeto destaca, para él y para la sociedad. En definitiva, “**las AACC como algo inherente y medular de la sociedad**” en la que están inmersos los sujetos, (con interdependencia recíproca), y a todo esto, en la nuestra, al día de hoy ¿qué...? Consideramos que el trato óptimo ya desde la infancia de los/las chicos/as de AACC es una obligación social.

También, deberíamos tener en cuenta, que en la sociedad en la que vivimos, durante décadas se ha ensalzado a los sujetos con valores de CI altos, –extrayendo las puntuaciones, con valoraciones de las capacidades en los campos lingüísticos y lógico-matemático principalmente, con los test psicométricos al uso y en los contextos educativos–, pero el ser humano es mucho más que una puntuación de CI así obtenida, ya que en su interacción con el medio, los problemas y las preguntas que éste se hace, y los que deberá afrontar, abarcan otros campos y otras áreas –lúdicas, espirituales, el propio medio...– a las que tendrá que dar respuestas desde otras parcelas del pensamiento, con abstracciones en algunos casos innovadoras que generen un sentido de la vida más lleno y completo; muchos de los grandes artistas geniales, a lo largo de la historia han gozado de capacidades capaces de aglutinar conocimientos de campos dispares y llevarlos a sus realizaciones –Leonardo, Miguel Ángel, Beethoven,...–, pero dejemos a los genios, un 0,14% de la población y volvamos al día a día de nuestras aulas, donde nos encontraremos una gran diversidad de chicos de AACCC que destacan en un campo/s y no en otros, pero todos con un “potencial” digno de ser tenido en cuenta y atendido.

En consonancia con lo anteriormente mencionado y por su relevancia en el tema que nos ocupa de las AACCC, –pensemos por un momento en los denominados **“talentos simples o complejos”**– realizaremos un recorrido por otra teoría, ya, no tan reciente en el tiempo, pero sí novedosa en sus formulaciones, **“la Teoría de las Inteligencias Múltiples”** conocida como (IM), y aportada por Gardner (1983; 1995; 2003); psicólogo y profesoren la Universidad de Harvard, con una reputación considerable en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas. Su teoría “IM”, basada en un enfoque novedoso, y rupturista con teorías tradicionales y conservadoras, propone la existencia de diferentes tipos de inteligencias, –de las que hablaremos más adelante–, ésta, le aportó el reconocimiento del Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales en 2011.

Cuando Gardner publica por primera vez en 1983, su teoría “IM”, nos viene a decir que la inteligencia no debemos considerarla como una capacidad general simple, que cada sujeto posee en mayor o menor grado, sino que, hay que

considerar siete maneras diferentes de ser inteligente, –ocho, en la actualidad si incluimos la denominada naturalista, o incluso una más si la «nueva candidata “inteligencia pedagógica”» se hace su hueco–, matiza Gardner, la independencia de unas formas de inteligencia respecto de otras, y considera que **“cada una, es un sistema propio”**, pero, eso sí, teniendo en cuenta la capacidad de interactuar entre éstas –hecho constatado en las AACC, en la multimodalidad y la involucración de áreas diferentes reflejado a través de la IRMf al enfrentar los sujetos a tareas– y, **“sus posibilidades de cambio y desarrollo”**, como consecuencia de la intervención psicoeducativa adecuada en el medio del sujeto, hecho que hace a la “IM” una teoría con un atractivo especial que está dando lugar, a su implementación y experimentación en múltiples contextos educativos, de nuestras diferentes comunidades autónomas.

Finalmente Gardner acaba definiendo la inteligencia como: *“Conjunto de capacidades, talentos o habilidades cognitivas a las que denomina inteligencias, capaces de resolver problemas y crear productos que pueden ser valorados dentro de uno a más ámbitos culturales”*.

Así pues, y tal como hemos dicho anteriormente, Gardner, distingue ocho tipos de inteligencias, las cuales todos los sujetos son capaces de mostrar independientemente, al ser requeridas sus habilidades intelectuales, siendo estas: la lingüística, la musical, la espacial, la corporal, la interpersonal, la intrapersonal, la lógico-matemática y la naturalista.

Es de destacar que Gardner basa su teoría de la inteligencia en hechos biológicos, siendo consciente de que la localización cerebral de éstas en las diferentes áreas neurales –aunque actualmente en Neurociencia, gusta más referirse al término “redes neuronales”, que áreas–, no resulta una tarea fácil, pero tal como nos dice Antunes (1998), Gardner considera “ocho señales o criterios” que considera esenciales para que una competencia pueda ser incluida e identificada como una inteligencia, éstos son:

Identificación de la morada de la inteligencia por daño cerebral.

Si logramos realizar hallazgos que nos muestren, como algunos daños cerebrales que conllevan la pérdida de determinadas funciones cognitivas,

implican ciertas áreas cerebrales y en consecuencia a habilidades relacionadas con esa inteligencia, la misma lógica la emplearemos para identificar otras inteligencias que formen parte de las múltiples existentes.

Existencia de individuos excepcionales en ámbitos específicos de la solución de problemas o de la creación.

La gran facilidad en esos ámbitos y la dificultad (casos de idiotas sabios) en otros, da pie a caracterizar aisladamente esas inteligencias.

Gatillo neural preparado para dispararse ante la presencia de determinados tipos de información interna o externa.

El criterio se basaría en la capacidad momentánea de algunos sujetos que ante una estimulación primigenia determinada, disparan con suma facilidad una producción inteligente.

Susceptibilidad a la modificación de la inteligencia mediante el entrenamiento.

Es de destacar, como en este criterio Gardner insiste en el hecho de que “las inteligencias no nacen preparadas”, aun aceptando el hecho evidente de que unas personas pueden presentar niveles más altos que otras en diferentes inteligencias, insiste en la presencia universal de las diferentes inteligencias y su modificabilidad y la expresión de su potencial, a través del entrenamiento adecuado –Idea que deberíamos dejar sumamente clara cuando interactuamos con sujetos de AACC, primando “el esfuerzo personal” como base del desarrollo y expresión de sus potencialidades.

Una historia de plausibilidad evolutiva.

La cultura y la evolución humana como campos de análisis a rastrear para la localización de las diferentes inteligencias específicas.

Exámenes específicos mediante tareas psicológicas experimentales.

Estudios psicológicos que aporten información de las especificidades de las diferentes formas de procesamiento aplicado a diferentes actuaciones.

Apoyo de exámenes psicométricos.

Es clara la evidencia aportada por los resultados de los test psicométricos en los indicios de las inteligencias específicas, pero de nuevo aquí, volvemos a insistir en la trampa del CI si solamente nos ceñimos a éste y excluimos otros parámetros informativos, ya que tal como dice el neurólogo y neurocientífico, Facundo Manes (2015): *“el humor, la sensibilidad, la ironía y la creatividad son rasgos de inteligencia que quedan fuera tanto de los test clásicos como de ciertos patrones que ostentan instituciones demasiado rígidas”*.

Creación de un sistema simbólico específico.

La importancia de la comunicación y la representación humana a partir de sistemas simbólicos es clave en el día a día, –y más aún en el momento TRIC, en el que nos encontramos–, pues bien una característica sumamente importante de la inteligencia humana sería la utilización y orientación natural de los diferentes sistemas simbólicos existentes con énfasis en alguno o algunos de ellos.

Tal como piensa Gardner, los ocho criterios anteriormente mencionados dan pie a la identificación de las diferentes inteligencias. Al mismo tiempo, nosotros consideramos que la “Teoría IM” de Gardner al nacer con “un afán más exhaustivo e integrador” –ya que tal como venimos diciendo, los psicometristas sólo examinaban algunas de las inteligencias, lingüística, lógica y algunos aspectos de la espacial, no considerando otras dimensiones importantes del comportamiento humano inteligente– y al insistir éste, en las “posibilidades de intervención en los sujetos”, puede formar parte de un marco teórico apto para la intervención adecuada con sujetos de AACC, hecho que sabemos se está llevando a cabo en algunos centros educativos del Estado.

Por otra parte, queremos destacar el hecho alusivo a que, existe en Gardner una seria defensa de las diferencias individuales, –circunstancia que venimos insistiendo como relevante en las AACC–, lo que justifica con el argumento siguiente: *“Las inteligencias en cada persona se combinan de manera distinta y también están en distinta medida cada una de las inteligencias, lo que hace que todas las personas tengamos un perfil particular de inteligencia y que afrontemos y resolvamos los pro-*

blemas de manera diferente". Pues bien a continuación y brevemente pasaremos a describir cada una de las inteligencias ya mencionadas, partiendo de la premisa de que "cada una de ellas puede estar relacionada con aficiones e intereses ya de "niño"», y potenciarlas y desarrollarlas a lo largo de la vida será un grato objetivo.

Lingüística: capacidad para manejar el lenguaje y aprender a través de la palabra, para expresarse y comprender.

Lógico-matemática: capacidad para estructurar desde la coherencia, para inferir, deducir, sacar consecuencias de premisas, argumentar, aplicar fórmulas para resolución de problemas.

Espacial: capacidad para situar las cosas en el espacio y en el tiempo, apreciando con certeza la imagen visual y espacial, representando gráficamente las ideas con habilidades que implican la captación de la agudeza del color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones. (Los ilustradores de este libro, gozan ampliamente de esta capacidad. Juzgue el lector)

Musical: capacidad para utilizar materiales musicales, para imaginar ritmos, melodías y sonidos armonizados.

Cinético-corporal: capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo.

Interpersonal: capacidad para entender a las otras personas, lo que les motiva y cómo trabajan, distinguiendo y percibiendo los estados emocionales y signos interpersonales de esos otros, respondiendo de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica. –Consideramos que el intervenir en los sujetos de AACC, con el fin de optimizar esta inteligencia, (como la siguiente) es clave, desde edades muy tempranas, si queremos prevenir riesgos potenciales del sujeto con él mismo, y con el medio.

Intrapersonal: capacidad para formarse un modelo ajustado y verídico de sí mismo y para ser capaz de usarlo para desenvolverse eficazmente en la vida, traducido a interés por conseguir metas progresivas en el desarrollo de la propia personalidad, con equilibrio en el manejo de las emociones.

Naturalista: capacidad para usar patrones y rasgos para clasificar y categorizar objetos naturales y seres vivos, –es la octava y más reciente inteligencia validada por la investigación de Gardner– aquellas personas que tienen inteligencia naturalista muestran una apreciación y un profundo entendimiento del medio ambiente, les gusta estar al aire libre y tienden a notar patrones, rasgos y anomalías en este medio si se producen, es de destacar que se ha encontrado esta inteligencia en aquellas personas que están muy ligadas al mundo natural de las plantas y de los animales, así como a la geografía y a los objetos naturales como rocas, nubes y estrellas. (Consideramos que teniendo en cuenta el momento actual, por el que atravesamos a nivel de “Cambio Climático”, intervenir y potenciar esta inteligencia en todos los/las niños/as con un énfasis especial en los más capaces por su atracción especial muchas veces a estas temáticas, podría derivar en la “generación de ideas novedosas y creativas” gracias a sus capacidades, necesarias para un futuro más sostenible).

Para finalizar las alusiones a la “Teoría IM” de Gardner (1983, 1988, 1993), acabaremos con los comentarios realizados por Beltrán y Pérez (1996), los cuales suscribimos y que en síntesis vienen a decir, que los puntos claves de la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” podrían ser recogidos en los comentarios siguientes:

1. Todas las personas tienen las siete/ocho inteligencias y éstas funcionan juntas de manera única en cada una de ellas.
2. La mayoría de las personas puede desarrollar cada una de las inteligencias en un adecuado nivel de competencia.
3. Las inteligencias funcionan habitualmente juntas, de manera compleja, para solucionar problemas y conseguir sus objetivos personales y sociales.
4. Hay muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría y no existe ningún conjunto estandarizado de condiciones que una persona deba reunir para ser considerada inteligente en un área específica.

Y tal como decía Gardner en el I Congreso Internacional de Inteligencias Múltiples (2005), “... *el objetivo de la escuela debería ser el desarrollar las inteligencias y*

ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular aspecto de inteligencias". Coincidimos plenamente en su objetivo y consideramos, que si ya desde la escuela la atención a las diferencias individuales de los sujetos con AACC se hace real en las edades más tempranas, se estará permitiendo al sujeto no solo un mayor autoconocimiento de sí mismo, sino la posibilidad de combinarlas y utilizarlas de acuerdo a sus motivaciones.

En este recorrido cuasi histórico, que estamos realizando sobre el constructo inteligencia, (y antes de finalizar) nos gustaría matizar, que además de las teorías de Gardner y Sternberg, encuadrados ambos en la corriente de las inteligencias múltiples, hay otras teorías tales como las de Thurstone (1938) y Guilford (1967) que aunque algo más lejanas en el tiempo y con otro énfasis –factorialistas ambos–, es conveniente tenerlas en cuenta, ya que los dos, fueron propulsores de teorías actuales sobre inteligencias múltiples como las que acabamos de comentar, recordemos que Thurstone encontró varias habilidades mentales primarias y que llega a estos resultados, usando análisis factorial, como Spearman, pero otorgando un mayor refinamiento al análisis, rotando los factores, y obteniendo trece factores que denominó “habilidades mentales primarias”. Estos factores incluyen habilidades espaciales, perceptuales, numéricas, lógicas, verbales, de memoria, de razonamiento aritmético y deductivas. Por su parte Guilford (1967) planteó que, la estructura del intelecto se componía de 4 contenidos, 5 operaciones y 6 procesos. La combinación y apareamiento de cada uno de estos elementos permiten configurar 120 combinaciones diferentes de habilidades.

A modo de conclusión de este apartado podemos decir que en relación a la naturaleza de la inteligencia, y las AACC (al día de la fecha, y en un afán de síntesis...), se observan enfoques y modelos explicativos, claramente diferenciados:

A) Los defensores de **“una inteligencia general”**, que se apoyan en la tesis, de que todo el comportamiento inteligente proviene de un único factor general conocido como **“g”**, –amparándose al mismo tiempo en teorías que tratan de explicar las “causas biológicas de la inteligencia”–, portando déficits explicativos importantes en sus planteamientos y una «fuerte dependencia de las evaluaciones psicométricas, con “el CI como estrella”», hecho, que consideramos insuficientes para las actuaciones adecuadas con las AACC en su conjunto, y

para explicar la variabilidad en la expresión de éstas. A pesar de ello podríamos incluso decir sin temor a equivocarnos, que su utilización sigue ocupando un papel bastante hegemónico aún, a la hora de evaluar, en los distintos confines de este nuestro “Planeta”.

B) Los defensores de la corriente de las **“inteligencias múltiples”**, basados éstos, en la tesis de que hay diferentes tipos de inteligencias, sustentadas en capacidades diferentes, (aunque entre sus teóricos no hay acuerdo en cuanto al número de éstas) hemos traído a colación en nuestra exposición anterior, a dos autores relevantes, por el cambio paradigmático que implicaron (en relación al modelo anterior), Gardner y Sternberg, autores que defienden la posibilidad de **“intervenir sobre los sujetos”** con el fin de conseguir la adecuada expresión de sus “diferentes potenciales”, hecho clave y necesario en el tema que nos ocupa de las AACC y muy en especial en el caso de los **“talentos”**, tan olvidados, en diferentes contextos...,no solo el académico.

También, es loable en esta línea, (el tener cabida, qué duda cabe, el resto de los mortales), ya que todos/as tendremos alguna/s inteligencia/s “más apreciable/s” en nuestro propio pool cognitivo, preparada/s para con la motivación como aliada, y el duro trabajo presente, poder destacar y amplificar, ya que podremos intervenir, modificar, potenciar..., expandiendo el potencial, en pro de nuestro desarrollo personal y social..., pero, sigamos con otros modelos...

C) Los defensores de teorías y **“modelos sistémicos”** (Joseph Renzulli, entre otros, del que hablaremos con mayor profusión en el “anexo II”) y **“modelos de desarrollo”** de la superdotación, específicos para las AACC, –que aunque no coincidentes entre ellos–, incluyen a la hora de tratar de explicarlas, no solo la inteligencia y la creatividad, sino otras variables implicadas en su posible manifestación, como, la motivación, diferentes momentos en el desarrollo evolutivo, el medio con sus condiciones culturales y sociales, la intervención, etc., factores no sólo importantes, sino que completan y se acercan más a la compleja realidad en la manifestación y explicación de las conductas de las que llamamos “inteligentes” de cualquier humano.

Así pues, consideramos loable y digno de mención, el esfuerzo mantenido en el tiempo en pro del proceso explicativo de las AACC, desde perspectivas diversas por una gran pléyade de autores..., esfuerzo que debería dar sus frutos con intervenciones personalizadas, en nuestros contextos más inmediatos. En esta línea nos gustaría mostrar la aportación de un autor y su “perspectiva reciente y novedosa” en este campo...

Steven I. Pfeiffer, es un psicólogo del Departamento de Psicología de la Educación y Sistemas de Aprendizaje de la Universidad del Estado de Florida, reconocido como una de las principales autoridades de la nación en temas relacionados con los niños dotados, con una muy amplia trayectoria en la temática de las AACC. Y es, en su línea argumentativa, desde la que nos recuerda un hecho altamente relevante, “... existe la opinión de vez en cuando expresada por los que están fuera del campo dotado de que no necesitamos programas dedicados específicamente a los estudiantes dotados”. –Comentario, tristemente replicado y sostenido en múltiples contextos educativos, con las repercusiones negativas que conlleva para los más capaces, a corto y largo plazo...

Su defensa de la identificación e intervención, llevada a un “nuevo paradigma”, con un afán quizá más omnicompreensivo que otros modelos, y avalada por una larga experiencia, (con la “AC”) nos muestra a Steven I. Pfeiffer presentando su **“Modelo Tripartito**, sobre la alta capacidad” y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces (Pfeiffer, 2002, 2013a, 2011, 2015), mostrándonos no sólo formas de “identificar”, sino también de “educar e intervenir necesariamente”, con el alumnado más dotado, hechos que suscribimos como totalmente necesarios, ya que...

Si a lo largo de nuestro texto, estamos defendiendo la importancia de “la intervención” posterior, (previa “identificación”), creemos que el modelo genera expectativas muy positivas de referencia para su puesta en marcha, y es además desde una visión múltiple como nos enfoca las AACC. En palabras de Pfeiffer: “... Los tres puntos de vista diferentes de mi modelo tripartito son: 1) Ver la alta capacidad a través de la lente de la **alta inteligencia** 2) Ver la alta capacidad a través de la lente del **alto rendimiento** 3) Ver la alta capacidad a través de la lente del **potencial** para rendir de modo excelente”.

Consideramos que su eclecticismo, con “una mirada más exhaustiva capaz de llegar a más sujetos” nos muestra un nuevo enfoque digno de “ser tenido muy en cuenta en los contextos educativos”, suministrando a los evaluadores de AACC en plan general, perspectivas para la reflexión, e incluso, a los departamentos de orientación de los IES, una estrategia, traducida a un plan de acción, para la identificación e intervención, con el alumnado del centro educativo en el que desarrollan su trabajo, todo ello insistimos en pro de una “mayor amplitud de miras”, a la hora de identificar AACC.

Somos conscientes del hecho real de la existencia aún, y lo que resta..., de un debate sustancial acerca de la naturaleza/s de la inteligencia/s, en plan general, y de las AACC en particular, –esperamos que desde la Neurociencia, y otras disciplinas..., con sus aportaciones, se siga enriqueciendo el panorama actual–, mientras tanto, sabemos que ninguna teoría es aceptada totalmente, y que indistintamente del enfoque teórico adoptado, resta todavía mucha investigación para una explicación cabal, y consensuada acerca de las altas capacidades intelectuales en el amplio sentido del término.

¿Pueden coexistir las AACC y las dificultades de aprendizaje en un/una niño/niña?

Es frecuente que nos encontremos en las consultas de psicología clínica, padres que aparecen con demandas de ayuda ante los problemas evidentes de sus hijos relacionados con la lecto-escritura. En los años vividos como profesional, en el entorno de la clínica, no ha sido raro, encontrar niños con AACC portadores simultáneamente de un problema de **dislexia**, trastorno que se caracteriza entre otros, por dificultar la lectura..., influyendo a veces de forma muy negativa en la memorización y el aprendizaje.

El niño con alto potencial intelectual que tiene dificultades con la lectura, que en muchos casos el mismo percibe, –incluso en cortas edades, se dan cuenta de su proceso al compararse con sus iguales– y, que no sabe cómo solucionarlos, “**sufre**”, se desmotiva, pierde autoestima, y empieza a sentir hostilidad y ansiedad en los contextos educativos.

La evaluación por el profesional adecuado, es fundamental, –el profesorado, puede y debe detectarla, ya que, cada vez es más conocedor de esta temática; y, por otra parte, apreciar en el entorno del aula, la sintomatología **específica de la dislexia** en las interacciones con el alumno, no es en exceso complicado–, de forma que se puedan diagnosticar las posibles causas, y se pueda intervenir en la parcela que nos ocupa, ya que se trata de un hecho importante en esta etapa evolutiva, en la que, la configuración cerebral está en proceso, con “periodos temporales sensibles” –mejor que críticos, dada la “plasticidad cerebral”–, para los aprendizajes, que hay que aprovechar, sin perder de vista, y teniendo muy en cuenta, que la maduración cerebral de las diferentes áreas del cerebro no se producen, ni en paralelo, ni de forma simultánea, ni todas al mismo ritmo, hecho ampliamente constatado.

Y es así como en el caso de niños de AACC, –cuyos cerebros funcionan y aprenden de formas diferentes– nos podemos encontrar, perfectamente, con un crío con una capacidad de razonamiento abstracto y un discurso verbal, impresionantes para su nivel de edad, acorde a sus capacidades, y en contraste, al enfrentarlo a la lectura de textos sencillos, detectar en éste dificultades serias en el proceso lector, que se traducen a una falta de comprensión global del texto escrito que le hemos mostrado, tratando a veces, por parte del niño, dar buena forma a lo leído a partir de fabulaciones personales procedentes de sus conocimientos previos de la temática a la que lo hemos enfrentado.

Por suerte el tratamiento específico, de la dislexia, no es complicado en los momentos actuales, ya que las TIC, nos envuelven en todos los contextos, y podemos sacarles gran partido, con la gran cantidad de recursos y programas existentes que nos ofrecen, –muchos de ellos on-line–, y además, aplicados por los profesionales de la educación en el contexto educativo, la obtención de resultados favorables se producirá, y la normalización del problema de lectura se hará una realidad, eso sí insistimos, “la puesta en marcha de la intervención de la dislexia, debe hacerse cuanto antes, una vez detectado el problema”.

Pero echemos la moviola unos años hacia atrás e ilustraremos lo mencionado, con una experiencia vivida a finales de los noventa. Dos chicos de siete **años**, “gemelos dicigóticos”, vienen a consulta, acompañados por sus padres, ambos

críos con una simpatía desbordante, una viveza en la expresión facial extrema, y una alta corrección y riqueza, en su estupenda dicción. El motivo de la consulta estaba relacionado con la “mala lectura” en uno de los gemelos, el otro desde siempre tenía una lectura perfecta, según comentaba la madre, hecho, que a la familia les resultaba muy poco comprensible, ya que todos, consideraban al no lector, “muy listo”, (ellos mismos, su hermano, y sobre todo en el colegio), en temáticas relacionadas con, la naturaleza, el manejo memorístico de gran volumen de datos, noticias de todo tipo, y hechos arqueológicos de culturas pasadas, su pasión..., que controlaba cuan experto.

En el proceso de evaluación del niño en la consulta, se detectaron, AACC asociadas a sobredotación intelectual, y en paralelo, el diagnóstico de dislexia, –no sólo presentaba problemas con la lectura, por la ausencia del reconocimiento global de algunas palabras, en el texto, sino que los problemas frecuentes de inversión en el orden de algunas de las letras, y la confusión de forma sistemática de algunas de ellas, entre otras, d y b, y, p y b, daban lugar en la exposición verbal posterior por parte del niño de lo leído, a fabulaciones creativas, en su intento de dar buena forma a su exposición–, la intervención sistemática de la dislexia no se hizo esperar, con el programa adecuado a tal efecto, nos pusimos a ello, en cooperación con el centro educativo y con las pautas dadas a la madre, –ya que la ansiedad de ésta, ante el hecho de que uno de sus gemelos tuviera un problema, y el otro no, la desesperaba, también era cierto que uno de ellos era de AACC y el otro no, pero esa temática le resultaba menos preocupante a ella, y por supuesto, al sistema educativo, imperante en el momento–, la atención adecuada a su AACC no llegó a producirse, **sí como dijimos anteriormente el tratamiento adecuado de la dislexia**, ya que, en el espíritu de la época con la LOGSE en funcionamiento, nada criticable en múltiples aspectos, –inclusividad, y discapacidad, mejoradas entre otras–, pero, muy floja y tímida en incidir adecuadamente en el campo de la atención a la diversidad a nivel de centro educativo, en la atención adecuada y necesaria, al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Y es por lo que, como consecuencia de ello, miles de jóvenes y no tan jóvenes al día de hoy, tienen problemas en sus vidas, por no haber sido diagnosticados

adecuadamente de altas capacidades intelectuales, habiendo abandonado el sistema educativo, con fracaso reiterado, sin ningún tipo de titulación.

Pues bien, para finalizar este apartado y retomando nuestro tema de “**dificultades de aprendizaje y AAC**”, de nuestra cuestión inicial, debemos decir, que en el momento actual conocemos mejor la **coexistencia real del binomio**, y, las herramientas y el suministro de pautas para intervenir adecuadamente, que por otra parte, depositadas y llevadas a efecto, en la figura de los profesionales de los entornos educativos, darán lugar a intervenciones ajustadas a las casuísticas individuales, con resultados fructíferos y positivos.

Así mismo, desmontar los factores que están predisponiendo al desarrollo de estas problemáticas es fundamental, ya que de no hacerlo, harán que se cronifiquen en el tiempo, con una muy alta probabilidad, otros problemas del mismo espectro, como, la **disortografía**, la **discalculia** y la **disgrafía**.

Pero, veamos otra experiencia vivida. Corrían los principios de los noventa, estudiante de Bachillerato Tecnológico Industrial, diecisiete años, con un CI superior a 130, una gran capacidad de pensamiento abstracto y una extraordinaria visión espacial, –eran su carta de presentación, junto a su gran motivación por la Ingeniería–, acude a consulta con un gran problema de disortografía, y una escritura casi ilegible, –ni su dislexia, ni su AC habían sido, ni diagnosticadas, ni tenidas en cuenta, en ningún momento de su trayectoria en los diferentes contextos educativos por los que había pasado–, solicitaba, una evaluación y un informe que justificase su problema, ya que su participación en las pruebas de Selectividad para acceso a la universidad, estaban a meses vista, y era consciente que en su caso la disortografía ya era insalvable, y si en la selectividad se miraban la corrección de sus pruebas **únicamente** bajo el prisma de la disortografía el suspenso estaba servido en todas las materias.

Previa evaluación, se realizó el informe pertinente de dislexia, fielmente argumentado, destacando al mismo tiempo sus grandes potencialidades en el campo lógico-matemático y sus posibilidades de proyección futuras. El informe fue tenido en cuenta por el tribunal, y en consecuencia por todos los correctores de las pruebas de Selectividad, y al día de hoy, Gelca, es un gran ingeniero de

Telecomunicaciones, pero disortográfico y muy pendiente de los “correctores de textos de las suits”, a pesar de sus miles de textos leídos al día de hoy, y un tratamiento para la dislexia, coincidente con la realización del informe en su día, que resultó parcialmente eficaz, por haber dejado pasar esos “periodos sensibles” a los que antes hacíamos mención en su proceso de maduración cerebral en edades más tempranas.

Defendemos pues, la obligatoriedad de adopción de las medidas adecuadas en los contextos educativos ante la dislexia, y sabemos, que la evaluación ante éstos y otros problemas, y la intervención, evitan el hecho de que a veces nos encontremos con adultos –con altas titulaciones, incluso doctorados–, que arrastran alguna/s de las problemáticas anteriormente mencionadas, ya cronificadas, porque, nunca fueron tratados adecuadamente, de su dislexia, en los comienzos.

¿Qué errores son frecuentes a la hora de evaluar en un/una niño/niña, la existencia o no de AACC?

Es cierto que al día de hoy, los profesionales responsables de valorar/evaluar identificar/diagnosticar, –que cada cual elija el vocablo que más le representa, sin afán de molestar– la existencia de AACC, disponen de abundantes recursos y procedimientos estandarizados, con indicadores suficientemente fiables y válidos, como para que los errores de apreciación sean cada vez menores, pero no es menos cierto que los errores se siguen produciendo a la hora de evaluar la existencia de AACC, en un sentido y en otro.

Ya de entrada tendríamos que decir, que el mayor error que se puede cometer es realizar un **“falso negativo”**, la no identificación de un niño que realmente es de AACC, ya que en paralelo vendrá, la ausencia de intervención del centro educativo, y a continuación podrían aparecer, algunos de los riesgos potenciales que ya hemos mencionado en otros apartados, entre ellos el desinterés, la desmotivación, la apatía, la rebeldía, el aburrimiento..., por todo lo relacionado con lo académico y su contexto.

Sabemos que las condiciones del contexto y los momentos en los que se realice la valoración del niño, son fundamentales, recuerdo el caso de “Fred”, un niño que reiteradamente, durante cuatro meses, hubo que aplazar las sesiones evaluativas debido al cuadro agudo de alergias que estaba padeciendo. Finalmente, en una etapa de salud más estable, su evaluación precipitó la valoración de AACC, hecho, que de haber existido un desinterés del profesional, por exceso de temáticas en el contexto educativo, podría fácilmente haber sido obviado, sin mayor reacción, ni preocupación de los componentes del medio. La posterior **“aceleración”** de Fred, en el curso siguiente, resultó positiva y favorable en todos los aspectos, con una interacción adecuada y necesaria con sus compañeros de mayor edad cronológica, digna, de ser mencionada.

Así pues el hecho de proceder a evaluar, implicará momentos en los que el protagonismo se reparte entre el evaluador como profesional, que debe estar sobradamente cualificado para la identificación de las AACC, y el niño como objetivo clave, y tal como hemos comentado anteriormente, **no tener en cuenta** si el niño se encuentra en sus mejores momentos anímicos, físicos, familiares..., y sobradamente descansado de la noche anterior, en los diferentes momentos de evaluación, dará lugar a resultados de valoración poco fiables.

Recordamos en otra ocasión, en una evaluación de screening inicial de un menor, como los resultados obtenidos por éste fueron muy negativos, sin embargo, todo su equipo educativo apostaba por él, e insistían en sus altas aptitudes. Indagando en su entorno familiar, descubrimos que los padres estaban en un proceso de separación, cordial, pero, que afectaba a su estado anímico y a su concentración en las pruebas, dando como consecuencia resultados negativos. Pasado un tiempo con el curso ya avanzado, y el entorno familiar más normalizado, y el hecho aceptado por el chico, aprovechamos para realizar una nueva evaluación, que precipitó resultados extraordinarios, y su valoración de SOB, posteriormente fue propuesto para un **“proceso de aceleración”**, con el acuerdo mutuo y compartido de los padres y del niño, llevándose a cabo con éxito.

Consideramos que todos los profesionales del colectivo de la orientación educativa, entre otros, tienen un papel clave y fundamental en el proceso de llevar a buen puerto la atención adecuada de las AACC, aportando su buen hacer como

es habitual, con evaluaciones e intervenciones idóneas, y, desmontando donde proceda, todos los mitos, creencias, y etiquetas erróneas a las que a veces se adscriben a éstos alumnos: Motivación extrema, TDH, TDA, alto rendimiento, trastorno negativista desafiante, no NEAE, trastorno de evitación... Nada más lejos de la realidad en la gran mayoría de los casos, el adscribir a patologías psíquicas al chico por confundir sus manifestaciones conductuales, con la sintomatología asociada a los trastornos psíquicos anteriormente mencionados, un error frecuente que da “falsos negativos” de identificación de sus AACC.

Pero también somos consciente de que existen profesionales en los contextos educativos, que a raíz de experiencias previas en sus evaluaciones, con diagnósticos erróneos de “falsos positivos” –alumnos/as que en realidad no cumplen con los criterios de AACC y se valoran como tal–, adoptan actitudes, excesivamente restrictivas en los futuros evaluados a la hora de valorarlos, protegiendo erróneamente su profesionalidad desde esa posición adoptada, de cometer errores, que evidentemente cometen, al perjudicar seriamente a esos portadores de AACC. Por otra parte un diagnóstico positivo y adecuado, deberá implicar una intervención posterior sobre el sujeto, que hay que defenderla, y si el ambiente educativo es demasiado hostil, –depende del centro educativo–, los problemas aparecen, curiosamente por hacer bien un trabajo que hay que hacer si la profesionalidad está en el ADN del orientador, pero...

El profesorado, dada su formación pedagógica y su experiencia docente, así como “la familia” como institución social primaria tienen la “capacidad para detectar indicios de AACC”. Así pues, con la finalidad de mejorar la detección temprana es necesario, hacerlos partícipes en el proceso de evaluación con aquellos indicadores e instrumentos habilitados para ello y delimitados a tal efecto, reduciéndose en consecuencia los riesgos, al aumentar el número de observadores y de observaciones.

Desde el centro educativo, en la cumplimentación de los cuestionarios informativos previos del proceso de valoración, es conveniente la participación del equipo docente que trabaja con el niño, –las aportaciones serán más ricas–, con lo cual disminuiríamos los sesgos propios de la subjetividad y dotaremos al procedimiento

de mayor fiabilidad, obteniendo una relación de alumnos con indicadores de AACC que habrá que volver a analizar en un cribado más fino, con el fin de eliminar los “falsos positivos”, pasando a las exploraciones más individualizadas y exhaustivas que se concretarán en la evaluación psicopedagógica y tal como se dice en la mayoría de las normativas vigentes, “(...) *mediante ella obtendremos la definición de las condiciones personales, académicas, sociales, efectivo-emocionales, contexto del sujeto, funciones mentales básicas, estilo cognitivo y estrategias de resolución de problemas, esfuerzo, concentración...,etc.*”. En definitiva, consideramos que a la hora de evaluar AACC deberíamos centrarnos en variables relacionadas con: Aptitudes intelectuales. Creatividad y pensamiento divergente. Personalidad. Motivación e intereses. Características de aprendizaje y el momento del desarrollo social y emocional en el que se encuentra el sujeto, entre otros...

Pero volviendo a la pregunta del inicio, y para concluir, consideramos que es más grave “un no detectar o dar un falso negativo” que, dar por válido un falso positivo, en el proceso de valoración de AACC.

un
i
A

Capítulo II

Pubertad y Adolescencia



El encuentro de los búhos ayuda y apoya

El verano tocaba a su fin, una docena, entre búhos chicos y búhos reales compartirían territorio durante un tiempo. Como otros años, algunos de los búhos chicos eran nuevos en el entorno, otros, conocían sobradamente el paraje, y algunos de los búhos reales que habían vivido allí durante años, levantaron el vuelo a su pesar, hacia nuevos entornos desconocidos.

Un búho real, de gran porte cerebral, con erizadas plumas en sus orejas, y una mirada penetrante y sostenida, desde el anaranjado iris de sus ojos, era famoso en aquel bosque, incluso, decían de él, que: “a las tres semanas de nacer, ya fue capaz de alimentarse y tragar por sí solo, y, que con dos meses escasos, comenzó a volar con un vuelo potente e intencional, emitiendo verbalizaciones únicas e inconfundibles, que podían oírse a tres km”. Ahora, ya plenamente desarrollado su físico, y gozando de unas extraordinarias capacidades sobredimensionadas, gustaba de elevarse al alto tronco seco de una vieja haya (*Fagus selvática*) del lugar, y desde las alturas observar minuciosamente todo lo que acontecía en su entorno de años, en el que tantas experiencias había tenido, y que ya, pronto dejaría.

Un búho chico, de ojos rojos, recién llegado, oteaba, en un ambiente nuevo para él. Pensativo e inquieto, en el fondo, añoraba su antiguo bosque de coníferas, al que se había adaptado y sobrevivido, durante años, no sin esfuerzo. Quizá la inseguridad del nuevo entorno lo estaba amedrentando, pero, a pesar de su corta edad, **“él sabía camuflarse si era necesario”**, e incluso, hacer sus chasquidos famosos con el pico, que en ocasiones, más de las que le hubiesen gustado, utilizó para asustar a sus enemigos, o, proferir su agudo maullido espantarroedores. Él, también tenía grandes mechones de plumas en su cabeza que simulaban orejas, como las del gran búho real, sin llegar a su grandiosidad, pero, las tenía,

lo hacían tan diferente al resto, que a veces si quería pasar desapercibido, tenía que ahuecarlas.

Con su hábil mirada, analizando el tronco de la vieja "*Fagus selvática*", lo descubrió arriba,... subiría y hablaría con él, intentaría que fuese su amigo y protector, sabía, que, aun con diferencias importantes en los tiempos vividos, tendrían coincidencias, y hechos que compartir, los bosques son parecidos... No vaciló, sus alas de puntas grises, aún en desarrollo pero ya muy fuertes, izaron su protegido y acolchado vientre de color crema y lo elevaron por encima de un terreno, todavía, pendiente de explorar y recorrer..., hasta que, un giro perfectamente calculado con sus plumas remeras, y equilibrado con su grácil cola afranjada desplegada, le permitió posarse al lado del gran búho real, que gratamente con un movimiento sabio de su cabeza le dio la bienvenida.

Aún, ambos siguen hablando, de lo que el resto dice, de su futuro..., pero aun allí arriba, posados, en el alto y viejo tronco de la muerta haya, su bello plumaje les ayuda, a camuflarse...

Elena y su primer día en la ESO

Comienza un nuevo curso, Elena da los últimos retoques a su mochila para su primer día en el IES. En casa, la ilusión por la llegada a su nuevo centro la embarga, ya lo conoce un poco, pues estuvo en una visita guiada a éste con su grupo de clase, –dentro del programa de acogida del IES para nuevos alumnos, con el fin de desensibilizar miedos ante el cambio de centro–, Elena, pasó una mañana completa, aún estaba en el CEIP, le mostraron todas las instalaciones, con performance exclusivas montadas exprofeso, desayunó en la cafetería en el periodo de recreo, visitó clases en las que interactuó con antiguos compañeros, –ya éstos, en primero de ESO–, e incluso participó en alguna recepción de aula con conversación en Inglés; pero ahora, ya sí había llegado su primer día en la ESO, tendría que aparcar y dejar en el recuerdo su estancia en el CEIP.

Cerca ya de su nuevo centro, una mezcla de emociones y autocharla mental disparada, la inundaban, –«hay muchos mayores y el profesorado no me conoce»,

“me han dicho que la ESO es más complicada”, “a pesar de todo, no sé si me gustará este nuevo centro”...»,- independizadas de su voluntad estas ideaciones, eran su acompañamiento, un pequeño cosquilleo en la zona del estómago, y la ilusión y las ganas, de coincidir de nuevo con algunos de sus amigos de siempre..., tras el periodo estival, también. Además, la respiración aunque automática y rápida, otras veces se transformaba en una inhalación larga, profunda y audible, unos latidos fuertes autoperceptibles a la altura de su garganta indicaban que su corazón bombeaba con fuerza, pero, sus doce años recién estrenados, impulsaban sus deseos por conocer cosas nuevas, – «“espero que los profesores, no sean tan machacones y repetitivos, con las materias como otros... me aburre”, “¿me echarán al pasillo, por inquieta, que dicen...?”»-, un entorno más adulto le esperaba, lo cual, le hacía albergar esperanzas y venirse de nuevo arriba...

Su respiración de nuevo, esta vez consciente y con fuerza, y sentirse ella misma también mayor a su edad biológica, coincidían al tiempo con la llegada a la puerta del IES, –“voy a estar con los mayores, me apetece”, ¡adelanteee Elena! –Estaba empezando un proceso de adaptación a un nuevo medio, que dependiendo de factores varios, le resultaría hostil, o un lugar de encuentro agradable para su crecimiento integral como persona. Todo..., estaba pendiente de descubrir.

Elena fue evaluada y valorada durante ese su primer curso en el IES, como alumna de AACC asociadas a sobredotación intelectual (SOB), –antes nunca ocurrió, a pesar de que su profesorado comentaban su viveza, inquietud por lo académico y rapidez de aprendizaje. Ahora ya en el IES con su identificación, empezaba un proceso con seguimiento cercano, que se extendería durante cuatro años y en el que todos los participantes deberían implicarse con sus mejores saberes y estilos en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje a poner en marcha.

La experiencia nos dice, que cuando el protocolo de detección en Primaria, oficialmente, no ha detectado por casuísticas varias, la existencia de AACC en un/una alumno/a, el comienzo de esta nueva etapa en la ESO, es una oportunidad óptima y adecuada para realizar la detección adecuada, evitando daños mayores y tropiezos serios en un futuro próximo, coincidentes en algunos casos con la adolescencia, así pues, analicemos los datos de los que disponemos, –se pueden utilizar entre otras informaciones las derivadas de: cues-

tionarios informativos de padres y tutor del 6º curso de educación primaria, la información documental y de entrevistas del traspaso primaria a secundaria, su expediente académico, las opiniones que van surgiendo de su nuevo equipo educativo, y dos supervisiones fundamentales y claves en todos estos procesos, la figura cercana del tutor del grupo, y la figura del orientador como conocedor de estas temáticas– y si los indicios saltan a la vista, proceder a evaluar más detenidamente con las pruebas al uso, y si de ello se deriva la existencia de AACC, empezar a realizar una atención individualizada lo más ajustada a las necesidades educativas del alumno, que durante este primer curso puede traducirse entre otras actuaciones, en un “enriquecimiento curricular” acorde a sus intereses y motivaciones, con la “mirada puesta en una flexibilización/ aceleración si procediese”, en el curso siguiente.

Por otra parte si el centro y el equipo educativo están haciendo bien su trabajo, –permítaseme la expresión–, sabemos que la motivación y los deseos de interactuar con el profesorado, –ante la novedad de nuevos entornos, instalaciones deportivas, nuevos compañeros–, se relanzan a niveles óptimos en el alumnado, en estos primeros meses de la llegada al IES. Es el momento de **aprovechar las emociones** que suscita el cambio a la nueva etapa, para potenciar los sentimientos agradables, y **anclarlos con la motivación por aprender**, el efecto no se hará esperar **el aprendizaje fluirá** y el esfuerzo necesario para aprender se interiorizará como algo natural en la consecución de objetivos.

Si el alumno es de AACC, y estaba sin valorar hasta este momento, se ha perdido un tiempo precioso en la etapa anterior, pero aún estamos a tiempo de adoptar las intervenciones adecuadas, y, hacerle crecer integralmente. Eso sí, deberíamos interiorizar en los contextos educativos de educación infantil y primaria, que cuanto antes se evalúe, “mejor”...

Dejemos por ahora a Elena en su primer curso de la ESO, aunque posteriormente, nos volvamos a cruzar con ella, en ese proceso de supervisión necesaria del alumnado de AACC en el contexto que nos ocupa, “el educativo”.

¿Está nuestra sociedad preparada, para dar la respuesta educativa adecuada a las necesidades planteadas por el alumnado de AACC?

Si queremos delimitar espacios evolutivos y entornos educativos, en el intervalo (0-18) años, **la respuesta adecuada es posible**, ya que entre los recursos necesarios para esa respuesta, existen múltiples entornos y uno de ellos, muy especial, **“el centro educativo”**, –donde el alumnado pasa gran parte de las horas del día–, equipado de personas realmente valiosas, **“los profesores”**. Argumentaremos la aseveración en los párrafos siguientes, sugiriendo algunas ideas.

Somos conscientes de que no podemos hablar de un profesorado homogéneo, como en cualquier grupo humano, la gran variabilidad intra, e intergrupos es la norma, y, la carta de presentación del profesorado, pero, si hay personas con conocimientos del concepto de educación, por formación inicial, por **formación permanente** –necesaria y continuada–, y por desempeño en el día a día, esos, son los maestros, seguidos de cerca por el profesorado de los IES. Es fácil detectar el contraste de estilos educativos en los IES, en los que en los equipos educativos simultanean actividad conjuntamente, maestros y profesores, muchas veces, en las interacciones positivas con el alumnado, el balance puntúa **más alto a favor de los primeros, es una percepción...**

Pues bien, en el intervalo (0-12) en los CEIP, –atendidos principalmente por maestros de Infantil y Primaria–, con muy pocos “ajustes de formación”, en algunos de ellos, que se pueden llevar a cabo en unas breves jornadas, –otros ya la tienen– se podría atender al alumnado de AACC, con respuestas de calidad y satisfactorias, ante las necesidades planteadas; es más cuestión de cambio de actitud del profesorado que aún se resiste, –erróneamente– que de aptitud para la atención e intervención educativa con este grupo de alumnos. Es de destacar, que la atención en algunas de las comunidades del Estado, del alumnado en este intervalo de edad, implica ya en el momento actual, a cientos de maestros, profesores y miles de alumnos, con programas de intervención, edición tras edición, y año tras año, con proyectos innovadores, para grupos de alumnos con diagnóstico de AACC, y otros con alta motivación por el aprendizaje, citaremos

un ejemplo, –Programa: Profundiza. Comunidad Andaluza–, del cual al final de la pregunta, incluiremos algunas de las memorias de las experiencias llevadas a cabo, durante el curso 2014/15.

También sabemos, lo fácil que resulta para los legos, opinar sobre educación, y está bien hacerlo, –animamos a ello– el espíritu crítico constructivo debe ser un valor al alza en nuestra sociedad, porque todos, estamos implicados en los procesos educativos, –y no sólo el profesorado, al que a veces se le sobrecarga con el total de peso de la educación, responsabilizándolo y delegando en exceso en él... Sí, es un agente educativo muy relevante, pero existen, otros..., –ya que, sabemos que, “todos los humanos” somos portadores y nos movemos con esas dos variables denominadas **educabilidad** y **educatividad**–, y sobre todo, si somos conscientes y tenemos en cuenta que la **educación a lo largo de la vida** es ya una realidad humana, que nos afecta y afectará a todos, y más aún, nos perseguirá gratamente, como variable de gran calado para siempre, –si queremos estar actualizados en nuestros entornos–, so pena de quedar desfasados en el mundo global en el que nos desenvolvemos, y en poco tiempo acabar, como analfabetos funcionales...

Así pues, merecerá la pena dar los “pasos proactivos” que nos faltan en la temática de las AACCC e implicarnos como colectividad en el proceso educativo en su conjunto.

Pues bien, volvamos con el profesorado. Sabemos que si la **motivación** es alta por el trabajo que desempeñamos, la vida fluye con calidad y entusiasmo, –de otra forma...–, y que en consecuencia se generará placer y pasión en el desempeño de nuestra labor indistintamente, del trabajo que realicemos, –no existen personas más inestables emocionalmente, en los días lectivos, que aquellas que odian su trabajo, pero siguen en él–, pero, si existe un sector profesional en el que esta casuística no debe ser permisible, no, porque no nos lo permitan, sino porque como profesionales con valores, no podemos permitirnoslo, ese es, el de **“la educación”**. Y es que aquí la variable “motivación de desempeño”, debe estar presente en cotas altas en el día a día, valiéndonos del reto ante el contexto del aula con todas sus variables como estímulo, ya que, “difícilmente, si emocionalmente estoy cargado de negatividad y de ideación irracional”, trans-

mitiré pasión y motivación por aprender y de no transmitirla, no desarrollarán un aprendizaje de calidad; sin perder de vista que, **“lo queremos o no, somos referentes”** en estas etapas cruciales de sus vidas.

Es frecuente encontrar en los medios, alusiones a **otras sociedades**, diferentes a la nuestra, con preocupaciones sanas y ajustadas, por el hecho educativo, – entre otras, las tan mencionadas, Finlandia, Singapur, y Corea del Sur– dando **respuestas educativas adecuadas al proceso formativo de sus ciudadanos**, hecho que se traduce en logros favorables, en las comparaciones internacionales de resultados académicos, todo ello derivado de una buena planificación del proyecto educativo estatal, en el que la educación, no es moneda de cambio a utilizar por las clases políticas como mascarón ideológico rompiente, para perpetuar modelos poco acordes con las demandas del siglo XXI.

Siglo éste en el que el aprendizaje del sujeto con AACC no pasa exclusivamente por el conocimiento de los contenidos curriculares reflejados en una ley –para vomitarlos reproductivamente, en exámenes y reválidas–, **sí** por la consiliencia o interrelación entre contenidos de las disciplinas pujantes del momento actual, **sí** por el desarrollo competencias, –TRIC, creativas, culturales, emocionales, y de emprendimiento, entre otras– **sí** por el desarrollo de habilidades en la resolución de los problemas del medio al que se enfrenta, **sí** por una adecuada autogestión del pensamiento, metaconocimiento, **sí** por el desarrollo de un adecuado entramado conceptual, **sí** por una visión global del mundo y sus problemas y la capacidad de respuesta creativa para sus solución, **sí** por...

Desaprovechar el potencial de los sujetos de AACC en los diferentes contextos de nuestra sociedad, –que si optimiza sus recursos, puede atender adecuadamente las AACC–, es un error grave, que conlleva un despilfarro irracional de recursos humanos, –por no utilización–, a nivel estatal y a nivel global, con connotaciones no éticas, en un momento, en el que, los grandes problemas de la humanidad requieren respuestas, que las mentes más capaces podrían generar si desarrollamos su potencial, brindándoles la oportunidad de expresión ya desde sus primeros momentos, en los CEIP y en los IES, ya que **“el desarrollo del talento requiere un tiempo, una andadura y un duro trabajo mantenido”**, que desde las etapas iniciales habremos de inculcar y cuidar, generando no sólo

los hábitos óptimos, sino no matando la motivación por el aprendizaje en los sujetos de AACC.

Una experiencia gratificante en el IES Cástulo de Linares. Programa Profundiza: “Conozco potencio y cuido mi cerebro” 2014/15

Son ya varias las ediciones anuales realizadas, en las que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, realiza una convocatoria para los centros educativos, para participar en un programa de profundización de conocimientos con el nombre: “**Andalucía Profundiza**”, consistente éste, en la realización de proyectos de investigación en los centros educativos participantes, en horario extraescolar.

Estos proyectos se dirigen a la estimulación del aprendizaje y de la iniciativa, en aquellos alumnos y alumnas, que se destacan por su interés y motivación hacia la realización de actividades, que supongan una profundización, con respecto al currículo ordinario.

Pues bien, considerando que podría resultar idóneo para nuestro alumnado de AACC del IES, y los del entorno más cercano, nos embarcamos en la edición 2014/15, en la grata aventura de desarrollar nuestro programa particular: “**CONOZCO POTENCIO Y CUIDO MI CEREBRO**”.

Ya de partida, entre los objetivos generales, –francamente ambiciosos– del programa Andalucía Profundiza encontramos líneas de acción, sugerentes y consistentes en:

1. Promover la profundización en el conocimiento del alumnado que tiene interés en avanzar más allá de lo que se plantea de manera ordinaria en el aula.
2. Estimular en éstos/as, el interés por la investigación en cualquier ámbito, adquiriendo estrategias que les permitan la adquisición y mejora de sus competencias a lo largo de toda la vida, en fase con la idea del “aprendizaje a lo largo de la vida”.

3. Incentivar la autonomía e iniciativa personal del alumnado, fomentando la capacidad de emprendimiento y estimulando la innovación, la creatividad y la originalidad.
4. Contribuir al cambio en las prácticas docentes favoreciendo la promoción de nuevas metodologías que fomenten el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.
5. Conocer y difundir buenas prácticas docentes en el terreno de la investigación aplicada a la educación.

Por otra parte la normativa específica para el desarrollo del programa, para los docentes que se autoimplican, conlleva altas dosis de voluntarismo y donación altruista de su tiempo, por parte de éstos, –aprovechamos para felicitar, a esos cientos de profesores que a nivel andaluz aportan su pasión por la educación y sus protagonistas, el alumnado más motivado y capaz, al implicarse en este programa– ya que su ejecución, conllevaba premisas como:

1. El programa de profundización de conocimientos “Andalucía Profundiza” debería ser desarrollado en los centros educativos en horario extraescolar, pudiendo incluir la celebración de sesiones cualquier día de lunes a viernes en horario de tarde o el sábado en horario de mañana.
2. El programa se desarrollaría a lo largo de ocho sesiones (de tres horas de duración), distribuidas entre los meses de marzo a junio. –En nuestro caso lo implementamos en ese intervalo de 2015.
3. Dentro del desarrollo del programa se podía contemplar la posibilidad de realizar visitas u otras actividades complementarias que contribuyesen a la consecución de los objetivos del proyecto.

Cargados de ilusión los participantes y el tutor-mentor, –autor de estas líneas–, arrancamos con nuestro programa: “CONOZCO POTENCIO Y CUIDO MI CEREBRO”, del que por otra parte, –y con el fin de conocer los contenidos de los diferentes programas que se estaban llevando a cabo simultáneamente a nivel andaluz–, había que realizar dos entradas informativas sobre desarrollo de las sesiones en una plataforma on-line habilitada a tal efecto y abierta a la comu-

nidad. **A continuación**, realizamos la transcripción de “nuestras entradas en la Red”, –**una pequeña memoria incompleta, de las actividades realizadas**–, con la intencionalidad de mostrar como “cuando los contenidos son diferentes, atractivos y coincidentes con los intereses del alumnado, (todos/as los/las participantes/as, se habían inscrito en el programa voluntariamente) el placer por aprendizaje y la labor docente se amplifican y se retroalimentan a niveles incommensurables”. Éstas fueron algunas de las sesiones:

Entrada primera, «subida a la “Red”»

Hola compañeros/as:

Ya más que superado en nuestro caso, el ecuador del programa, os comento en esta primera entrada alguna de las primeras sesiones del proyecto, que estamos desarrollando en el IES Cástulo.

Justificación: El cerebro sigue siendo uno de los grandes enigmas para la ciencia, del que se tienen algunos conocimientos, pero las preguntas pendientes de responder acerca de éste, son tantas y tan variadas, que dan lugar a una temática atractiva a todas las edades.

En un screening inicial entre el alumnado del IES del primer ciclo de la ESO, se midió el grado de interés por la temática, y viendo que la motivación por ésta era alta, se optó por su puesta en marcha, partiendo de la idea básica de que el alumnado participante sería el protagonista del proyecto, moviéndonos en la metodología del modelo “Flipped Learning”.

La idea básica subyacente al desarrollo del programa es ambiciosa, ya que implica el conocimiento y fisiología de las estructuras básicas cerebrales, con especial énfasis en el cerebro emocional, potenciar los procesos de razonamiento y el conocimiento de los sesgos cognitivos más usuales que comentemos los humanos, investigar y adquirir estrategias de razonamiento y de resolución de problemas de amplia utilización y válidas para el futuro, con un proceso de generalización de éstas, potenciar la creatividad a través de la creación de relatos relacionados con la temática que nos ocupa, así como iniciar a todos los participantes en aquellas técnicas relajatorias y

meditativas válidas para el cuidado de este maravilloso órgano llamado cerebro, indistintamente del paso por el análisis de los enemigos típicos de éste.

Inicio del programa. «Sesión primera, “nos ponemos en marcha”»:

En la primera sesión mostramos a las familias el proyecto, en una presentación de 45 minutos, para que conociesen el programa en el que iban a participar sus hijos/as. Véase en la figura adjunta el planteamiento global del programa y sus cinco bloques de trabajo constituyentes.

La acogida por parte de los padres/madres, fue extraordinaria, con deseos manifestados incluso por parte de algunos/as de ellos/as de permanecer en éste, a lo largo de la sesión.

Posterior a la presentación a padres y alumnado, se continuó la sesión con el alumnado participante, se pusieron en marcha en pequeños grupos de tres alumnos y alumnas, una “lectura cooperativa” para posterior puesta en común con la metodología de “comentario”. El artículo a desarrollar, de claridad expositiva extraordinaria, del mirmecólogo Edwardo Wilson de sus escritos en el libro “Cartas a un joven científico” (Edit. Debate), ¿Qué es la ciencia?, tenía como objetivo en esta primera actividad el comenzar: «creando conciencia de “cuándo un conocimiento es o no científico”, y de las diferentes fases del “método científico”», todo ello llevado a la experiencia real contada por el genial científico del mundo de las hormigas.

Continuamos con una actuación que implicaba “pensamiento divergente” con dos dramatizaciones alusivas a dos temas de actualidad: «“Desahucios” y “Racismo” utilizando el enfoque del programa “Seis sombreros para pensar”», –de Edward de Bono–, hecho que se comentó al claustro del IES vía mail, ya que la idea desde el comienzo del programa era que éste no fuese un apéndice ajeno al IES, tal como se refleja a continuación.

Practicamos una estrategia relacionada con la “definición de palabras”, una vez conocida ésta y ante palabras propuestas por el grupo, para pasar a continuación a comentar algunos de los “efectos negativos de las drogas” a corto y largo plazo sobre el cerebro y sus implicaciones con la salud mental de las personas (v.

g: PMMA, para-metoximetanfetamina, nuevo éxtasis, droga sugerida por algún componente del grupo para comentar, dada su novedad en el momento actual).

Finalizamos la sesión, con una “relajación con visualización guiada” llevada a cabo por el tutor, con una introducción previa a los componentes del sistema nervioso implicados en los procesos relajatorios. (Comentar, que el programa contempla una sesión de relajación en todas y cada una de las sesiones).

Entre sesiones semanales, el alumnado investigará por su cuenta, estando interconectados los diferentes subgrupos y el grupo global, a través de diferentes plataformas. También, trabajarán individualmente en casa el sistema de “coloring concepts”, (una estrategia de coloreado) aplicada a láminas de estructuras relacionadas con el cerebro, (Diamond, 2014), de forma que al final del programa, no solo conozcan estructuras relevantes sino también su localización y al mismo tiempo todos dispongan de un “miniatlas cerebral” elaborado por éstos/as, para llevar.



Figura 3. Algunas variables claves para escribir un relato.

La acogida de este primer encuentro por parte de alumnado podríamos tildarla de muy positiva, en la próxima incluiremos... en pro del fomento de la creatividad.

Ya vamos lanzados, sesión “segunda”:

Comenzamos la jornada con la introducción de la estrategia de **“mapas mentales”** para representación de información, utilizando un artículo sobre “El mito del cocodrilo albino de las cloacas de New York”, para ensayo de la estrategia. Pensamos que el **“Visual Thinking”** es una herramienta potente en el procesamiento de la información, debido a la implicación simultánea de procesos cognitivos diferentes.

Exponemos en gran grupo estrategias sobre, ¿Cómo escribir un relato?, eligen sus temáticas para realizar **escritura colaborativa** sobre temática relacionada con “el cerebro, pasado, presente y futuro”. Los diferentes subgrupos expondrán al fin del programa sus creaciones ante un auditorio en el que podrán estar padres y profesorado de los diferentes IES participantes, idea surgida a petición del alumnado, protagonistas sin discusión, a lo largo de todo el programa.

Comentamos tres **sesgos cognitivos** derivados de artículos seleccionados de los múltiples existentes, (Rolf, 2013), que responden a los siguientes títulos: «“La pereza social”, “La disonancia cognitiva” y “La sabiduría del chófer”». La idea subyacente es que capten la idea de que “los humanos no somos tan lógicos como creemos serlo”», y que cometemos con frecuencia errores en nuestras decisiones, derivados de inferencias erróneas o de la ausencia reflexiva de éstas por proceder exclusivamente con un modelo de pensamiento exclusivamente intuitivo no pasado por el filtro de la reflexión. –Animo a que investiguen y realicen su colección de sesgos cognitivos del razonamiento humano más frecuentes.

Completamos un formulario breve, –seleccionado a tal efecto, por el profesor–, sobre **inteligencias múltiples** con autocorrección, y reflexionamos sobre nuestras inteligencias individuales en relación al grupo. Observamos la variabilidad y las diferencias individuales entre los participantes y la riqueza colectiva que ello implica en una sociedad plural.

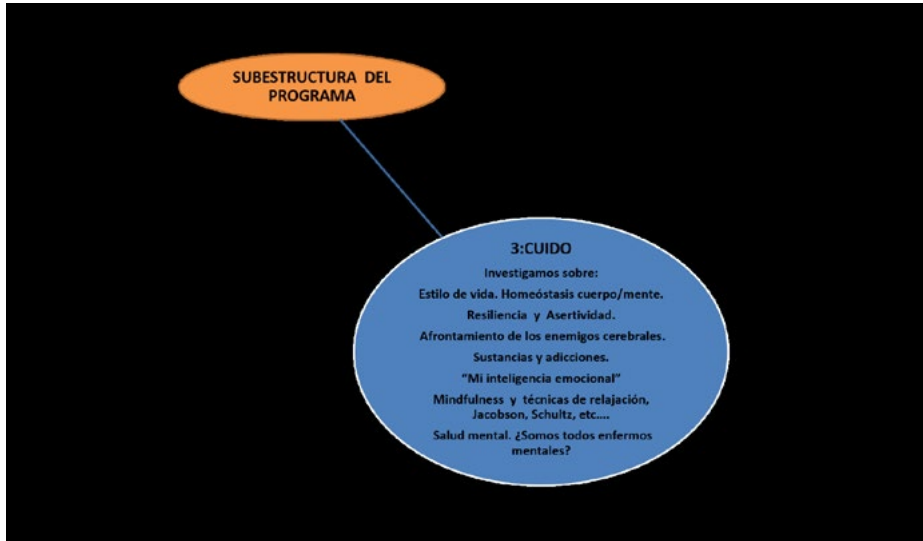


Figura 4. Algunas temáticas alusivas al bloque: “CUIDO mi cerebro”

Comentamos en gran grupo, un artículo buscado en la red sobre “toxoplasmosis” y las estrategias que el parásito es capaz de poner en marcha para manipular la conducta como consecuencia de su manipulación de algunas estructuras del cerebro, hasta acabar colonizando al humano.

”Practicamos en el espacio de usos múltiples, nuestra **sesión de mindfulness**, respiramos y nos vamos”, en línea con lo programado en nuestra subestructura del programa: “CUIDO mi cerebro”. Esta primera experiencia les resulto satisfactoria y muy agradable según expresaron muchos de los componentes del grupo, sorprendidos al ser también su primera toma de contacto con temáticas relacionadas con la relajación, atención, concentración plena.

Sesión “tercera”:

El grupo se mantiene ilusionado y cohesionado, ya tenemos “nuestro **logotipo diseñado**”, entre todos los modelos participantes, que han ascendido a veinte, procedemos a la votación, para seleccionar uno, (para que nos represente

al grupo). Participo sólo como oyente en el proceso, considero que son sus momentos...

La creatividad ha hecho acto de presencia, y no queremos perder de vista la importancia del hecho de disponer de un bagaje de “estrategias multiusos” que podamos utilizar y generalizar a diferentes áreas, tal como se contempla en bloque: “Potencio...”

Procedemos a continuación a analizar el **estado de la cuestión** de nuestras diferentes líneas de investigación relacionadas con la temática que nos ocupa, “el cerebro”, y la marcha de nuestros relatos de “escritura colaborativa”, seguimos

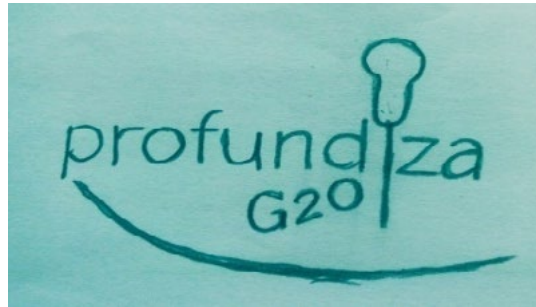


Figura 5. Logotipo (seleccionado), representativo del grupo “G20PROFUNDIZA”

analizando “sesgos cognitivos” y hoy concretamente nos toca analizar grupalmente la temática: «El cerebro bajo el **“efecto placebo”**», para lo cual visualizaremos algunas IRMf de cerebros bajo los efectos de placebos y artículos informativos; nuestro mini atlas cerebral sigue creciendo y...

Avances de las “próximas sesiones”:

Entre otras temáticas, incluiremos también, disección de cerebros de cordero y visionado de estructuras de éstos, posteriormente realizaremos visita

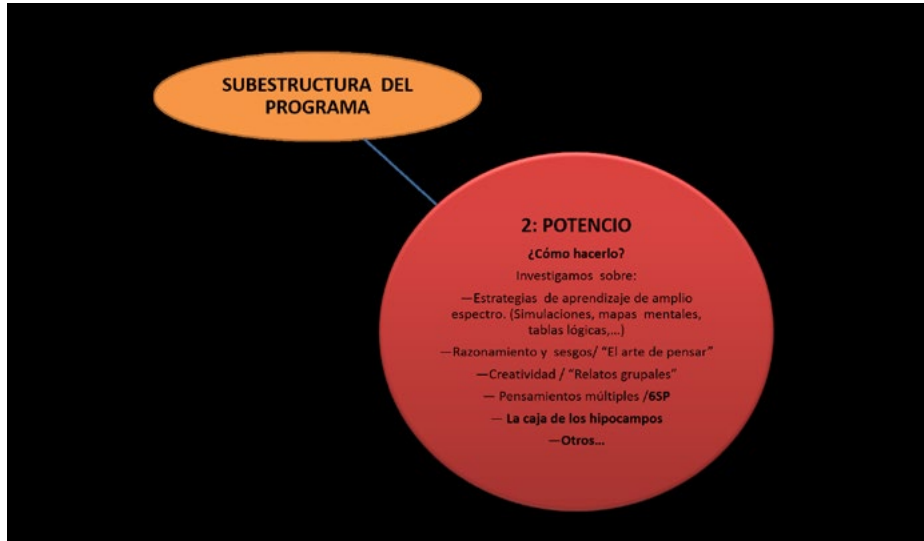


Figura 6. Algunas temáticas alusivas al bloque: "POTENCIO mi cerebro"



Figura 7. Algunas temáticas alusivas al bloque: "CONOZCO mi cerebro"

al show-room de un gran cerebro creativo vivo, el artista linarense Belin...
¿Cómo crea un creador?

Un saludo compañeros, seguimos en contacto hasta la próxima entrada, mientras tanto, os adjunto temática de una subestructura, con algunos de los puntos de trabajo previstos.

Entrada segunda, «subida a la “Red”»:

Memoria final y **“valoración global”** de la experiencia del Programa Profundiza: “Conozco...” en el IES Cástulo de Linares 2014/15.

Llegados al fin del programa, algunos de los alumnos/as participantes demandaban continuar más allá de las ocho sesiones previstas, les había resultado apasionante el conocimiento –más allá de lo habitual en las clases ordinarias– de ese enigmático órgano llamado “cerebro humano”, con su complejidad y sus misterios sin desentrañar.

El esquema de desarrollo de las sesiones se mantuvo a lo largo de éstas, tal como se reflejó en la primera entrada en la red, –coincidiendo con el diseño previo–, sin embargo destacaremos la sesión sexta y octava por sus peculiaridades:

Sesión “sexta”:

La sesión contaba con cuatro bloques bien diferenciados pero interrelacionados.

Sábado, 10 a.m. comenzamos:

A) Nos repartimos batas blancas y unas instrucciones escritas, –sobre disección de cerebros, tipología de cortes, y observación de estructuras–, entre los componentes del grupo y asistentes ajenos al grupo, –algunas alumnas de bachiller y adultos, invitados para esta sesión–, la ilusión de trabajar con cerebros reales (cordero y cerdo) se arrastraba intensamente desde el principio del programa, el objetivo básico era visualizar en vivo las grandes estructuras. El tutor ha tenido en preparación en alcohol de 96°, ocho cerebros durante varias semanas, con los que ellos/as directamente van a trabajar, el laboratorio del IES les permite la manipulación y la utilización de útiles ade-

cuados, e incluso los microscopios existentes dan pie a la observación de preparaciones ya existentes. El resultado es positivo.

B) Continuamos con una breve presentación-debate por parte del tutor-participantes, sobre las estructuras implicadas en el “cerebro emocional” y su función/repercusión en la vida de los humanos. –Para continuar posteriormente con...

C) Sesión de relajación-meditación guiada grupal, –dirigida por “nelaitalia”, colaboradora altruista en el acto– con inclusión de sonidos relajantes y visualizaciones, (duración 35). Expresión reiterada de los participantes: “el tiempo se ha acortado”. –Pero aún la sesión matinal, generaría más endorfinas, ya que, quedaban experiencias gratas...

D) Nos vamos del IES, pero aún no hemos finalizado la mañana, hemos quedado con un personaje con un “gran cerebro vivo creativo”, que nos espera, y vamos demorados casi una hora al show-room, y estudio artístico de **Belin**, –a sus treinta y seis años, es: «un “artista internacional” con obras dispersas por el planeta, pintor de un “hiperrealismo exuberante” en la actualidad, con una “tiriantriopía creativa audaz”, también presente en su obra, escultor, y “grafitero en origen”, linarense, andaluz y universal»–, nos recibe con la amabilidad y calidez humana que le caracteriza, nos muestra sus creaciones, sus estilos, y nos imparte una breve master-class... Después mantenemos un debate sobre creatividad, le formulamos múltiples preguntas y entre otras, una concreta, ¿cómo crea un creador?, su respuesta amplia, estuvo cargada de ideas, de ilusión por vivir, pasión desbordada, energía, defensa del “trabajo duro”, y algo muy importante “hacer aquello que realmente a uno le apasione”, y ser bueno en ello, lo cual es su caso.

Nos llamó la atención el hecho de observar como las ideas para su obras según nos comentaba, brotaban con facilidad de sus pensamientos, viendo la fusión y la representación de éstas en su mente, sobre todo al crear y combinar mentalmente los colores de los espráis para su utilización...Nos impregnamos de su vitalidad, y nos tomamos la libertad de entregarle dos artículos recientes sobre creatividad de nuestra documentación del programa, que nos agradece, –un

artista reconocido, con cientos de obras realizadas, no pretendíamos...-, nos despedimos previos posados fotográficos para el recuerdo con el **“gran talento artístico”**: **Belin**.

Casi se nos han hecho las 3 p.m. nos marchamos a casa, con nuestros cerebros emocionales henchidos de satisfacción ante una mañana inolvidable.

Sesión “octava y última”:

Esta sesión se ha transformado un poco en relación al diseño previo, por decisión del grupo de participantes en el “G20PROFUNDIZA”, no habrá público invitado asistente (padres y profesores), únicamente “los/las componentes del grupo Profundiza y el tutor”. Preparada la sala de usos múltiples (con gran pantalla y sonido, para los/as protagonistas) los cinco subgrupos en los que se ha escindido el grupo global, exponen sus creaciones libremente elegidas y sobre las que han estado trabajando durante semanas con la metodología de “trabajo colaborativo grupal”, basado en su “proyecto de investigación” inicial.

El tutor más que nunca adopta el papel de espectador, ante unos actores y actrices jóvenes, pero con una motivación extrema, dispuesto a disfrutar de exposiciones tan variadas como:

- 1-La importancia del lóbulo frontal en los comportamientos humanos.
- 2-Cerebro, música, e instrumentos.
- 3-¿Sabías que...? (Miscelánea acerca de quince informaciones novedosas relevantes, sobre el cerebro).
- 4-¿Qué ocurre en nuestro cerebro cuando dormimos?
- 5-Estilos de vida saludables para cuidar el cerebro.



Foto 1. Participante en el programa “Profundiza”.

El tutor queda gratamente sorprendido por la “calidad de las exposiciones”, finalizando el acto con unas palabras de agradecimiento al grupo, y la entrega de una mochila a cada participante con el logo impreso (diseñado por el grupo) “G20PROFUNDIZA”. Un artículo científico en su interior del «mago del cerebro, “Antonio Damasio”», es el regalo de cierre de una inolvidable experiencia para todos/as.

Reflexión personal del tutor del programa.

Empiezan a quedar atrás los tiempos en los que raramente en el Estado español se tenía una intervención sistemática con el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (AACC) y con motivación alta por el aprendizaje, por considerarlo innecesario. La experiencia nos ha demostrado que la no intervención sobre este

tipo de alumnado conlleva en algunos casos, aburrimiento en el contexto educativo, y unos altos riesgos de fracaso que no hay, ni tienen, porque asumirlos.

Por otra parte la sociedad española y global actual del siglo XXI atraviesa momentos críticos a nivel social y económico-financiero, motivo por el cual desaprovechar el talento de nuestros jóvenes más capaces en su proceso de formación, parece un despropósito inadecuado si queremos mirar el futuro con optimismo, ya que no solo son alumnos/as a los que hay que necesariamente atender e intervenir en ello/as, sino que las creaciones derivadas por éstos/as de sus productos, a medio-largo plazo redundarían positivamente en los diferentes sectores económicos de nuestra sociedad, tan necesitada de logros, beneficio y futuro.

Como sabemos, cada vez son más las diferentes comunidades del Estado en las que existen normativas específicas regladas, –desarrolladas a partir de la Normativa General del Estado en Educación– para la intervención educativa, dichas normativas, son meridianamente claras pero..., la realidad de cada uno de los centros educativos, las directivas de los centros, la problemática específica de los diferentes equipos educativos, la ratio, las comunidades, y un largo etc.... hace que a veces se haga caso omiso de éstas en el contexto específico del IES, con el consiguiente perjuicio del alumnado de AACC, que como alumnado con necesidades educativas deja de ser atendido adecuadamente, quedando en consecuencia con vulnerabilidades de peligro potencial no detectable a veces, pero existente, y en otras evidente.

El objetivo principal de nuestra experiencia educativa con el programa “Profundiza”, en la edición del curso 2014/15, fue mostrar el hecho de que en la atención educativa del alumnado, los **Departamentos de Orientación de los IES** –en este caso el tutor Profundiza, orientador del IES– pueden desempeñar un **papel clave** en todo el periodo de la Educación Secundaria, con este alumnado, impulsando y dinamizando este tipo de programas.

A continuación, en el “cuadro tres”, mostramos un grupo de **recomendaciones**, que consideramos claves por la importancia de la implicación de diferentes sectores de la comunidad educativa en el desarrollo y la atención de las AACC;

difícilmente si todos –la comunidad educativa en su conjunto–, no nos implicamos adecuadamente, nuestros alumnos con AACC y todos aquellos con motivación alta por el aprendizaje, desarrollarán sus talentos y llegarán a la excelencia, en detrimento de ellos/as y de la sociedad.

Finalizaremos esta memoria informativa, a efectos del programa realizado durante el curso 2014/15: “Conozco potencio y cuido mi cerebro” con **dos recomendaciones**, procedentes en este caso, de un estudio de la **OCDE (2012)** “Equidad y calidad de la educación”, –del cual recogemos los párrafos siguientes a y b– y las traemos a colación en este momento del 2015, por el mensaje que transmiten, adecuado a la época que estamos viviendo, y por su vigencia pasada, presente y...

a. *“... En el camino hacia la recuperación económica, la educación se ha convertido en un elemento central de las estrategias de crecimiento de los países de la OCDE. Para ser eficaces en el largo plazo, las mejoras en educación tienen que garantizar el acceso de todos los estudiantes a una **educación temprana de calidad**, que permanezcan en el sistema al menos hasta el final de la educación media superior, y que **reciban las competencias y conocimientos** que necesitarán para una integración social y al mercado laboral eficaz”. –Atención a las AACC desde sus primeros momentos y supervisión longitudinal del individuo en sus diferentes estadios.*

b. *“... **Las personas más educadas** contribuyen a sociedades más democráticas y a economías más sostenibles, y son menos dependientes de la ayuda pública y también menos vulnerable a las contracciones económicas. **Las sociedades con individuos preparados** están mejor capacitadas para responder a la crisis actual y a las posibles futuras”. –Si entre 2009 y 2013, los presupuestos para ciencia en nuestro país han caído en torno a un 34%, difícilmente contribuiremos a la recomendación anterior, más aún, si tenemos en cuenta el empobrecimiento técnico-intelectual humano, acontecido y que acontece con la diáspora hacia otros países de nuestros jóvenes mejor formados.*

Ahora bien, a pesar de todo, la comunidad educativa, debe seguir apostando en la dirección adecuada y la actuación, (Programa PROFUNDIZA, entre otros) con nuestros alumnos de AACC, debiera seguir siendo prioritaria si queremos conseguir alumnos con una preparación de calidad cuyos productos futuros redunden en el crecimiento e innovación de nuestro país, mejorando en consecuencia no solo la cohesión social, sino la estabilidad y la calidad de vida actual.

Cabe decir, por último, que no contamos con un estudio sobre el impacto de la intervención en estas ocho sesiones. Eso sí los comentarios favorables del profesorado, familias y los propios alumnos, deseosos a veces de que el tiempo de la intervención incluso fuese mayor nos muestran indicios de que la línea de intervención podría ser la correcta, ahora bien queda abierta la puerta a estudios experimentales que evalúen los efectos globales derivados del PROFUNDIZA en nuestra comunidad, en la que tan extraordinarios trabajos van apareciendo en la red.

También en el “*anexo I*”, de este volumen, aportamos datos varios del IES Cástulo, suministrados por **una evaluación externa** realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, donde puede observarse en la tabla alusiva a “atención

7 RECOMENDACIONES PARA LAS AACC

- 1) Necesidad de implicación máxima de los **EQUIPOS DIRECTIVOS** de los Centros Educativos, concienciando al profesorado de la realidad de este tipo de alumnado y su casuística, para prestar la atención educativa idónea.
- 2) Mantener un **seguimiento estrecho del alumno/a** mientras esté en el IES, potenciando la comunicación adecuada con los padres y el equipo educativo. **Departamentos de Orientación como supervisor, «orientador como mentor».**
- 3) Flexibilizar y adecuar el Plan de Centro para la atención a la diversidad del alumnado de AACC. Introducir: «programas de enriquecimiento y mejora del talento como norma» y «mentorías» siempre que...
- 4) SI «IDENTIFICACIÓN», «INTERVENCIÓN», con el fin de lograr el desarrollo integral del alumno, incidiendo en la mejora de la «CREATIVIDAD».
- 5) Adecuar el **CURRÍCULUM** a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos identificados, permitiendo que el alumnado pueda llevar SU PROPIO RITMO de aprendizaje. Individualización educativa a través de las NNNT.
- 6) Sacar el máximo partido a las TIC, **PROFESOR COMO GUÍA, ACOMPAÑANTE Y ASESOR** en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumno de AACC.
- 7) Cultivar el talento y potenciar la Alta Capacidad como una necesidad social imperiosa, en el momento actual de Andalucía y España.

Cuadro 3. Recomendaciones básicas para las AACC.

a la diversidad” como se refleja un resultado **del 100% en la eficacia de la flexibilización de la escolarización del alumnado con AACC en la ESO en el IES Cástulo.**

Consideramos también, que vistos nuestros “resultados altamente positivos en las aceleraciones” en nuestro caso con el alumnado de la ESO, (y la ausencia de los riesgos, absurdamente magnificados), deberían ser muestra, para animar a otros centros educativos de nuestros entornos más inmediatos a dar sus primeros pasos en la atención personalizada del alumnado de AACC, hecho poco visible en estos momentos.

¿Es conveniente la aceleración en caso de sobredotación intelectual (SOB)?

Popularmente, hablamos de aceleración cuando “al alumno lo saltamos del curso que secuencialmente le correspondería al año próximo, y lo pasamos al siguiente”, –por ejemplo, paso de 2ºESO finalizado, a 4ºESO–, previo proceso de flexibilización curricular en el que se le ha practicado una ACAI (adaptación curricular para alumno de AACC), para evitar lagunas de contenidos relevantes, con su llegada al curso acelerado. Sin embargo, si tuviésemos que definir el concepto de aceleración desde un punto de vista más omnicompreensivo, las definiciones aportadas por los teóricos son tan **múltiples** y variadas que nos llevarían a un debate al que no deseamos entrar, eso sí, existen en alguna medida coincidencias entre autores, al definir el concepto, en el aspecto de, dar una respuesta más ajustada del programa a la competencia real del sujeto indistintamente de su edad, citemos a Piirto, que ya en (1999), se expresaba así: *“la aceleración consiste en permitir al niño moverse tan rápidamente como sea posible a través del material demandado”* ¿“Estrategia de Flexibilización” vs. “Rigidez temporal y secuencial curricular ordinaria”?

Así pues y concretando, desde un punto de vista conceptual más amplio, podemos hablar de **“múltiples subtipos de aceleraciones”** que podríamos simplificar, en un afán de síntesis, agrupándolas en dos grandes bloques: 1) Las que reduce el número de años que el sujeto está en las diferentes etapas académicas y, 2) Las que establecen contenidos más avanzados en relación a

la/s materia/s en la/s que el sujeto es más capaz. Nosotros debido a nuestras experiencias practicadas en mayor número, haremos alusión al “subtipo 1”.

Pero, ¿de dónde procede mi defensa a ultranza de la aceleración? Veamos el proceso. Mi paso por diferentes contextos educativos en Educación Secundaria, en las últimas décadas, inicialmente como profesor de Tecnologías y después como orientador educativo, –dada mi formación tecnológica y psicológica–, me forjó una visión bastante ajustada de las necesidades educativas y humanas del alumnado en el intervalo (12-18...), etapa compleja, pero impregnada y que impregna de vitalidad a quien decide involucrarse al máximo en ella, tal fue así, que, mi pasión por las altas capacidades, ya existente previamente desde comienzo de los noventa, –procedente del ejercicio de la psicología clínica–, se intensificó abruptamente cuando, **«un chico de AACC con diecisiete años, se marchó del IES sin titular»**, –era el año 2000, yo acababa de llegar como orientador educativo–, el aburrimiento pertinaz mantenido del muchacho durante cursos, era su carta de presentación, que lo condujo inexorablemente a un fracaso académico pronosticado, que ratificaba la profecía autocumplida del **“éste no acaba, la ESO”**, la repetición de 4º de ESO, el calvario vivencial de los padres, el profesorado impotente y con una sensación de indefensión ante la situación para relanzar un chaval, que “venía “tocado” desde primaria”, lastrado por el aburrimiento, de unos contenidos repetitivos y poco atractivos en el fondo y en la forma de presentarlos, precipitó, un abandono sin título de la ESO en IES, para posteriormente intentar otro camino, conseguirlo en educación de adultos cumplidos los dieciocho. Mientras tanto uno de sus hermanos, finalizaba con el mejor expediente de su promoción Ingeniería Aeronáutica, el profesorado del IES, hacía referencia a la inteligencia de ambos.

Todo ello hizo que se ampliase en mi mente con carácter de urgencia, el concepto de “atención a la diversidad” como un conjunto mayor que incluyese de verdad, las AACC, e hiciera algunas propuestas a la dirección del IES, –que fueron aceptadas– y que el centro, se planteara el empezar a intentar dar respuesta con una atención educativa adecuada, y ajustada según el caso, al alumnado de AACC que año tras año llegaba al IES. La detección se llevaba a efecto, evaluando con un “screening inicial” el global del alumnado que llegaba nuevo al IES a 1º

de ESO. No había aún una normativa realmente seria a nivel de la comunidad andaluza, insistente en el tema de las AACC. Ahora sí existe, pero el principal problema que se arrastra es que: se identifican los chicos/as de AACC, para después no intervenir en absoluto, en un gran porcentaje de casos, dejándolos/as a su libre albedrío.

Así pues, desde ese curso, –año 2000– la cultura de la aceleración empezó a enraizar seriamente en el IES, con ideas claras acerca de la conveniencia y la importancia de la medida para el alumnado de AACC.

Una vez detectado el/la alumno/a, la relevancia de la **evaluación psicopedagógica** del alumnado como paso previo –a realizar desde el departamento de orientación del IES–, para analizar con detenimiento y pulcritud extrema la conveniencia o no de la aceleración en cada caso concreto, siempre fue clave.

Somos conscientes que como institución académica, en el IES, se había **dado un paso de gigante**, desde el momento que **“se empezó a sopesar seriamente el practicar aceleraciones”**, como una más de las respuestas educativas a alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) para las AACC. El proceso se puso en marcha, lento pero sin pausa y fue en 2007, cuando se realiza la primera aceleración en la modalidad salto de curso, después, el goteo de estas no ha cesado, hasta llegar a 2016, con tres aceleraciones en proceso. Posteriormente, justificaremos por qué esta defensa obstinada de “aceleraciones en la modalidad de salto de curso” y no otras medidas educativas.

Somos conscientes, de que evitar los hipotéticos efectos negativos de una aceleración inadecuada, es clave, y de hecho rechazar aceleraciones de chicos en los que los contras pueden superar los pros, es un trabajo que los profesionales responsables deben adoptar, –en la última década, tres chicos valorados de AACC, fueron descartados de ser acelerados en nuestro IES por la inconveniencia hacia ellos del proceso–, pero eso no debe generar el incremento del rechazo general como contrapeso ganador que viene primando desde décadas en nuestros entornos, con la consecuente no intervención en ninguno de los aspectos, ya que, la estrategia de aceleración como medida a adoptar con alumnos de AACC, tiene balance positivo –siempre, que haya una supervisión estrecha y global

durante el proceso, por diferentes agentes educativos–, y, ofrece resultados favorables, no sólo en los resultados académicos que éstos consiguen, sino, en los procesos de adaptación social y emocional respecto al grupo al que se integran, ya que las interacciones con edades mentales más próximas a las suyas genera mayor concordancia y menor desasosiego, que la relación con sus iguales de edad cronológica, con los que la visualización de los desfases a todos los niveles, se evidencia con mayor transparencia.

Podemos decir y los hechos lo constatan que nuestra experiencia ha sido positiva durante años, **todas las flexibilizaciones/aceleraciones, practicadas en el IES de 2º a 4º de ESO y Bachillerato, llegaron a buen puerto, en el intervalo 2003-2016**, con la implicación de padres, tutores, orientador, equipo educativo, –y los programas de enriquecimiento, acompañamiento y mentorías en paralelo, impartidos desde el Departamento de Orientación–, calando no sin tropiezos en la filosofía del IES **“la aceleración como una respuesta y estrategia clave y cómoda”**, para dar respuesta al alumnado de AACC.

Mientras tanto, en alguna comunidad del Estado español los jueces tenían que mediar sobre el sí o no a la aceleración de algún alumno, porque los directivos del centro educativo se oponían a dicha medida, sin argumentación de ningún tipo por parte de éstos, aunque tampoco aportaban otras. O la lucha por hacer valer normas legislativas (restrictivas y bloqueantes en relación a las AACC), de menor rango en alguna comunidad autónoma, frente al Real Decreto..., que establece las condiciones para flexibilizar la duración en los diversos niveles y etapas para alumnos con SOB, todo ello olvidándose de una realidad, seres humanos diferentes que en algunos casos sufren..., por el simple hecho de tener AACC.

“Sí a la aceleración” por las siguientes razones:

1. El riesgo de fracaso en la ESO, al acelerar el alumnado de AACC asociadas a sobredotación se reduce, 100% de nuestras aceleraciones practicadas, han sido positivas (véase “anexo I”). Es pues necesario, desmontar el mito del riesgo de la aceleración, no solo en Primaria, sino incluso en mayor medida en la ESO donde prácticamente en nuestro entorno **más cercano**, no se lleva a efecto.

2. El alumno emplea más sus potencialidades cognitivas ante los retos de nuevos contenidos, sabemos que, si la aceleración es recomendable en la casuística del alumno, éste no se sentirá **en absoluto sobrecargado**, sino más motivado ante el reto; las experiencias vividas, así nos lo han mostrado.
3. Su encuentro con chicos/as de edad mental más próxima a la suya, es un plus positivo a nivel emocional y cognitivo.
4. Las experiencias del día a día, a vivir, al ser acelerados junto a nuevos compañeros de mayor edad biológica, implican, un despliegue obligatorio de habilidades sociales (HHSS) por parte del sujeto acelerado, suponiendo además, un entrenamiento seguro en un entorno controlado, el contexto educativo del IES, en el que los diferentes profesores del equipo educativo supervisan y controlan comportamientos en sus clases, en las aulas, –las HHSS, no tienen por qué estar ausentes en ellos, ya que no son un grupo homogéneo, y a veces, nos hemos encontrado con chicos de AACC con capacidades extraordinarias en este campo. Ahora bien, si es necesario entrenar en éstas, porque se observe carencias importantes, hágase con alguno de los programas existentes, será una gran inversión en el futuro de la persona–, habilidades que sabemos, resultarán necesarias para un desarrollo integral equilibrado del chico/a con altas capacidades, ante sus exposiciones futuras al medio externo, a veces, un tanto hostil para todos incluso los que no tenemos AACC, al enfrentarnos a contextos estresantes, a lo largo de nuestras vidas.
5. Las diferencias desde el punto de vista del desarrollo **físico**, la corporalidad, –cuando llegan acelerados a 4º con 2º de ESO ya finalizado–, no son significativas en la mayoría de los casos, y especialmente en las chicas, así pues la expresión, “serán más mayores que ellos, si los pasamos”, preocupación paterna habitual, debería carecer de sentido, en lo que a esta variable se refiere, y sí tener en cuenta la tendencia arrastrada en la mayoría de estos/as chicos/as de AACC, que ya habrán apreciado los padres en años anteriores, a **“juntarse con chicos/as de más edad, lo desean, y lo buscan”**. ¡Démosles la oportunidad, lo físico, no es un problema en absoluto! El parón cognitivo sí.

6. La aceleración es cómoda para el profesorado, –la tendencia en este tipo de alumnado cuando está suficientemente motivado a la autosuficiencia con unas pocas directrices marcadas en la materia a conocer, es frecuente, es decir, no necesitan de amplias explicaciones–, barata en términos economicistas, ya que prácticamente no requiere de ninguna inversión económica especial por parte del centro educativo, y el riesgo de fracaso a corto plazo disminuye, ya que la desmotivación y aburrimiento por repetición de contenidos ya conocidos decrece.
7. La experiencia a nivel local y del Estado Español, –reflejada en datos prácticamente inexistentes a 2015, publicados por el ministerio, y consejerías de educación de las comunidades autónomas, a nivel de aceleraciones en la ESO–, nos dice, que no se acelera, ya que no hay cultura de la aceleración en un gran porcentaje de zonas geográficas en nuestro país **en la ESO**, y que la **tendencia** en los centros educativos de secundaria es, **ignorar al alumnado de AACC en esta etapa**, ya que, ni se acelera, ni se adoptan otras medidas de atención, así pues, se adopta un **“estilo de desatención e incumplimiento”**, ante unas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), existentes, a las cuales legalmente les asiste un derecho, que se obvia.
8. Acelerar como inversión emocional preventiva de cara a un futuro a largo plazo. Existen mayor cantidad de estudios divulgativos a nivel nacional, de intervenciones educativas con alumnado de AACC, en la EP, que en la ESO, podríamos deducir que se produce un punto de inflexión y una falla importante en la Secundaria, que se arrastra y arrastrará también en la enseñanza universitaria, con los consiguientes riesgos potenciales, que a veces se materializan ya en esta etapa vital de la adolescencia,– trastornos anímicos varios–, extrapolándose posteriormente a la juventud y al adulto, todo ello derivado de un sistema educativo que no ha dado la respuesta adecuada a un sector de población el de la AACC del que se conoce sobradamente, los riesgos que conlleva el no diagnóstico e intervención.
9. En los contactos posteriores que hemos mantenido con alumnos acelerados del IES, – algunos ya con titulaciones universitarias finalizadas–, ante la pregunta,

¿Crees que tu aceleración/es te ha resultado beneficiosa? La respuesta fue unánime en la línea de la positividad y el beneficio.

10. En un estudio presentado, **–IV Jornadas Nacionales de Altas Capacidades: Educación y Creatividad. Diciembre 2015–**, L. Carreras (Coordinador) realizó la exposición de los resultados iniciales obtenidos con alumnos acelerados en Catalunya en los últimos diez años, concluyendo, que **“efectivamente, esta medida educativa es altamente beneficiosa para superdotados y talentos académicos”**, confirmándose en Catalunya los resultados que se habían obtenido con el metaanálisis llevado a cabo con estudios sobre aceleración de todo el mundo desde la Universidad de Iowa reflejados en el mítico, **“Informe Templeton”**, y otros posteriores, –ya mencionados, someramente en otros apartados de este libro–, y modestamente, en consonancia también con los resultados obtenidos, de **“aceleraciones favorables, todas las realiza-**

CEREBROS EN LLAMAS: LA MULTI-MODALIDAD DE LOS SOBREDOTADOS Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA

- Lo primero en lo que uno se fija al ver las IRMf de estas personas es que la imagen parece un «**cerebro en llamas**», con multitud de pequeños incendios, correspondientes a la **alta actividad metabólica**, (a pesar de su eficiencia), brillando de color rojo por toda la imagen.
- Cada punto representa **millones de micro-combustiones** en las que la **glucosa** se metaboliza para proporcionar la energía que la actividad cerebral necesita.
- Los cerebros sobredotados son metabolizadores muy intensos y difusos, participan **simultáneamente diversas áreas**, visuales, espaciales, verbales y sensoriales.
- La forma de pensar de los **sobredotados** difícilmente implica un pensamiento unimodal; los superdotados son, más bien, **grandes conductores y organizadores de información diversa y multimodal**.

• Autores: Brock Eide y Eide Fernette, médicos y asesores en enseñanza.
• Fuente original: <http://www.neurolearning.com/brainfire.htm>

Cuadro 4. Apreciaciones del cerebro en acción en la AC (Brock Eide y Eide Fernette, 2004)

das en el IES Cástulo de Linares en el intervalo 2007-2016”, es por lo que una vez más, volvemos a insistir en las bondades de la aceleración como estrategia, dadas las evidencias positivas acumuladas a nivel nacional e internacional.

Por otra parte, no deberíamos perder de vista que “el cerebro es el órgano de la mente”, y que cada vez son más los estudios –desde la “Neurociencia”– que avalan diferencias en la fisiología cerebral de las personas con sobredotación intelectual (SOB), personas a las que en el proceso de aprendizaje tendremos que ofrecer alternativas en consonancia con su estilo cognitivo, **“la aceleración”** permite planteamientos educativos más acordes a las capacidades de estos sujetos y al mismo tiempo todos los contrastes experimentales que se vienen realizando sobre ésta la muestran como un recurso eficaz digno de ser utilizado y sin riesgos. ¡Hagámoslo! Veamos en el cuadro siguiente comentarios alusivos al cerebro en acción, ya que cada vez es más frecuente su visualización mediante resonancias descubrir las áreas activadas cuando lo enfrentamos a tareas...

Coincidimos plenamente, con Brock Eide y Eide Fernette, autores del trabajo, “Brainsfire” (“Cerebros en llamas”) en sus apreciaciones, y cuando expresan: “ (...) a raíz de la síntesis anterior empezamos a entender por qué algunos jóvenes talentosos resultan tan difíciles de educar y por qué la organización del entorno educativo, debería ser un aspecto esencial de su educación”. Una vez más llamamos la atención de la responsabilidad extrema del contexto educativo como responsable máximo de dar la respuesta adecuada al alumnado de AACC, y así se hace constar desde diferentes sectores, ya que...

Aunque con discrepancias lógicas, –dependiendo del modelo teórico al que se adscriben– nuestros estudiosos nacionales de las AACC, son competentes y su labor reivindicativa prolija, y es, en el tema de la aceleración, –que nos ocupa en este apartado–, de justicia, mencionar al hablar a nivel nacional de las AACC y de la “aceleración”, a alguno de ellos..., Javier Tourón, –Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y actualmente Vicerrector en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)–, profesor infatigable, con incesantes esfuerzos por la clarificación conceptual en relación a esta compleja temática; discurso el suyo, basado en su dilatada trayectoria nacional e internacional, con numerosas publicaciones durante décadas, en pro de la defensa del alumnado

de AACC, actitud incesante que mantiene con gran vigor a la fecha de estas líneas, –que es de agradecer– ya que el camino aún por recorrer en relación a la adecuada atención de las AACC dista mucho del mínimo deseable. Recomendamos encarecidamente consultar sus amplias publicaciones en todo lo relacionado con esta temática.

Gracias a Cristina García, (psicóloga), por su traducción y puesta en la “Red” del artículo, “Cerebros en llamas: la multi-modalidad de los superdotados y sus implicaciones en la enseñanza” (fue una bocanada de aire fresco en 2013), para hacer más luz en el estado de la cuestión en nuestros entornos más inmediatos, y, “parte del título de este libro...”, ya que “las llamas” (activación en diferentes redes neuronales) y la neuroplasticidad permanente implicada en los aprendizajes, así como el desarrollo (obras), a lo largo de los diferentes periodos evolutivos, y en definitiva, a lo largo de toda nuestra existencia gracias a la (neurogénesis), dan lugar a que este maravilloso órgano llamado “cerebro” siga generando en muchos/as, ilusiones, y ganas de seguir ayudando a otros/as... en sus procesos de afrontamiento de vida en entornos a veces hostiles o inapropiados

¿Es necesario simultanear aceleración con “programas de enriquecimiento”?

Si realmente queremos dar una buena respuesta y de calidad a nuestra intervención educativa, en pro de una formación integral, sobre el alumnado de AACC acelerado, la respuesta es: “**SI**”. Las experiencias de aceleraciones sin enriquecimiento en paralelo, vividas en el IES nos han mostrado que no sólo se quedan cortas, sino que a veces la falta de contacto con el/la alumno/a acelerado/a a otro nivel, –intereses, mundo psíquico, personales,...– conlleva desconocimientos por parte del equipo educativo de las realidades más intrínsecas de éste y deviene en sorpresas a veces poco gratas en su trayectoria.

Intervenir exclusivamente en la aceleración sobre los contenidos curriculares de la instrucción del curso a acelerar es insuficiente, –a pesar de todo si no se va a hacer nada, mejor esto, que ignorar totalmente la neae, hecho que ocurre con excesiva frecuencia–, ya que, falta ese plus necesario que conecta con las moti-

vaciones más intrínsecas del alumno, y que el **enriquecimiento personalizado** e individualizado, llevado a efecto por un **mentor**, ya que, existen muchos y muy buenos entre los setecientos mil profesionales de la educación española de los centros educativos, sólo es cuestión de dinamizarlos y motivarlos adecuadamente, por los llamados “líderes pedagógicos”, si de verdad éstos, creen lo reflejado en sus proyectos educativos, de dirección de centro, proyecto que por otra parte, supervisa la inspección educativa, y que a veces da la impresión, que únicamente sirviese como muestra de intenciones para acceder al cargo...

El programa de enriquecimiento de mentoría, que puede ser elaborado con aportaciones varias, reflejará, en un diseño pormenorizado previo, las líneas de interacción y desarrollo del programa, siempre, “acordes a los intereses y motivaciones previas del alumno acelerado”, se nutrirá de contenidos variados y atractivos, que tiren del alumno, que lo reten y contextualicen, siendo estas, claves fundamentales. Por otra parte, los encuentros presenciales mentor-acelerado, – estarán basados principalmente en el intercambio de los “aprendizajes no curriculares”, con planificación previa pero con un marco del programa-abierto en sus líneas de acción, con la investigación autónoma supervisada, etc...–, en cuanto a tiempo, en muchos casos, puede ser suficiente con una o dos horas a la semana, para observar avances significativos, en el progreso de los intereses del alumno. Cuando la pasión por el proceso aprendizaje-supervisión está en ambos, los encuentros de intercambio y crecimiento mutuo, se vuelven, deseables, esperables, eficientes y gratificantes, “recíprocamente”.

Algunos miles de horas compartidas en este tipo de experiencias de enriquecimiento, –paralelas a la aceleración– como mentor, me dan pie, para animar a otros, a dar un paso en la dirección de “**intervenir como mentores, con este alumnado**”, –en el que el propio trabajo personal se amplifica en eficacia y rendimiento con el mentorando, fácilmente,–, ya que, la gratificación a nivel personal, derivada de las vivencias únicas e irrepetibles en el proceso de acompañamiento a estos seres humanos con sus “cerebros en obras y en llamas” con capacidades y conocimientos, a nivel personal en su tema foco de interés, –que con frecuencia superan a los del mentor, hay que admitirlo–, no debe inquietarnos, les faltan las experiencias con la vida que los adultos poseemos y que nos permiten

ver a través de esa fisura de su frágil coraza, la demanda silenciosa de las ayudas que necesitan y debemos ofrecerlas.

En los programas de enriquecimiento que se han desarrollado a lo largo de estos años, –como mentor–, en paralelo con la aceleración del alumnado, se ha tratado de crear una conciencia crítica en éstos, como ciudadanos de un mundo globalizado, investigando en los proyectos no sólo en las temáticas STEM –ciencia, tecnologías, ingeniería y matemáticas–, también en las humanidades, y en la vida misma, analizando “trayectorias reales de vida, de personas reales, en activo... con su formación y vida”, de ocupaciones diversas, con el fin de contextualizarlos en las realidades de nuestro mundo actual, y hacerlos reflexionar sobre el mundo y los entornos, en el que se encuentran inmersos, utilizando para ello en algunas sesiones, materiales periodísticos de nuestra hemeroteca. A continuación mostramos los títulos de artículos usados, –por bloques temáticos– en la intervención con el alumno “**DTOX**” en el apartado no STEM, en su programa de enriquecimiento, durante el curso 2012/13.

PERSONAS DEL SIGLO XXI DEL MUNDO - (ARTÍCULOS EN HEMEROTECA DEL IES).		
Comentados con la metodología de la “flipped classroom” con DTOX alumno “acelerado” a 4º de ESO.		
PERSONA	SU FRASE	COMENTARIO/ PROFESIÓN
CLARA M.CHU	“No me gusta que Google y Facebook controlen tanto”	«Hay que documentar todo para la historia”, señala la experta en comunicación pública.

JESÚS MARTÍNEZ	“Todo médico de primaria debería tener un blog”	Abanderado de la pediatría 2.0, atiende consultas a través de Facebook.
ENRIC PUJADAS	“Es mejor recortar el Senado que la televisión pública”	Director del Festival El Sol, cree “de locos” pasar del 100 al 0% de publicidad en TVE.
GEMA FRÜHBECK	“Mi receta contra la obesidad: no hay alimentos malos”	La líder europea contra el sobrepeso lo tiene claro: “comer bien no es difícil”. Nutrición.
CARLOS VICENTE	“Pocas madres dan soja transgénica a sus hijos”	Es ecologista y lucha en Argentina por la soberanía alimentaria.
PETER BALEKE KAYIIRA	“Nos están robando la comida las multinacionales”	El activista ugandés denuncia la expropiación de tierras a campesinos.
JEAN ZIEGLER	“Especular con los alimentos es un crimen universal”	El exrelator de la ONU para la Alimentación se indigna con cada muerte por hambre.

Capítulo 2: Pubertad y Adolescencia

FELIX BAUMGARTNER	“El mundo necesita un mensaje de superación”	El paracaidista austriaco se prepara para saltar desde la estratosfera. ¿Saltará?
DAVID G. DEL VALLE	“No hace falta ver para hacer yudo. Son sensaciones”	El yudoca, medallista paralímpico, correrá 150 Km por el Sáhara.
PEDRO DUQUE	“La edad no es aún problema para que vuelva al espacio”	El astronauta dejó el sector privado para intentar participar en otra misión.
MIGUEL DE LA QUADRA	“Sigo teniendo la gran ilusión de América”	«Españoles y argentinos somos los mismos», dice el aventurero.
JUSTINA NDAAMBELELA	“En Namibia sí sabemos dónde está Madrid”.	Esta ingeniera electrónica se dedica al sida desde que le tocó cerca a los 17.
VINILA VON BISMARCK	“Algo de peligro sí que tengo”	La polifacética cantante granadina reivindica el poder de la mujer.

<p>KE\$HA</p>	<p>“Creer que estoy loca”</p>	<p>La polémica cantante argumenta la profundidad de sus discos.</p>
<p>ELENA FUERTES</p>	<p>“Un documental puede contribuir a cambiar el mundo”</p>	<p>Directora del Festival Ambulante, viaja por México con películas de todo el mundo.</p>
<p>LUCAS VIDAL</p>	<p>“De cien puertas a las que llamas, una siempre se abre”</p>	<p>Afincado en Los Ángeles, es el autor de la música del filme: “A todo gas 6”.</p>
<p>DAVID MONTEAGUDO</p>	<p>“Te crees un genio, pero curras en una fábrica”</p>	<p>Este maquinista acaba de vender 30.000 ejemplares de su primera novela.</p>
<p>JUAN PABLO DE MIGUEL</p>	<p>“No todo en el fútbol son coches, casas y fama”</p>	<p>El futbolista ficha por el Salamanca en una concentración de jugadores en paro.</p>
<p>OSCAR MIÑAMBRES</p>	<p>“Dejé el fútbol y pensé: lo más seguro es el tabaco”</p>	<p>El exmadridista puso un estanco tras su lesión y se adapta a una vida sin balón. Exfutbolista.</p>

Capítulo 2: Pubertad y Adolescencia

IOLANDA PINEDA	“Quiero dar el pecho a mi hijo y votar por Internet”	La senadora acudió a la Cámara con su hijo en brazos para exigir conciliación.
MERCEDES GALLIZO	“He contestado 6.942 cartas de presos”	La jefa de Prisiones sabe que gobierna el universo de los que no tienen a nadie.
JOHN NASH	“Los avances de la ciencia ayudarán a reducir el estigma”	El Nobel de Matemáticas, que padeció brotes de esquizofrenia, confía en avances antiestigma.
OTELO SARAIVA DE CARVALHO	“Los jóvenes no tienen idea de qué fue el fascismo”	Jefe militar de la “revolución de los claveles”, escribe hoy la verdad sobre la historia.
GEORGES LOINGER	“Yo vi todo el plan de aniquilación de Hitler para los judíos”	El “pasador de niños” evacuó a 350 pequeños a Suiza y los salvó del nazismo.
HANNAH ROSENTHAL	“Mi padre era para mis amigos la cara del Holocausto”	Activista projusticia y libertad, es la enviada de Obama contra el antisemitismo.

ONOFRE VILLA	“Lo que Franco prohibía, aquí estaba permitido”	El veterano camarero del Café Gijón guarda en su memoria todas las tertulias posibles.
LUIS SÁNCHEZ MERLO	“Viví el 23-F en el Congreso. Parecía el Celtiberia show”	El presidente de Astra lidera el plan para llevar Internet a los países pobres.
ROSSANA REGUILLO	“España aún no ha hecho las paces con su pasado”	La antropóloga mexicana investiga la “guerra santa” de los “narcos”.
KENYU MABUNI	“La gente cree que todos los orientales somos karatecas”	El vicegobernador de la federación de kárate pertenece a una familia de samuráis.
RICARDO PACHÓN	“El flamenco es tan emblemático como el gentleman”	El productor de los últimos discos de Camarón cambió la historia del género.
PAUL WATSON	“Para mí, quien come atún rojo es un delincuente”	El mayor enemigo de los balleneros de Japón planta batalla en aguas antárticas. Ecologista.

Capítulo 2: Pubertad y Adolescencia

EDUARDO GARRIGUES	“Aquel búfalo nos puso en un grave aprieto”	El diplomático que devolvió el negro de Banyoles guarda secretos. Y escribe.
ANTHONY LAKE	“La crisis aumenta la empatía de la gente”	El jefe de Unicef dice que llegar a los niños más pobres salva un 60% más de vidas.
EDOARDO NESI	“Volvemos a las fábricas que describió Dickens”	El escritor italiano lamenta que el capitalismo haya enterrado su moral.
JUAN SUÁREZ	“En este país se está estigmatizando a los ricos”	El presidente de A&G tiene la mejor nota entre los gestores de fondos españoles.
JOAN MANUEL SERRAT	“Es el modelo de sociedad en que está haciendo crisis”	El cantautor actúa por primera vez en un circo: “Me tiraré a la pista y sin red”.
SILVIA ABASCAL	“Soy un ejemplo de lo importante que es la sanidad pública”	La actriz ha escrito un libro sobre su experiencia tras sufrir un derrame cerebral.
ELENA MADRAZO	“Cualquier desafío debe ser mayor que uno mismo”	La jefa de Agencia de Cooperación estrena un reto de 1.000 millones.

CARMEN MUR	“La crisis se resume así: vivimos como ricos sin serlo”	La presidenta de Manpower España dice que “la actitud” cada vez importa más.
ARNAUD MONTEBOURG	“A los indignados les falta mostrar salidas a la crisis”	El diputado socialista francés encabeza una cruzada en la UE por la “desglobalización”.
CHERIE BLAIR	“ ¿El velo? Crecí con monjas tapadas hasta el cuello».	La abogada y esposa de Blair defiende a las musulmanas ocultas o no.
KHALED AL KHAMISSI	“No conozco a un solo egipcio que haya votado jamás”.	El autor, superventas en el mundo árabe, vislumbra una revolución cultural.
SURAYA PAKZAD	“Alguien tiene que arriesgar su vida por la libertad”	Los talibanes la han colocado en su diana por defender a las mujeres afganas. Altruista.
ABU MASA Y DANNY ATAR	“¿Quieren ayudar a la paz de Israel y Palestina? Vengan»	Los alcaldes de Yénin y Gilboa han puesto en pie un proyecto de convivencia.

Capítulo 2: Pubertad y Adolescencia

JONATHAN MILLS	“Herí tanto a mis padres por ser gay que decidí casarme”	Fue uno de los primeros soldados de EE UU en revelar su homosexualidad.
DINAW MENGESTU	“Siento más el racismo por ser norteamericano”	«The New Yorker» lo incluyó entre los 20 mejores escritores de menos de 40 años.
CRISTINA DEL VALLE	“De niña creía que ser mujer era malo y peligroso”	La cantante quiere romper los estereotipos sobre la mujer árabe.
MIGUEL Á. AGUILAR	“No somos racistas, pero sí hay células racistas”	El fiscal contra la discriminación opina que no existe la igualdad material.
RAMÓN LÓPEZ	“Lo obvio para el hombre es lo difícil para las máquinas”	El científico de inteligencia artificial le inspiró la llegada del hombre a la Luna.
JOSÉ L. LÓPEZ	“Los que apoyan el ferrocarril son países avanzados”	El ingeniero ha ganado el premio de Inventor Europeo del Año.
ROBIN GRIMES	“La nuclear es igual de popular tras Fukushima”	Este físico es asesor científico jefe de Exteriores en el Reino Unido.

SANDRA R. NIETO	“Ciudad Juárez se ha pacificado sin motivo conocido”	La periodista mexicana renunció a llevar chaleco antibalas.
VICENTE GARRIDO	“No hay forma de desensibilizar el crimen”	El criminólogo duda de la rehabilitación de los asesinos en serie.
MARIE A. ST. AUBIN	“ ¿Has visto “2012”? Pues yo he vivido el Apocalipsis”	La activista haitiana sufrió el terremoto de enero. No fue su primera tragedia.
SILVIA HIDALGO	“La gente se mira más a los ojos antes de un bombardeo”	La analista en cooperación confía en que la crisis fuerce un cambio de valores.
PABLO PINEDA	“Sería bestial para la sociedad si acabo de maestro”	Lleva más de quince años apareciendo en los medios y hablando de “integración”.
SUSANA BACA	“Era negra y pobre; sólo la voz me sacó de la miseria”	La cantante peruana ha buscado sus raíces africanas en la música.
LENIN MORENO	“La solidaridad evita el Prozac”	El vicepresidente de Ecuador trabaja por la integración de los discapacitados.

Capítulo 2: Pubertad y Adolescencia

KIKE FIGAREDO	“Dios me dijo: Kike, no te compliques, estoy con la gente”	Al “obispo” de Camboya el mundo de la empresa le dejaba “seco”.
NANDITA DAS	“El cine en India es mucho más que Bollywood”	La actriz y directora es una activa defensora de los derechos de la mujer.
DONNA ARNETT	“Gestionar es tan estresante como ver enfermos”	La presidenta de la Asociación del Corazón de EE UU ha superado un ictus.
JULIA ORMOND	“Quiero utilizar mi fama para luchar”	La actriz que dio vida a la princesa de Éboli pelea contra la esclavitud.
SERGIO Y FABIÁN GARCÍA	“Le he dado un riñón, pero no le prestaría dinero”	Los hermanos García son un ejemplo del éxito de la “donación de vivo»
ISIDRE ESTEVE	“Ser deportista de alta competición me ha ayudado a salir adelante”	Motorista de rallys, lleva más de un año en silla de ruedas.

Tabla 1. Personajes, ocupaciones, estilos de vida, mensajes. (Variabilidad de humanos del siglo XXI).

Las experiencias vividas, nos han mostrado la dificultad a veces, de la “orientación profesional” con el alumnado de AACC, por la dificultad que se les presenta para elegir, ante la gran motivación y pasión en disciplinas varias, en algunos de ellos. Es por lo que, esta actividad incluida en el programa de enriquecimiento, también pretendía, mostrarles personas con actividades y vivencias reales variadas, que en un momento de su vida eligieron, –otros con reveses de la vida, pero con gran espíritu de superación–, y que al mismo tiempo detectasen, la importancia que subyace a la “autorrealización personal”, como objetivo loable de la persona, –en consonancia con la idea defendida en la “pirámide de Maslow”–, ya que todos los personajes de los artículos, mostraban una gran motivación con su vida, en su desempeño diario, cuestión también defendida por Ken Robinson al expresar: «*cuando aquello que haces, es “tu elemento”, y estás en él, tu vida...*».

Altas capacidades intelectuales vs. Alto rendimiento

Una vez más nos gustaría aclarar, y no generar más confusión con la terminología empleada en la temática de las Altas Capacidades Intelectuales, y es por lo que de nuevo repetiremos algunas de las matizaciones, ya realizadas en páginas anteriores. El término AACC es un “constructo teórico” que podríamos equiparar a la expresión vulgar de “cajón de sastre global”, en el que el matiz terminológico, (singular, alta capacidad vs. plural, altas capacidades), genera diferencias. Si hacemos alusión al término plural AACC, (con un afán clasificatorio y aclaratorio) nos estamos refiriendo a una categoría amplia en la que incluimos los talentos, la precocidad y la sobredotación. Así pues, al referirnos y decir que un/una “niño/a es de altas capacidades”, –en función del modelo al que nos hemos adscrito a lo largo del libro–, estaríamos diciendo que tiene algún tipo de talento, traducido a una capacidad intelectual en la que destaca con fuerza, talento simple, o podría darse en varias talentos complejos, o tiene sobredotación, y claramente, habría que especificar y diferenciar en esa variantes, para saber su perfil. Esta terminología es de uso frecuente en Andalucía en el proceso de identificación del alumnado (con AACC), coincidente con el modelo clasificatorio de Castelló y Martínez (1998), cuyo cuadro mostramos a continuación. (Véase el significado de las siglas).

C: Creatividad. RL: Razonamiento Lógico. GP: Gestión Perceptual GM: Memoria. RV: Razonamiento Verbal. RM: Razonamiento Matemático. AE: Aptitud Espacial.							
	C	RL	GP	GM	RV	RM	AE
Sobredotación intelectual	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)
Talento Académico		(80)		(80)	(80)		
Talento Artístico	(80)		(80)				(80)
Talento Matemático						(95)	
Talento Verbal					(95)		
Talento Lógico		(95)					
Talento Creativo	(95)						
PUNTUACIONES CENTILES							

Tabla 2. Configuraciones para diferentes perfiles de identificación de AACCC, alusivas a talentos y sobredotación, con el valor del percentil mínimo requerido para cada aptitud (de Castelló y Martínez, 1998)

Por otra parte, sabemos, y somos conscientes que el término Altas Capacidades tal como lo hemos expresado anteriormente, choca en el ambiente anglo-sajón, (ya que como tal, no existe en el habla inglesa), y sí se hace uso por parte de algunos autores en algunos modelos teóricos de, la expresión “giftedness”, como alta capacidad o dotación, asociada a capacidades naturales, y manifestada ésta en la apreciación y manifestación del rendimiento del talento en una o varias áreas determinadas, en contraste con el término “gifted”, –dotado, habilidoso, talentoso–, que haría alusión a sujetos en los que las competencias han sido desarrolladas sistemáticamente.

Una vez más, un observador minucioso, podría intuir una nueva apertura del eterno debate de “lo genético” vs. “lo ambiental”, –en el tema que nos ocupa–, “los dones” vs. “los talentos”, y caer en el olvido de factores tan relevantes como son: “la interacción genotipo-ambiente”, la epigenética, la plasticidad neuronal,

las emociones, el proceso del desarrollo evolutivo..., en el proceso complejo de la expresión de las AACC.

Otros autores cuando mencionan el término Altas Capacidades lo equiparan exclusivamente a Sobredotación (SOB), –y en diferentes niveles– y es ahí, donde creemos, que el modelo de identificación, “utilizado sin margen”, por algunos evaluadores, marcando límites férreos, como: $CI \geq 130$, “si lo saltas eres SOB, y si no”, mostrará falsos negativos graves.

Somos conscientes de que el trinomio: “aptitudes intelectuales superiores a la media”, “funcionamiento y desarrollo cerebral diferente a su edad cronológica”, “creatividad” y un “perfil de personalidad...”, dan pie a pensar que normalmente conlleva una persona de AACC en sentido estricto, con potencialidades que deben ser atendidas en toda su dimensión, y que las normativas actuales de diferentes comunidades del Estado, así lo contemplan. ¿Pero...? – ¡Ya estás valorado de AACC! Y ahora qué, ¿qué viene después?– Cuestión capital muy diferente, es que se realice la adecuada, o alguna, intervención educativa a posteriori.

Pero, ¿qué pasa si un chico no saltó la barrera del punto de corte?, y tiene: una capacidad de trabajo extraordinaria, dispone de buenas estrategias de aprendizaje, –que utiliza con idoneidad en consonancia con su edad–, obtiene muy buenos resultados académicos, y sus inteligencias son altas, –pero sin llegar al famoso punto de corte. Normalmente nos dicen que estamos ante “un alumno de alto rendimiento”, y que en consecuencia lo tiene todo para funcionar sin ningún tipo de ayuda..., normalmente, esa es la tendencia del sistema.

Pues bien, disentimos, creemos que la atención a la diversidad debe moverse en un continuo más amplio que el de los rigurosos puntos de corte, y nos adscribimos a “un modelo que contemple más, el desarrollo del **potencial** de cada uno de los sujetos del entorno educativo”, que lo acompañe en el desarrollo de las **competencias** acordes a sus intereses, y lo proyecte hacia **niveles de experto o superiores**; todo ello con la variable trabajo personal del sujeto como clave en todo el proceso de mentoría o acompañamiento. Pero, veamos que está ocurriendo, si nos atenemos a los datos disponibles en la temática que nos ocupa en esta cuestión...

En los resultados del **2012**, de la evaluación del conocido informe **PISA** (*Programme for International Student Assessment*), –últimos de los que disponemos, de este estudio de frecuencia trianual, coordinado por la OCDE, y que proporciona la mayor base de datos disponible para la evaluación del rendimiento escolar de los estudiantes de 15 años–, el porcentaje de nuestros “**alumnos de alto rendimiento**” (**8%**), está por debajo de la media de la **OCDE (13%)** y no sólo eso, sino que no ha cambiado significativamente desde el 2003 (7.9%), ocurre esto, en unos momentos en el que la nueva ley educativa –LOMCE– no muestra visos de mejoras innovadoras de cara a un futuro, en la atención de esta tipología de alumnado. ¿Qué estamos haciendo con nuestro alumnado en general, y con los de alto rendimiento en particular?

Mientras tanto, otros sistemas educativos –muestran cohesión, visión con proyección de futuro y preocupación real por su alumnado–, aun teniendo buenos resultados en PISA, se plantean modificaciones, citemos brevemente el caso de **Finlandia**; embarcada en una nueva reforma con un objetivo clave: “*proporcionar a los estudiantes una educación más integrada, centrada en habilidades del siglo XXI, traducida a un aprendizaje práctico, real y útil para el mundo actual*” con un sistema de trabajo de las competencias y la transversalidad entre materias, llevado a un nuevo currículo. Por otra parte, a nivel metodológico al fomentar los **trabajos multidisciplinares** y el **trabajo por proyectos** dan pie a que varios profesores pueden trabajar con grupos de alumnos de forma simultánea, sin perder en ningún momento los verdaderos protagonistas del aprendizaje: “**los alumnos**” y sus temas de interés. La participación de éstos, en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación, lógicamente también está contemplada, –nada nuevo bajo el sol, como diría alguno, pero con una gran diferencia, con otras comunidades educativas, “**la ilusión por mejorar socialmente con un proyecto común de aprendizaje**”, sin manipulaciones partidistas, y con su puesta veraz en marcha.

Pero, volvamos de nuevo a nuestros entornos más inmediatos y a nuestra cuestión inicial: “AACC vs. Alto Rendimiento” y aportemos “una experiencia compartida y vivida por este mentor”, con unos jóvenes adolescentes, singulares.

Enero de 2014, una convocatoria para cincuenta “Becas Europa” salta al panorama nacional –destino los IES, en busca de alumnos matriculados en 1º de Bach..., con los mejores expedientes de la ESO–, una iniciativa única, promovida por dos entidades de ámbito nacional, y **destinada a** potenciar el talento, premiar la excelencia y apoyar la creación de redes de liderazgo.

El programa, –según dicen sus convocantes–, tiene como objetivo: *“viajar a lo más profundo de la historia, esencia e ideales de la universidad, para despertar en sus futuros alumnos la actitud del verdadero universitario. Construir una red de universitarios líderes en Europa dispuestos a sacar lo mejor de la institución universitaria y reflejarlo en la sociedad”*.

Tal como dijimos en otra entrada, el proceso de selección constaría de “tres fases eliminatorias” y se extendería hasta Mayo de 2015. El conseguir una de estas becas, conllevaba un viaje de varias semanas por diferentes universidades europeas y finalmente a la vuelta una recepción con los Reyes de España.

Previo análisis de los expedientes por parte de la secretaría del IES, la propuesta de participación recayó en dos alumnos de media prácticamente diez, uno de ellos de AACC con perfil de SOB, y el otro de alto rendimiento, –si nos atenemos a los conceptos y a la normativa vigente al uso– ¿Alguno de los mencionados consiguió una de las becas? ¿De conseguirla quién cree Vd., que fue?

Pero permítanme por un momento, reflejar en las líneas siguientes, cualidades –considero que positivas– del perfil de personalidad de uno de los participantes, el otro compañero se describe en otros apartados de este libro.

“**Carlos**”, es: Entusiasta, optimista y agradable. Imaginativo y activo. Con capacidad de amistad; adaptable al grupo y con empuje. Simpático, cortés y popular. Comunicativo, agradable y sencillo. Amigable con personalidad atrayente, y capacidad de liderazgo. Enérgico, pero con tacto y sentido del humor. Perseverante, perfeccionista y trabajador. Valiente y capaz de enfrentarse a los problemas con energía y equilibrio. Dinámico y honesto. Confiado en sí mismo, aún en situaciones de estrés. Humilde y maduro. Elegante, con buena apariencia..., física, psíquica, y voz potente, pero calmado y sensible. Competente, inteligente y hábil; con capacidad de raciocinio y entrega, a uno o varios proyectos simultáneos, con

planificación y habilidad extrema. Observador, persistente y analítico. Responsable, estudioso, concentrado y organizado. Independiente si procede.... Comprensivo, estable y detallista. Confiable y auténtico. Alegre y cordial. Capacidad de escucha con sincera atención y calma. Agradable y expresivo. Gráfico a la hora de expresar sus ideas, traducidas a un interés por la vida y sus temáticas, con iniciativas de afrontamiento y activo. Generoso, ecuánime, sincero, y, en lucha por su proyecto de vida...

En ningún momento se trata de la descripción idealizada del joven-adolescente que a todos nos encantaría tener en casa, Carlos es real al día de hoy, –les garantizo que no ha desmejorado– y a sus diecisiete años era así, ¿llegó a la final?...

Por otra parte, no es raro encontrar jóvenes con éstas o similares características de personalidad en el continuo de la diversidad, de las AACC y el alto rendimiento –insisto, si nos adscribimos a esa clasificación–, solo es cuestión de interactuar en el entorno educativo con nuestras mejores dotes profesionales de docentes del siglo XXI y ser conscientes del potencial pendiente de desarrollo que estos/as chicos/as portan.

Ciertamente uno de ellos, consiguió llegar a la fase final y defender su proyecto: “Caballitos de mar para el Alzheimer”, –consiguiendo una beca–, un proyecto tecnológico innovador en fase beta, implementado en un teléfono móvil, y aplicable en sus contenidos, al día a día de las personas que sufren la terrible enfermedad, en sus primeras fases, – ¡sin memoria no somos nada!

De nuevo volvemos a preguntarnos, ¿quién consiguió la beca? La respuesta, sin más dilación... es: “el alumno de alto rendimiento”, y aunque como conocedor y amigo de ambos, he de decir con veracidad, que sus trabajos eran extraordinarios, pero, con diferentes estilos, así como sus trayectorias en el IES, en todos los campos.

He tratado con esta breve exposición, mostrar uno de los mitos sociales más frecuentes asociados a las AACC, relacionar por sistema, a los sujetos con sobredotación intelectual (SOB), con el éxito social y el éxito en la vida en todo lo que tocan, nada más lejos de la realidad. Sabemos de la hostilidad y la despreocupación del medio en relación a las AACC en multitud de casos, –aunque la va-

riabilidad de situaciones en éstos es amplia–, y así lo mostraremos en el capítulo cuarto, viendo la realidad de personas de AACCC ya en el mundo del trabajo y en “la vida real”, que, nos relatarán sus experiencias...

Dejamos este punto, con las reflexiones de Facundo Manes, (prestigiado neurólogo y neurocientífico argentino), tomando una de sus expresiones, “... *cuando los gobiernos, las empresas, los centros de investigación y la sociedad civil se unen para impulsar “la causa del conocimiento”, el progreso social y económico es inexorable*”, –coincidimos plenamente en su visión local, global y previsor, y la hacemos nuestra, y asimismo en el siguiente y consabido aserto–, “... *sólo el conocimiento nos permite anticipar las crisis, reducir brechas sociales y económicas, aprovechar oportunidades y agregar valor a lo que producimos*”, –siempre que consideremos los derechos humanos, a todos los niveles, como hecho primordial en las relaciones con nuestros congéneres, hecho que por desgracia y con excesiva frecuencia se olvida–, “... *y, no es por ver el fruto que el fruto llegará, sino por la responsabilidad cotidiana de arar la tierra, plantar la semilla y cuidar que esos brotes no se sequen, no se quemem, no se ahoguen...*”, –aplicable al país de Facundo Manes, (Argentina), y a cualquier otro del planeta, en una transformación de las leyes educativas, en la que, las comunidades educativas en su conjunto se expresen, y en ellas inmersos, qué duda cabe, con un protagonismo relevante, “el profesorado”, como profesionales del aprendizaje y parte clave de un proceso que les afecta en el día a día de su labor en las aulas.

Y es en el tema que nos ha ocupado, en el que dejamos abierta una pregunta: ¿Por qué las instituciones y nuestro “Sistema Educativo”, no apuesta seriamente, por las AACCC y el alto rendimiento? A pesar de lo que ello supone en cuanto a riqueza social, y humana.

¿Cómo piensan, sienten y experimentan los/las adolescentes con AACCC?

Año 2013, tres adolescentes con la ESO recién finalizada, desean tomar parte como candidatos, –aportando los extraordinarios resultados de sus expedientes académicos, cuestión de partida exigida en las bases, para la fase inicial–, a un

proceso de selección, que durará dos años, tendrá distintas fases eliminatorias, se realizará a nivel nacional, y conllevará, el logro de una gran beca para los seleccionados,– “los elegidos”, culminarán con un gran viaje por Europa de varias semanas, con el grupo de los ganadores nacionales–, conocer, algunas de las universidades europeas más relevantes, y algunas de las investigaciones que en ellas se hacen, así como, generar un espíritu cooperativo entre los ganadores, están entre los objetivos del programa de la universidad convocante.

La idea, sonaba altamente atractiva a nuestros tres participantes, encontrándose entre ellos un alumno diagnosticado de altas capacidades asociadas a perfil de sobredotación intelectual, y los dos restantes, de alto rendimiento. Ya, en la segunda fase de la selección, –únicamente, dos de ellos la habían superado–, se les formulaba la siguiente pregunta, **¿qué haces tú para cambiar el mundo?**, **David**, nuestro alumno de AACC, con sus catorce años, –acelerado una vez, en la etapa de la ESO y ya estudiante de Bachillerato–, formulaba su respuesta de la siguiente forma:

¿Que, qué hago para cambiar el mundo? Ser dueño de mi propia existencia, no creer en el destino. Yo decido quién quiero ser y como serlo.

Vivo de acuerdo a lo que considero correcto. Me mantengo siempre fiel a mis ideales. Tengo que hacerme oír si de verdad quiero cambiar las cosas. No sólo quiero luchar por el bien común, sino contagiar al resto empezando por quienes me rodean para que hagan los mismo. No podemos quedarnos de brazos cruzados y esperar que otros lo hagan por nosotros, ya que si todos pensamos de la misma forma entonces nadie tomará la iniciativa nunca. Por esto seré yo quien dé el primer paso”. –Juzgue el lector los deseos de cambio de David, sus valores, sus ideas de compromiso social arraigadas y la seguridad en el mismo, y prosigue...

“La sociedad está invirtiendo mucho en mí, no puedo simplemente defraudarla. He de corresponderla con mi esfuerzo personal, he de ganarme un sitio en este vasto mundo. Y para ello voy a estudiar, voy a profesionalizarme. Pero no busco vivir despreocupadamente, no quiero poder ni fama. Simplemente es mi deber”.

–David, estaba dando sus primeros pasos formales con la asignatura de Filosofía y los clásicos, y finalizaba así, los párrafos anteriores, restringidos en espacio por las bases de la convocatoria, con la siguiente cita: “*Es imposible imaginar nada en el mundo* o fuera de él que pueda ser llamado absolutamente bueno, excepto la voluntad”. Immanuel Kant (1797).

Dejamos al lector, que saque sus conclusiones de algunas de las variables de la personalidad de David, fácil de intuir, en función de las líneas anteriores, eso sí, garantizamos desde nuestras privilegiadas vivencias compartidas durante los años de su estancia en el IES con nosotros, la fiabilidad, validez, coherencia y consistencia de lo escrito, con su pensamiento y quehacer diario.

Ya en 2016, David está en la universidad realizando la carrera que deseaba hacer, – no he perdido su contacto, hecho que mantengo también con otros chicos de AACC universitarios y postuniversitarios, con los que he interactuado en el IES–, por cierto, no fue seleccionado para la beca anteriormente mencionada, sí su compañero “Carlos” de alto rendimiento, (¿lo recuerda? Si la respuesta es “no”, vea la descripción de los rasgos de personalidad excepcionales de éste, en la entrada anterior) volveremos a encontrarnos con ambos en otras entradas del libro. Pero...

Ante nuestra pregunta inicial formulada, de, **¿cómo piensan, sienten y experimentan los adolescentes de AACC?**, vimos brevemente algunos rasgos de David, pero veamos a alguien más, sin perder de vista en ningún momento, la **gran variabilidad existente entre éstos/as**, reflejada en gran medida en sus diferencias individuales, consecuencia de su componente genética, de sus experiencias ambientales de vida, y de la interacción de ambas, ya que, un gran error que se comete con excesiva frecuencia es considerarlos similares, por el hecho de tener capacidades cognitivas importantes. Pero, ¿qué pasa con el resto de las variables? podemos encontrarlos/las introvertidos/as y sumisos/as en muchos casos, o el caso que reflejaremos a continuación, el de **Alejandro**, “extravertido, popular, valiente, luchador y con una tendencia reivindicativa alta desde una corrección extrema”. Pero, presentemos a éste...

Coincidiendo con la invitación que se me realizó para la asistencia como ponente del **IES Cástulo**, (en el que se estaban llevando actuaciones con las AACC, entre otras “flexibilizaciones y aceleraciones”, hecho rarísimo en toda la comarca), a unas jornadas provinciales sobre AACC, promovidas por un gran defensor de las AACC desde décadas, (Rayo, J.), pedí a **Alejandro**, alumno del IES, adolescente de 15 años, finalizando **1º de Bachillerato de Ciencias Sociales**, con AACC, (CI 145), y acelerado previamente un curso en la ESO, que escribiese unas líneas, acerca de su percepción, del estado de la atención a las AACC, por el Sistema Educativo Andaluz del momento, –corrían días de primavera de mayo de 2010–, con gusto, me suministró las reflexiones, que a continuación se muestran, que mostré en dichas jornadas y que reproduzco literalmente con el fin de que capturemos, algunos rasgos de la personalidad de éste, alumno de AACC con perfil de Sobredotación.

–Decía Alejandro: *“Ante todo y como asunto más importante hay que destacar que es necesario un trato individual y personal para cada caso de sobredotación. Aunque parezca mentira prácticamente todo el mundo adquiere la imagen de un “empollón” o se dedican a decir aquello de: “el 90% de los sobredotados fracasan”; pero ni es todo mentira, ni está toda la verdad. Es imposible tratar con el mismo programa o proceso a una persona que por su educación, gustos, preferencias o forma de ser, es distinta a las demás. Dentro de esto, tenemos que nombrar los distintos apartados que forman parte a la hora de mejorar el proceso:*

•**Formación de los profesores (o tolerancia):** *puedo asegurar por experiencia propia que más del 80% del personal docente no está preparado o simplemente se niegan (por falta de obligación) a proporcionar ayuda a un alumno con mayores capacidades. La mayoría piensa que: si habla o se porta mal en clase no es porque se aburra, es porque “va de sobrado”; si es un estudiante que sacas buenas notas y se esfuerza, no necesita nada porque está bien. Solo son ejemplos porque existen también una gran multitud que se encuentran, para explicarlo de forma simple, en mitad de los extremos. Si los profesores se ven un poco obligados a proporcionar ayuda se dedican a cargar de más trabajo y distintos ejercicios (inútiles e innecesarios) para que*

gaste el tiempo en hacer algo, que ya sabe hacer, pero en mayor cantidad. Por ello lo del trato individual, ¿creen que alguien que pide ayuda porque se aburre y pierde la motivación por ir más lentamente y repetir algo que ya sabe, va a recuperarla por hacer más de lo mismo? He de decir por propia experiencia que se está haciendo un buen trabajo en la concienciación a los nuevos docentes que saben mejor como trabajar con estos casos que los más antiguos y “experimentados”. –Creemos que al día de estas líneas, seis años más tarde, la temática del profesorado, sigue pendiente de recorrer aún un gran camino en múltiples aspectos relacionados con la adecuada atención a las AACC”.

• **Facilidad a la hora de aceptar y probar el propio proyecto:** *con esto quiero decir, llevar a cabo las peticiones del propio estudiante. Nadie mejor que él conoce su situación, capacidad y ambición para trabajar y lograr éxitos y, por lo tanto, tiene una idea para elegir el camino que debe tomar. No quiere decir que esté del todo en lo cierto ya que es joven y necesita orientación pero tiene un esquema, una imagen mental, de lo que necesita. Siguiendo con el ejemplo anterior podríamos decir que, ese estudiante que posee ganas de seguir consiguiendo algo, quiere avanzar las materias y conocimientos que necesita conocer, pero más rápidamente que el resto debido a su capacidad, y que esa velocidad sea reconocida. ¿De qué serviría aprender a multiplicar mientras otros suman, si al año siguiente te obligasen a repetir de nuevo junto a los demás? Existen algunas soluciones que se aproximan más a esta mentalidad, como las aceleraciones que son útiles pero son soluciones temporales y no definitivas. Las aceleraciones permiten adelantar un curso condensando los conocimientos necesarios en muy poco tiempo permitiendo continuar los estudios a un nivel superior, pero con normalidad. Permite adelantar tiempo y no desperdiciarlo, pero solamente dura un año ya que volverá a alcanzar el nivel óptimo de su nueva aula y seguirá aburriéndose otra vez. –Consideramos que la claridad expositiva de Alejandro en sus demandas, debería hacernos reflexionar seriamente sobre la velocidad uniforme del currículo establecido para todos, con el riesgo que conlleva con el alumnado de AACC, en todas las edades, la pérdida de la motivación por el aprendizaje, es “la espada de Damocles” con la que jugamos e ignoramos. El alumnado de AACC es total-*

mente consciente de su realidad y en consecuencia nos apuntan soluciones... que deberíamos escuchar y actuar... y prosigue Alejandro:

· *Ámbito personal: es necesario para realizar todo de manera correcta que el propio centro se involucre en intentar conocer la forma de ser real, la situación y otros factores de este tipo del alumno, porque sólo de esta manera conseguirán ayudar de verdad.*

Becas: *es realmente INCOMPREENSIBLE que a lo largo de este tiempo se hayan desarrollado ayudas, leyes, subvenciones, presencias,...etc., para personas con discapacidades (lo que me parece muy bien) y que no exista NADA para aquellas otras con altas capacidades, que podrían mover el mundo y alcanzar algo grande que ayude a la humanidad, aportando cada uno su granito. Becas de idiomas, económicas, viajes,...etc., que las aprovecharán óptimamente y las necesitan para su futuro, motivación y para el desarrollo en general.*

—La amplitud de miras y la alta sensibilidad social de Alejandro, nos muestra su demanda de ayudas varias..., que él consideraba necesarias para aportar calidad en la formación de las AACC, (hecho que compartimos), que posteriormente redunde en lo social.

	2013	2012	2011	2010	2009
TOTAL	1.530.115	1.697.328	1.799.499	1.759.591	1.770.540
Niveles no universitarios	672.937	734.483	829.847	781.912	753.917
Niveles universitarios excepto exención de precios académicos	557.512	729.243	688.220	637.275	628.425
Exención de precios académicos	228.302	204.905	241.702	244.668	235.381
Sin desglosar por niveles	71.364	28.697	39.730	95.736	152.818

Tabla 3. Estadística de la Evolución del Gasto Público en becas y ayudas al estudio (miles de €). Fuente: Gobierno de España.

Por otra parte, y visto con la óptica actual, sabemos que en 2016, en la normativa vigente las AACCC están contempladas dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y en consecuencia la opción de ayudas, “al menos en la letra está”, otra cuestión diferente es la realidad de la materialización de éstas, en una situación económica nacional, que en el sector educativo, no fue a mejor, ya que el importe destinado a los distintos programas de becas del Ministerio de Educación se redujo el curso 2013/14 en 75 millones, lo que supuso un 5,2% menos que en el curso anterior, siendo además, el segundo año consecutivo de bajadas en la partida becas.

Estos datos están en consonancia con otros más globales, ya que en los últimos datos suministrados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, del Gobierno de España alusivos al gasto público destinado a Educación, (véase “*tabla tres*”) nos encontramos con porcentajes del **4,39% del PIB**, y observando los últimos históricos vemos que sigue descendiendo éste, en números relativos por sexto año consecutivo. Cifras del 5,02% en 2009 y del 4,46% en 2013 muestran el proceso de bajada, cada vez más lejos de la media europea, que está en el 5,25%.

Por otra parte sabemos que en países como Dinamarca la inversión sube hasta más del 8%, mientras que en Suecia o en Finlandia supera el 6,7% del PIB. Saque el lector sus conclusiones.... Finalmente en su alegato allá por el 2010, y finalizando 1º de Bachillerato..., concluía Alejandro:

*“La gran petición al sistema educativo es que sea realista y tenga en cuenta todos estos puntos y algunos más a la hora de tocar ese asunto, y que lo haga cuanto antes ya que **es necesario no seguir desaprovechando el potencial**”.*

–Estimado lector/a, volveremos a encontrarnos con Alejandro, lo garantizo, ya que me unía y me une una gran relación de amistad que traspasó con creces la relación mentor-alumno. En un próximo capítulo, ya graduado, y en el mundo del trabajo real, “con sus veinte años, en 2016 y muchos Km recorridos”, tendremos la oportunidad, de contrastar sus pensamientos y la evolución de éstos, en relación a esta temática de las AACCC, en otros niveles y etapas; pero permítame dejar una cuestión en el aire en alusión a éste: ¿Cómo cree que piensa y siente actualmente, en relación a este tema?

¿Existe miedo a ser diferente en los/las adolescentes de AACC?

No nos cansaremos de repetir cuantas veces haga falta, la importancia del **respeto a las diferencias individuales**, como factor clave en las relaciones humanas, para una adecuada convivencia en los contextos en los que nos desenvolvemos, pero la cruda realidad nos muestra con frecuencia, como el hecho de “ser diferente”, o “muy diferente”, implica un precio a pagar en muchos casos, ya que el poder del grupo tiende a uniformar y “segar” todo lo que destaque con fuerza. Esta aseveración no resulta nada baladí cuando hablamos de adolescentes con AACC, por sus perfiles muy diferentes a nivel personal, cognitivo, emocional, social y moral.

Han sido múltiples las situaciones en las que nos hemos encontrado con chicos/as de AACC sumidos/as en un intento de pasar totalmente desapercibidos/as por miedo a las reacciones grupales, comportamiento que desde la educación tendremos que trabajar con intensidad, para hacer sentir y expresarse tal cual son..., arropados desde el máximo respeto a las diferencias. Pero sabemos que...

Un ser humano, con un cerebro potente, y una edad mental superior a la cronológica, como consecuencia de sus capacidades intelectuales diferentes, inmerso y rodeado de compañeros, con actitudes e intereses muy dispares en relación al chico/a de AACC, todo ello aderezado con el hecho de que, su **grupo de iguales en edad cronológica** están en esa **extraordinaria etapa denominada adolescencia**, –no me confundí en el adjetivo, “extraordinaria”, ya que considero que ese momento del ser humano es clave, para la evolución de las sociedades, que se estancarían en el proceso de ir hacia adelante, por conservadoras, al perderse la pujanza de los adolescentes ante nuevas visiones y retos, avalados muchas veces por una reducción en los niveles de la precaución y el miedo; cuestión, que a veces en los adultos nos inmoviliza en exceso hacia los cambios–, así pues, el choque de trenes está servido, adolescentes con edades mentales diferentes, y visiones de la realidad, “dispares”.

Sin embargo, generalizar y decir que todos los adolescentes de AACC tienen miedo a exponerse a sus iguales tal cual son, por no diferenciarse, sería errar, –a lo largo de décadas he encontrado en los entornos educativos de secundaria,

chicos y chicas con sobredotación mostrando su personalidad natural, obviando el “qué dirán”, ahora bien sin entrar en la frialdad de un número expresado en porcentajes, **“el hecho de que una sola persona con AACC, sufra, por persecución e incompreensión, en el medio en el que se desenvuelve, es inadmisibile en el siglo XXI”**–, las casuísticas son tan variadas en estos adolescentes, como las diferencias individuales en la generalidad de los humanos, pero, **sí existe una variable** relevante que nos gustaría destacar, **la historia previa** de ese adolescente en sus etapas vitales anteriores, –si estas fueron vividas con miedos, por interacciones desagradables y negativas en los contextos educativos, lo cual no es raro–, ahora en la adolescencia, en la que la magnificación de la pertenencia al grupo cobra una dimensión importante, el adolescente de AACC puede tender a camuflarse e intentar pasar desapercibido, aunque, ese comportamiento vaya en contra de sus intereses personales y cognitivos naturales, y ese estilo le genere y obligue, a una **“simulación permanente insana”**. El riesgo psíquico a pagar por el sentido de pertenencia al grupo en estos casos es alto, y en clínica lo hemos visto con frecuencia, ya que cuando la autoestima acaba resintiéndose seriamente, el debut y la puesta en escena de los cuadros ansiosos y depresivos no se hacen mucho esperar. Remontar esta situación de sufrimiento psíquico, requiere tiempo, destreza del profesional y un proceso empático del entorno global del chico afectado para su superación.

Nos viene bien, en el tema que nos ocupa, el estudio empírico, de Oliva et al,(2008), el cual versa sobre, **“la promoción del desarrollo adolescente”**, creemos que la inclusión en los contextos educativos de un **“modelo de desarrollo adolescente positivo”** que abarque a todos los agentes educativos en el desarrollo de éste, daría lugar a relaciones humanas **más** saludables entre todos los adolescentes, y en consecuencia, a una **“expresión de las potencialidades del alumnado de AACC, sin miedo a la diferencia”**, –insistimos una vez más en la relevancia de la profesionalidad de los equipos educativos, como fundamental, en la integración adecuada de estos sujetos en el medio–, por otra parte, si implementamos el modelo y contemplamos cinco grandes áreas con repercusión en la personalidad humana y el desarrollo de sus competencias asociadas, –cognitivas, personales, emocionales, morales y habilidades sociales–, nos encontraríamos sin lugar a dudas entre otros, nuevos estilos comunicacionales y habilidades sociales relacionales, de las que a veces carecen los adolescentes de AACC, válidas para su

día a día, con el consiguiente afrontamiento adecuado de los conflictos personales, cuando surjan, así como, una mejora en el manejo de las emociones propias que allanarían los procesos de frustración, y un mayor encaje de ésta, ante los fracasos inherentes a desafíos personales, a veces irrealizables, –no perdamos de vista, que la falta de experiencias de vida, juega en su contra.

Concluyendo, la **intervención global sobre el medio** relacional en el que se desenvuelve el adolescente de alta capacidad es un objetivo clave, indistintamente del acompañamiento individual y seguimiento específico que sobre éste hagamos, si queremos una expresión natural y sin miedos de la verdadera personalidad de éste. Completaremos en la siguiente pregunta del apartado siguiente esta idea, con algunas vivencias personales con adolescentes, desde la perspectiva de género.

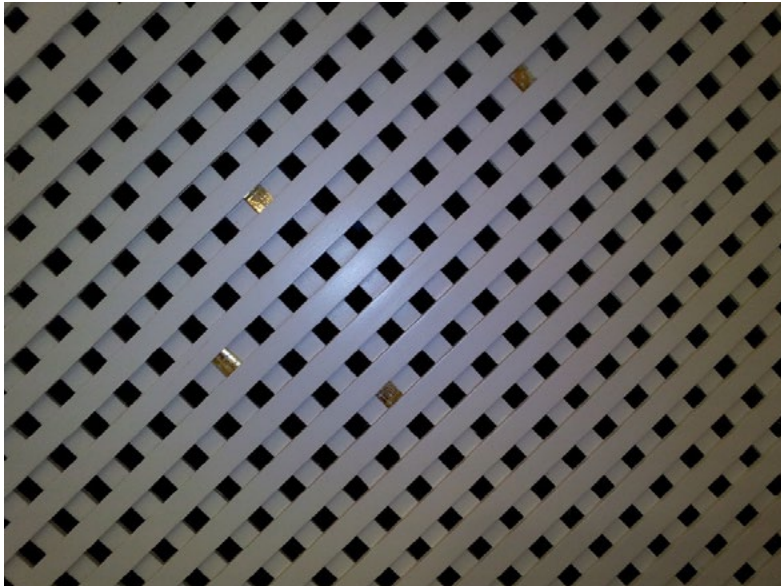


Figura 8. Grupo: similitudes, diferencias y algunos elementos únicos poco comunes. (Analogía humana, Piñar 2016)

¿Existen diferencias en las adolescentes con AACC desde la perspectiva de género en el entorno de los IES?

En 2001, un estudio hecho en Madrid por la profesora de Psicología Luz Pérez, de la Universidad Complutense (UCM), con el patrocinio del Instituto de la Mujer y la Oficina de Igualdad de Género, sobre 10.000 alumnos, mostró que en primaria había un 49% de niñas superdotadas y un 52% de niños. Las diferencias se acrecentaban en secundaria, donde la ratio era de un 70% de superdotación masculina y un 30% femenina, y apostillaba, ya en 1920 en un estudio pionero en este campo, el del estadounidense Lewis Terman, no encontró ninguna mujer superdotada en su investigación, ya que, la mayoría eran analfabetas, y sabemos que la inteligencia que no se cultiva, no se desarrolla y se pierde, así pues desde estereotipos no desterrados y anclados en el pasado y bajo esta perspectiva, concluía Pérez, “La mujer superdotada es un grupo de riesgo”. Pero, qué ocurre, avanzada ya la segunda década del siglo XXI.

En febrero de 2016, en el último informe presentado, por la **OCDE**, –del que, dicho sea de paso al hablar de España, no salimos muy bien parados–, ya que, existe un apartado alusivo a, “Estudiantes de bajo rendimiento”, en el que se constata un dato que queremos destacar: **“la probabilidad de tener bajo rendimiento es mayor para las chicas**, los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos y de origen inmigrante y para los que no han recibido educación preescolar o han repetido un curso”. –Vistos los párrafos anteriores, da la impresión del mantenimiento de variables desfavorables en el tiempo, y la existencia de inamovilidad en el tema de las chicas, veamos alguna de nuestras experiencias...

Empezaba el curso 2012/13, cuatro chicas de AACC diagnosticadas como tal en 1º de ESO, habían tenido el periodo estival para decidir si decir: sí, o no, a un proceso de “aceleración” –en la modalidad de salto de curso, ya que otras modalidades de las existentes, “también ventajosas”, resultan impracticables en el contexto educativo por la reacción aún más adversa de los responsables de su implementación–. Ya, en el comienzo de 2º de ESO, se les preguntaba por la propuesta hecha, para empezar o no, el proceso de aceleración, –que culminaría con el salto de 3º y la llegada a 4º de ESO, al curso siguiente–, la respuesta del grupo a cuatro fue: “no”.

¿Qué motivaciones había tras esa respuesta negativa, tan rotunda? Ya que, después de una evaluación psicopedagógica exhaustiva de éstas, las probabilidades de éxito de la aceleración eran tan altas, que los riesgos de no superación o problemáticas adversas, desde perspectivas varias, –familias, profesorado, orientador, nuevo grupo...– eran prácticamente nulos. Los argumentos, sostenidos por ellas en conversaciones varias mantenidas con éstas, después de adoptar la decisión, se movían en los cauces siguientes, *«la “no significación delante del resto de los compañeros del grupo de iguales con los que llevaban desde primaria”, “mantenerse juntas las cuatro durante su paso por el IES”, “estar más cómodas con los contenidos curriculares”, “vivir lo académico y su vida a su ritmo sin acelerones...”»*. Qué duda cabe, que la decisión de éstas fue totalmente respetada, aunque la experiencia nos dijese que estaban desaprovechando una oportunidad favorecedora, para la atención adecuada a sus capacidades, y trayectoria próxima de vida, las experiencias de aceleraciones previas realizadas, así nos lo habían demostrado en los años anteriores.

Un seguimiento discreto, en la sombra, por parte del orientador, de éstas, mantenido en el tiempo, no faltó, a lo largo de la ESO y en el inicio del Bachillerato. Incluso durante la ESO, de nuevo se les ofertó, la realización, de algunos programas y talleres de enriquecimiento, con otros compañeros, encontrando de nuevo, serias reticencias y negativas de colaboración. Eso sí, en 4º de ESO, sí decidieron participar junto a otros tres nuevos compañeros/as más, en un programa de enriquecimiento bimestral, diseñado exprofeso, –al grupo cariñosamente se les denominó el **“G7”**, todo ellos/as de AACCC, de los tres nuevos integrantes, dos procedentes de aceleraciones–, bajo el título: **“Cerebro, Mente y Tecnologías Aplicadas”**, el programa pretendía con el modelo de trabajo por proyectos colaborativos, bucear en las diferentes áreas del conocimiento que el programa abarcaba, favoreciendo la orientación profesional, en el campo de las denominadas STEM –Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas–, ya que los focos de interés de la mayor parte de las componentes del grupo se movían en esos campos. El programa finalizó con la visita a un centro médico de diagnóstico por imagen, con el fin de ver profesionales en acción con enfermos reales. La satisfacción de algunas de las componentes del grupo con la visita fue extrema, argumentando alguna de ellas –Victoria, ya acelerada– el deseo de

diseñar y mejorar las máquinas de TAC allí vistas en el futuro, cuando ella fuese ingeniera Robótica.

Al día de estas líneas, nuestras cuatro chicas de AACC, no aceleradas por decisión de ellas, cursan Bachillerato con una buena trayectoria en lo académico, como en cursos anteriores, –no así en el campo emocional, donde sí se apreció en algunas de ellas durante la ESO, estados emocionales negativos, con algunos tintes depresivos, con descensos de la autoestima importantes, derivados entre otras cuestiones, de la convivencia poco gratificante en el campo de los intereses compartidos y el razonamiento, con algunos compañeros/as de su misma edad cronológica pero más inmaduros/as que ellas, en su grupo global de referencia–, así pues, sin haber recibido ningún tipo de atención extra por parte del IES, acorde a sus capacidades, habían finalizado la ESO, descubriendo la vida, las relaciones sociales, y camuflando eso sí sus AACC, y sus auténticas personalidades, del resto de sus iguales, y por supuesto, sin llevar sus potenciales a las cotas de desarrollo acordes a sus capacidades.

Así pues creemos que sigue quedando un trecho importante pendiente de recorrer en la sociedad, en lo relativo a diferencias de género, chicas-chicos, con balance aún negativo para éstas, derivado de estereotipos obsoletos y roles predeterminados y asignados de por sí, nada favorecedores para ellas, y creemos, que en consecuencia, las instituciones académicas en el intervalo de edad que nos ocupa, en los IES, deben cuidar, potenciar y fomentar al máximo unas relaciones de total igualdad en todos los aspectos, suministrando información objetiva sin sesgo social interesado, que precipite mayor seguridad en las chicas a la hora de manifestar realmente sus valías personales, realizándose de esta forma, una inversión de futuro que redundará positivamente en otras etapas posteriores de la vida de ellas.

Sabemos, que lo realmente cómodo para algunas instituciones es no intervenir, o intervenir tibiamente en el campo que nos ocupa, manteniendo de esa forma los privilegios de los hombres en el tiempo, –citaremos, la brecha salarial, como efecto significativo, de lo que subyace en el mundo del trabajo empresarial –, y, es así, como encarecidamente creemos una vez más, que el sistema educativo, –desde que una niña en infantil, entra en sus límites–, tiene la llave para diluir a

través de la educación en las etapas iniciales del desarrollo, los desfases de género aún existentes, promoviendo el hecho de que cuando una alumna ya adolescente, de AACC, –etapa en la que la importancia de la pertenencia a su grupo de referencia alcanza sus cotas máximas, con gran valor emocional–, con sus diferencias individuales respecto al resto, entre otras el ser portadora de esa forma de ser que imprime su potencial; el respeto y el apoyo estén presentes en toda la comunidad educativa, evitando de esa forma, simulaciones y tensiones emocionales contraproducentes para mantener viva la motivación por el aprendizaje, y por su propio estilo de vida, variables totalmente necesarias en pro de un ajuste de su felicidad.

Sabemos que, en 2016, y a nivel global hay identificados más niños que niñas, lo cual no quiere decir que haya más altas capacidades intelectuales en el sexo masculino que en el femenino, – ya que si recurrimos a la curva normal, eso no es así, el porcentaje de distribución sería similar–, luego, podríamos pensar que la identificación depende de **otras variables, que sabemos siguen gravitando sobre el tema del género y que tendríamos que desterrar definitivamente.**

Y es en la era del conocimiento y la igualdad de derechos y deberes, la labor pendiente aún de hacer en múltiples sectores y entornos sociales, y es, el educativo, el que dispone de los recursos necesarios para fomentar el proceso de cambio total hacia la igualdad de género, ya que todavía, las niñas, las adolescentes, las jóvenes, las mujeres... siguen sufriendo la desigualdad de género fácilmente constatable en múltiples entornos. La ruptura del techo de cristal es obligada si queremos vivir en una sociedad que no margine a iguales en capacidad y competencias.

Así pues tanto desde el centro escolar, como desde el entorno familiar, –campos más cercanos, para nuestra intervención inmediata– hay que promocionar como un derecho, la igualdad de género, manteniendo la suficiente lucidez por parte de los adultos, en el proceso educativo de las chicas con AACC, evitando sesgos sexistas dañinos, que aniden y se anclen en la estructura mental de éstas y las lastre a largo plazo en sus vidas, animando y animándonos a tener en cuenta factores importantes como son, «la planificación del futuro, *“mi futuro”, “mi vida”*», como motor impulsor hacia un objetivo, la independencia como valor al alza para

la resolución de problemas y la integración en grupos, la evitación de la sobreprotección por el hecho de ser chica, el destierro en los programas educativos de estereotipos androcéntricos ya manidos cargados de mensajes subliminales partidistas, la visualización de modelos femeninos –actuales y del pasado– protagonistas en profesiones no estereotipadas, y un largo etc... Todo ello, encaminado a la expresión real de su personalidad, a sentirse identificadas consigo mismas por el hecho de ser diferentes, y a evitar el hacer “grupos de camuflaje” entre ellas, como el caso anteriormente mencionado para pasar desapercibidas, viviendo en una “psicosis representacional” y replicando y manteniendo modelos del pasado favorecedores de una cultura machista segregadora.

Sabemos que con las intervenciones adecuadas, los modelos sociales cambiarán y las diferencias y el desequilibrio entre géneros irán diluyéndose, y en consecuencia, nuestras adolescentes y jóvenes actuales de AACC, podrán desempeñar en equidad y número, puestos entre otros, (pongamos un ejemplo), a convocatorias procedentes del Consejo Europeo de Investigación (ERC) y no estar incluidas en titulares de noticias futuras, segregadoras, similares a las que en su día nos encontrábamos en 2015, en relación a ese organismo, en los medios: *“La élite de la ciencia en Europa sigue siendo, casi en exclusiva, cosa de hombres. Una mujer por cada nueve hombres”*. *“Se agrava la escasez de investigadoras en uno de los programas científicos más prestigiosos de la UE”*», hechos éstos, dolorosos, y en contradicción con una realidad inicialmente positiva, ya que, según podemos derivar de los datos del estudio: “She Figures” de la Unión Europea de 2012, sabemos, que en toda Europa, las mujeres son mayoría entre los estudiantes y licenciados universitarios, pero, ¿qué pasa, a partir de ese nivel?, pues que su presencia comienza a decrecer, hasta que, en la escala más alta de la investigación, solo una de cada cinco profesionales es mujer, con un desequilibrio igual o mayor en otras áreas. No hablaremos de conciliación familiar-profesional en el caso de las mujeres, por no extendernos en exceso con la pregunta inicial, pero pensamos, que son las sociedades las que han de ir dando respuesta a este problema de género, que aunque se tilde de multifactorial y en consecuencia complejo, tiene solución, con una educación desde los contextos escolar y familiar, más igualitaria, y llevada a efecto, insistimos, desde los estadios iniciales del desarrollo de los géneros.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, creemos que incluso en el pasado fue más complejo y lacerante, el reivindicar igualdad para las mujeres, y es por lo que finalizaremos, haciendo los honores a una pionera, una gran mujer, –entre las muchas que han existido y existen–, la gran luchadora Elisa Leonida Zamfirescu, (1887-1973), nacida en Rumania, fue rechazada, a ser matriculada en la Escuela Nacional de Puentes y Caminos de Bucarest, a pesar de su motivación, capacidades, y logros, al finalizar sus estudios secundarios, por la ideología sexista imperante en la época–, pero, no la frenaron, emigró a Berlín y acabó graduándose con honores, como una de las primeras mujeres ingenieras de Europa, superando en el proceso, desplantes como: el hecho de ser ignorada y en consecuencia aislada por sus compañeros de estudios, recordarle en público en las aulas universitarias alguno de los ilustres profesores, «la trilogía de “las tres k”»: “*kirche*”, “*kinder*”, “*küche*”, o sea *iglesia, niños, cocina*, palabras que definían el paradigma imperante del perfil reservado en los cánones sociales establecidos, para la mujer de su época. Elisa, luchó, reivindicó y llegó, porque, “siempre miró más allá”.

¿Faltan experiencias de vida en los/las adolescentes con AACC, para un mejor desempeño global?

El medio en el que nos desenvolvemos los sujetos nos reta diariamente, y nos obliga permanentemente a tomar decisiones, evidentemente, no todas del mismo calado, es curioso el cacareado y manoseado “dicho de las 10 mil horas”, para llegar a ser realmente experto en cualquier actividad, a sabiendas de que, es bastante aceptado entre los humanos, la importancia de la experiencia, en la consolidación de los diferentes saberes personales para un desempeño óptimo.

Pues bien, en edades tempranas, esa experiencia vital falta, y por suerte, está pendiente de ser vivida, lo que da lugar a que la maduración emocional esté en proceso, nadie puede vivir las experiencias futuras de vida del otro, –Alejandro contaba solo trece años, y una edad mental de dieciocho, estaba en 4º de ESO, por proceso de aceleración, y en él eran destacables sus rasgos de, inconformista, egocéntrico, autosuficiente, y elevada vigilancia con el prójimo; sus relaciones

con el profesorado no eran muy buenas, sí con los compañeros donde gozaba de fama de inteligente, gustosamente aceptada por él-, así pues, defendemos el hecho de que, en un chico de AACC, con el paso del tiempo y las vivencias personales en un ambiente adecuado, –preferiblemente–, se irá tejiendo una mayor sincronía entre el cerebro emocional y el racional que irán forjando una personalidad más ajustada.

No podemos olvidar que detrás de todo comportamiento humano hay un sistema nervioso que lo sustente y sabemos que existe una estructura cerebral de forma de almendra, “la amígdala”, que actúa como potente sensor, de nuestro sistema de alarma, ante la estimulación entrante, y que, en una persona hipervigilante, puede tinter negativamente, emocionalmente hablando, estímulos no peligrosos, si hay una precipitación en la evaluación de la situación a la que nos enfrentamos, aunque esta no tenga riesgo. A veces, en los adultos las experiencias previas vividas, nos permiten un control del impulso ante una situación compleja, hecho que contrastaría con la misma situación en adolescentes, “es la experiencia...”

Brevemente y con una simplificación excesiva, el proceso podría ser éste, la información, captada por los órganos sensoriales o por algún pensamiento automático, previo paso por la corteza cerebral, llega a la amígdala, de ésta se distribuye al consejero delegado del cerebro, –corteza prefrontal– que tomará la decisión de respuesta, acertada, o no, y algo muy importante de lo ocurrido se dejará un rastro en la memoria, –los hipocampos, asemejan por su forma a los delicados caballitos de mar–, que nos servirá como experiencia en el futuro de la vivencia acaecida, es por lo que esa grabación, solo se producirá si existe la experiencia, y por mucho que intentemos apretar la marcha, los días por vivir afortunadamente llevan su ritmo, grata realidad para los más jóvenes.

Así pues, un adolescente con alta capacidad, puede tener un cerebro racional –un córtex cerebral muy desarrollado para su edad cronológica–, que actuará como un procesador de alta velocidad, por ejemplo en tareas lógicas con componentes racionales y abstractos, y tener resultados brillantes, y, en contraste, emocionalmente presentar serias lagunas relacionales en sus interacciones con el medio, debido a la falta de suficientes experiencias personales vividas, que hayan hecho posible, una maduración óptima de su cerebro emocional, hecho

que deberíamos tener muy seriamente en cuenta, en todos los contextos, especialmente en el educativo, donde las interacciones con sus iguales de edad cronológica, pueden presentar disrupciones poco deseadas en su contra.

¿Cómo aprender y aprehender en el contexto del conocimiento y las ideas en la sociedad del aprendizaje?

El peor daño que podemos hacer a un alumno es destruir la motivación en aquellos campos en los que inicialmente la pasión por el saber estaba viva y pujante, y sabemos, que a ciertas edades el deseo por conocer, está ahí, y es cuestión de agrandarlo y potenciarlo adecuadamente, para eso somos adultos y profesionales de una gran profesión de la vida, “La Educación”.

Matar totalmente el límite entre fantasía y realidad es una mala inversión de cara a la creatividad, necesaria de conocimiento, sí, pero también de dosis importantes de imaginación, encaminadas a llegar un paso más allá de lo conocido hasta el momento, y lo establecido en el contexto vigente.

No nos cansaremos de repetir, el gran intervalo, en el abanico de las diferencias individuales en el alumnado de AACC, en todas las variables imaginables, desde la personalidad, la motivación, los intereses...¡todos son diferentes!, pero, si existe una variable compartida inicialmente en éstos, es, el deseo lacerante en algún campo del conocimiento, –dispar también, entre ellos–, que retroalimentado y reforzado adecuadamente, se mantendrá, convirtiéndose en un motor con vector positivo y ascendente, sin visos de decaimiento futuros, ya que en algunos casos el circuito mental activado, raya casi la obsesión de la cuestión permanente, desactivándose difícilmente. Eso sí, saturemos de estimulación negativa la interacción, y fácilmente su brillo especial, decaerá para siempre.

Vivimos en un mundo tecnológico, en el que la ciencia con sus avances incesantes, tiene un papel preponderante en nuestros estilos de vida presentes, y futuros. Nuestra preparación y la de nuestro alumnado, en el mundo de las ideas, –nuevas, éticas, críticas y creativas–, no puede quedar a la zaga, y, es la esencia de nuestro ser el **pensamiento crítico y constructivo**, bien formado, el que

nos dará las posibilidades de vivir con integridad y calidad en un mundo globalizado, siempre que no descuidemos la formación de éste.

Consideramos pues, que en los programas de enriquecimiento que planteemos, nuestra creatividad como profesores o mentores, es muy necesaria, y generar líneas de investigación contextualizadas ante los grandes retos del siglo XXI, con este alumnado, que los desafíe en las diferentes áreas del conocimiento, –sin olvidar la interrelación entre éstas–, no tiene por qué ser complicado, si algo tenemos en el momento actual, son preguntas por responder, rodeados como estamos, de un océano de información que nos las suscita. Desde la perspectiva ético-científica en todos los campos, y en esa línea, creemos que, pueden resultar extremadamente motivadores, el **potenciar los contenidos científicos para su uso, con el alumnado de AACC**, llegando un paso más allá, de los contenidos conceptuales típicos y encorsetados del currículo ordinario, implementando en su forma de pensar y explicar los hechos, el método científico, como herramienta capaz de poner a prueba hipótesis procedentes de cualquier campo del saber, incluidas qué duda cabe, las grandes preguntas, que la humanidad se plantea desde el origen de los tiempos, – es en esa línea y a partir del método científico, como Peter Atkins en su texto: “Indagaciones de un científico acerca de las grandes cuestiones de la existencia”, da muestras de la aplicación de éste, para responder–, sin perder de vista, haciendo conscientes al mismo tiempo, a nuestros provisionales compañeros de viaje, de cómo la provisionalidad del conocimiento y los cambios de paradigma, forman parte de la realidad humana.

Creemos que, un enfoque poliédrico en las temáticas de trabajo con el alumnado de AACC, –sin el rígido parcelado inconexo de las asignaturas, normalmente imperante–, en el que primen con valores similares e interrelacionados, áreas y saberes procedentes de las **Humanidades, Ciencia, Tecnología, y Sociedad Global**, formará seres humanos más libres en el acto de pensar, con capacidad de análisis y resolución de problemas del medio y propios, con mayor posibilidad de adaptación a los cambios, con **cerebros sanos y balanceados adecuadamente**, que, integrarán la parte emocional y racional con normalidad, –sin bloqueos anímicos dolorosos extendidos innecesariamente en el tiempo, por inatención, o por presión social–, todo ello, en conjunción con el trabajo paralelo

y dinamizante de la **potenciación de las estructuras cognitivas creativas**, –asignatura pendiente, del sistema con nuestros chicos de AACC–, generadoras éstas, de las grandes ideas, motores responsables, a lo largo de la historia, de los avances de las sociedades en la explicación de los hechos, del medio externo e interno, separando el pensamiento mágico y mítico, de la realidad explicable, y haciéndonos y haciéndolos en definitiva, seres humanos pertenecientes a una especie que evoluciona en pro de valores universales compartidos, con un respeto al alza a las diferencias, y con un objetivo claro: extraer y potenciar lo mejor de cada uno de sus componentes, en beneficio de ésta y de éste.

¿Es posible mantener viva la motivación por el aprendizaje, en los/las adolescentes con AACC?

El intervalo (13-18), va dando lugar a un cerebro cada vez más acabado y potente a la hora de procesar información, las hormonas están pujantes, y, las relaciones sociales con el grupo de referencia general son tan relevantes que pueden superar en algunos casos a cualquier otra variable, como, “el deseo por conocer lo curricular”, que puede verse como una imposición social e innecesaria desde la perspectiva de la edad, visión de la que no queda excluido, el/la chico/a de AACC desmotivado/a. Ciertamente es una edad crítica, en la que la adecuada experiencia del profesorado en la brega diaria con adolescentes, puede desempeñar un papel clave en las interacciones con éstos.

La observación reiterada de diferentes promociones en el contexto educativo de los IES, (de adolescentes en plan general en estas épocas), me permite aventurar los 13,4 años, como un periodo crítico coincidente con la “explosión adolescente”, con las hormonas (oxitocina y vasopresina entre otras, pujantes en sus efectos) colaborando y haciendo su trabajo conductual, a veces un tanto irracional desde la perspectiva del adulto, (“son conscientes, de que lo que hacen es peligroso, pero lo hacen, no evalúan los riesgos”, exclamaba un profesor). Ciertamente la evaluación fría y calculadora de la relación riesgo/beneficio de algunos adultos, no está en muchos casos entre sus prioridades, que han cambiado, no pudiendo

faltar tampoco en su mochila la “caída de mitos previamente entronizados”, –padres y profesores entre otros...

Por otra parte, “el aprendizaje incidental”, en la era de las redes sociales, cobra cada vez más peso, y, mantener la motivación a nivel óptimo para que los contenidos curriculares del contexto académico resulten atractivos, dependerá de la inversión previa realizada en los años anteriores del desarrollo evolutivo del chico/a. Una “historia previa positiva” del sujeto de AACC en su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, –con metodologías clásicas o innovadoras–, habrá sido fundamental al abordar esta etapa de su desarrollo evolutivo, ya que si la repetición y el aburrimiento han sido sus vivencias frecuentes, la rebelión contra los contenidos educativos no se hará esperar y el momento crítico en este intervalo está servido, –no tiene por qué haber fracaso a nivel de notas numéricas suspensas en los cursos, pero sí unos resultados académicos de media cinco, durante toda la ESO, en todas las materias, caso de Iván, un chico con CI:140, pero con una motivación, capacidad de esfuerzo y planificación, nulas, ¿fracasó?, sí, en explotar y desarrollar adecuadamente su potencial, tituló, con media global 5–, motivo por lo cual insistimos una y otra vez en la detección en edades tempranas de la AACC, e intervenir adecuadamente con el fin de mantener vivo el deseo por seguir aprendiendo, para que cuando llegue en el tema que nos ocupa “la adolescencia”, ésta y sus efectos, no se vuelva contra nosotros en el contexto educativo.

Ahora bien, qué podríamos hacer para motivar al alumno adolescente desmotivado de AACC, y relanzar de nuevo un estilo en éste, que precipite deseo y satisfacción por el aprendizaje y desarrolle su potencial latente. No es en absoluto fácil y –tampoco existen recetas generalistas, debido a la variabilidad casuística–, cuando ya se ha instaurado un estilo desadaptativo en relación con lo académico, y cronificado en el tiempo. Y es aquí, y en estas edades donde puede empezar el calvario en algunos padres en relación con el hijo, el IES, el ambiente familiar, con idas y venidas a psicólogos, etc... y que, en algunos casos vividos y compartidos, se extiende hasta la juventud avanzada con muy malos pronósticos. –Roberto, CI: 145, ninguna intervención educativa, desmotivación académica máxima durante toda la ESO, finalizó el Bachillerato con desgana extrema, para emprender brevemente y abandonar, todo tipo de estudios posteriores; autoen-

cerrado en su cuarto, –a sus veinte años– en interminables partidas on-line de su pasión máxima “los videojuegos”, todo ello ante la desesperación extrema de unos padres impotentes, que todo lo habían intentado... Pero, eh aquí la preguntas, ¿Había realizado el sistema educativo bien sus deberes en la etapa de primaria de Roberto? ¿Se canalizaron adecuadamente las motivaciones de éste? Las respuestas son obvias...y correlacionan con la presentación inicial de éste.

Es sabido desde los conocimientos de la psicología científica y avalado por gran número de estudios **y así se nos dice**, que “el refuerzo positivo” por parte del profesor, verbalizado y traducido a comentarios de expectativas positivas sobre tareas propuestas al alumno, que formen parte del “pool de intereses de éste”, incita la “motivación intrínseca” del alumno hacia el reto planteado. Pero, ¿está el profesorado dispuesto a ello?, cuando muchas veces su labor es, el planteamiento de tareas comunes y rutinarias a chicos de AACC ya desmotivados... la espera de respuesta, y la ausencia de respuesta, es la respuesta de estos chicos.

Ante estas situaciones, es frecuente que nos encontremos con expresiones como “es un chico perezoso que no trabaja porque no le da la gana”. Sabemos que hay sesgos cognitivos que se nos disparan sin visos de coincidencia mínima con la realidad de los hechos, y que deberíamos estar pendientes –como profesionales– de su modificación, de cara al impulso de la interacción en la dirección adecuada con el chico seriamente desmotivado de AACC. Si un alumno emocionalmente está bajo mínimos, difícilmente, le importará lo académico.

Nunca estará de más, un “desafío con tacto y con empatía” en aquellos campos en los que sabemos que su interés aunque durmiente aún sigue estando yacente, en aquellos chicos un tanto desmotivados, planteando “tareas de proyecto progresivo por etapas” con “metas atractivas a corto plazo”, manifestando abiertamente la creencia como profesores y adultos con experiencia, en sus posibilidades. Nuestras habilidades para relanzar su “motivación de logro” son necesarias, y el hecho de que lograrlo es posible gracias al esfuerzo y su capacidad, a pesar de la dificultad, merece la pena ser manifestado, avalado en el planteamiento de proyectos atractivos que deben ser “proporcionados al momento y graduados”. Nuestra labor de seguimiento y cálida supervisión será fundamental, ya que...

Un chico sin hábitos sistemáticos de trabajo, –frecuente en los casos de AACC, con desmotivación– difícilmente será recuperable con tareas muy dificultosas, que requieran una programación seria y un esfuerzo mantenido en el tiempo a pesar de sus capacidades, ya que la desmotivación está imperando e imperante, así pues será fundamental el tacto del profesorado en la tarea planteada, si realmente queremos recuperarlo.

Por otra parte, sabemos que “nos motiva, aquello que nos apasiona y emociona”, coincidimos con las expresiones de Mora (2013), por lo cual si en el conocimiento y actuación, (necesario e importante, para ser competente), de nuestro alumno “detectamos sus pasiones”, pueden ser el hilo conductor del que tirar hacia la conexión de nuevo con los aprendizajes, (que, consideremos necesarios e imprescindibles en el momento curricular en el que se encuentra), todo ello, sin perder de vista, la importancia de la “contextualización de dichos aprendizajes” con el momento actual en el que vivimos, en los planos tecnológicos, sociales, emocionales, etc... en la era TRIC.

¿Se potencia adecuadamente la creatividad en el alumnado de AACC?

175

Richard Gerver, –maestro británico–, en épocas recientes, fue capaz de transformar una escuela mediocre, en uno de los centros más creativos e innovadores del mundo, *Grange Primary School* en Derbyshire, Reino Unido. En la actualidad está considerado, uno de los principales gurús de la nueva educación, quien cree, y nos dice, – hecho que compartimos– que nuestros alumnos, no podrán enfrentarse a los retos que la sociedad demanda, si se les educa sin perspectiva contextualizada de los entornos a los que pertenecen, obviando realidades actuales, “*que pasan por, encontrar soluciones a la crisis económica global, la medioambiental y los conflictos socioétnicos*”, hechos que consideramos, tendrán repercusiones en sus vidas y en la sociedad global en la que todos estamos inmersos, y cuyas soluciones, pasarán por dar respuestas creativas, mejorando, entrenando y desarrollando esa capacidad humana que realmente todos portamos y que **los sistemas educativos no miman lo suficiente y descuidan en exceso, “la creatividad”**.

El respeto distante, que se le tiene a esta variable, derivado de una mala interpretación de ésta, con sesgo de asignación de su existencia en muchos casos, exclusivamente a los genios, es un error, que muchos profesionales siguen arrastrando en los contextos educativos, con la consiguiente pérdida de su desarrollo, y el empobrecimiento del tan necesario pensamiento divergente,—útil al afrontar retos de la vida diaria, el proyecto de vida a largo plazo y la solución de problemas de toda índole—, la no actuación, llevada a efecto, y manifestada en una resistencia ilógica a innovar y atender la capacidad de progreso implícita en la denominada creatividad, genera pérdidas innecesarias en el gran potencial existente en ésta, en muchos alumnos de AA CC.

Durante años en mis experiencias profesionales como tecnólogo en el aula-taller, con la metodología de “trabajo por proyectos” y “aprendizaje por descubrimiento, dosificado” en “grupos colaborativos”, con alumnos del intervalo 12-18, no ha sido difícil detectar la riqueza imaginativa-creativa del alumnado en general, y del alumnado de AACC en particular. Ante el hecho, de intentar dar respuesta a problemas reales, desde una perspectiva tecnológica, el mismo problema planteado, daba lugar con frecuencia a soluciones acertadas con perspectivas creativas y caminos diferentes, brotando con relativa facilidad en éstos, el placer por aprender y la motivación de logro ante el reto, todo ello, partiendo de premisas claves: “problemas motivadores y contexto de aula abierto a las frecuentes interacciones”.

Fue relativamente fácil y placentero mantener el deseo y la motivación del alumnado en las horas semanales de esta materia, indistintamente de la variable edad con este tipo de planteamiento. En el momento actual en el que la robótica y la programación de código están pujantes, trabajar la creatividad los entornos académicos, es de obligado cumplimiento para los profesionales de la educación, con el atractivo implícito que conlleva de cara al presente y futuro del alumnado. Así pues y concretando no solo no es difícil trabajar la creatividad, sino que debe formar parte obligada en nuestras interacciones con el alumnado de AACC, en los planteamientos que hagamos a éstos.

Por otra parte, es difícil negar que estamos inmersos en la “cuarta revolución técnico-industrial”, muy diferente en sus formas, a las anteriores vividas por la hu-

manidad: vapor, electricidad, electrónica, automatización, informática. Ahora, “la ciberesfera” derivada de la hiperconectividad global creada, elimina las fronteras terrestres en cuanto a flujo de ideas, pensamiento, y saberes, retroalimentándose y modificándose permanentemente, y es la creatividad y sus innovaciones, la punta de ariete de aquellas sociedades que quieran ser significativas en relación a otras, dentro de la dinámica de este, nuestro mundo global.

Así pues, si las nuevas tecnologías, están teniendo un protagonismo clave, con cambios radicales en todos los sectores y en especial en el mundo del trabajo, con nuevas cualificaciones profesionales consecuencia de éstas, y las innovaciones se suceden día tras día, y acontecen, a un ritmo más que acelerado, “exponencial”, difícil de asimilar para modelos estáticos de cualquier área anclados en el pasado, es fácil de intuir, que el **capital humano creativo e innovador**, será un valor al alza en estos periodos de cambio, y, aquellas sociedades que lo cuiden y fomenten, trabajando la creatividad desde los comienzos en los entornos educativos, estarán facilitando no solo el futuro de sus actuales alumnos, sino el de la sociedad en la que están inmersos, en este mundo globalizado, y cambiante.

No entraremos en modelos y teorías explicativas sobre la creatividad humana, ahora bien, redundaremos y tal como dice Gerver: “... *el gran problema es que la creatividad se ve como algo místico, casi mágico, cuando no lo es, es simplemente la capacidad para encontrar algo que nos interese y explorarlo, jugar con ello, manipularlo y descubrir algo nuevo. En otras palabras, es lo mismo que aprender*”.

Consideramos que nos movemos en sistemas educativos obsesionados por finalizar programas con excesos de contenidos curriculares, que no generan aprendizajes ni de calidad, ni generalizables a otros contextos fuera del entorno del aula, y por otra parte, que lo reflejado y demandado en las pruebas evaluativas, no indica los saberes competenciales necesarios para la adaptación al futuro cambiante, es por lo que creemos, que debemos poner en marcha otros modelos más significativos para el alumno, haciendo a éste más protagonista de su aprendizaje, y más “científico en ciernes” en busca de respuestas a las preguntas del medio, de forma que su creatividad se exprese con mayor facilidad y con todo el potencial posible.

Facundo Manes, neurólogo y neurocientífico argentino, al hablar del talento creativo expresaba, «... claro que existe una carga genética que predispone al talento creativo, sin embargo, es el factor sociocultural el que desempeña un papel crucial, pues el acceso a experiencias de distinta naturaleza “remodela las conexiones cerebrales” necesarias para generar las soluciones innovadoras que resultan de este pensamiento divergente». No nos cansaremos de repetir, la responsabilidad del profesorado y la comunidad educativa en su conjunto, en animar al alumnado en el abordaje de las tareas planteadas, con creatividad, reforzando las respuestas diferentes, favoreciendo de esta forma, la promoción del proceso creativo y sus mecanismos implicados, –entre otros, es frecuente encontrarnos con modelos que citan una secuencia de fases que se suceden al hablar de éste, como son: “preparación”, “incubación”, “iluminación” y “verificación”–, generando un hábito en los alumnos al enfrentar problemas, que potenciará el estilo creativo con el que los humanos nacemos, en pro de una sociedad, la actual, necesitada de la innovación para dar respuesta a nuevas preguntas en un medio, totalmente cambiante.

Una vez más traemos a colación las “IV Jornadas Nacionales de Altas Capacidades: Educación y Creatividad. (Diciembre 2015)”, ya que en ellas se puede apreciar el sentir del momento de diferentes colectivos relacionados con la educación y las AACCC, en relación a la variable creatividad y los objetivos que deberíamos poner en marcha con ésta en nuestro panorama educativo, que pasan por:

“Desmontar definitivamente el mito”, nos dice Leopold Carreras, (un psicólogo educativo, con una dilatada experiencia en este campo), quien además expresa: «... Aunque antiguamente se consideraba que la creatividad se trataba de una capacidad natural, que no podía mensurarse, desde los trabajos de Torrance al respecto en los años sesenta se sabe que se trata de una aptitud o habilidad específica que, además, puede enseñarse. Sin embargo, una gran parte de nuestros sistemas escolares actuales (salvo honrosas excepciones) “reprimen la creatividad”». Y prosigue argumentando la importancia del desarrollo de ésta en relación con otras variables no sólo ya personales del sujeto, sino relacionadas con el contexto económico, hecho que compartimos plenamente en este nuestro complejo mundo globalizado, que requiere de respuestas novedosas, hecho

evidente y ya reflejado con insistencia por nosotros como primordial en varios pasajes, »... *la innovación creativa es una habilidad esencial tanto para conseguir una mejora de los procesos intelectuales de los alumnos como para el futuro de los estudiantes en el mercado laboral, la evolución de la economía global, así como para el avance de todos los aspectos necesarios para el progreso de cualquier país, en general, a fin de que, ante un problema, nuestros alumnos y futuros creadores de la buena marcha de un país sepan utilizar las estrategias más eficaces, y usar la curiosidad y el “pensamiento divergente”*». En muchas de nuestras intervenciones con nuestro alumnado, el “Programa 6SP (De Bono)” ha sido utilizado con dicha intención para potenciar esas variables.

Una vez más coincidimos –con el ponente anteriormente mencionado– al considerar que gran parte de la responsabilidad de la actual falta del desarrollo y potenciación de la creatividad en nuestro alumnado y, por lo tanto, la insuficiencia en innovación reflejada en nuestra sociedad, “... *se encuentra en los sistemas educativos tradicionales, que enseñan a dar una única respuesta correcta ante un problema, por lo cual consideramos que asumir la creatividad como parte natural del proceso de aprendizaje*” es una idea que debería calar con profundidad en todo el profesorado como parte de la solución a un problema arrastrado en el tiempo, dando importancia al mismo tiempo al hecho de aprender de los errores como una estrategia correctora potente, mediante el análisis o ausencia de éste, del proceso implicado en el error.

Finalmente y a modo de conclusión en el tema que nos ocupa en este apartado, al preguntarnos: ¿Se potencia adecuadamente la creatividad en el alumnado de AACC? y habiendo obtenido (tristemente), una respuesta negativa, consideramos tal como se decía en las referidas jornadas y hemos venido manteniendo, que, “... *la introducción de una “educación generalizada de la creatividad” en nuestras escuelas, junto con todas las demás intervenciones educativas que estos niños precisan: “enriquecimiento curricular”, talleres, “planes individualizados”...*” son medidas de obligado cumplimiento a adoptar si queremos progresar en el campo de la creatividad y de la atención adecuada de las AACC.

un
i
A

Capítulo III

Juventud y Universidad



El búho nival existe

Sus grandes ojos dorados, contrastaban con el blanco impoluto de su bello y poderoso cuerpo, quienes conocían a la hermosa “Landra” (*Snowy owl*), decían de ella que era la reina del camuflaje perfecto en la vasta tundra helada, y que, había nacido para sobrevivir y encontrar soluciones diferentes en los ambientes más inhóspitos.

Años atrás, los llamados “expertos”, conocedores de su existencia, no acababan de ponerse de acuerdo en su clasificación, eso sí, coincidían en considerarla la cazadora alada más poderosa, del cada vez más reducido y deshelado Ártico.

Ahora, con otros seres muy diferentes a ella, la emigración a unos espacios que llamaban “campus”, los conduciría a su nuevo entorno. Ya echaba de menos a sus amigas las zancudas liebres árticas, y a los socorridos lemmings, escondidos bajo las teclas del armonioso piano glacial, pero, los novedosos lugares a los que, la vida la había empujado había que explorarlos.

Alguien dijo, que “Landra” era introvertida, ¿y qué?, era fácil hallarla si se le buscaba, a pesar de su **mimetización perfecta en la diversidad de la paleta del arco iris**, camuflada, con su plumaje blanco.

Ya, casi desarrollada, con vuelo elegante, y acariciada por su gran amigo antifiasco el aire, sobrevolaba “su campus”, imperceptible a directores de orquestas solitarios que afinando sofisticados instrumentos, desconocían la existencia de su armonioso y potencial canto suave. A veces, sus entonaciones portaban ruegos variados de *vpiii-vpiii-vpiii-vpiii*, fruto de la triste desesperanza de su realidad poco cambiante, aun en ambientes nuevos. Sabía de paisajes de acantilados pendientes de explorar, se sentía fuerte y en plenitud para intentarlo, pero el desánimo de

otros parecidos a ella, rezagaban sus ideas hasta sumergirlas en el lodazal de las rutinas establecidas.

Nadie proponía aquel viaje, y la necesidad del grupo era incuestionable, a pesar, del gran placer que a veces “Landra” sentía, en los exploratorios vuelos solitarios de sus ensoñaciones creativas.

Pero, a pesar de todo, su inquieta y productiva mente divergente, no cesaba. Desde su potente “córtex prefrontal cerebral” en permanente ignición, (alguien dijo que en “llamas”) las ideas brotaban como lava sin contención, para después, superponerse a antiguas y coloridas capas, expectantes, de gotas de un fresco rocío, que impulsase la germinación..., de frutas de colores y sabores desconocidos, pero necesarios, en un mundo negro y cansado, pero, con pequeños estratos claros-oscuros perceptibles en la lejanía, aptos para el deseado cambio.

Días atrás, “Landra” blandiendo con una energía inusitada sus potentes alas, las hizo sonar, y, gracias a la secuencia de estruendos, perceptibles en la distancia, muchos, la escucharon, pero..., continuaron con sus pasos. Curiosamente, no estaba siendo atacada, aunque, eso sí, se resistía a ser únicamente **un frío** número más, **imperceptible en su “campus”**, yaciendo al ralenti y en espera, en un mundo de ideas inconsistentes, de iluminados con poder, generadores, de vaivenes peligrosos.

Su morada habitual, –para el sistema– las grises memorias de silicio, de aquellas máquinas binarias sin emociones, sin fondo, capaces de tragar, guardar, y vomitar sin quejarse, –fríos datos burocráticos– en los cubículos panelados, de la gran pecera de cristal, generaban un ambiente, tan inhóspito y gélido, que aun estando acostumbrada “Landra”, a soportar muchos bajo cero, sus emociones oscilaban y se resentían.

Casi de una manera inconsciente, fugaces ideas simultáneas..., recorrieron su extensa y elaborada red cortical, su nuevo entorno anquilosado en el tiempo con frías y rancias reglas, necesitaba un cambio, que ella, “Landra”, estaba dispuesta a empezar.

Alejandro llega a la universidad

Alejandro estaba alegre, comenzaba con sus dieciséis años recién estrenados, sus estudios universitarios. La gran ciudad del Estado español, Madrid, lo esperaba y se ofrecía, aprovecharía sus relanzadas ilusiones al máximo, después de la salida del IES, con la experiencia agriodulce allí vivida, se encontraba ante un nuevo reto, el universitario, que, para nada le intimidaba.

Complicada y muy difícil, la decisión de elegir qué grado estudiar, vueltas y más vueltas a todo tipo de titulaciones, (aseguro..., que válido para todas), y escucha de opiniones por doquier variadas, (incluida la de su orientador y mentor educativo), los pros y los contras siempre estaban presentes en todas las conversaciones, pero, finalmente, el pensamiento resultante, precipitado en forma de decisión conjunta de su cerebro racional y emocional, llegó..., el mundo de la empresa “le tiraba algo más”, y apostaría por él, el tiempo del estudio universitario ya estaba aquí, era la hora de arrancar una nueva etapa vital cargado de expectativas y pendiente de transitar, sus pasos marcarían sin lugar a dudas su vida y su futuro.

Pero, ¿cómo es Alejandro?, joven de AACC asociadas a SOB, –extravertido, valiente, con confianza en sí mismo, cortés, con facilidad de expresión, observador, sensible, con un sentido del humor peculiar, capaz de provocar una sonrisa franca y elegante, con gran capacidad de escucha, agradable, con capacidad de liderazgo, popular y querido, eficiente, cordial, honesto, espontáneo, analítico, independiente, original, y un largo etc., forman parte del gran conjunto de sus cualidades y rasgos de personalidad–, llegó al IES Cástulo en 1º de ESO, se le aceleró un curso y en paralelo vivió un programa de enriquecimiento con encuentros semanales impartido por el orientador del IES, –autor de estas líneas–, compartiendo ambos, en los cinco años previos a su marcha a la Universidad, experiencias múltiples personales y educativas, enriquecedoras mutuamente, de gran intensidad y calidad humana, con vínculos que se mantienen y retroalimentan, (incluso a la fecha de estas líneas) y creemos que de difícil extinción futura.

Ya en la universidad, nuevos ambientes, profesores, compañeros, alojamientos, la tan deseada independencia familiar, una nueva ciudad, en definitiva un elenco de novedades con adaptaciones obligadas, –y sabemos, que toda adaptación

moviliza estrés–, pero, en el caso de Alejandro, equipado, con una gran calidad humana y un potencial mental excepcional, estábamos seguros que los superaría..., y se adaptaría.

Y es que, cuando la confianza en un chico de AACC, por parte de los adultos con los que interactúa, (familia, compañeros, amigos, profesorado, etc.) está basada en el respeto mutuo y el apoyo incondicional a sus diferencias, con propuestas constructivas curriculares y extra-curriculares que faciliten su crecimiento a todos los niveles..., el proceso empático que se genera, impregna la vida de todos los actores, en esta “compleja andadura para todos/as” de nuestros ciclos vitales, generando un “enriquecimiento humano distribuido”.

Los años próximos, depararían experiencias para Alejandro, que iremos descubriendo en las próximas entradas, ya adelantamos, que alguna de ellas impregnada ampliamente de tintes orientalizantes.

¿Qué cómo fue mi paso por la universidad? Experiencia alumno AACC (2012-2015)

En las líneas siguientes, reflejaremos la opinión de Alejandro, un joven de veinte años de AACC asociadas a perfil de SOB, ya graduado en Administración de Empresas por una prestigiosa universidad pública de Madrid, al que se le ha realizado un seguimiento longitudinal a lo largo de ocho años, –desde el comienzo de la ESO, hasta ahora–, sin haber perdido en ningún momento el contacto con éste, –a pesar de haber realizado su último curso del Grado, en Hong Kong, “tinte oriental desvelado”.

Desde que llegó a 1º de ESO en el IES hasta su actual llegada al mundo del trabajo, los contactos han sido incesantes todos los años entre el autor de estas líneas, –orientador educativo, y mentor en el proceso–, y Alejandro, el joven graduado.

Al día de hoy, podríamos decir públicamente que después del tiempo transcurrido, mantenemos una relación de amistad que supera lo que inicialmente empezó como una relación estrictamente profesional con un preadolescente. Han sido

muchas las experiencias y vivencias compartidas, con algunas dificultades relacionales, –principalmente en el contexto educativo del IES, con el profesorado–, por la falta de comprensión y desconocimiento, aún, de las variables de personalidad de las personas con AACC y perfil de SOB..., salvadas, gracias al diálogo constructivo y tedioso a veces entre partes, no sin esfuerzo.

–Alejandro fue acelerado un curso en la ESO, y otro curso durante la carrera en la Universidad, al día de hoy (a sus veinte años) trabaja en una multinacional en una de sus sedes en Madrid.

– ¿Y qué dice Alejandro, sobre su paso por la universidad? “... *lo primero es reconocer que, seguramente, yo tengo un sesgo bastante marcado ya que mi carrera fue en inglés (con mucho peso de profesores internacionales y un trato más frío), fue en Administración de Empresas y además nunca fui a las clases; por lo que diría que el GRAN problema de la universidad no es con las AACC, sino del propio modelo de enseñanza que es muy rústico: largas clases de escuchar un profesor leer unas diapositivas. Aunque quiero centrarme en las AACC, que tienen su propia situación, acabamos encontrando el problema de la educación en general, y todo parte desde la orientación en la escuela que podría dar pie a una experiencia más personal en la universidad. Pero esto es otro tema*”. Y prosigue, “*Aparte de lo anterior, **el trato a las AACC no existe. En absoluto. Ni se conoce***”.

–Tristemente, Alejandro nos confirma lo que ya sabíamos, a pesar del prestigio de la citada universidad madrileña, la “intervención “específica” con el alumnado de AACC es nula”, pero también es importante su sensación al matizar la importancia de la escuela, (hecho que enfatizábamos en el primer capítulo de nuestro libro), como fuente inicial donde ya la atención debe estar presente y con calidad. Y, continúa éste, en alusiones a su estancia en la universidad:

*“... Desde un punto de vista del sistema no existe desarrollo, apoyo u orientación. “Ninguno”. Existen pequeños intentos para el alumnado en general (visitas a empresas, grupos de apoyo a la investigación, conferencias, etc.) pero nunca orientado a un desarrollo del talento de manera individualizada (no necesariamente para cada estudiante). Es por ello que en mi caso **siempre he empen-***

dido la lucha por mi cuenta, al margen. *Ni siquiera me ofrecieron facilidades cuando tuve más de 20 asignaturas, en el curso que realice 2º y 3º simultáneos, (aplazamiento de exámenes para evitar sobrecargas, facilidades en la entrega de trabajos, etc. nada). Además, si no hubiera sido por mi propia motivación intrínseca no habría expandido mi curiosidad hacia otras áreas ni me hubiese esforzado siempre por buscar el siguiente paso. **En la universidad vives a la deriva mientras te lleva la corriente hacia delante.** Hay una sensación de que en la universidad no se necesita apoyo u orientación porque se supone que ya vienes con el camino hecho desde la escuela y que TODOS los estudiantes cumplen un estándar. Como esto no es así, se agrava el problema”.*

–Consideramos que el pago por la independencia en entornos universitarios, en los que parece que la autonomía personal al enfrentar el conocimiento fuese la única variable loable a potenciar, (craso error), deja percepciones y emociones negativas de desatención y soledad en el caso de las AACCC, vividas como pérdidas innecesarias, falta de innovación, y un desaprovechamiento de posibilidades potenciales, consecuencia de un macroentorno que gira a un ritmo prefijado, sin retroalimentaciones finas, que reajusten las necesidades específicas de apoyo que siguen necesitando las personas de AACCC inmersas en el sistema. Y es así como también en alusión al **profesorado universitario**, responsable de la supervisión de la formación, los comentarios de Alejandro, apuntan en la dirección de la diversidad lógica del colectivo, pero con el desconocimiento y los mitos presentes también en este entorno, que nada favorecen la vida del colectivo universitario de AACCC, seguimos tomando las palabras de Alejandro, gratamente cedidas por él:

“... Desde el punto de vista del profesorado hay de todo. Hay una minoría que le gustaría apoyarte, pero no pueden porque no saben cómo hacerlo y se encuentran solos junto a ti y solo pueden ofrecerte pequeñas soluciones como conversar o aconsejar, “o soluciones erróneas como aumentarte el trabajo”. Para una gran parte eres un estudiante. También cabe destacar que en el mundo de la educación siempre hay una rama de personas (no todas ni en general, pero es un grupo potente) que piensa que ser consciente de tus altas capacidades y querer aprovecharlas y exigirte más, significa ser arrogante y tener un sentimiento de su-

perioridad hacia los demás (se encierran en una negación a que las personas son diferentes) cuando, yo pienso, es una muestra de compromiso completamente opuesta a ese pensamiento. Sin embargo es curioso que aparezcan ese tipo de obstáculos, que yo ya ignoro pero pueden encontrarse los demás. En todos los ámbitos”.

–Sabemos de la existencia de multitud de mitos relacionados con las AACC que evidentemente el profesorado universitario, desconocedor en algunos casos de la realidad de éstos, vuelve a potenciarlos y los pone en valor, como en otros niveles académicos, tal como puede observarse en los párrafos anteriores de Alejandro, y prosigue, “... en este aspecto la universidad es una segunda etapa del instituto pero con un trato más indirecto”. –Y concluye con cierta rotundidad, derivada de la percepción de la ausencia real de apoyos consistentes en su caso: **“Al margen de problemas comunes en la educación, no se ofrece apoyo alguno a las AACC en la universidad”.**

Posteriormente, en las siguientes preguntas formuladas en este capítulo, dejaremos entrever un estilo pionero y diferenciado en un intento, desde ya años atrás, de dar respuesta más ajustada a las AACC en la universidad, por parte de algunas universidades, andaluzas, y de otras comunidades, pero mientras tanto, veamos en el apartado siguiente, la experiencias vivenciales del joven “David” a sus diecisiete años, estudiante de Biomedicina e ilusionado con la vida.

¿Qué si me equivoqué al elegir carrera? Experiencias alumno AACC (2016...)

Cada vez son más los artículos en los que se habla de jóvenes de AACC, pero pocos aquellos que expresan literalmente sus percepciones, pensamos que mostrar algún que otro caso verídico, (como en todo el texto, protegeremos su identidad), del pensamiento real de uno de ellos, basado en su autopercepción, y dándole voz, con la expresión literal a través de sus propias palabras. Personalmente creemos que, podemos contribuir a mejorar el conocimiento actual que tenemos de éstos, hecho que debería derivar en nosotros, en una mayor auto-crítica, y reflexión, y en ajustarnos más a sus realidades, principalmente, todas

aquellas personas que tenemos contacto con ellos en los entornos académicos, (incluidos los universitarios) permitiéndonos como profesionales y adultos, no solo llevar a efecto las intervenciones personalizadas diseñadas, sino adoptar medidas más sintonizadas y acordes al proceso de acompañamiento necesario en la vida educativa y personal de éstos; todo ello en los diferentes contextos en los que nos encontremos mutuamente implicados.

Pero, hagamos un poco de historia, ¿Quién es David?

David es un joven de AACC asociadas a un perfil de SOB, – extravertido, entusiasta, valiente, excéntrico, con confianza en sí mismo, cortés, con facilidad de expresión extrema, observador, sensible, con sentido del humor, alegre, con gran capacidad de escucha, agradable, con capacidad de liderazgo, activo, eficiente, cordial, honesto, espontáneo, analítico, independiente, original, y un largo etc., forman parte del gran conjunto de sus cualidades y rasgos de personalidad–, llegó al IES Cástulo procedente de otro centro, con 2º de ESO ya realizado, para ser acelerado, el IES era, y es, el único de la mediana ciudad (Linares) con experiencia consolidada en practicar aceleraciones, – lógicamente las realiza siempre que se consideran pertinentes y ajustadas a la normativa vigente, que las permite–, en paralelo con el proceso de aceleración en la ESO, David, vivió un programa de enriquecimiento con encuentros semanales impartido por el orientador del IES,–autor de estas líneas–, compartiendo ambos, lógicamente, experiencias múltiples, personales y educativas, y enriquecedoras mutuamente; todo ello, durante el periodo que conllevaron, los tres años previos de su marcha a la Universidad.

Es de agradecer el hecho de que durante más de una década, el despacho del Departamento de Orientación haya sido considerado por el alumnado de AACC del IES, algo así como, zona franca, refugio seguro, santuario de especies perseguidas a veces y no protegidas, y punto de referencia al que recurrir, ante los diferentes avatares del día a día educativo de estos chicos, en su interacción con compañeros, profesores, e incluso con “los dilemas de su propia mente”. Pensamos que disponer de un referente de confianza dentro de los centros educativos al que este alumnado de AACC puede recurrir, es clave para el adecuado

equilibrio de la “inteligencia emocional” (IE) de éstos, variable (que dicho sea de paso) consideramos, que es una “habilidad de entrenamiento obligado” en estos chicos para su mejor desempeño con la vida.

Pero, David ya está en la universidad, mostraremos a continuación una interacción reciente, vía mail, iniciada por el orientador, con el afán de recabar información sobre el estado de éste, unos meses después de dejar el IES. La formulación de las dos preguntas resaltadas, y las respuestas de David, dan pie a nuevos interrogantes que debemos plantearnos en relación a las AACCC.

Mail ex-orientador IES:

Hola David:

Después de nuestro último contacto en la recepción del IES, te perdí la pista, y desconozco cómo te va. Espero que bien, que hayas acertado en tu elección, estés dinamizado y con tus inquietudes típicas, que te hagan sentir vivo en el día a día de la vida y apasionado con ella.

Tal como te comenté en algún momento, dejé el IES el 2 de Octubre, mi relación con la docencia en este momento es únicamente mi tutoría de la UNED los jueves por la tarde, donde hablo un poco de Psicología y Educación, y es por lo que al tener tiempo para hacer otras cosas, entre otras cuestiones, estoy preparando una próxima publicación de carácter divulgativo sobre AACCC que verá la luz, espero que en primavera, y es por lo que “permíteme que insista”, te pida respuesta a una pregunta y media, muy importantes para mí, procedente de ti:

¿Cuál es tu impresión, de cómo trata la universidad al alumnado de AACCC?
¿Y los IES?

Espero tener el placer de tus líneas.

Un fuerte abrazo, gracias por el placer de conocerte y existir, y siempre que lo desees estaremos en contacto.

Respuesta del mail de David:

Buenas Antonio.

Me llena de orgullo y satisfacción decirte que a día de hoy **estoy contentísimo con mi decisión. La carrera me fascina**, me encanta y apasiona a partes iguales. Bien es cierto que he tenido la mala suerte de tocarme **profesores enfrentados con la enseñanza**, pero son pocos los casos y la verdad poco peso tienen al lado del gusto que siento por lo que estoy estudiando. Sevilla es una gran metrópoli muy distinta de Linares en donde desplazarte por ella bien puede llevarte horas, llena de excentricidades y de filosofías de vida exóticas a mis ojos. Con **mi curiosidad y mi raciocinio convenientemente alimentados**, poco me falta para alcanzar ese utópico estado de felicidad del que las teorías eudemonistas antaño describían; tal vez tener a la..., más cerca o un mayor y más cercano círculo de amigos, pero supongo que semejantes lamentos nacen de la eterna naturaleza inconformista del hombre.

Con respecto a tu pregunta, pregunta y media, poco puedo decirte del trato recibido en las **universidades** ya que apenas llevo tres meses metido en una. Sin embargo, **mi impresión actual** es que **ni siquiera los profesores están informados de la posible condición de su alumnado** a excepción de aquellos que por su propia fecha de nacimiento destaquen demasiado, como puede ser el caso de un compañero mío de dieciséis años que por ahí anda pululando en mi clase. Nos hemos hecho rápidamente amigos y, entre charla y charla, he sido mudo testigo de cómo en Sevilla se manejaba el cotarro de las altas capacidades y, ¡Ay! qué envidia –de la sana– he sentido. Todos los viernes tenía la posibilidad de asistir a talleres, pudo compaginar el bachillerato ordinario con el internacional y, con ello, pudo mantener un contacto mucho más profundo con compañeros en similar situación. Lo mío, en comparación, se quedó corto. Aunque también es verdad que **esa hora semanal que mantuvimos en cuarto fue algo mucho más personal que sus talleres**, todo sea dicho.

En las universidades se nos trata como cualquier otro alumno, radicando por lo tanto nuestra única e hipotética ventaja en el menor tiempo de estudio

necesario para sobrevivir a los exámenes. Ahí **no existe mayor etiqueta que nos descubra que nuestra fecha de nacimiento** y, en lo personal, encuentro este hecho algo muy positivo. No somos superiores a nadie, simplemente tenemos una mayor facilidad de estudio y eso sólo en los casos en los que **se nos haya educado adecuadamente**. Todo el mundo tiene la opción de matricularse hasta en 90 créditos a la vez, algo justo y equitativo. Y es que, a fin de cuentas, **un número se me antoja incapaz de definir los límites de alguien**. En **los institutos**, sin embargo, siento que **se nos marca demasiado**. No me malinterpretes, no estoy en contra de todas las actividades culturales a las que se nos invita, al contrario, sino en el **impacto psicológico** que todo este **trato preferente** puede tener en una mente **inmadura a nivel emocional**.

Siendo subjetivo, creo que tanta publicidad hacia nuestra condición es potencialmente negativa si no se trata con el suficiente tacto. Siento que se está llevando a la sociedad a pensar que con **nuestras capacidades sobrehumanas jugamos en una liga diferente a la del resto de mortales**, sólo alcanzable para aquellos a los que un psicólogo les haya diagnosticado un CI de más de 130. Esto, **lejos de ser verdad** e incluso próximo a ser considerado una broma de mal gusto, **juega en nuestra contra tanto a nivel externo como interno**. Por una parte, logra que el resto basándose en prejuicios sobrevalore nuestras hipotéticas capacidades superiores, idolatrándonos entonces algunos o cogiéndonos rabia otros. Teniendo en cuenta el hecho de que la amistad se basa en una relación de igualdad, esta situación puede conducir a casos de aislamiento más o menos graves. Por otra parte, también puede actuar de combustible extra que alimente la llama del ego más allá de los límites recomendables. Sin embargo, con un correcto apoyo familiar y el saber hacer de un psicólogo curtido en esta materia, esto último puede ser fácilmente evitado.

En resumidas cuentas, siento que todo lo que se hace para avivar nuestra inherente curiosidad es extremadamente positivo, pero no se acaba de orientar por el buen camino. En la sociedad ha calado la irracional creencia de que *somos mejores que el resto*, y eso no cambiará hasta que **se haga llegar a todos lo que verdaderamente significa ser un alumno de altas**

capacidades. Pero entiendo que éste sea un proceso lento, tedioso y que **posiblemente nunca logre calar en todos los estratos sociales.** Es por esto que en lo personal creo que el hecho de que un chaval sea superdotado debería de ser algo secreto para la sociedad y, si me apuras, para la propia familia o incluso el mismo individuo. No hablo de mentir descaradamente sino *deno responder si no se pregunta directamente.* Lo mío tal vez fuera un secreto a voces por la propia forma con la que la institución trató mi caso o mi excéntrica forma de ser, pero siento que si los profesores hubieran tenido más tacto evitando sistemáticamente cualquier pregunta directa que me llevara a tener que reconocer abiertamente el hecho de que soy un año menor y se me hubiera avisado de las consecuencias sociales que tiene el ser injustamente catalogado como *alguien superior* y cómo evitarlo otro gallo habría cantado.

No me malinterpretes, mi paso por Cástulo lo recuerdo con mucho cariño y en eso has tenido mucho que ver. Pero temo que no todos soportarán *tan bien* algunas de las consecuencias asociadas al hecho de ganarte ese tipo de fama. El ser humano por desgracia es muy dado a juzgar basándose en prejuicios infundados.

En fin, esta es mi humilde respuesta a tu pregunta y media. Disculpa mis más que probables errores de expresión o falta de cohesión en el texto, ya que he redactado todo esto a lo largo de estos cuatros días desde que me avisaste por WhatsApp que revisara el correo y ya no me queda tiempo para revisarlo si quiero mandártelo hoy de una vez por todas. Si hay alguna idea por ahí fatalmente expresada no dudes en preguntarme de nuevo por ella.

Espero ansioso leer tu opinión al respecto, David.

Mail respuesta ex-orientador IES:

Feliz 2016, David.

Antes que nada, me alegro de que estés en una etapa extraordinaria de tu vida, gracias por ser feliz, sigue intentándolo.

Coincido bastante con las ideas planteadas en tu escrito, pero a veces, igual que la belleza de la cara de una persona difícilmente puede esconderse, las

capacidades cognitivas relucen, y lo realmente importante es, una sociedad lo suficientemente formada y educada para respetar la diversidad y todas y cada una de las diferencias individuales de todos los seres humanos, y así pues, que las personas con AACC no tengan que camuflar nada de lo que son, mostrándose tal cual son.

Creo que tu escrito puede ayudar a otras personas, y es por lo que te ruego me permitas incluirlo en mi pequeño libro, en defensa de las AACC. Para preservar tu identidad, al hacer alusión a ti te llamaré David. ¿Cómo lo ves?

Te adjunto escrito respondiendo pregunta, que iría seguido de mi mail y del tuyo íntegro.

Un abrazo, sigue exprimiendo la vida, y hasta cuando quieras.

Antonio.

La confirmación a la petición demandada a David, no se hizo esperar, horas después manteníamos una conversación vía WhatsApp, en la que se ratificaba en la publicación de sus percepciones. Por nuestra parte, podemos observar, como se replican una y otra vez ideas, percepciones, y pensamientos comunes a los sujetos de AACC en su devenir con la vida, las relaciones humanas y las instituciones, que no son precisamente los ideales. Animamos al lector, a extraer sus conclusiones y a reivindicar ese cambio necesario que todos esperamos, en el trato adecuado hacia las AACC en los diferentes contextos.

¿Qué puede hacer la universidad por mejorar la atención del alumnado con AACC?

Con frecuencia, al hablar de “la universidad española” en diferentes contextos, algunas de las ideas que más se escuchan, hacen alusión a la falta de calidad y producción investigadora, derivada de..., los procesos endogámicos arrastrados del pasado en la selección del profesorado, pocas patentes, (que generen riqueza para la sociedad en la que estamos inmersos), reducida presencia positiva en el ranking de las mejores universidades a nivel mundial, mínima inversión actual en

proyectos de investigación innovadores, incomprensible paralización o aborto, de líneas de investigación punteras y fructíferas por falta de recursos, (que en tiempos prudentes, obtendrían resultados de valor para la humanidad: VIH, Ebolavirus, Dengue, etc.), fuga de los más capaces a otros estados siempre que pueden, (ante la falta de atención y aprecio en éste) , fábrica de futuros parados de los egresados que produce, profesores que se dedican a sus temas de investigación u otras cuestiones, y desconocen la existencia de los alumnos, desfase de ésta, de la realidad social y global, y..., un sinfín de expresiones no constructivas, que como siempre habremos de poner en cuarentena, (sin dejar de ser críticos constructivos, y estar atentos al discernimiento de las realidades), no realizando una generalización excesiva, ya que el riesgo de conceptuar y calificar a todas y a todo el profesorado, en el mismo conjunto, escapa a la lógica y no es justo para aquellos profesionales competentes, que realizan su labor con entusiasmo y dignidad extrema y un esfuerzo cuanto menos loable.

Ya que, compartimos el hecho de que en nuestros contextos universitarios, existen profesionales extraordinarios y departamentos dentro de las universidades, eficaces, eficientes, innovadores y creativos, (a pesar del goteo a la baja, de recursos disponibles en la mayoría de ellas), sí nos gustaría, plantearnos unas preguntas, para llevarlas a reflexión.

En consonancia, con el abordaje de nuestra cuestión inicial, podemos hacer la transformación de ésta, en varias: ¿Es atendido adecuadamente el alumno de AACC que llega al contexto universitario? ¿Se conoce de su existencia, y su trayectoria previa? ¿Se hace un seguimiento del desarrollo del talento, o se normaliza en exceso? ¿Es incomoda la llegada de éstos alumnos para el profesorado universitario establecido en su estatus? ¿Somos conscientes de la pérdida de potencialidades y de riqueza, por omisión de intervención adecuada sobre éstos?

Una vez más, el profesorado (en este caso el universitario), puede ser la clave, de la respuesta a una intervención adecuada, con el alumnado de AACC existente, en los contextos universitarios. Compartimos, la relevancia de la investigación del profesorado como muy importante y necesaria, ya que, generar nuevos conocimientos, nuevas respuestas, crear riqueza, nuevas líneas de investigación, explicar hechos hasta ahora inexplicables, entre otros..., y en todas las áreas del

conocimiento, es, una labor necesaria del profesional de la educación universitaria, pero, llegar a ser como individuo, lo que se acostumbra a llamar, “un profesor extraordinario o excelente”, en las relaciones humanas con sus alumnos, es un objetivo, nada desdeñable, que debería estar presente también, en esta etapa educativa.

Etapa, en la que **el cerebro del alumnado universitario**, aún está en formación, sigue también “**en obras, y en llamas**”, –permítanme incluir unos párrafos de fisiología cerebral–, a esta edad, en nuestros estudiantes universitarios más jóvenes, la finalización de la mielinización de los circuitos neurales relacionados con el acabado cerebral, está aún en proceso, y en consecuencia el “**cerebro en obras**”, y, un aprendizaje de calidad en el contexto universitario, puede llevar al ensamblaje óptimo de éste, favoreciendo la mejora de la transmisión de los impulsos eléctricos implicados en el procesamiento de la información, con los procesos cognitivos, puestos en marcha, “**en llamas**” por el uso de energía para sus procesos, –obtenida de la glucosa circulante en sangre, un uso del veinticinco por ciento del total de ésta en el organismo avala sus demandas–, la simulación/utilización, de esas combustiones de la glucosa en diferentes zonas cerebrales, aumenta en el caso de los alumnos con AACC, con mayor número de pequeñas hogueras encendidas y más distribuidas en el vasto córtex cerebral, en comparación con el resto de los humanos, debido a una forma diferente de procesar e interrelacionar la información.

Cuidar un cerebro de AACC, con potenciales capaces de generar efectos beneficiosos, pendientes de ser extraídos, parece una obligación social universitaria, de cara a las demandas de la sociedad actual y al portador de éste.

Así pues, si nos encontramos con jóvenes de **AACC en la Universidad**, (que garantizamos que existen, un 2 % con SOB) en los que la motivación aún esté viva, y no haya muerto, por experiencias previas rutinarias y desagradables, en otros contextos del pasado, y, queremos **apostar por una interacción educativa, que genere una atención adecuada**, sabemos que, con este tipo de alumnos y a estas edades, la comunicación puede ser poliédrica, grata, ágil, rica en matices, fructífera y gratificante.

Incrementar en su bagaje mental un plus mayor de conocimiento, con pensamientos críticos, humanísticos, científicos y creativos en torno a la ciencia y a la vida, es un placer para nada despreciable, que no deberíamos perdernos los docentes en la interacción con el alumnado de AACC, en los contextos universitarios, indistintamente de nuestra disciplina.

Abundando en el tema, al hablar del profesor en plan general, y del universitario en particular, (sabemos de características hacia las que deberíamos tender), de las “variables de la personalidad óptimas del emisor-profesor”, y que podríamos referir como: “saber comunicar, “generar curiosidad haciendo atractivos los programas”, mostrar la profundidad en el conocimiento de su materia, y la “interrelación con otros campos”, impregnar de significado y contextualizar la información, entre otras...”, que, llevadas al campo de la comunicación, y puestas en juego adecuadamente, consiguen que se produzca, ese enlace emocional-empático, necesario para el aprendizaje, y su retención a largo plazo, (gracias, a la activación positiva a nivel fisiológico, entre otras, de estructuras del sistema límbico, como el [hipocampo, la amígdala, el núcleo accumbens], y a la entrada en funcionamiento de las llamadas “neuronas espejo del lóbulo frontal”, que se nos activan al intuir intencionalidad y emotividad tras la conducta del otro), generándose una interacción cerebro-cerebro, con un estado emocional positivo recíproco, en el que el conocimiento fluye, e impregna.

Feedback éste, en el que si el profesor está confortable y seguro con su trabajo en la interacción con el alumnado de AACC, la eficiencia del tiempo en los encuentros se amplifica, el entusiasmo mutuo crece y el placer compartido en los diferentes procesos, de enseñanza, aprendizaje, investigación, descubrimiento, crecimiento..., se hace presente.

Así pues, llegar a comunicar adecuadamente y **llegar al otro óptimamente**, (en este caso en el tema que nos ocupa **alumnado de AACC**) en el contexto educativo universitario de la segunda década del siglo XXI, (era de las redes sociales, la hiperconectividad, las startup, el crowdfunding, los busines angel,...) es posible, indistintamente (insistimos), de la disciplina que se imparta, de la aridez de algunos contenidos, y de las variables de personalidad del otro, utili-

zando la actualización educativa adecuada en esta nuestra actual, “Sociedad de la información y el conocimiento”.

Algunos de los considerados gurús de la enseñanza y el aprendizaje, como José Antonio Bowden o Ken Bain, nos llaman la atención con sus ideas de cambio necesario, en la docencia universitaria, expuestas años atrás pero sin pérdida de su vigencia, dice Bain en su libro, –traducido y difundido en la Universidad de Valencia–, *What the best College teachers do?* (“Lo que hacen los mejores profesores de la universidad”), matizando, en relación a sus alumnos y del que tomo sus palabras:“(...) *los profesores que establecían una confianza especial con sus estudiantes, mostraban a menudo una clase de franqueza gracias a la cual podían, de vez en cuando, hablar de su trayectoria intelectual, sus ambiciones, sus triunfos, sus frustraciones y sus errores y animar a los estudiantes a ser igualmente reflexivos y abiertos... compartían con sus estudiantes sus secretos sobre el aprendizaje, sus técnicas para recordar algo o las analogías que hacían en su mente al construir su propia comprensión, (...) con esa confianza y franqueza llegaba un desenfadado y a menudo manifiesto sentido del respeto y la curiosidad por la vida, que también afectaba las relaciones que se establecían*”.

–En definitiva observamos en las líneas anteriores, un trato de humano a humano, en periodos evolutivos distintos, con conocimientos diferentes, pero compartiendo un contexto y “dejando caer mitos del pasado de las *cátedras*”, sabiendo como sabemos, de la provisionalidad de los conocimientos con el paso del tiempo en ciencia.

Asimismo Bowden, también en su libro “*Teaching naked*”, destaca la importancia del cambio, de las antiguas interacciones profesor-alumno, en el contexto universitario, con una idea un tanto transgresora para la institución universitaria de épocas pasadas, sacar en la medida de lo posible, la transmisión de conocimiento y la tecnología fuera del aula, rentabilizando de esta forma al máximo, las interacciones profesor–alumno que se produzcan, ya que, si conseguimos ante las tareas planteadas, hacer más autónomo al alumno en la elaboración de sus saberes, a partir de sus conocimientos previos y el adecuado uso de las grandes posibilidades de los recursos on-line, los alumnos asistirán a las diferentes sesiones de interacción presencial a nivel grupal o individual con el profesor,

con unos conocimientos ya preparados, aptos o no, (ya se verá en la interacción), para discutir y realizar actividades en las que se profundicen y amplíen, la comprensión de lo estudiado, facilitando así, algo muy criticado en los análisis educativos, la “falta de transferencia y aplicación de lo aprendido a otros contextos”.

También, en estos últimos tiempos, la línea pedagógica educativa anteriormente esbozada, está tratando de atracar en la Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, intentando hacerse hueco con fuerza ante otras metodologías más clásicas, –con una difusión importante en diferentes medios, de sus bondades, por parte de reputados profesionales de la educación a nivel nacional.

Sabemos, que no es nuevo el modelo de Sams y Bergmann, de la “flipped classroom” –la clase invertida–, pero conocemos de las bondades de éste, y apoyamos su mayor implantación en los contextos educativos, en los diferentes niveles, dado el beneficio que puede suponer de cara al alumnado de AACC trabajar con esta metodología educativa, frente a otras más directivas, ya que la creatividad de este alumnado puede aflorar con más facilidad en el planteamiento de tareas con esta metodología, acompañada con el “trabajo por proyectos”, ya que, si “se les deja hacer”, en temáticas de su interés, con una supervisión existente pero más laxa, que los rígidos contextos del aula estrictamente pautados, el trabajo bien hecho, dará lugar al crecimiento del talento, y a su disponibilidad social, que de ser así cultivado, no dará lugar a situaciones, como la que se describe a continuación.

Marta Graño, es una joven investigadora, divulgadora en educación, e iniciativa emprendedora, en un post reciente en las redes sociales (citamos literalmente), se expresaba así: “... *Se busca talento joven, talento directivo, talento científico, talento deportivo... Se busca talento para un mundo cambiante. Y, de momento, existen serios problemas para encontrarlo. Diversos estudios internacionales coinciden en señalar la escasez de talento. La falta de talento será el principal reto en la gestión de recursos humanos en todo el mundo en los próximos años. Así lo señalan estudios como los realizados por Boston Consulting Group, o la propia “Encuesta de escasez de talento” que publica Manpower Group. Realmente parece extraño, a priori, que en una sociedad con las tasas de desempleo actuales puedan existir dificultades para cubrir*

puestos de trabajo. Pero, el origen del problema es claro: la escasez de talento. Debemos, pues, ser conscientes de la necesidad de desarrollar el talento. Pero, ¿cómo encontramos el talento?”.

A lo largo de todas las páginas anteriores, hemos hecho hincapié con una insistencia más que persistente y reiterada, en la necesidad de detectar desde la infancia, la existencia de las AACC en el alumnado, que llega a los contextos educativos, para evitar problemas en su desarrollo global, y, en su estado emocional-relacional, todo ello con un carácter preventivo y propedéutico; los primeros pasos bien dados, deben darse en esas etapas, para que el talento crezca y no se pierda o degenera, pero, la responsabilidad de esta evolución, está, en “una sociedad que cuide, fomente y atienda, las potencialidades de sus ciudadanos”, en cualquier nivel educativo –primaria, secundaria, universidad– pudiendo “detectar e identificar”, si no se hizo en etapas anteriores, e “interviniendo como norma”.

Pues bien, la universidad como centro de socialización al mayor nivel, como espacio crítico, cultural, y creativo, es, y debe ser, también, ese gran espacio de conocimiento, tamiz y escalón último, de los contextos educativos reglados, en la formación de nuestros jóvenes más capaces, apta y válida, para la detección, atención, y propuestas de intervención con éstos, potenciando el talento, promoviendo y facilitando la realización de varios cursos simultáneamente, si el alumno lo demanda, generando altas cotas de calidad, en las prácticas de fin de grado, con las instituciones externas a ésta, (ya que en muchos casos es la primera experiencia, [y por desgracia en el momento actual a veces la única], a vivir de interconexión entre el conocimiento adquirido y las demandas de la vida real), todo ello, en concordancia, con la supervisión de la pieza clave en las diferentes fases del proceso y disciplinas, el profesor universitario, que en todo momento debería de ser conocedor (hecho poco frecuente), de la presencia del alumnado de AACC en su entorno haciendo atractiva su materia con propuestas innovadoras, que, den lugar al ofrecimiento voluntario y al trabajo colaborativo con éstos.

Así pues, las universidades, con sus programas más ajustados a las necesidades sociales, y del alumnado de AACC, y ofrecidos a éstos, pueden dar respuesta a demandas acordes a la realidad del siglo XXI, mejorando con ello no solo la

creación de riqueza material como carácter terminal, sino creando conocimiento en campos diversos y dispares pendientes de explicación, que redundarán en una mayor calidad de vida, en nuestro momento presente, y en un futuro, para ofrecer a las generaciones venideras.

El alumnado con AACC, no tiene la llave, y la respuesta para todos los problemas que atenazan a la humanidad, (somos conscientes de los grandes esfuerzos que cualquier humano ha de poner en marcha, para innovar y crear algo valioso, indistintamente de su capacidad), pero, si los potenciales están, y se desarrollan adecuadamente, con el trabajo personal e institucional bien hecho, el talento crecerá y acabará fluyendo, dando sus frutos, “unos frutos diferentes y enriquecidos”, ya que “la forma de procesar e interrelacionar las variables de una situación-problema, es diferente”, en el caso de los “cerebros en llamas”, de los más capaces de nuestra especie.

Creemos que vivimos en momentos en los que el conocimiento crece con una tendencia ascendente, pero también sabemos que aunque “un solo cerebro de los más capaces”, se pierda y deje de aportar sus frutos a la sociedad, estaremos despreciando soluciones a los problemas de la sociedad actual, tan necesitada de soluciones a los grandes retos del siglo XXI, «impactos del “cambio climático”» entre otros... Finalizaremos recordando a un ser humano que con su gran capacidad y esfuerzo, fue capaz de hacer tambalear los cimientos de la Física clásica de la época y revolucionar y sentar las bases de la actual, “Einstein”. ¡Un solo hombre!

¿Existen universidades españolas con implicación real en la atención de sus alumnos/as de AACC?

En las próximas líneas, citaremos algunas instituciones universitarias implicadas en el intento por normalizar la atención ajustada en el contexto universitario hacia las personas con AACC, comenzaremos con una universidad española, pequeña en cuanto a número de alumnos, la **UJA**, (Universidad de Jaén), la cual por el año 2010, saltaba a diferentes medios informativos, como pionera en la creación de un servicio de atención a las necesidades de alumnos con sobredotación

y/o altas capacidades intelectuales, marcándose como objetivo primordial, “(...) *el facilitar el acceso a los medios y necesidades que presentan estos alumnos, de manera que, se les garantice tanto la igualdad de oportunidades como la atención personalizada requerida*”.

Objetivo loable si hablamos de una sociedad democrática en la que el término “atención a la diversidad” se enarbola con frecuencia, (vacío de contenidos en gran medida, en el caso de las AACC) acompañado de frases grandilocuentes, como, “la búsqueda del desarrollo de las potencialidades y de la excelencia, de cada uno de los ciudadanos integrantes, como actividad generalizada”. Creemos, que no podemos perder más tiempo y realmente pasar a la atención educativa, (conocedores como somos de una necesidad real, no atendida), con intervenciones adecuadas, eficientes y eficaces con este tipo de alumnado en todos los niveles educativos, que redunden en una calidad formativa con valor, que definitivamente destierre la idea social de: “la universidad como fábrica hacer parados”.

Pero, difícilmente si no hay una implicación social amplia, proyectos de este calado puedan llevarse a efecto en todas las universidades a nivel del Estado. En el caso que nos ocupa, la colaboración y la implicación del Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral de la Universidad de Jaén, la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía y la Asociación de Sobredotados de Jaén, dio lugar, tal como decíamos a la puesta en marcha en el año 2010, de un servicio pionero para alumnos con AACC, destacando los responsables, en su plan de acción conjunta, intervenciones, como la siguiente, “(...) la creación de una Unidad de Atención a Estudiantes con Sobredotación para la valoración de los medios, necesidades y materiales que requiriese cada alumno en particular, de manera que se le pudiese ofrecer un plan de formación individualizado y adaptado a sus propias capacidades”. La traducción a acciones concretas, pasaría por, programas dirigidos a la estimulación de competencias cognitivas como la concentración, la rapidez de aprendizaje o la motivación intrínseca; o la creación de becas para que estas personas puedan colaborar en grupos de investigación y, así, contribuir a la estimulación de sus capacidades, entre otros. Actualmente, la “UJA” dispone en su

web institucional de información actualizada sobre servicios y recomendaciones para la atención a estudiantes con Sobredotación y/o Altas Capacidades desde su llegada a ésta, todo ello partiendo de la idea básica del respeto a la privacidad del alumno en cuestión.

Asimismo, es de destacar también el hecho, de cómo la “UJA”, pone todos los años en marcha un programa dirigido a estudiantes sobredotados y con altas capacidades intelectuales de 3º y 4º de ESO y de Bachillerato de la provincia, con una acogida excelente. Presentamos a continuación dos de los talleres realizados en el curso 2014/15 con alumnado de estos niveles.

Recogemos la información de la UJA, alusiva a dichas actividades: “...

Taller 1. *Temática: Producción de Aceites de Oliva Vírgenes y Valoración Sensorial. Resumen: “Esta propuesta está centrada en la línea de Tecnología de los Aceites, y es nuestro propósito incidir en los temas de valoración sensorial de los Aceites de Oliva Vírgenes y en los procesos de elaboración que permiten extraer el aceite de las mejores características físico-químicas y sensoriales que se puede encontrar en una aceituna de árbol y sana. En este taller al alumno se le introduce en el conocimiento de los procesos de elaboración de aceites de oliva vírgenes y en los fundamentos propios de la valoración sensorial de los aceites de oliva vírgenes. En la sesión práctica, la primera etapa es que el alumno trate de conocer los defectos y los atributos positivos en los aceites de oliva. Posteriormente, se llevará a cabo la cata de diferentes aceites, realizando su comparación con aceites comerciales con defectos y otros que pueden ser considerados aceites vírgenes extras de alta gama. Durante el desarrollo de este taller se tratará de identificar la generación de defectos o atributos negativos con las etapas del proceso de elaboración donde podría aparecer si éste no se realiza correctamente”.*

Consideramos que contextualizar al alumno en sus entorno más inmediato, en una provincia cubierta de bosques de olivos, en la que el potencial económico de la producción de aceites de calidad puede ser un motor de desarrollo real y conocer las líneas de investigación existentes desde la universidad, relacionadas con el aceite, pueden ser variables, que incidan positivamente en el proceso for-

mativo de éste. Es de aclarar que las temáticas de los talleres, varían anualmente, posteriormente presentaremos los previstos en 2016.

Asimismo, mostramos en las líneas siguientes, la información suministrada desde la UJA, alusiva al: "... **Taller 2.** *Temática: Observación del Sol. Lugar de realización del taller: Observatorio Astronómico de la Universidad de Jaén. Resumen: "El Sol es la estrella más cercana a nuestro planeta. Su observación y estudio se puede acometer con gran detalle utilizando medios relativamente sencillos. En este taller se pretende fomentar entre el alumnado el interés por la astronomía descubriendo el amplio abanico de fenómenos físicos que se producen en el astro rey. Con unas medidas de seguridad muy simples, la observación del Sol es una práctica gratificante que nos permite introducirnos en el apasionante mundo de la astronomía estelar. El año 2015 coincide prácticamente con el máximo de actividad solar que tiene lugar periódicamente cada 11 años. Es por tanto una época propicia para la aparición de grupos de manchas solares, fáculas y protuberancias solares intensas. Este taller observacional también tratará muchos otros temas como el origen termonuclear de la energía solar, el estado evolutivo del Sol comparado con otras estrellas, el viento solar y las tormentas solares, la interacción Sol-Tierra, etc. La secuencia de actividades podrá variar dependiendo de las condiciones meteorológicas del día del taller".*

Una vez mostrados los contenidos de los dos talleres anteriores, quisiéramos hacer un inciso en relación a este último. Es de destacar, que en la interacción mantenida durante décadas con alumnado de AACC, hay temáticas, que se repiten entre éstos, con una mayor frecuencia y con un atractivo especial, "El Universo" es una de ellas, consideramos, que para el "trabajo por proyectos" con el alumnado, en todos los niveles del periodo preuniversitario, ofrece un filón de temas de trabajo difíciles de agotar, por lo cual animamos desde aquí a su utilización. Por cierto, el nivel de satisfacción de los participantes en el taller anterior, fue muy positivo, influyendo en alguno de ellos en la consolidación de la elección de su orientación vocacional.

Consideramos muy positivas estas intervenciones de la UJA, y felicitamos a sus responsables, por su compromiso de continuidad con estos talleres, en pro de la mejora de la atención a las AACC, ya que de nuevo en los meses de abril y

mayo de 2016, (su sexto año), una vez más llegarán a 35 estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato y 3º y 4º de la ESO de la provincia de Jaén, impulsando y manteniendo la motivación de estos alumnos con temáticas que van más allá de lo contemplado en las aulas de los IES, promoviendo al mismo tiempo el interés por el conocimiento y la investigación en temas punteros, como son en esta edición: 1) “Cambios climáticos en el sistema Tierra. Reconstrucciones a partir del estudio del registro geológico”. 2) “Desarrollo de la creatividad y las habilidades comunicativas en el ámbito de la sobredotación y las altas capacidades intelectuales “.Veremos en los párrafos siguientes, temáticas que se repiten, indicios de su relevancia, y consecuencia, de que cada vez somos más conscientes de las realidades de las personas con AACCC, aunque no actuemos con la diligencia que debiésemos.

Consideramos que estas tomas de contacto iniciales con el contexto universitario y con estas temáticas, pueden precipitar y favorecer, la ilusión por el conocimiento, y el deseo por el aprendizaje, con un mayor desarrollo de la motivación, hacia carreras y líneas de investigación creativas que generen respuestas, a problemas acuciantes en la sociedad actual en la que ellos/as son participes, aprovechando el desarrollo y la puesta en escena de “sus potencialidades latentes”.

Por otra parte, somos conscientes de que cada vez son más, el número de universidades que tratan de integrar entre sus proyectos, medidas en relación a las AACCC, es por ello que traemos a colación, una más, –que aunque distante kilométricamente de la “UJA”, muestra sus destellos de calidad e innovación en el tema que nos ocupa–, en este caso la “**Universidad de Burgos**” (UBU), entidad que dentro de su programación para el curso 2015/16 contempla entre sus ofertas educativas, la **IV Edición de UBUTalent**; 150 plazas para potenciar variables entre otras como, la creatividad y la innovación, dirigidas a alumnos excelentes, desde “**Educación Primaria hasta Bachillerato**”, distribuidas en cinco programas: Innovación, Escuela de Jóvenes Monologuistas Científicos, Odiseus, TecnoarTEA, y su Campus de Verano UBUTalent.

Al mismo tiempo, y en relación con lo que oferta en estas actividades la UBU, es de destacar dentro del tercer nivel del programa de Innovación, la toma de conciencia en educar, una variable relevante para todos los humanos, “**la gestión**

de las emociones negativas”, hecho que (a pesar de la variabilidad de las diferencias individuales dentro de los sujetos de AACC), consideramos relevante en el caso de este alumnado, ya que entre sus características de personalidad “la sensibilidad en cotas altas” ante situaciones de estrés, a veces hace acto de presencia. Conocer las estrategias derivadas del entrenamiento con “mindfulness” (atención plena) para afrontar dichas situaciones, es uno de los objetivos a entrenar en el programa, hecho que destacamos y aplaudimos.

Finalizaremos esta entrada con una noticia que nos da pie a reiterarnos en la idea de que «algo se está moviendo en “la educación” en todos los niveles», para lo cual traemos a colación una pequeña muestra: El 27 de Enero de 2016, el “Diari de Girona” publicaba una noticia (que extractamos), relevante para el tema que nos ocupa, (alusiva a nuestra “**defensa del proceso de flexibilización de las AACC**” en diferentes etapas y niveles), en estos términos: Durante el curso 2015/16 una alumna de AACC de segundo curso de Bachillerato del instituto el Puig Cargol, “simultaneará estudios en el IES y en la Facultad de Medicina de la Universidad de Girona”,(UdG), siendo la primera alumna de AACC de Cataluña, adscrita a esta modalidad.Una excepcionalidad que le permite avanzar contenidos del grado en Medicina que empezará a estudiar el próximo año, cuando haya hecho la selectividad. La normativa que regula la situación proviene de una resolución de la Generalitat, que está activa desde 2013, y abre la puerta a flexibilizar la escolarización de alumnado de AACC, normativa que la Universidad de Girona y el centro de Secundaria han utilizado para llegar al acuerdo mencionado.

Desde aquí queremos animar a la toma de decisiones en esta dirección, favorecedoras de la atención a la diversidad, ya que si la normativa existe, lo adecuado es utilizarla para el fin que se creó, –y no dejarla en “papel mojado” como es muy frecuente en el tema que nos ocupa de las AACC– consiguiendo un sistema educativo más cohesionado longitudinalmente, ágil, versátil en su respuesta, y adaptable a las personas inmersas en él, en el proceso de aprendizaje, indistintamente, del nivel educativo en el que se encuentren.

Hemos mostrado en las **líneas anteriores** referencias de colaboraciones en el tema de las AACC (entre IES-Universidad, e incluso Educación Primaria), de la

UJA, la UBU, y la UdG, (aún a sabiendas que no son las únicas), creemos que el proceso de generalización de estas experiencias, y otras más ambiciosas, a “todas las universidades” no requiere esfuerzos extraordinarios, sí un cambio de actitud en el tema que nos ocupa, que redundaría en un paso más en la mejora de la atención de las personas de AACC. Animamos a los responsables.

un
i
A

Capítulo IV

El mundo no te espera



Jungla, depredadores y búhos

En los albores del siglo XXI, una mente con genética oriental –Byung-Chul Han– dedicada al pensamiento metafísico, fructífera en ideas de alarmas no escuchadas, previa observación reiterada, del incesante bullicio terrenal del planeta, entonaba: *“la sociedad está cansada y enferma psíquicamente, y el trastorno subyacente afecta a la jungla global sin excepciones”*.

Otros, unos cuantos miles de humanos poderosos, que algunos llamaban “depredadores”, portaban prodigiosos estómagos sin fin, ideales para el atesoramiento material sin saciación. Carentes de escrúpulos, hacia ningún rincón brillante, del manoseado y accesible mundo de techo fracturado, eran expertos en generar conflictos que redundasen a su favor, para la posterior rapiña en eso de “los mercados”. Éstos..., dueños de la jungla, ansiosos de pingües beneficios, rápidos y mejor cuanto más amplios, brindaban entre ellos, sin preocupación mínima por el devenir, del colectivo global de búhos.

Mientras tanto, búhos jóvenes – “de competencias consolidadas finitas, y potenciales sin descubrir”–, y adultos de todas las especies de búhos existentes, sobrevolaban una “no límpida estratosfera”. Sus suaves y amplias espirales ascendentes y descendentes transmitían una errónea falsa paz y quietud, al hipotético observante. La individualidad de sus colores atípicos, –un ululófilo, hubiese dado parte de su vida por poseer para sí, la escena–, generaban arcos iris cambiantes en fusión permanente. Sus cabezas, potentes, y amplificadas con penachos de plumas cuan bellas orejas, proyectaban “siluetas pensantes en ebullición continua”.

En el esplendor del paisaje, un halo de dolor psíquico, lacerante, compartido, imperceptible y solo visible por ellos y los que los conocían, flotaba. Observándose y comunicándose entre ellos –sin ruidos llamativos–, sus experiencias de vida diferían en claros-oscuros, dorados, y frustraciones, pero, compartían similitud en el escabroso camino del mundo del trabajo, donde las reducidas ofertas del medio precipitaban inestables proyectos de vida, tambaleantes en el tiempo.

Un búho de edad avanzada, experto..., sin miedo al miedo, ascendía en su espiral a un ritmo vertiginoso, finalmente, en el cénit de la bóveda celeste, visualizando a sus pies, contornos de territorios varios, “uno”, amplio y similar a lo que algunos llamaban “una piel de ...”, le resultaba especialmente familiar, reconocía en éste los trozos del puzzle y su diversidad, eso no era malo, sí que la mayoría de los bosques, esquilmados, abandonados y sin reforestación, transmitiesen ausencia de vida real, la visión resultaba fantasmagórica, “sobrevivir con dignidad de búho adulto sería imposible”.

No vaciló, un descenso en veloz picado, lo situó de nuevo al lado de sus congéneres, tenía que transmitirles sus ideas: ¡Todos..., lucharemos juntos como un solo búho, para hacernos oír más fuerte y poder “repoblar nuestros queridos bosques”! ¡Jóvenes, volad sin miedo, “el mundo globalizado os necesita”, aunque no lo vea! ¡Jóvenes! Buscad parajes aunque sean lejanos, en los que “las bellezas de vuestros portes”, sean reconocidas..., nosotros “los anclados”, seguiremos luchando, y recordad: siempre, siempre, siempre, esperaremos ansiosos vuestra vuelta.

Algunos/as, emocionados/as, entonaron bellos cánticos.

Recuerdos de Mariela, una historia con futuro feliz

Rondaba los veintiuno, su dominio de cinco lenguas hacían de ella una joven versátil en las comunicaciones técnicas, indistinta e independientemente, del país de procedencia de sus interlocutores. La fluidez verbal de sus pensamientos creativos y apasionados, su motivación por la tecnología y el futuro, (me hacían recordar mentalmente con frecuencia, al escritor y futurista estadounidense

Alvin Toffler), su expresión facial expectante, adornada por una sutil sonrisa y su mirada fija, eran su carta de presentación.

Años atrás, parecía que su sueño no llegaría nunca, pero, después de haber mantenido una lucha sin tregua con el conocimiento minuto a minuto, aderezada, de la pasión permanente por aprender, el amor por el reto y el trabajo duro..., sus pasos firmes y de progreso, habían precipitado una brillante “especialista, en Ingeniería Robótica” con un futuro prometedor.

Dispuesta ya a la andadura del mundo con paso firme y en un momento óptimo por su preparación, Mariela no quería esperar, ya que la expansión de su especialidad, (cada vez más demandada e implantada) e incluso objeto de estudio hasta en las escuelas por los más pequeños, donde los primeros pasos en el “mundo ciborg”, de la mano del versátil “Arduino” (herramienta cada vez más popular en los contextos tecnológicos-educativos, capaz de hacer que los ordenadores puedan sentir y controlar el mundo físico a través de un ordenador personal) y el “Scratch”, (pseudolenguaje de programación orientado a la enseñanza, mediante la creación de juegos), hacen las delicias de los aprendices más menudos, generando al unísono motivación y creatividad. Pero..., siempre no fue así, ahora, parece más fácil iniciarse en este campo, pensaría...

En nuestros primeros contactos en el IES, Mariela aún tenía once años, pero, ya había devorado decenas de libros, tantos, que alguna profesora dudó que fuese real, quedando patente al poco tiempo, que gracias a la “multimodalidad del procesamiento de la información” de aquel cerebro con sobredotación intelectual, la información e interrelación de lo leído, allí estaba; mostrándolo en las diferentes interacciones con el grupo de clase en el contexto del aula, con una facilidad extrema en todas, todas, las áreas del conocimiento.

Recuerdo aún con asombro, como cursando 1º de ESO, cualquier propuesta realizada a Mariela era aceptada como un reto para abatir, así como, la garantía de lucha implícita y esfuerzo estar presentes para llegar a buen puerto, (generando en este su mentor, la motivación para seguir seleccionando materiales y diseñando y dando forma a un programa atractivo y vivo), coincidente qué duda cabe, con los intereses de la pequeña, de forma que mantuviese intactos sus

altos deseos por el aprendizaje, la creatividad, y el descubrimiento en ascenso hacia cotas más complejas futuras.

Jamás encontré una negativa por su parte a los retos planteados, sus búsquedas a lo propuesto, con la metodología del “trabajo por proyectos” como telón de fondo, daban sus frutos con frecuencia. Sus investigaciones, tocaban con creces la médula de lo investigado, siendo lo habitual, (incluso aquella vez, en la que su análisis y conclusiones sobre el estado de la cuestión acerca de la “Domótica”, [conjunto de técnicas orientadas a automatizar viviendas, edificios, que integran la tecnología en los sistemas de seguridad, gestión energética, bienestar o comunicaciones] habrían dejado boquiabierto al ingeniero más experimentado), por su comprensión global de la idea de conjunto del tema, con solo trece años.

Su motivación imparable, (con un afán de conocimientos sin par), abarcaba también, las parcelas humanísticas del pasado, reflexionando desde una perspectiva crítica, creativa, y futurista, (“¿qué frutos, *han dado miles de años* de reflexión filosófica, *a tener en cuenta para el mundo actual?*”, me preguntaba Mariela), que acompañada de sus deseos crecientes de conocimientos lingüísticos para comunicar en lenguas varias, hacían de ella una chica a la que fácilmente cualquier profesional no habría dudado de acompañar en la senda del conocimiento, para con el tiempo observar los frutos..., con una premisa clara: “no disminuir si un solo lumen aquella potente y brillante curiosidad, al contrario, aumentar su flujo luminoso hasta llevarlo a la expresión máxima del potencial, aprovechando para ello su extraordinaria e infatigable capacidad de trabajo”.

Así pues y dado su perfil, desde el comienzo “potenciar una interrelación entre ambos hemisferios cerebrales” dando lugar a pensamientos críticos, analíticos y creativos fue nuestro objetivo de partida, a fin de llegar como síntesis a un pensamiento global de mayor calado, en el que el “pensamiento divergente” estuviese, no solo presente, sino potenciado. La lectura durante semanas de artículos científicos y periodísticos seleccionados en función del momento motivacional de Mariela, dieron lugar a un respeto importante por parte de ésta del “método científico” a la hora de explicar los hechos, en “detrimento del pensamiento mágico”. No por ello en momentos determinados dejamos de hacer un guiño importante a la ficción en el campo de la robótica, como género para hacer volar la mente creativa a otros niveles.

La intervención intermitente que duró tres años, a razón de 1.5 h/semana fija el primer año, intentó generar un “andamiaje cognitivo” lo suficientemente sólido en Mariela, como para que su vocación por la Ingeniería Robótica, (su pasión, “su elemento”...), fuese en aumento.

En la última fase de la intervención, en la que trabajamos con un nuevo programa de enriquecimiento a nivel de IES, denominado: “Cerebro, mente y tecnologías aplicadas”, (ambicioso en los contenidos y en la interacción entre éstos), se dejaba entrever aún sin duda, una adolescente con una pasión alta por áreas dispares del conocimiento (como en años anteriores), reflejando en su estilo de aprendizaje y de afrontamiento de los contenidos, una **“alta consiliencia”**, (permítaseme un inciso en relación al concepto, entendido en la línea del especialista en mirmecología, estudioso de las hormigas, el estadounidense Edward O. Wilson, quien defiende en su libro: *Consilience*, “la unidad del conocimiento”, [lo cual defiende], así pues, imágenes de “un insecto”, “un compás”, y “El beso de Auguste Rodin”, enlazadas entre sí, aparecen en la portada de su libro para evocar la **confluencia de todas las ramas del conocimiento**). Fue este estilo de instrucción, el que consideramos como de mayor utilidad en nuestra interacción con Mariela, en los diferentes programas de enriquecimiento, (dadas las motivaciones de ésta) para el avance de su creatividad presente y futura, ya que pensamos que: en el proceso creativo, cuanto mayor sea la cantidad de ideas provenientes de disciplinas varias, mayor entrecruzamiento se generará entre éstas, facilitando “el hecho creativo per se”. Hipótesis que las futuras experimentaciones empíricas avalarán o refutarán...

El programa mencionado: “Cerebro, mente y...”, que finalizó con una visita guiada, a un centro de diagnóstico, que entre su equipamiento contaba con un equipo de IRMF, permitió que a la salida Mariela me hiciese un comentario en su línea, «*esas máquinas, lograré en el futuro mejorarlas*», podría pensarse que su autoconcepto estaba hipervalorado, pero lo acompañaré con una anécdota más, en la vida de Mariela...

Sus comienzos en el estudio de la lengua alemana fueron a los catorce..., pero se precipitaron a ritmo vertiginoso. En su prueba inicial del conocimiento del alemán para ingresar, (en las tan demandadas Escuelas Oficiales de Idiomas en

el momento actual, y después de que nuestra protagonista hubiese ojeado textos en dicha lengua, por primera vez en su corta vida durante un par de semanas), el profesor de alemán encargado de supervisar dicha prueba..., quedó un tanto confuso, ya que, el texto propuesto para acceder, escrito en estilo libre por Mariela sobre un tema sugerido..., tenía matices, riqueza de vocabulario y extensión de contenido como para que el profesor encargado de la corrección, me buscara para solicitarme información sobre la chica, y cuestionarme sobre la veracidad y posibilidad real de que lo que allí se reflejaba fuese obra suya. Conociéndola y sus capacidades, mi respuesta afirmativa surgió rápida y sin titubeos, y el profesor de alemán sin dudar, con un criterio extraordinario, **“decidió acelerarla”** e incluirla directamente en el “tercer curso”. Jamás había estudiado alemán, salvo aquellas dos semanas de ojeo de textos en alemán, previas a su prueba.

La combinación de las altas capacidades, en paralelo (en este caso) con el alto rendimiento en los resultados académicos por parte de Mariela, dio lugar al reconocimiento al finalizar la ESO de premio extraordinario a nivel provincial, hecho que como sabemos no mantiene una correlación positiva alta en el caso del alumnado de AACC, ya que incluso, y es conocido, se da la triste paradoja de que un gran porcentaje acaban fracasando académicamente; pero no fue el caso de ésta ya que su trabajo y esfuerzo acompañaban su potencial.

Pasados algunos años coincidí con Mariela, pero ya, como ingeniera graduada, la alegría fue mutua, seguía siendo la joven cargada de ilusiones y motivaciones de siempre. Encuentro que aprovechamos para referirme su inminente nuevo proyecto y destino, ya que había conseguido una beca de investigación bien dotada económicamente, (en dura pugna con cientos de participantes) para una estancia en USA por un periodo de cinco años, en el Media Lb del Instituto Tecnológico de..., ayuda que contemplaba el trabajar en paralelo con una de las más prestigiosas doctoras a nivel mundial en inteligencia artificial. El programa de investigación en el que participaría, iría destinado a la creación de una nueva generación de robots sociales capaces de interactuar con humanos, con una aplicación específica para ambientes hospitalarios.

Abiertamente mostraba sus deseos por empezar ¡ya! Cualquier observador externo, hubiese captado con facilidad, aun sin conocerla, que la ilusión por la

participación en el desarrollo del proyecto la invadía. Según me refería Mariela y recojo sus palabras: «... *contemplarían como idea prioritaria en el desarrollo del prototipo, el potenciar en las interacciones robot-humano “los procesos empáticos”, cuidando que los detalles de la apariencia y expresión facial del robot se asemejaran lo máximo posible a la humana, hecho fundamental que habría que cuidar encarecidamente en los rasgos del diseño robótico inicial, ya que en este campo –según me comentaba– existe, una premisa clave, sortear el “valle del misterio”, hecho que se consigue –me refería– eliminando rasgos extraños que generan desconfianza y rechazo en los humanos al apreciar la discordancia de éstos...».*

Hubiese estado hablando plácidamente con Mariela, días, (con esa percepción distorsionada del tiempo que genera el grato fluir de los saberes), ya que sus bagajes multidisciplinares de conocimientos atractivos e interesantes ahora consolidados, los había expandido sin tregua desde niña hasta ahora, la joven formada y con pasión por el campo robótico que ahora fijamente me miraba, y proyectaba su futuro..., “crearía”.

Gratamente nos despedimos, no sin antes comentarle la puesta en marcha de un nuevo proyecto de “aceleración con mentoría”, con tres nuevos alumnos llegados a su IES a la ESO, (una chica y dos chicos) identificados de AACC. Mariela sonrió con gratitud, intuí, que quizá recordaba agradablemente sus comienzos...

Efectivamente, tengo altas capacidades intelectuales

Con fecha 09/09/2013 la Asociación Murciana de Apoyo a Niños con Altas Capacidades Intelectuales (AMUACI), publicaba una entrada en su página web cuyo contenido literal replicamos a continuación, –con el permiso del protagonista del relato, un adulto de AACC, componente de la directiva de la asociación.

El planteamiento que nos hacemos, ya en 2016, lo traduciremos a una serie de preguntas, para la reflexión: ¿cuánto hemos cambiado como sociedad en los últimos tiempos en la atención a las AACC? ¿Realmente los profesionales del “sistema educativo” son conscientes, de la responsabilidad de la no atención adecuada a las personas de AACC?

–Recogemos a continuación, literalmente, las palabras de nuestro adulto de AACCC, (seguiremos con nuestro acrónimo, “AACCC” en nuestros comentarios, él utilizará el equivalente “ACI”) quien nos relata su experiencia vital, y al que no interrumpiremos en toda su exposición, los énfasis, son suyos:

“[...] Lo sé desde los 21 años*, año en el que un fuerte cuadro depresivo me llevó a la consulta de un psicólogo clínico. Afortunadamente, me encontré con un buen profesional que fue capaz de percibir el *problema*. Y, siempre afortunadamente, supo orientarme adecuadamente. Pero **hasta que recibí esa ayuda, la primera, créanme que el recorrido fue duro** (por desconocido) aunque ahora a mis cincuenta años lo recuerde hasta incluso con simpatía.

Desde luego **a quien nada puedo reprochar es a mis padres**, personas sin formación psicopedagógica para entender nada de lo que me sucedía, pero a quienes sí puedo acusar de dejadez profesional y falta de formación adecuada es a todos los profesores que tuve hasta entonces.

Y no crean que la EGB, que por cierto no acabé (característica frecuente en los jóvenes ACI), la hice en un colegio público de provincias sin recursos. Fue en un centro concertado del movimiento de renovación pedagógica *Rosa Sensat* en Barcelona, un colegio pro-catalanista donde no se daba religión en horario lectivo, teníamos asignaturas como Cinema (recuerdo haber visto *El acorazado Potemkin* y *Viaje alucinante* y haber rodado películas en 8 mm) y Dança (mi profe era Salvador Mel, el que, en 1982, organizó la coreografía del acto inaugural del Mundial de Fútbol en el Nou Camp) y convivía perfectamente el catalán con el castellano en las asignaturas sin problemas.

Era un claustro políticamente comprometido con el catalanismo, cosa que me parece lógico y perfecto en Catalunya, y que puso en marcha un modelo educativo adaptado a las, supongo, lagunas que detectó en el “modelo convencional” nacionalcatólico. Pero **ni siquiera en este colegio se preocuparon de las Altas Capacidades Intelectuales**.

Posiblemente nadie se preocupaba de eso a finales de los sesenta y setenta. Todos los profesores usaban una frase muy socorrida para explicar nuestro

problema **no es tonto pero no estudia**. Y así daban (y todavía dan) por zanjada la atención individualizada que por su profesión se les exige.

— ¿Qué hacemos con el niño?—, preguntó mi padre, al tutor, docente y experto profesional ante el desastre académico que se avecinaba. —Pues mándelo a la FP y a mí qué me cuentan—, sentenció el tutor, harto de mi caso.

Y así empecé la bendita FP (bendita por lo que de estabilidad laboral me dio muy pronto) en un instituto hispano-francés de Barcelona y luego en el Politécnico de Cartagena. Y tampoco ningún profesor, ya en los ochenta y en la pública, se molestó en hacer su trabajo bien. Recuerdo tan sólo a dos con agrado pero ninguno quiso dedicarle tiempo a averiguar nada... pésima estadística.

Eso hizo que iniciara un intuitivo y vital acercamiento al Conocimiento (así, en mayúsculas) de forma *autodidacta* (método de aprendizaje habitual en gente con Altas Capacidades). Los primeros libros comprados por mí para leer lo que me diera la gana sin más asesoramiento que mi propia intuición fue a los catorce años y, a los dieciséis, empecé a leer El País diariamente. Antes tenía la costumbre de coger los voluminosos tomos del diccionario Sopena y leer palabras raras o cogía libros “de mayores” (afortunadamente mi padre era un gran lector y la casa estaba llena de libros) y me dedicaba a copiarlos en una libreta o a máquina de escribir.

Por aquél entonces mis endebles inquietudes intelectuales se centraban en los ovnis, la parapsicología y la ciencia ficción aunque muy pronto fui derivando hacia libros relacionados con la Astronomía, la Ciencia en general y la Historia. Supongo que será fácilmente comprensible qué puede sucederle a cualquier persona cuando vive internamente una **fuerte contradicción entre lo que él aprecia y considera válido** (lecturas personales) **y lo que le obligan a hacer y que rechaza por inútil** (*la materia* del colegio): que **surge un fuerte conflicto mental** que puede degenerar en diversas somatizaciones, **agresividad e incluso en una fuerte depresión (consecuencia de una atención educativa inadecuada en los jóvenes ACI)**.

Y aquí creo que se produce uno de los momentos críticos (si no el peor) de estos sujetos. Porque una somatización en la adolescencia puede derivarlos hacia in-

finidad de direcciones erróneas: drogadicción, agresividad irracional, huida... y aquí es donde creo yo que me salvé al aparecer un psicólogo que me hizo el test WAIS (*Wechsler para adultos*) y me ubicó en la famosa campana de Gauss: tenía 136 de CI en la escala verbal y 151 en la escala manual. Eso me situaba (y me sitúa) en un Cociente global de 145, lo que significa que ando por encima del 99,8650% de la población mundial. Es decir que, como yo o por encima de mí, sólo hay un 1,35 por mil de humanos.

Pero este país no es un país apto para estos perfiles. No se sabe qué hacer con ellos. Mientras que en otros países se les busca, selecciona y prepara para ofrecer algún tipo de servicio a la comunidad o a la nación, favoreciendo su integración (el individualismo es una característica en nosotros), **aquí son personas molestas** que entorpecen la convivencia con sus comentarios y “les cuesta integrarse”, como suelen argumentar los que le rodean. Y entonces acabamos acentuando el individualismo o *mediocrizándonos* para ser aceptados por el grupo (los niños ACI terminan ocultando sus Altas Capacidades para ser aceptados o se aíslan completamente de la sociedad).

La única forma de reajustar esa profunda contradicción existencial es conociendo lo que ni los profesores ni el Estado supieron ofrecerme ni a mí ni al 90% de chavales ACI no detectados que hay actualmente escolarizados en el sistema educativo español: un diagnóstico. Un sujeto ACI prácticamente *se cura* en cuanto recibe La Noticia. **Conocer qué nos sucede obra como un gigantesco bálsamo.** Queda todo explicado tanto a él como a la familia.

Yo, tras el diagnóstico y cuando ya me había largado de casa (decisión que recomiendo porque permite una construcción personal sin injerencias no deseadas), decidí profundizar en mí mismo a través de un durísimo y caro psicoanálisis que me llevó unos cinco años. Sé que este tipo de terapia no está bien vista por muchos profesionales de la psicopedagogía pero los fármacos que me proponían como alternativa no me parecía una respuesta *inteligente* y yo lo que quería era precisamente eso: respuestas inteligentes. Y créanme que, para un ACI, un psicoanálisis es esclarecedor. Más bien podemos decir que este tipo de terapia, con un alto componente de comprensión intelectual abstracta y metafórica, encaja como un guante con nuestras personales características mentales. Se pase o no

por un psicoanálisis lo cierto es que, una vez *reajustado mentalmente* de adulto, la vida común y cotidiana en este país lleno de mediocres es demasiado sencilla para nosotros.

Es tal la simpleza mental que nos rodea que resulta demasiado fácil hacer fáciles las cosas difíciles... siempre y cuando, claro está, no intentes cambiar un entorno que lo último que quiere es eso, cambiar. Simplemente, aprovéchate del bajísimo nivel intelectual y formativo de tu país. Eso sí, sufriendo en silencio *el problema*, como las hemorroides.

Yo solo me he lanzado a contarlo cuando ya a mis cincuenta años coincidí en unas jornadas de altas capacidades con un viejo amigo que me contó el problema que tenía con su hijo. Fue entonces cuando, animado por él, decidís *alir del armario*, verbalizarlo y echar una mano a todos los que se encuentren en su situación.

Fíjense en mi *impecable* recorrido académico en el sistema educativo español gracias a la desinteresada colaboración de los profesionales que me atendieron: sin EGB, con una triste FP superior y con ninguna de las tres carreras empezadas terminadas (Empresariales, Turismo y Geografía e Historia).

Y, a pesar de ese ridículo expediente académico, fíjense lo que he podido hacer sin ayuda de ningún profesor ni educador en este país de mediocres: profesor de FP en enseñanza reglada recién cumplidos los veinte años y, más adelante, director responsable de la FPO y del control de calidad ISO9001 en el centro (sin ser economista), periodista/locutor en informativos de Cadena COPE y redactor en Diario 16 (sin licenciatura de periodismo), autor de trabajos de investigación histórica publicado en revistas especializadas y tres libros de Historia (sin ser historiador) y, lo que es más sorprendente, ponente en un congreso internacional de Filosofía en la Complutense, organizado por la Sociedad Académica Española de Filosofía, con una tesis "autodirigida" sobre un trabajo de investigación propio relacionado con *el isomorfismo de los sistemas complejos* (sin ser físico ni filósofo ni contar con el apoyo de ningún catedrático) que lleva usándose desde 2000 como bibliografía en varias universidades españolas sin yo conocer, siquiera, a los profesores que diseñan las programaciones... que ya tiene mérito en el país del comadreo.

¿La solución? no os creáis donde os han encasillado ni la frase “eso no puedes hacerlo”. Es mentira. Tened en cuenta que el tejido social español (el anglosajón trabaja de otra forma) está plagado de personajillos que, una vez han accedido al poder, se blindan impidiendo la entrada de peligrosos revisionismos. Así, los gremios/amigotes pactarán estrictas condiciones para que no entréis (títulos, recomendaciones, influencia...) bloqueando a todo el que haga peligrar su estabilidad social aun a costa de cierto inmovilismo socioeconómico.

Y aquí los ACI hacen mucho daño... ponéis en evidencia su capacidad. Por eso España, casualmente, no cuenta con protocolos de detección de individuos con altas capacidades aunque sí los hay de inofensivos futbolistas.

Pero que el sistema o vuestro país no os quieran no implica que vosotros debáis autodestruiros ni aceptar donde os encasillen. **No sois unos enfermos inadaptados.** Cread vuestra propia línea existencial. Diseñad vuestro modelo, de lo que sea, y dedicadle vuestra vida a ello. Las horas, días, años... pasarán sin daros cuenta.

**aMuACI está formada por padres/madres de niños con Altas Capacidades Intelectuales y también por adultos con Altas Capacidades Intelectuales. Este es el relato de un miembro de nuestra directiva.*

– Y, una vez expresado a través de los párrafos anteriores parte del ciclo vital de un adulto de AACC asociadas a SOB, (por seguir con la terminología utilizada a lo largo del libro), es fácil detectar, la fuerte carga emocional de nuestro ponente impregnada en sus líneas, con las vivencias de sus luchas a lo largo de su trayectoria de vida, hasta hacerse su sitio... pero siempre, acompañado de sus capacidades.

Sus sentimientos claramente encontrados con el sistema y con la atención recibida décadas atrás, quedan más que patentes. No haremos ningún comentario al texto anterior, por respeto y agradecimiento a su autor, al permitirnos publicarlo tal cual lo sintió y lo expresó.

Eso sí, creemos que en los “profesionales de la educación”, en el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto, converge una gran responsabilidad en

esta temática, que al día de hoy en nuestra sociedad “no está asumida”, ya que seguimos pasando de puntillas sobre el tema de las AACC, a nivel global, en cuanto a “identificación” e “intervención real”.

Tengamos en cuenta que si analizamos los datos suministrados a nivel del total del Estado, de las publicaciones de las diferentes Consejerías de Educación de las CCAA, de los porcentajes de alumnos identificados sobre el total de alumnos escolarizados, dependiendo de la CA en cuestión, (la que más ha identificado vs. la que menos) nos movemos en el triste intervalo del (0,9-0,01)%, datos que contrastan fuertemente con la posibilidad real de que “entre el 3% y el 5% de nuestros niños/as tengan AACC”, luego la conclusión es bastante evidente: “Tenemos miles y miles de alumnos/as sin identificar sus AACC en el global del Estado Español y algunos de ellos/as, abocados/as a tener problemas en el futuro como consecuencia de una falta de atención adecuada a sus capacidades”.

Consideramos que es clave el encontrar la respuesta ajustada y adecuada a este tipo de situaciones por parte de todos, y muy en especial, “del profesional de la educación como especialista de su quehacer diario”, ya que el “sufrimiento real” que conlleva (matizamos, “en algunos casos”, dada la variabilidad existente entre los sujetos de AACC y los contextos educativos) la no atención adecuada, al ser portador de alguno de los perfiles de AACC, (p. ej. SOB), y estar en un medio hostil, “a nivel del propio sujeto y de la familias”, es extremadamente lacerante, (e impensable, en cuanto a magnitud para quien no lo vive, así lo hemos visto en clínica), y “es lógicamente innecesario”, si realmente nos encontramos en la sociedad avanzada del siglo XXI...

Es nuestra la responsabilidad de conseguir entornos gratos de aprendizaje, que faciliten la adecuada expresión de las potencialidades de estos sujetos, fomentando y manteniendo “el placer diario por el aprendizaje”, de forma que los proyecte y se sumerjan sin asperezas en el incesante y necesario cauce de la “educación a lo largo de toda la vida”.

Quiero empezar mi proyecto de vida profesional

Una vez más, me interesaba la opinión de Alejandro, nuestro joven amigo ya mencionado, acelerado en la ESO mediante salto de curso y en la universidad cuando cursó 2º y 3º simultáneos del grado, con éxito total.

Ya en España a la vuelta de su último curso académico realizado en Hong Kong, y con su flamante graduación en ADE, (conocía sus intenciones de abrirse un hueco en el mundo del trabajo, y sabía de su incorporación reciente a una empresa multinacional en su filial española, ya que en ningún momento desde los doce años habíamos perdido el contacto), “lo interpeleé vía mail”, con la formulación siguiente: “Con tu título de Grado bajo el brazo, ¿realmente interesa al mundo de la empresa un sujeto de AACCC? O más bien es un problema, que hay que camuflar”. Días más tarde, su respuesta no se hizo esperar, (el énfasis es mío):

*“... De nuevo depende muchísimo del ámbito, la industria, etc. En general para un mundo fuera de la ingeniería y las ciencias, que es donde tengo experiencia, me parece que para lo único que sirve es para entrar por los ojos cuando alguien lee que terminaste la carrera con 19-20 años, que es algo que en realidad no significa absolutamente nada y solo podemos tomar como simbólico. Sin embargo según he podido comprobar es algo incluso peor ya que desde el momento en que leen ese detalle, que es de lo poco que sirve para destacar por encima de una bolsa de demandantes de empleo fuera de lo normal con filtros casi insuperables, comienzan a exigirte y a ponerte unas expectativas que NADIE puede cumplir. **Esperan que sorprendas de alguna manera que ni siquiera ellos saben cuál**, se extrañan cuando ven que eres una persona con la que se puede hablar bien y casi se decepcionan cuando ven que solamente eres “un tío muy listo”; lo que hace pensar que esperaban una actuación de circo más que un compañero de trabajo. Para explicarlo con un símil, es como si todos los “superdotados reconocidos” fuesen Cristiano Ronaldo: tienes 45 minutos para marcar un “hattrick” o estas fuera de liga, no valoramos pases, esfuerzo o trabajo. Por supuesto también te encuentras excepciones (siempre hablando desde un punto de vista personal) como mi actual jefe José Luis Blasco, que aparte de ser un genio (sin exagerar) da la casualidad de que también lo adelantaron de curso y me permitió ser yo mismo. Y así todo salió a la perfección.*”

En resumen vuelvo a lo mismo y **pienso que es un problema de comunicación y de conocimiento**, ya que la gente no tiene NI IDEA de lo que significa tener altas capacidades que para la inmensa mayoría es matemáticas y memoria. En el mundo de la empresa que cada vez se valoran más (incluso más que antes) las habilidades interpersonales como la capacidad de manejar tus propias emociones en distintas situaciones, habilidades comunicativas, negociadoras, etc. Superdotado significa inadaptado social que quieren ver por curiosidad y poner a hacer números, por lo que **tener altas capacidades en el mundo empresarial, hoy día, en España, te vale para conseguir una primera entrevista y a partir de ahí vas por tu cuenta contra unas expectativas erróneas**. De nuevo, altas capacidades es un término desconocido completamente. Se acaba creando una especie de categoría social aparte cuando en realidad no la hay”. –Literalidad de lo reflejado en su escrito.

Pero, es de nuevo **Alejandro**, quien nos matiza en **dos conclusiones**, relacionadas con el mundo del trabajo, y la sociedad en la que está inmerso, en este caso la española con su situación actual, “**su percepción**”, (personalmente creo que nada sesgada, ni condicionada por su personalidad o vivencias), la de un joven de veinte años con perfil de AACC asociadas a sobredotación intelectual, con múltiples avatares ya vividos en su corta existencia, y que en lo esencial no difieren en exceso de otras trayectorias turbulentas conocidas de personas con AACC en estos campos, ya que, aquellos que llevamos algunas décadas con estas temáticas, sabemos que los progresos realizados a nivel social en el punto que nos ocupa pasan por la ausencia real de apoyos consistentes en la atención de estas personas. Finalmente, Alejandro nos relata, así sus conclusiones:

“... La primera es que en el ámbito laboral, al menos en mi sector, es **casi mejor ocultar estas capacidades** porque crea una imagen y unas expectativas absurdamente erróneas, aunque es cierto que si llaman la atención (como es mi caso al terminar la carrera antes) pueden conseguirte una llamada al teléfono”. –Continuamos con “el camuflaje” de la auténtica expresión del “yo”, como medida de autoprotección, arrastrado (en algunos casos) tristemente, desde los patios escolares de los centros educativos, y continuándolo de nuevo en el mundo de la empresa, todo ello para evitar reacciones inadecuadas de

unos observadores sesgados en la percepción, fruto de una inadecuada educación social. Y prosigue:

“... La segunda y definitiva es que prácticamente nadie en España entiende lo que son las AACC, lo que se traduce en lo anteriormente descrito: ausencia de apoyos, una comprensión equivocada y un trato incorrecto. También es cierto que una vez comienzan a reflexionar sobre lo que significa ser inteligente dejan la puerta abierta a aspectos distintos a memoria o matemáticas, pero no se lleva a la práctica”.

—A raíz de lo anteriormente expuesto, creemos que tanto la sociedad como el mundo empresarial, deberían tomar las medidas pertinentes, con una mayor sensibilidad global, en las interacciones con estas personas, facilitando de esta forma las repercusiones positivas que podrían derivarse en ambas direcciones a nivel personal y social, evitando el ingreso de éstos en la cohorte de “parados estructurales sobradamente preparados”, pero desechables por sus calidades en formación, capacidades y potenciales. Un contrasentido en una sociedad que los/as necesita.

Por otra parte sabemos, (tal como se viene pronosticando) que desde el mundo de la empresa, cada vez se demandará más entre sus componentes, un nuevo perfil de trabajador (muy diferente a los convencionalismos actuales), adaptable a un mundo cambiante y en línea con los incipientes paradigmas pujantes de los nichos de trabajo del futuro. La denominada “mentalidad knowmad”, neologismo que combina las palabras know (conocer) y nomad (nómada), entra en escena, para dar respuesta a las demandas. Implica capacidades en el sujeto que pasan por: la innovación, la flexibilidad, el talento, la interconexión de ideas dispares, la independencia y ser colaborativo, la capacidad de aprendizaje permanente, etc., etc., etc. Variables éstas, que atendidas adecuadamente y potenciadas..., y que, consideramos implícitas en muchas de las personas de AACC, no serían difíciles de llevar al estado óptimo, en éstos/as.

En definitiva: “nómadas del conocimiento como mecanismo de adaptación al medio” en una “sociedad líquida” en cambio continuo, con un cada vez mayor

peso del impacto tecnológico en el “aprendizaje invisible”, (términos al uso en el discurso de Cobo y Moravec).

Así pues, y para concluir este apartado, si tal como se dice: “El trabajador del conocimiento será el, trabajador del futuro”, las personas de AACC, (bello capital humano) deberían tener muy buen pronóstico en el mundo del trabajo que viene y hacia el que inexorablemente caminamos a pasos agigantados. Pero... ¿será así? Veamos algunas ideas más, en la próxima cuestión.

¿Existe correlación entre las altas capacidades y el éxito en la vida?

Parece que realizarnos esta pregunta, después de lo reflejado por Alejandro, (nuestro joven graduado de AACC recién llegado al mundo de la empresa e intentando hacerse un hueco...) y, justo, después de las reflexiones anteriores, fuese improcedente, (por haber quedado ya respondida implícitamente), y que nuestro deseo fuese realimentar el desazón de una realidad palpable y conocida, casi por todos..., pero permítanme exponer otras reflexiones y expresiones de procedencias varias, que podrían contrastar con lo que sabemos.

Existen un buen número de asociaciones nacionales, relacionadas con las AACC, (por citar una de ellas, ASA Málaga “Asociación malagueña para el apoyo a las altas capacidades intelectuales”, que cumplía recientemente, veinte años de existencia), e internacionales, que ejercen entre otras, una labor necesaria de apoyo a todas las edades, y reivindicación de la atención adecuada a las personas de AACC. Consideramos que su existencia y labor es fundamental en el proceso en el que nos encontramos inmersos en nuestra sociedad. “Mensa” es una asociación internacional, que evalúa, barema, e identifica como superdotados/as intelectuales a partir de sus pruebas, y es en su sede española, (establecida en la capital aragonesa desde 1984), desde donde se expresaban en estos términos: “...Somos gente normal, jóvenes, parados, médicos, filósofos, taxistas, humoristas..., la gente traduce el ser superdotado con tener éxito en la vida, y no tiene nada que ver”. –Actualmente cuentan con casi dos mil socios, identificados con sus pruebas.

Es cierto que poseer AACC no tiene por qué garantizar lo que a veces se entiende por “tener éxito en la vida”, pero tampoco debería ser la antesala de tener problemas con ésta, hecho excesivamente frecuente que debería ser nuestro foco de atención para evitar la más que casual ocurrencia, ya que, si el trato dado en los diferentes periodos evolutivos a las personas con AACC ha sido integral, con un desarrollo armónico entre sus inteligencias y sus emociones, no debería existir una problemática diferencial en relación al resto de la población. Fechas atrás, un joven licenciado de AACC en paro, (respetamos su anonimato) comentaba, “... *hemos sido educados en el egoísmo, en la creencia de que cada uno debe mirar únicamente por sí mismo y esperar que todo salga bien, pero si el ser humano ha llegado hasta donde está ha sido gracias a saber cooperar, ahí reside nuestra auténtica fuerza*”.

Y es que, vivimos en una sociedad en la que, la preocupación por el talento, la creatividad, la ciencia en general, etc., no son tenidas en cuenta al nivel que se debiera, y en consecuencia el viejo modelo e inadecuado concepto de “éxito en la vida”, (que se nos vendió durante décadas...), se tambalea y cambia sus caras, un ejemplo como el que se muestra a continuación no es inusual sino que, resulta habitual por repetitivo últimamente, y altamente llamativo.

Becaria, (con lo que ello implica actualmente en el Estado español...), la reconocida mejor investigadora joven de Europa, Vanessa Valdiglesias, comentaba: “... *La inversión en ciencia está lejos de lo aceptable*”. La investigadora de la Universidad de Coruña, doctora en Biología e investigadora de esa institución académica, obtuvo el premio que concede anualmente la Sociedad Europea de Genómica y Mutagenesis Ambiental al investigador europeo menor de 35 años con la mejor trayectoria científica, pero..., ¿tenemos, algunas garantías en el momento actual universitario, de su buen futuro profesional?

Ya quedaron atrás, los tiempos en los que, autores como Tannenbaum (1983), definían la superdotación como “el potencial para convertirse en un adulto aclamado por su éxito o ideas”, tampoco nos vale, exigir, canalizar, que el superdotado, tenga que optar por profesiones de las llamadas brillantes (en un pasado reciente), ingeniero de caminos, matemático, biomédico, físico, etc., ya que, llegar a ser una persona con “éxito en la vida”, deberíamos relacionar-

lo más, con la idealizada variable felicidad, precipitada no exclusivamente por las producciones extraordinarias y su materialización económica, sino por una “adecuada gestión de las emociones en los múltiples contextos” en los que nos desenvolvemos habitualmente, (incluido qué duda cabe, el trabajo habitual, al que tantas horas dedicamos), exprimiendo la vida lo suficiente, como para conseguir acercarnos al brillo de la ansiada felicidad, con la sociedad en su conjunto como objetivo.

Sabemos, que en todos los sectores, laborales, sociales, etc., existen personas con capacidades extraordinarias, necesarias para la adecuada dinámica social de progreso, y que cualquier sociedad culta y democrata, debería “valorar el bienestar de todos sus integrantes”, por encima, de estereotipos manidos superficiales, que olvidan la auténtica realidad integral de algunos seres humanos dentro de los grupos, y entre ellos, absurdamente, qué duda cabe las personas con AACC.

También, décadas atrás, Gagné (1985), defendía: “*el potencial es hereditario, y el talento la cristalización de ese potencial, que requerirá esfuerzo y estímulo*”, es obvio que difícilmente cristalizará el potencial de nuestros jóvenes más capaces si no cambiamos nuestras formas de pensar y actuar en relación a las AACC, prueba de ello es que nos seguimos encontrando con titulares en los medios como: «La “desgracia” de nacer superdotado», intentando justificar la expresión en el hecho de que hasta el 68% de los jóvenes con alta capacidad intelectual fracasa o deja los estudios, debido a que, muchos se desmotivan, rinden poco, se aíslan, y, al llegar a la adolescencia, sin hábito de trabajo, suspenden, e incluso abandonan lo académico.

Así pues, tal como hemos dicho, si Tannenbaum definió la superdotación como “el potencial para convertirse en un adulto aclamado...”, (en función de la idea y mentalidad del espíritu de la época); al día de hoy, y con el debido respeto, creemos en función de nuestras observaciones sociales, que «nada más lejos de la realidad, en el “colectivo diverso” de las AACC», y en contraste, coincidimos con Gagné, cuando argumentaba, “*el potencial es hereditario, el talento es ...*”, creemos que **el desánimo provocado por el medio no ayuda a construir**, pero a pesar de ello, no podemos perder la motivación e ilusión por la autorrealización con el afrontamiento como arma, por lo cual sugerimos: “forcémonos

al máximo, formémonos sobradamente invirtiendo todo el esfuerzo necesario y veamos con el desarrollo del talento, nuestra lucha y preparación, qué ocurre después”. Algunos podrían tildarnos de ilusos, observando las realidades de nuestros jóvenes ya titulados y “sobradamente preparados” deambulando por tierras europeas, con un éxito...

También desde la Universidad de Yale, ya en 1985, Robert Sternberg al hablar de la inteligencia de las personas excelentes, manifestaba, *“el éxito debe estar presente como medida de la alta capacidad”*, aludiendo al mismo tiempo que para ser considerada una persona, “excelente en cuanto a inteligencia” uno de los criterios que ésta debía reunir, pasaba por que “el producto derivado de su inteligencia fuese valioso para la sociedad”. Somos conscientes de que muchas de las aportaciones/creaciones de las personas de AACC son necesarias y de urgente necesidad para la sociedad globalizada del momento, hecho que destacamos, y más aún, sabiendo como sabemos que normalmente las decisiones de la puesta en escena y los ritmos de esas investigaciones, producciones, decisiones..., las marcan otros, al ritmo de sus intereses y de intereses a veces desconocidos. Mientras tanto las personas de AACC no sólo no tienen éxito con su vida y aportaciones, sino que difícilmente sobreviven..., ya que.

Al día de hoy, la emigración de nuestros jóvenes supera ampliamente el millón. Otros, “jóvenes talentos menores de treinta y cinco...”, prestigiados, y galardonados con reconocimientos europeos..., con situaciones de precariedad extrema en su trabajo actual, (por la falta de inversiones adecuadas o paralizaciones de sus investigaciones), y en consecuencia inseguridad extrema en su día a día, no renuncian a desviar su mirada del extranjero, como salida única a su proyecto de vida. Otras, vuelven, aun a sabiendas de la aminorada realidad en múltiples aspectos, que de nuevo aquí les espera, veamos un caso cercano, pero con ciertos visos positivos.

M^a. José Buzón es una joven investigadora española, biotecnóloga, con una amplia trayectoria formativa y de investigación. Recientemente ha sido premiada con el prestigioso programa L'Oréal-Unesco For Women in Science, por su investigación para diseñar terapias más efectivas contra el VIH (que precipiten una cura definitiva de esta enfermedad). Realizó sus estudios de posdoctorado en

EEUU y ahora ya en Barcelona, (donde seguirá con sus investigaciones sobre VIH), nos muestra lo evidente de nuestra sociedad actual, con frases como: “... *A España le falta toda la infraestructura y todo el sistema que tienen otros países para conceder proyectos*” (de investigación). “*Se nos ve menos capacitadas que a los hombres para las ciencias*”. “*A nivel laboral no puedes comparar las condiciones que tenía allí con...*”. Tres realidades habituales, a las que se enfrentan nuestras jóvenes más capaces, y que habría que tener en cuenta si queremos hablar de una sociedad que con frecuencia alardea sobre el papel con líneas de tinta no indeleble que aseguran, «... *en 2016, el nuevo paradigma de la superdotación y de las altas capacidades considera que “las personas superdotadas constituyen el mayor capital humano de la sociedad”, si sus dones y talentos se educan adecuadamente*» (Guía Científica de las Altas Capacidades, Gobierno de España). Pero, ¿qué hay de realidad y apoyo, en el global social a esa expresión?, si la realidad que conocemos, no solo en el mundo de la investigación, sino en el mundo del trabajo, es...

Martín Varsavsky argentino-español, es un afamado empresario desde hace décadas; también, profesor de la Universidad de Columbia, y presidente-fundador de la “Fundación Varsavsky”, dedicada a mejorar las condiciones de la educación a nivel mundial.

Años atrás, residiendo en España, escribía un artículo en su blog, con el título: “Por qué los que triunfan en la universidad rara vez triunfan en la vida”, del que realizaremos algunos comentarios, debido al hecho de que sus reflexiones están cargadas de una realidad aplastante, basadas en su dilatada experiencia en el sector empresarial, en el mundo real, fuera y dentro de los contextos académicos, y que trataremos de concatenar con el tema que nos ocupa, en esta cuestión, “la existencia o no de correlación entre el éxito en la vida y las AACC”, animamos a la lectura del artículo al completo en la web, del que reflejamos algunos puntos de los allí tratados, como son:

En lo referente al sector profesional educativo, “... *lo normal es que la enseñanza esté poblada de gente que fueron alumnos brillantes y llegaron a ser profesores*”, por lo que es bastante frecuente encontrar que esa correlación se dé, sin embargo en otros sectores, no académicos, “... *mucha gente que de joven eran*

*considerados los mejores de la carrera, no llegan a ser los más exitosos en el campo en el que practican, ya sea arquitectura, moda, cine, medicina, ingeniería informática, y muchas otras carreras... En general les va bien, pero pocas veces son los más exitosos. **“Y lo opuesto ocurre frecuentemente. Muchas veces los más exitosos ni siquiera terminan la carrera”** como se ve bien en “La Red Social”. Coincidimos plenamente con las apreciaciones de Varsavsky(2011), y consideramos que los problemas que se dan en los contextos educativos no universitarios, vuelven a repetirse en los contextos universitarios y a replicarse en el mundo del trabajo, generando graduados que aun académicamente habiendo tenido resultados extraordinarios, posteriormente *“no les sirvió para destacarse en la vida real”* hecho frecuente en las AACCC, reflejado en los mínimos logros de muchos de ellos en los contextos laborales.*

También, se aprecia como en otros niveles educativos, la falta de identificación acertada por parte del profesorado en los pronósticos de futuro de vida de sus alumnos (...) *“y he de decir que, en general, los estudiantes a quienes sus compañeros consideran más inteligentes suelen tener más éxito que aquellos a los que los profesores consideran más inteligentes”*, una vez más, la historia de quién identifica mejor, vuelve a repetirse...

Por nuestra parte consideramos, que dotar de estrategias contextualizadas a nuestros jóvenes, que fomenten, la creatividad, la ejecución óptima de las competencias desarrolladas, el afrontamiento y la resolución de nuevos problemas, la autonomía en el aprendizaje a lo largo de la vida, y el networker, entre otras..., podría ser un seguro, para algún tipo de “desempeño exitoso”, ya que son variables relevantes a tener en cuenta como una necesidad del humano actual en una sociedad en cambio permanente, sin perder de vista tal como decía Varsavsky(2011), *«... aún queda mucho recorrido para que las universidades sepan dar las mejores notas a los alumnos que mejor les irá en la vida y “no hay una altísima correlación entre los profesionales más exitosos y los alumnos mejores”»*, hecho que compartimos, ya que...

Sabemos, que en otros contextos, se acostumbra a definir también el constructo “Cociente de Éxito” (CE), derivado de la relación mutua y compartida entre la “Inteligencia emocional” (IE), por un lado, y las “capacidades intelectuales” por otro,

contribuyendo a éste “CE” un 77% nuestras aptitudes emocionales y un 23% nuestras aptitudes intelectuales, datos derivados entre otras, de la investigación realizada a nivel mundial por “The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations”.

Creemos que aun tomando estos datos con mucha cautela en cuanto a porcentajes, (debido a la grandes diferencias intra e intergrupos humanos, y en definitiva a las diferencias individuales de los sujetos), “sí nos dan pistas claves” de la gran importancia de las emociones en nuestras vidas y de la gran relevancia de las “habilidades psicosociales” para el éxito en ésta. Realidades que deberíamos cuidar en el proceso de “formación integral” de nuestros alumnos/as de AACC, si queremos preservar, invertir, e intervenir, acompañando con ahínco en el proceso hacia su vida futura en el medio, sin perder en ningún momento de vista la posibilidad y relevancia de sus aportaciones sociales si sus capacidades son suficientemente desarrolladas, poniéndolas en valor a través de la expresión de sus talentos.

Finalizaremos con una respuesta breve pero contundente, a la pregunta que recientemente se le formulaba al psicólogo y escritor Walter Riso, “... **¿Cuál es su definición de éxito? *Disfrutar de lo que hago y autorealizarme***”. Consideramos que para que la conjunción de dicho binomio fundamental, pueda presentarse en las personas de Altas Capacidades Intelectuales habrá que dar las oportunidades necesarias y adecuadas en su interacción con el mundo, hecho que derivaría beneficios a nivel personal e interpersonal, con un mayor ajuste social de éstos, y también (lógicamente), a nivel de la sociedad global en la que están inmersos.

Estimado lector, es cierto que las líneas anteriores adolecen de los fríos pero a veces objetivos datos numéricos, estadísticos de los informes científicos, pero, las reflexiones vertidas de personas en su medio, aportan sus percepciones..., consideramos, que la “percepción personal de éxito en la vida, varía de persona a persona”, como las diferencias individuales en todos los humanos y en las personas de AACC; a pesar de ello consideramos que en el global de nuestros jóvenes parece estar cada vez más claro, ¿qué es tener éxito en la vida?, y las emociones están presentes, hecho que algunos adultos con capacidad de

decisión y poder sobre amplios sectores de población, desconocen, o no tienen en cuenta.

Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de las páginas anteriores, se han vertido ideas y respuestas, (a las preguntas que nos hemos ido formulando), procedentes de contextos varios. Podríamos seguir así indefinidamente con argumentaciones y teorías de todo tipo (el papel es muy sufrido), y dilatar la respuesta en el tiempo a “una realidad, pendiente de ser atendida adecuadamente, las AACC”. Mientras tanto, los niños inmersos en sus desarrollos evolutivos, con sus “cerebros en obras y en llamas” no esperan, y siguen su curso vivencial, indistintamente de nuestras actuaciones y disquisiciones. Pero, ¿les estamos ofreciendo intervenciones medianamente idóneas para su desarrollo, si no óptimo, al menos adecuado? Desde las Neurociencias cada vez más, nos insisten y nos hablan de periodos óptimos y sensibles para los aprendizajes, que no debemos desaprovechar, pero al día de hoy, muchos de esos conocimientos los obviamos.

Creemos, que: ¡ha llegado el momento de actuar, en conciencia!, interviniendo adecuadamente, ofreciendo para ello, actuaciones reales y válidas en los contextos reales, dando oportunidades a “seres humanos maravillosos”, (que incluso a veces, sufren como consecuencia de un medio que se les hace hostil, por el simple hecho de ser diferentes), de forma que la expresión de sus potencialidades sea real, y devengan en “seres humanos íntegros y felices”. No nos importa repetir hasta la saciedad la relevancia de las siguientes actuaciones (aun con riesgo de ser tildados de repetitivos), materializadas en **acciones concretas** como son:

- 1) La “identificación” como primer paso, de cada uno de los niños de nuestras aulas, ya que solamente, (según se recoge en datos de la Página Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2013/2014), el **0,20%** del alumnado escolarizado, está acreditado como de AACC. Siendo así, tal cual, ¿qué pasa pues con los miles restantes? Carentes de una intervención temprana preventiva,

la aparición de dificultades y problemáticas posteriores está más que servida y no se hará esperar.

Es triste que se nos muestren datos, en los que se aprecien que alrededor de un 70% de alumnos con AACC acaban fracasando en sus estudios. Somos conscientes, de la pluridimensionalidad del fracaso escolar como tal, pero jamás debería ser consecuencia de una ausencia de identificación que haya permitido, el no **hacerlos/las visibles**. Pero además, teniendo muy claro al mismo tiempo que **identificación e intervención educativa** son un binomio que deben ir de la mano “siempre”, con mayor o menor intensidad de intervención, (hecho que dependerá del perfil global del sujeto), y no la ausencia absoluta de ésta con gran frecuencia, aun estando la identificación realizada.

- 2) Otra acción concreta y clave a adoptar es la “flexibilización del currículo”, siendo entre nuestras experiencias, una de las más positivas de las llevadas a cabo con alumnado de AACC (siempre que se ha practicado), y es por lo que nos atrevemos a defender y sugerir dicha medida, ya que creemos sin riesgo a equivocarnos, que es una respuesta educativa acertada y adecuada, para adaptarse a las necesidades que presentan estos alumnos. La vía de la “aceleración” (en sus diferentes modalidades, pero con especial énfasis en la de “salto de curso”, para facilitar el hecho educativo en los contextos al profesorado y al alumnado), **acompañada** además en paralelo de programas de intervención educativa, tipo: “enriquecimiento con mentor” es deseable.

Desde nuestra experiencia con esta medida, hemos obtenido resultados extraordinarios con todo el alumnado acelerado. Somos conscientes que conlleva un esfuerzo extra por parte de los profesionales de la educación implicados, (lo admitimos), pero se compensa con creces con los logros posteriores visualizados en el desarrollo de las competencias, y la dimensión en pro de la formación integral del alumnado conseguida.

En definitiva, sabemos sobradamente, y así se aprecia en los contextos educativos por parte de los profesionales, (otra cuestión es que se obvие) que el ritmo del currículo ordinario estandarizado en la clase, es totalmente insuficiente para el alumnado de AACC, y que como consecuencia no responde adecuadamente

a las necesidades reales planteadas por éstos, (apareciendo aburrimiento, desconexión, disrupción, fracaso, sufrimiento, etc., dependiendo del caso) es por lo que “la aceleración como **estrategia**”, cómoda y fácil de aplicar en el contexto educativo, capaz de resolver problemas (al menos transitoriamente...) no atendidos por otros sistemas, **debería ser utilizada siempre que proceda**.

Sabemos y es cierto, que hay mucho escrito acerca de la aceleración como tal, a nivel nacional e internacional, avalando su eficacia los datos, procedentes de los múltiples estudios rigurosos realizados. No nos olvidaremos del pionero **Informe Templeton** (Colangelo, Assouline y Gross, 2004), metaanálisis de los estudios hechos en todo el mundo desde hace más de cincuenta años, sobre los “resultados de practicar aceleraciones en niños con AACC” y sus conclusiones favorables acerca de ésta.

Y como, entre nuestros profesionales más cercanos, (valga una pequeña muestra entre otros/as muchos/as..., Prieto, Reyero y Tourón y en nuestro entorno más local Rayo) no han dejado de insistir, desde décadas atrás en las necesidades de la adecuada atención de las AACC y las posibilidades de la estrategia aceleración en todas sus variantes, (llevando prácticamente vidas dedicadas a la defensa de ésta) pero, curiosamente, la realidad es, que la “resistencia en los contextos educativos”, por parte del profesorado, los equipos directivos, y la omisión de la inspección, entre otros..., **a dar la respuesta adecuada a las AACC es la tónica**, aun sabiendo, que “la aceleración de curso” es una medida, fácil de implementar, que adoptada evita riesgos y genera beneficios personales en las personas aceleradas, contrastables no solo en el nivel curricular, sino en los niveles: emocional, motivacional, relacional y de “salud mental”.

- 3) Con frecuencia nos encontramos con personas que defienden enfáticamente la idea, de que: “todos somos diferentes”. Y es en el grupo de las personas de AACC donde no deberíamos olvidarnos de la aceptación de las “diferencias individuales” de éstos, como clave de la atención a su diversidad, lo cual conlleva la **“personalización de la respuesta educativa”** en función del perfil aptitudinal, creativo, motivacional, emocional, de intereses, etc., asociado a cada sujeto.

Queda más que desfasado y sesgado en el tiempo aquello de: “el mismo traje para todos” y “todos a saltar la misma altura” y en las AACC más aún; errores que con mucha frecuencia en múltiples contextos se siguen cometiendo, al considerarlos similares. Creemos que, “**facilitar la formación del profesorado en activo**” en aquellas temáticas específicas relacionadas con las NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) donde el profesorado adolece (en muchos casos) de cierta falta de preparación adecuada, (no así normalmente, en el dominio de su materia de especialidad), será pues fundamental para generalizar una atención adecuada a todas las casuísticas que se plantean en las aulas, con éstos y con otros alumnos/as.

- 4) Impulsar la “visibilidad de género” y la transversalidad en los diseños, como hecho dinamizante, igualitario y acuciante aún, en nuestros centros educativos. El impulso del derecho a la igualdad entre seres humanos indistintamente del género, en nuestra sociedad global, es una asignatura pendiente en muchos rincones de la Tierra, e incluso en nuestros contextos sociales y educativos más cercanos, sólo es cuestión de pararse a observar y se apreciará. Aportamos a continuación datos procedentes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, alusivos a alumnado identificado de AACC en la Comunidad Andaluza, que nos muestran una realidad ilógica y no permisible en una “sociedad igualitaria en el derecho a la educación y a la respuesta educativa, indistintamente del género”.

NIVEL EDUCATIVO Y % DE ALUMNADO DE AACC IDENTIFICADO POR GÉNEROS				
TIPO DE CENTRO	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Público	64,50	35,50	74,46
Concertado	75,00	25,00	70,06	29,94
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS

Tabla 4. % de alumnado en diferentes niveles educativos, identificado por “géneros”.
(Andalucía, curso 2012/13. Consejería de Educación)

Datos de identificación por géneros (los mostrados en la tabla anterior), que contrastan con un hecho, relativamente más cercano en el tiempo, el cual queremos resaltar: En el **Premio Extraordinario** de Educación Secundaria Obligatoria correspondiente al curso **2014-15**, concedido en la provincia de Jaén a un total de 10 alumnos/as, (con el objetivo de reconocer públicamente su esfuerzo y dedicación al cursar la ESO con resultados excelentes), del total de los/as premiados/as, “ocho eran alumnas (80%)” y solamente dos, alumnos, existiendo entre las galardonadas, según me consta (gratamente), una chica identificada como de AACC y acelerada durante la ESO, (también había pasado por el programa de mentoría-enriquecimiento en paralelo a la aceleración, mencionado en este texto), pero, ¿y el resto? Aunque distinguiamos (en nuestras apreciaciones) entre altas capacidades y alto rendimiento, consideramos que entre las premiadas existirían (sin miedo a equivocarnos) un porcentaje importante más alto, de alumnas de AACC, pero..., el problema de la no-identificación muestra su cara en todos los eventos (y asociado a las chicas más aún), hecho negativo e ilógico y en consonancia con los datos mostrados en la tabla anterior.

Consideramos que en nuestra sociedad, queda un gran trecho por recorrer en “defensa de la igualdad de género”. La invisibilidad de las chicas de AACC ya en la adolescencia, es un indicio de mal funcionamiento de un sistema educativo, que nos marca un objetivo focal hacia el que dirigimos y corregir, todo ello, si queremos vivir en “una sociedad más igualitaria”, que respete y dignifique las diferencias individuales de éstas, sus valías y capacidades y el hecho de ser: “mujeres en igualdad con el resto de sus congéneres hombres”, no potenciando, sino rompiendo, el limitante “techo de cristal” en la edad adulta en el mundo laboral, que como observamos siembra y abona sus raíces con fuerza en edades tempranas.

- 5) Hacer **consciente a la comunidad educativa** en su conjunto, mediante campañas de sensibilización y formación, de “las realidades de las personas con AACC”, y sus necesidades de respuesta educativa diferenciada, con especial énfasis hacia el “profesorado”, ya que, como “profesionales de la educación”, y necesarios impulsores en los centros educativos de: la atención a la diversidad,

del desarrollo de proyectos, de materiales curriculares, de metodologías e innovaciones contextualizadas, (acordes a la adecuada atención y necesidades en la diversidad del alumnado del siglo XXI) y un largo etc., “son claves y necesarios” más que nunca.

Y es que inmersos como estamos en una sociedad en la que el aprendizaje, ya no está sólo en el contexto del aula sino distribuido en entornos varios, su figura dinamizadora y motivadora nunca fue tan necesaria, como en el tiempo actual, en el que la fuerza, del “estilo networker” (trabajador en red), cada vez cobra más peso y se expande en todos los contextos, incluido el educativo. Impregnar a nuestro alumnado de AACC de esa mentalidad, (que muchos de ellos, la traen, débil pero de serie) es facilitarles el acceso de algunos de los escalones de su futuro.

Derivado de lo anterior, la dinámica para el profesorado implicará, un permanente fluir y fusionarse, con los avances tecnológicos, sociales, y conocimientos emergentes, derivados de áreas varias (entre otras..., las Neurociencias), ya que los hallazgos científicos y sus repercusiones relevantes y aplicables al hecho educativo, no podrán obviarse tan ligeramente, como hasta ahora, (llegando a todo el alumnado, y dando respuesta, incluidos los de AACC), lo que implicará un proceso de formación y actualización permanente, necesario y sin freno en el tiempo, (si no queremos enarbolar por tiempo, la bandera del desfase).

Así pues, el término “educación a lo largo de toda la vida”, ha llegado (para todos), y con una fuerza desbordada, para quedarse definitivamente, y es, y será, una necesidad totalmente obligada a tener en cuenta por el profesorado, motivo por el cual las administraciones educativas en los procesos de selección de nuevos profesores deberían primar al máximo no solo la vocación extrema por la docencia, (que es fundamental) sino la versatilidad y la calidad óptima del docente a seleccionar, todo ello, si queremos entre otras temáticas: a) formar alumnos con aprendizajes contextualizados globales, válidos, generalizables y de calidad; b) reducir nuestras cotas de fracaso; c) suscitar el deseo en nuestros alumnos, de estar en el entorno de aprendizaje que ofrece su centro educativo, por resultar atractivos y motivadores los aprendizajes allí

ofrecidos; d) “llegar a todos” buscando la expresión de la excelencia de sus capacidades, incluidos los más desaprovechados en el momento actual, el alumnado de AACC; e) y, por último “y no por ello menos relevante”, dejar atrás, nuestro mal posicionamiento actual, no sólo en “PISA” (el más comentado), sino también en el “Ranking Mundial de Universidades”. Ambos reflejan, la falta de enfoques adecuados arrastrados en el tiempo por nuestro sistema educativo, suministrador de leyes inadecuadas para el progreso real como sociedad, derivados de una escasa visión de la relevancia y las repercusiones a corto y largo plazo de lo educativo sobre lo social, con su implicación máxima a la postre, en la economía del país, hecho, que en el momento actual de la globalización, generará mayores desfases si las transformaciones correctoras son demoradas. Y es que a veces, las soluciones existen, se ven, no son tan complejas y pueden aplicarse, solo es cuestión de: querer aplicarlas, utilizar la observación sistemática y la creatividad y ponernos a trabajar con ilusión y profesionalidad. Y así puede ser por ejemplo, (sin ir más lejos) en el tema central del trabajo que nos ocupa, ya que pensamos que...

- 6) Es totalmente posible y viable, “la atención del alumnado de AACC en un centro educativo ordinario”, siempre que se adopten las medidas de atención adecuadas a las necesidades educativas específicas de los sujetos de AACC, y son, los “Departamentos de Orientación” con su necesaria labor, competencia, y colaboración, los que pueden y deben impulsar y dinamizar una mayor activación en todo el proceso.

No es complejo intervenir, incluso en etapas determinadas con modelos de “mentorías atípicas”, tal como se muestra en otros apartados de este trabajo, realizando una “atención programada” desde el contexto del Departamento de Orientación del IES del alumnado de AACC, con una “atención real” de “intervención educativa” que genere “estrategias personales, cognitivas, meta-cognitivas, sociales, etc.”, con la “figura del orientador-mentor-facilitador del IES” como referente específico.

Todo ello, con el fin de “conseguir la excelencia de las capacidades” para este alumnado, que les permita generar en el futuro, productos deseables y válidos (necesarios para una economía más rica y estable), para el contexto social y cultural en el que todos nos desenvolvemos, y un mejor desempeño en sus

vidas. Garantizamos que de producirse la intervención desde el Dpto...., el apoyo recibido por éstos, se amplifica, (así nos lo dicen nuestras experiencias) traduciéndose en calidad y excelencia a todos los niveles, incluidas las relaciones humanas.

Por otra parte, la alta gratitud de las familias, al sentirse acompañadas y atendidas en la intervención con sus hijos, (el apoyo desde otros y otras perspectivas, con estos chicos, siempre viene bien para el contexto familiar), es manifestado con frecuencia con un agradecimiento extremo, aun aclarando a éstas, que “la atención educativa es un derecho que les asiste” y que hay que demandar de no producirse, en pro de una adecuada atención sistematizada y generalizada de las personas con AACC, no quedándose en voluntarismos puntuales no generalizados, y es por lo que...

- 7) Es urgente, “mejorar la normativa educativa común estatal”, que regula la atención del alumnado de AACC, con una nueva Ley Educativa, (con especificaciones más concretas, que contemplen la diversidad de éstos) a nivel del Estado, unificando y llevando a efecto en **“una norma consensuada”**, (a poner en marcha con el cuórum social adecuado, que contemple las diferentes actuaciones y medidas básicas incuestionables, de obligado cumplimiento), dada la importancia, que la pérdida permanente de las potencialidades de las AACC, como capital humano desaprovechado tiene, en el activo de la “inteligencia colectiva” de nuestra sociedad. Ya que, debemos tener en cuenta que sin llegar a ser extremas al alza en ningún caso, las diferencias entre comunidades, (en la temática global de la atención a las AACC), sí es llamativo los ligeros avances positivos en algunas, frente al no despegue prácticamente en otras en la intervención con el alumnado de AACC. Deberían quedar olvidados, datos lejanos en el tiempo como: “El 50% de los superdotados abandona la escuela con fracaso escolar (Alumnos Superdotados, Precoces y de Altas Capacidades Ministerio de Educación y Ciencia 2000)”, pero tristemente, no es así, y abundamos...
- 8) Todas las sociedades (cada una con sus peculiaridades), son concedoras de la “importancia de la educación para el hecho social global”, y de que el momento actual requiere respuestas adecuadas a las turbulentas realidades

que vivimos en este aún incipiente, siglo XXI. Y, es desde el sector educativo en cada entorno y “con cada alumno”, desde donde la respuesta no debiera hacerse esperar, “en pro de una formación integral”, con metodologías en consonancia con los contextos, sus capacidades y las “nuevas formas de aprender” del momento actual.

Al mismo tiempo sabemos, (y es importante que no lo olvidemos) que en todo el proceso a reavivar, sigue existiendo en los contextos educativos, “un rol fundamental”, por encima incluso de las atractivas, cambiantes y novedosas tecnologías actuales, “el del profesor”, clave en la orientación, dinamización y puesta en marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada uno de sus alumnos, con un objetivo clave, facilitar en éstos, el desarrollo de competencias válidas para su futuro.

Veamos un ejemplo de “profesora comprometida en un entorno complicado”, que debiera animarnos a una intervención más adecuada con nuestro alumnado de AAC: El 13 de marzo de 2016 en Dubái (Emiratos Árabes Unidos), Hanan Al Hroub (nacida 43 años atrás en el campo de refugiados de Dheisheh, Belén) fue reconocida con el “Global Teacher Prize” de la Fundación Varkey, el cual, es considerado cada vez con más énfasis como el “Nobel de la enseñanza”. (Ya hicimos alusión a este premio, en otra parte de nuestro trabajo al hacer mención a nuestro profesor: Cesar Bona, finalista en la edición pasada).

Hroub es una profesora palestina, (que decidió dedicarse a la educación, después de que su familia fuese tiroteada en un control por soldados israelíes), trabaja..., en una escuela pública a las afueras de Ramallah, con pocos medios, lo cual suple (en alguna medida), con creatividad, imaginación y vocación extrema. Su alumnado, (en el intervalo de edad 6-10 años) expuesto a zonas de violencia frecuente, requiere lógicamente, “un trato con visión de futuro esperanzador”, (hecho que ella), considerando la educación como el camino necesario a andar hacia la realización personal y social, con el campo de los valores humanos, como referentes en el tablero de juego hacia una sociedad más humanizada, trata de imbuirles, en su día a día.

Por otra parte, sabemos (y por todos es conocido) de la “importancia del juego”, Adams (1997), en el desarrollo cognitivo de los niños en edades tempranas.

Y es en su libro: *We Play, We Learn* (Jugamos, Aprendemos), donde Hroub defiende, con su método pedagógico las bondades de éste en el proceso de aprendizaje, y como la generalización de lo aprendido a los contextos externos a las paredes del aula, completa el círculo del aprendizaje adecuado para una adecuada interacción social en el día a día.

Y es en una de sus frases, «... *cada día que pasa, la labor de los docentes adquiere una mayor importancia en un mundo que se pregunta “qué futuro quiere para sus niños”*», donde una vez más, aparece y nos deja la idea totalmente compartida por nosotros, de la gran relevancia del rol del profesorado para los tiempos venideros en todos los niveles educativos, áreas del conocimiento y tipos de niños...

Así pues, y para concluir, pensamos que desde una perspectiva de justicia moral: “Facilitar al máximo el desarrollo efectivo de las potencialidades intelectuales de los sujetos de AACC, con una atención adecuada, será favorecer su futuro proyecto de vida”, vs. “Generar riesgos, y robar un futuro esperanzador, no atendiéndolos/las adecuadamente”.

- 9) Sí, algo está cambiando en el sentir popular acerca de la relevancia de la educación, y los nuevos estilos educativos, en el panorama global, –y así se aprecia–, aprovechar el momento actual para impulsar con mayor ahínco una mayor sensibilización en nuestra sociedad más cercana, en los temas tratados en este libro, es un esfuerzo que todas y todos debemos hacer, en pro de la adecuada atención de la totalidad de nuestros escolares, que incluyen alumnado NEAE, y entre ellos/ellas que duda cabe, los niños y niñas de AACC.

Finalizamos tal como comenzamos en este apartado de conclusiones, pensando que:

- A) La “identificación temprana, la intervención adecuada y el rol adecuado del profesor en todos los niveles educativos” son claves desde el comienzo, en el complejo proceso del devenir humano del “llegar a ser...”.

B) Una sociedad que desprecia una de sus mayores riquezas, el capital social y humano que suponen las AACC, desatendiendo sus potencialidades y los productos que podrían derivarse, está condenada al estancamiento y a una muy seria dependencia exterior permanente.

C) Sabemos de la facilidad en la interacción e interrelación con diferentes áreas del conocimiento, (debido a su alta capacidad) por parte de las personas con sobredotación intelectual, hecho que habría que facilitar con las adecuadas oportunidades, manteniendo un tejido científico sólido e innovador, generador de riqueza y progreso social...

Sin embargo, lo anterior contrasta con las reducidas inversiones en I+D+i en áreas actualmente punteras, relacionadas con la Biomedicina. Biotecnología. Robótica. Informática. Materiales. Ingenierías. Aplicaciones a la salud derivadas del conocimiento del Genoma y un largo etc., etc., etc.

Animamos desde estas líneas a las comunidades educativas y a las instituciones, a un “adecuado y serio cambio de tendencia” de las temáticas inadecuadamente tratadas en nuestro Sistema Educativo, entre otras la atención a las AACC, hecho que redundaría positivamente, en la sociedad en su conjunto.

un
i
A

Bibliografía

- ACREDOLO, L. Y GOODWYN, S. (2001). *Cómo potenciar la inteligencia del bebé*, Barcelona: Amat.
- ADAMS, K. (1997). *Tenga un hijo genial: aprender jugando*, Barcelona: Ediciones Medici.
- ALBERTS, B. (2011). "Getting education right", *Science* 333,919.
- ALONSO, M. (2013). *El cociente agallas*, Barcelona: Espasa.
- ANDERSON, R.C. Y FAUST, G.W. (1973). *Educational Psychology*, New York: Dodd, Mead.
- ANTUNES, C. (1998). *Estimular las inteligencias múltiples*, Madrid: Narcea.
- AROCAS, E. Y VERA, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Programa de enriquecimiento curricular*, Madrid: CEPE.
- ASSOULINE, S. (ed.) (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*, Iowa: The Belin-Blank Center.
- ATKINS, P. (2014). *Indagaciones de un científico acerca de las grandes cuestiones de la existencia*, Madrid: Alianza.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- BELTRÁN, J.A. (1994). "Estrategias de aprendizaje en sujetos con altas capacidades", *Faisca: Revista de altas capacidades*. 1, 2, pp. 64-81.
- BENITO, Y. (ed.) (2003). *Manual internacional de superdotación*, Madrid: EOS
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*, Barcelona: Plaza Janes.
- BLACKMORE, S. (ed.) (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Barcelona: Ariel.
- BROCK, E. Y FERNETTE, E. (2004) "Brains on Fire: The Multimodality of Gifted Thinkers". URL: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20>

BIBLIOGRAFÍA

Learners/Gifted%20Learners/Articles%20-%20Gifted%20Learners/brains_on_fire.htm[22/04/16].

CARRERAS, L. (Coord.) (2015). "IV Jornadas Nacionales de Altas Capacidades: Educación y Creatividad". URL: http://www.copc.cat/Eventos/wf_curso.aspx?IdMenu=d94ff862-99b6-463b-bde4-de56a1789838&Cod=2427&Idioma=ca-ES [13/04/16].

– (ed.) (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente*, Barcelona: Horsori.

BYUNG-CHUL, H. (2015). *La sociedad del cansancio*, Barcelona: Herder

CARROLL, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

CASTELLÓ, T. Y MARTINEZ, M. (1998): Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa. Documents d'Educació Especial. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

COBO, C. Y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

CHAMIZO, J. A. (ed.) (2001). *Tú y la QUÍMICA*. México: Pearson.

CLARKE, R. (2003). *Supercerebros, de los superdotados a los genios*, Madrid: U. Complutense.

COLANGELO, N. Y DAVIS, G.A. (1991): *Handbook of Gifted Education*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

COLANGELO, N. (ed.) (2004): *Una nación engañada. Informe nacional Templenton sobre aceleración*, Iowa: International Center for Gifted Education.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

- (ed.) (1986). Culture, time, and the development of talent, en R. J. Stenberg y J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, 264-284. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (ed.) (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York, NY: Cambridge University Press.
- DANSERAU, D.F. (1985). *Learning strategy skills*, en Segal, J.W. (eds.), *Thinking and learning skills*, vol. I, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- DABROWSKI, K. Y PIECHOWSKI, M. (1977). *Theory of levels of emotional development*, Oceanside, NY: Dabor Science.
- DE BONO, E. (1986). *El pensamiento lateral*, Barcelona: Paidós.
- (1994). *El pensamiento creativo*, Barcelona: Paidós.
- (2010). *Seis sombreros para pensar*, (2ª ed.), Barcelona: Paidós.
- DIAMOND, M.C. (ed.) (2014) *El cerebro humano. Libro de trabajo*, Barcelona: Ariel.
- DOMÍNGUEZ, P. (ed.) (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*, Madrid: Consejería de Educación.
- ELLIS, J. Y WILLINSKY, J. (1999). *Niñas, mujeres y superdotación*, Madrid: Narcea.
- FEUERSTEIN, R. (1976). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*, Madrid: Bruño.
- (1990). The theory of structural cognitive modificability, en B.Z. Presseisen (ed.), *Learning and thinking styles: Classroom applications*. (pp. 68-134). Washington, DC: National Education Association.
- (ed.) (1974). *Mediated Learning experiences: an outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions*, Baltimore: University Park Press.
- (ed.) (1980). *Instrumental enrichment, an intervention program or structural cognitive modificability*, Baltimore: University Park Press.
- FLAVELL, J. L. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

BIBLIOGRAFÍA

- FRANCES, A. (2014). *¿Somos todos enfermos mentales?*, Barcelona: Ariel.
- GAGNÉ, F. (2013). *Yes, giftedness (aka "innate" talent) does exist!* En S. B. Kaufman (ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice*, pp. 191-221. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- (1988). *"Beyond the IQ: Education and human development"*, *National Forum*, 68, 2, 4-7.
- (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución...*, Barcelona: Paidós.
- (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books. Harper Collins
- (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- (1995). *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós.
- (1997). *La mente no escolarizada*, Barcelona: Paidós.
- (1998). *Are there additional intelligences?* En J. Kane, (ed.), *Education, information and transformation*. (pp. 111-131) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias... en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós
- GERVER, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*, Madrid: Ediciones SM.
- (2013). *El cambio*, Madrid: Conecta. (2012).
- GOLEMAN, D. (2006). *Social Intelligence*. New York: Bantam Books.
- (2009). *Inteligencia ecológica*, Barcelona: Kairos.
- (2012). *Leadership: The power of emotional intelligence*, Northampton, Massachusetts: More Than Sound Productions.

- (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*, Barcelona: Kairos.
- HERNANDO, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- JIMÉNEZ, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson.
- LEÓN, J. A. Y GARCÍA MADRUGA, J. A. (1989). “*Comprensión de textos e instrucción*”, *Cuadernos de Pedagogía* 169, pp. 54-59.
- MADER, S. (2007). *Biología*. México D. F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- MANES, F. Y NIRO, M. (2015). *Usar el cerebro*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN, J. Y GONZÁLEZ, M.T. (ed.) (2000) *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*, Madrid: MEC.
- MARTIN, P. (2011). *Inteligencias múltiples. Intereses y aficiones*, Madrid: San Pablo.
- MEYER, B. J. (1984). Text dimensions and cognitive processing..., en H. Mandl, N. Stein, y T. Trabasso (ed.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- MEGÍA, M. (2014). *P.I.H. Proyecto Inteligencia Harvard. Manual de Información*, Madrid: CEPE.
- MONKS, F. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming, en F. Monks y W. Peter (eds.) *Talent for the future*. Maastricht: Van Gorcum.
- MORA, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*, Madrid: Alianza Editorial.
- (2013). *Neuroeducación*, Madrid: Alianza Editorial.
- (2015). *¿Es posible una cultura sin miedo?*, Madrid: Alianza Editorial.
- NICKERSON, R. S. (ed.) (1985). *The teaching of the thinking*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- (1991). *Odyssey: a curriculum for thinking*. Watertown, M.A.: Charlesbridge Publishing.

BIBLIOGRAFÍA

- NISBETT, J. Y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OLIVA, A. (ed.) (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- PALMERO, F. (ed.) (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PEÑAS, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*, Madrid: MEC
- PÉREZ, L. (1993). *El fracaso escolar en alumnos de altas capacidades*, Salamanca: Amarú.
- PÉREZ, L. (ed.) (2000). *Superdotación y adolescencia*, Madrid: Consejería de Educación.
- (2002). *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*, Madrid: Consejería de Educación.
- PFEIFFER, S. I. (2009). “The gifted: Clinical challenges for child psychiatry”, *American Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48, 787-790.
- (2015). “El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces” *Revista de Educación* 368, pp. 66-95.
- PHILLIPS, J. S. (ed.) (2012). *Química: conceptos y aplicaciones*. México: McGraw-Hill.
- PINKER, S. (ed.) (2012). *Mente*, Barcelona: Crítica.
- POZO, J. I. (1990). “Estrategias de aprendizaje”, en C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata.
- PRIETO, M. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*, Madrid: Bruño.

- (1997). *Identificación, evaluación y atención de la diversidad del superdotado*, Málaga: Aljibe.
- (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*, Málaga: Aljibe.
- (2014). *Programas para la mejora de la Inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Síntesis.
- (ed.) (2002). “*Inteligencias Múltiples y Talentos Específicos*”. *Bordón* 54, 2-3, 284-285.
- RANGANATH, C. (ed.) (2014). “*States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit*”, *Neuron* 84, pp.486–496.
- RAYO, J. (1997): *Necesidades educativas del superdotado*, Madrid: EOS
- (2001): *Quiénes y cómo son los superdotados*, Madrid: EOS
- REGADERA, A Y SÁNCHEZ, J.L (2009): *Cuadernos de entrenamiento cognitivo creativo*, Valencia: Brief.
- RENZULLI, J. (1994). *Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar*. En Y. Benito (ed.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.
- (2012). “Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach”. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150–159.
- (ed.) (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield: Creative Learning Press.

BIBLIOGRAFÍA

- (ed.) (1992). *El modelo de Enriquecimiento Triádico / Puerta Giratoria. Un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela*. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*, Salamanca: Amarú.
- (ed.) (1997). *Escalas para la Valoración de las características de Comportamiento de los Estudiantes Superiores*, Salamanca: Amarú.
- (ed.) (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how to guide for educational excellence*, Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Y, REIS, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*, Madrid: Ápeiron
- REYERO, M. Y TOURÓN, J. (2003). *El Desarrollo del Talento. La Aceleración como Estrategia Educativa*, A. Coruña: Netbiblo S.L.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento*, Barcelona: Grijalbo.
- ROLF, D. (2013). *El arte de pensar*, Barcelona: Bigsa.
- ROSENZWEIG, P. (2014). *Cerebro izquierdo y lo que hay que tener*, Barcelona: Urano.
- SAMPASCUAL, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.
- SANZ, C. (2014). *La maldición de la inteligencia*, Barcelona: Plataforma Editorial.
- SERRES, M. (2015). *Figuras del Pensamiento*. Barcelona: Gedisa.
- SIEGEL, D. J. (2010). *Cerebro y mindfulness*, Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. (1985): *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*, Barcelona: Paidós.
- (1997). *Thinking Styles*, New York: Cambridge University Press.
- (2011). *The theory of successful intelligence*, en R. Sternberg y S. Kaufman (eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 504-527), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- STENBERG, R. (ed.) (1995). "What do we by giftedness? A pentagonal implicit theory". En *Gifted Child Quaterly*, 39, 2, 88-94.
- (2003). *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*, Barcelona: Ares y Mares.
- (2005). *Conceptions of giftedness*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 327-336.
- (2011). *Inteligencia aplicada*, Madrid: TEA.
- SHAW, P. (2006) (ed.) "Intellectual ability and cortical development in children and adolescents". *Nature*, 440, 676-679.
- SIEGEL, D.J. (ed.) (2015). *El cerebro del niño*, Barcelona: Alba
- SIEGLER, R. S. (1989). *Inteligencia humana, IV*, Barcelona: Paidós.
- TANNENBAUM, A.J. (1997). The meaning and making of giftedness, en N. Colangelo & G.A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn & Bacon.
- (2003). *Nature and nurture of giftedness*, New York: Allyn & Bacon.
- TERRASSIER, J. C. (1990): La disincronía de los niños precoces, en Benito, Y.: *Problemática del niño superdotado*, Salamanca: Amarú.
- THORPE, S. (2009). *Pensar como Einstein*, Barcelona: Amat.
- TIRAPU, J. (2010). *¿Para qué sirve el cerebro?*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TORRES, I. (2003): *100 pasos para el desarrollo del talento*, Valencia: Brief.
- TOURÓN, J. (2010). "El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor", *Bordón*, 62, 133-149.
- (2011). "The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature". *Talent Development and Excellence*, 3(2), 187-202.

BIBLIOGRAFÍA

- (ed.) (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*, Pamplona: Eunsa.
- (ed.) (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Barcelona: Digital-Text.
- VARSAVSKY, M. (2011). “Por qué los que triunfan en la universidad rara vez triunfan en la vida”. URL: <http://spanish.martinvarsavsky.net/ensenanza/por-que-los-que-triunfan-en-la-universidad-rara-vez-triunfan-en-la-vida.html> [07/04/16].
- VYGOTSKY L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- WILSON, E.O. (2014). *Cartas a un joven científico*, Barcelona: Debate.
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología Educativa*, México: Editorial Pearson.
- YUSTE, C. (1997). *Los programas de mejora de la inteligencia*, Madrid: CEPE.
- (2001). *IGF: Inteligencia General y Factorial*, Madrid: TEA.

un
i
A

Epílogo:

**“El derecho humano a la educación”
y “la atención a las AACCC”**

Apreciados lectores, gracias por haber llegado hasta aquí a través de un recorrido un tanto complejo, pero inervado, con una idea básica desde el origen: “el respeto a las “diferencias individuales” y a la defensa de la adecuada “atención a la diversidad”, como un derecho inherente a los seres humanos”.

Alfred Nobel, inventor sueco, químico e ingeniero, en su testamento vital, reflejaba como uno de los criterios para la concesión del Nobel de la Paz, “la lucha contra la opresión y la defensa de los derechos humanos”.

En el año 2014, el Nobel de la Paz se les concedió simultáneamente a la joven Malala Yousafzai –musulmana y pakistaní–, y a Kailash Satyarthi –hindú e indio–, activista éste, en pro de la defensa de los niños explotados, con las peores formas del trabajo infantil.

Mantengo la preciada tesis, –defendida por muchos–, de que, **“la educación, es la base en la que se sustentan y emergen la mayor parte de los derechos de todos los seres humanos”**. Es, a partir de ella, cuando transcendemos con la adecuada interacción en todos los contextos en los que nos desenvolvemos...

Pero, volvamos a Malala, –su insistencia por intentar continuar, “yendo al colegio”, frente a la prohibición machista extrema, casi le cuesta la vida por atentado–, ¿a quiénes, molestaban y molestan sus ideas en Pakistán? No solo a los talibanes, también:

- A una clase política inmovilista, en un país inmerso en una degradación social, que escala cotas de pobreza cada vez mayores con las religiones como substrato.
- A unas escuelas privadas elitistas, defensoras de su exclusividad, clase social y del “status quo” establecido..., sin deseos de integración y progreso para...

Personalmente, creo que se necesitan muchas “Malalas”, –con su coraje, y espíritu de lucha–, también en otros “pueblos de nuestro mundo” diferentes a Pakistán, en defensa del derecho a una educación equitativa y de calidad, para todos/as; no estilo LOMCE.

Pero, volemós ágilmente en la infoesfera, al tema de nuestro libro: ¿A quiénes compete la adecuada atención a las personas de AACC en el Estado español?

No sólo a los centros educativos, y a la comunidad, sino también al Estado, y, ¿es un derecho contemplado en normativa? Sí.

España con su nueva ley educativa vigente, cuando se escribían estas líneas, LOMCE, –Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, de 9 de diciembre, denominada popularmente como ley Wert,–, cargada de ideología segregadora, (principalmente en los niveles adolescentes y universitarios), y regresiva, da fuerza mental para decir: **“Lo que es legal, no siempre es moral”**. El poder constitucional permite a los gobiernos hacer “leyes ideológicas partidistas”, que en educación, fracasan y se cambian con excesiva frecuencia, mal utilizando al mismo tiempo a un profesorado, que deja su vida día a día, en el proceso de controlar a “los/las hijos/as de una sociedad enferma” y debilitada, que sangra sin control ante un futuro más que incierto e indefinido.

Vivo en la esperanza, de la entrada en vigor de una “ley educativa realmente consensuada por todos/as, y lo suficientemente estable”, que precipite sosiego y alegría en la comunidad educativa, con el consiguiente anhelo de sensación de vivir en una sociedad madura, con valores potenciados, con un alto grado de cumplimiento de los derechos humanos, –como principios rectores de la vida, en el día a día en la relación con los demás–, con un respeto por las humanidades, a pesar del dictado de los mercados, con un fomento de la creatividad, con una atención adecuada a la diversidad global, que incluya también, la totalidad del alumnado de altas capacidades intelectuales (AACC), y un largo etc.

Tomo las palabras de Satyarthi: “... *La educación es la clave de la sostenibilidad, y la clave para permitir que surja el enorme poder de los jóvenes*”. Es su momento..., es, el momento de éstos/as –y es que, cuando aludimos al bello término “educación”, hablamos y lo fusionamos con **cinco “E”** implícitas: *Escolarización, Empleabilidad, Emprendimiento, Igualdad [Equality], Ética y moralidad*– y obviamente, necesitamos estas “E” conjuntamente en nuestro sistema relacional en un proceso sinérgico y sincronizado, ya que, si realmente queremos avanzar, ¡son necesarias para una sociedad de futuro garantista en derechos reales, y, humana...!

¡Basta ya!, de “utilizar a las personas” como un medio material más, para conseguir forjar los delirios de unos pocos, en pro de sus intereses. Abogamos por unas relaciones humanas en las que el crecimiento personal en la interacción sea mutuo, y en el que cada ser humano, independientemente de su procedencia y ascendencia, sea visto como **“una gema irrepetible”**, que se nos ofrece, y a la que nos ofrecemos en pro del crecimiento mutuo; indistintamente, del posicionamiento que ocupemos... y el lugar del mundo en el que nos encontremos; ya que, humildemente y coincidiendo de pleno con Rabindranath Tagore: *“La patria no es la tierra. Los hombres que la tierra nutre son la patria”*, y son esos seres “humanos” los que creciendo en igualdad de derechos compartidos con ellos, generarán futuro sostenible.

Creemos que palabras hermosas como, la dignidad, la verdad, la justicia; y expresiones como, “el bien común localizado y deslocalizado”, hay que ponerlas en valor “en nuestra interacción con los demás”, e impedir la pérdida de su significado real, evitando que caigan en el amplio y manipulado **“catálogo de falacias y corrupciones del lenguaje manipulado y arrojadizo, que dopan las mentes y las manipulan”**, un gran conocedor de éste, el lingüista y filósofo estadounidense Noam Chomsky, profesor emérito de lingüística en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), y considerado por el New York Times como “el más importante de los pensadores contemporáneos”, cree, que estamos, ante uno de los momentos más críticos de la historia de la Humanidad –por casuísticas prolijas–, y en un recodo de ésta. *“Momento además, en el que los seres humanos tenemos que decidir si queremos vivir o morir”*, al referirse a *“la aceleración del cambio climático”*, y es así, con el gran espíritu crítico y de análisis que le caracteriza, como un profesor actual con sensibilidad libertaria se expresa. –Creemos y defendemos, la idea del movimiento por la transversalidad de las diferentes parcelas del conocimiento, como red interconectada que inerve el tejido medular del profesor en su mundo y en el mundo.

Pero, demos un salto en el tiempo, porque, siempre existieron personas con claridad mental en pro de los demás. Siglos atrás, el emperador romano y filósofo, Marco Aurelio (121-180 d.C.), decía: ¿Qué es lo que merece la pena? ¿Ser aplaudido? No, –y proseguía: “ (...) *el arboricultor que se ocupa de la vid, el*

*domador de potros y el que se ocupa de los perros esto buscan. Y la instrucción de los niños y la enseñanza, ¿qué fin persiguen con empeño?, **ahí tienes lo que merece la pena**, y con que esto sólo, esté bien, huelga que pretendas cualquier otra cosa” –Crear en esta idea es clave para el profesorado en su saber hacer y en la dignificación máxima de su difícil y extenuante trabajo.*

También, en su “libro diez, de Meditaciones”, –Marco Aurelio–, dejó una reflexión que hacemos nuestra: “... *Nadie tiene un destino tan bueno que al morir, no se hallen a su lado algunos que se alegren del suceso. A la postre habrá alguno que diga para sí: Por fin, respiramos de este pedagogo. No era difícil para ninguno de nosotros, pero yo sentía que en secreto nos condenaba. Sin embargo no te vayas por eso menos benévolo para con ellos, sino conservando tu carácter propio, amical, bien intencionado y propicio, ni tampoco como si fueras arrancado, sino que, igual que en el caso del que bien muere, el alma parte fácilmente del cuerpo, así conviene que sea tu partida de entre ellos*”.

Pero, puestos a hacer un poco de balance propio..., me siento, henchido, de haber pasado una parte de mi vida profesional en el IES CÁSTULO de Linares, un buen IES de los muchos existentes en Andalucía, pero en éste en particular, gracias a la comunidad educativa en su conjunto, y a la concurrencia de un profesorado que año tras año ha luchado y “sigue luchando por intentar dar lo mejor de sí”; todo ello en unos momentos difíciles, en los que datos relativamente recientes de UNICEF, hablan del 51,1% de los niños andaluces, en riesgo de exclusión social, y es también...

En otro informe, sobre el bienestar de la infancia 2015, “Los datos no mienten, las niñas y los niños tampoco...” de Educo, y el poder transformador de las relaciones humanas en la “infancia y la adolescencia”, donde se aprecia claramente, que el bienestar infantil se está resintiéndose considerablemente en los últimos tiempos como consecuencia de la “crisis y otros factores...”, y es que, tal como se argumenta en dicho informe, “... *no sorprende que organizaciones de infancia vuelvan a poner en el espacio público la cuestión del derecho al voto de las personas menores de 18 años, tema que no tiene atención alguna por parte del sistema político*”, aunque...

Finalizando las últimas líneas de este libro en marzo de dos mil dieciséis, el tema del voto en los adolescentes a partir de los dieciséis años, estaba saltando de nuevo a los medios de comunicación, con cierta fuerza; y tiene su lógica ya que, “... *sorprende que precisamente los grupos sociales que no votan –como las niñas y niños, o los inmigrantes– sean los que presentan el mayor riesgo de pobreza y exclusión social*”. Creemos que las relaciones de niñas y niños con el poder político, tendrán que replantearse... en múltiples niveles, incluido qué duda cabe “el sector educativo y su adecuada respuesta”.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Menores de 18 años	30,6	32	33,3	33,2	32,4	32,6
De 18 a 64 años	22,1	22,7	24,9	26,7	28,6	29,2
65 años o más	27,7	24,9	22,9	21,2	16,5	14,5

Tabla 5. Riesgo de pobreza y exclusión social. Variaciones: 2008-2013. (Fuente: Eurostat)

Pero, es hora de marcharse..., coincido con Paulo Coelho, cuando dice “... cierra capítulos de tu vida”, así lo haré, pero no sin antes reivindicar en estas últimas líneas, “el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado”, y un “trato justo para el alumnado de altas capacidades intelectuales”, en cualquiera de los rincones de nuestra geografía, andaluza y estatal.

Antonio Piñar Gallardo

(Orientador IES Cástulo, 2000-2015)

orientadorcastulo@gmail.com

un
i
A

Anexos

Anexo I

«La “aceleración” como estrategia». La atención a las Altas Capacidades Intelectuales, en el IES Cástulo desde el 2003 al 2016

Próximo ya, a cumplir dos décadas desde aquel lejano año dos mil, en el que un despertar de mayor intensidad e interés por la atención a la diversidad (en todo su continuo), calase en el IES Cástulo, llevando consigo, «también» los comienzos del planteamiento de dar respuesta al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (AACC), como alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE); «hemos andado un largo camino satisfactoriamente», pero no, exento de tropiezos.

«La primera aceleración con salto de curso» en consonancia con los nuevos aires, no se hizo esperar mucho, llevándose a efecto en el año 2003 (con éxito), no sin resistencias numantinas (a la puesta en marcha), por parte de algunos componentes del equipo educativo implicados en el proceso. Finalizada ésta satisfactoriamente, el devenir posterior ha sido más grato y halagüeño, ya que...

Una vez consolidada en el IES «la cultura de la aceleración» con éxito, y que seriamente fuese tenida en cuenta por el profesorado como estrategia, (dada la evidencia), a raíz de los resultados satisfactorios obtenidos en todas las aceleraciones practicadas, una tras otra y año tras año, (desde aquella primera del 2003), el fluir de éstas en la sucesión de experiencias de aceleración con las AACC (siempre que se han considerado pertinentes), no ha cesado, llegando incluso al curso 2015/16 donde tres alumnos (una chica y dos chicos) de 2º de ESO, inmersos en un nuevo proceso de flexibilización curricular «satisfactoriamente», les permitirá saltar en el curso 2016/17 a 4º de ESO, — curso académico en el que de nuevo otras tres chicas de 1º de ESO ya identificadas de AACC, con perfil de SOB, comenzarán su proceso de flexibilización curricular..., —según me informó el «nuevo orientador» del IES.

Pero, ¿es el IES Cástulo, un centro atípico en la respuesta a las AACC? Creemos que no, simplemente trata de hacer, lo que...

Podemos observar de una forma global en la «*tabla 1*», las intervenciones llevadas a efecto en relación a las AACC, y en la «*figura 1*», los resultados positivos del proceso de flexibilización del 100% de los tres últimos cursos, (idénticos a cursos anteriores) de la «Agencia Andaluza de Evaluación Educativa».

Hemos incluido además, en las páginas siguientes la valoración global del IES del curso 2014/15 por parte de dicha Agencia..., adjuntamos este documento (que creemos debe ser público, en pro de la transparencia a la comunidad educativa, en el proceso de mejora del IES), también, con el afán de que el lector se haga una idea más ajustada de las «características del IES Cástulo», al que el autor de estas líneas ha estado haciendo alusión múltiples veces a lo largo del texto, por ser su «lugar de trabajo», en todo el intervalo de tiempo mencionado, hasta octubre de dos mil quince.

Un IES público con sus luces y sus sombras, (juzguen Vds. por los datos aportados), pero en el que, la atención a la diversidad en todo el amplio espectro de las casuísticas que ésta puede mostrar, «se intenta atender con profesionalidad e ilusión», y cómo no, las AACC (objeto de estas páginas) con las que la «estrategia aceleración» en la «modalidad salto de curso» desde sus primeros pasos «cosechó éxito en todos los sujetos acelerados» en este IES. Sirva nuestra experiencia positiva para animar a otras instituciones educativas en esta dirección.

INFORMACIÓN DEL ALUMNADO IDENTIFICADO DE AACC EN EL IES CÁSTULO DE LINARES EN EL INTERVALO (2003-2016)				
AÑO	Nº SUJETOS Alias/ Diagnóstico	INTERVENCIÓN/ES IES Aceleración Prog. Enriquecimiento/ Dpto. de Orientación (DO) Prog. de mentoría atípica / (DO) Prog. PROFUNDIZA	SEGUIMIENTO DESDE EL AÑO DE IDENTIFICACIÓN POR ORIENTADOR IES	UNIVERSIDADES ESTUDIOS ¿Dónde 2016?
2003	10 / No diagnóstico formal de AACC (Pc>98)	Mínima. (Programas de técnicas de estudio y orientación vocacional) «Reacción negativa» en el contexto educativo a otro tipo de intervenciones.	BAJO	UGR – UJA –Univ...,Madrid (5 sujetos / 6º Medicina) (1 sujeto Aeroespacial), (4 sujetos, sin localizar)
2007	1 / VTOX Altamente dotado.	«Aceleración» a 4º ESO. P. Enriquecimiento DO (MENTORIA) «Flex. Curricular» de algunas de las materias, en 2º BAC.	MUY ALTO	UC III / Hong Kong (2015, finalización graduación) Aceleraciones: IES y Universidad Titulado GADE 2015 Mundo de trabajo 2015
2009	1/ITAX Medianamente dotada.	«Aceleración» a 4º ESO. Prog. Enriquecimiento DO	BAJO	UJA GRADO/PSICOLOGÍA
2010	1/JTOX Medianamente dotado.	Prog. Enriquecimiento grupal con 15 alumnos. Dpto. Orient. 2010/11 (No adecuada propuesta de aceleración JTOX incompatibilidad del sujeto)	BAJO	IES CÁSTULO 2º Bachillerato Tecnológico

Anexos

2012	4 Medianamente dotadas.	Prog. Enriquecimiento DO 2011/12 y 2014/15. « No aceptación » por parte de las propias alumnas de la propuesta de « aceleración »	BAJO	IES CÁSTULO 1º Bachillerato (Salud y HH)
2013	1/DTOX Altamente dotado.	« Aceleración » a 4º ESO. Prog. Enriquecimiento DO 2012/13 (MENTORÍA)	MUY ALTO	IES CÁSTULO Universidad de Sevilla Biomedicina
2013	2/LTAX Y JTOX Altamente dotados.	Evaluación e Identificación en 1ºESO. Flexibilización « Aceleración » a 4º ESO. Intervención curso 2013/14. Prog. Enriquecimiento DO (MENTORIA)	MUY ALTO	IES CÁSTULO 1º Bachillerato Tecnológico
2014	1/BTAX Medianamente dotada.	Evaluación e Identificación en de 1ºESO. 2013/14 Prog. Enriquecimiento: PROFUNDIZA, 2014/15 y 2015/16 « NO ACONSEJABLE » la aceleración, en modalidad «salto de curso».	NORMAL	IES CÁSTULO 3º ESO

CURSO 2015/16 Y PREVISIÓN 2016/17 (AACC)				
2015	3 JCTOX, MTAX, Y CTOX Altamente dotados.	<p>«Evaluación» realizada en 1ºESO, en el curso 2014/15 con «identificación», de AACC. Intervención con «flexibilización curricular» durante curso 2015/16, para «aceleración» con salto de curso en 2016/17 a 4º de ESO.</p> <p>(Ratificado IES, 19/04/2016)</p>	NORMAL	<p>IES CÁSTULO</p> <p>2º ESO (2015/16)</p> <p>P. Enriquecimiento PROFUNDIZA.</p>
OTRAS PREVISIONES CURSO 2016/17				
	3 Nuevos «identificados en abril de 2016», de AACC. Alumnado del IES.	<p>Evaluación e «Identificación», realizada cursando 1ºESO en el IES, en 2015/16.</p> <p>¿Intervención de flexibilización curricular curso 2016/17, para «aceleración» en 2017/18?</p>		<p>IES CÁSTULO</p> <p>1º ESO (2015/16)</p>
	2 Nuevos alumnos «ya identificados» de AACC, llegarán al IES para cursar 1º de ESO.	<p>Evaluación e «Identificación», realizada cursando Educación Primaria en sus CEIP, ambos, con «aceleración» realizada «ya durante la Primaria», en sus centros respectivos.</p> <p>¿Intervención de flexibilización curricular curso 2016/17, en el IES?</p>		<p>CEIP</p> <p>6º EP (2015/16)</p>
<p>Tabla 1. Principales intervenciones educativas llevadas a cabo con el alumnado identificado de AACC del IES Cástulo, en el intervalo 2003-2016, y previsiones...</p>				

Hemos adoptado sólo a efectos informativos, e identificativos, en la tabla anterior, «categorizaciones en función de las puntuaciones de CI», según el protocolo de la escala de Wechsler, y amparándonos en los intervalos siguientes: 115-129 moderadamente dotado 1 Desviación Típica (DS), 130-140 medianamente dotado 2 DS, y 145 o superior altamente dotado 3 o más DS. Ello no significa tal como hemos comentado a lo largo de nuestra exposición, reiteradamente, que a la hora del «diagnóstico/identificación» de AACC sea el CI, la única variable que se deba tener en cuenta, ya que el proceso de evaluación quedaría muy corto..., compartimos plenamente que dependiendo de la tipología del diagnóstico, talento simple, talentos múltiples, o superdotación, (adoptado en Andalucía), otras variables deberán tenerse en cuenta, entre ellas el percentil de «creatividad» del sujeto y sus variables de «personalidad», motivación, contextos familiar y social y otras..., con el fin, de tener un perfil lo más ajustado posible a la realidad del sujeto objeto del diagnóstico y futura intervención.

Así pues, es interesante volver a aclarar que actualmente a nivel de la Comunidad de Andalucía, en el proceso de identificación de la AACC existe un protocolo consensuado, que contempla diferentes perfiles en las AACC, al cual lógicamente, se adaptan los profesionales que evalúan en todo el arco educativo de la educación obligatoria.

También queremos matizar, que por respeto a la intimidad de los alumnos tratados, se están utilizando alias a lo largo de la exposición del trabajo, así pues en la tabla anterior al referirnos a éstos/éstas, el sufijo «TOX» hace alusión a alumno y «TAX» a alumna. Pero especifiquemos un poco más sobre la muestra de sujetos participantes en el proceso puesto en marcha en estos años, de atención a las AACC en los casos que nos ocupan.

Tal como puede observarse en la tabla 1, los sujetos sobre los que se realizaron «programas de intervención educativa» variaron curso a curso. El total de sujetos intervenidos en este intervalo (2003-2015) ascendió a N=24+2, (más adelante aclararemos, el significativo +2 de la expresión), y dependiendo de la casuística del curso académico, se realizaron intervenciones individuales, o grupales, en los años 2003 (N=10), 2010 (N=15 [sujetos de capacidades varias, pero todos dentro del intervalo moderadamente dotados, salvo JTOX medianamente dotado]), 2012 (N=4), y 2013 (N=2).

Es de destacar que la premisa, permanentemente clara, que nos guió desde el principio en el proceso, fue: «realizar un seguimiento cercano del alumnado (identificado de AACC), por parte del «orientador como mentor», mientras éstos/as estuviesen en el IES», incumplida grata y satisfactoriamente en algunos casos, (la premisa inicial) ya que el seguimiento y asesoramiento profesional, llegó a saltar los contornos del IES, y se extendió con algunos sujetos incluso a la universidad, o ya graduados incluso, al mundo del trabajo, «caso de VTOX, “Alejandro” en nuestro libro».

Puede observar el lector, tal como comentamos en los párrafos anteriores, que en el periodo de tiempo de seguimiento del alumnado de AACC en el IES Cástulo de Linares al que hace alusión el trabajo, las intervenciones han sido muy diferenciadas desde prácticamente «detectar en un grupo diez alumnos de AACC y no intervenir», año 2003, (espíritu de la época del IES y «mito» arrastrado en el tiempo: «el superdotado no tiene necesidad de intervención»), hasta, evaluar a todo el alumnado ingresado en el IES en 1º de ESO cada curso (en años posteriores), con el fin de detectar altas capacidades en alguno de los nuevos alumnos, y adoptar medidas; hasta modelo actual vigente en Andalucía, en el que la detección comienza en Educación Primaria (EP), y es, en el ingreso al IES con la información aportada por el nuevo alumnado, cuando se continua con el proceso de screening (cribado), para detectar alumnos no identificados previamente de AACC en EP.

Un camino andado que en ningún momento deberíamos desandar o paralizar, creyendo erróneamente, que la atención a las AACC es similar a «modas que van y vienen» en los contextos educativos, con mayor o menor intensidad dependiendo de la Ley Educativa del momento.

Pero sigamos con nuestro proceso. En otros cursos anteriores (2006/07), si se apreciaban por parte del profesorado actuaciones competenciales muy llamativas y destacables en algún alumno, se requería la intervención del Departamento de Orientación del IES, de ahí que las primeras aceleraciones que se realizaran en el IES coincidieran con esa época. Personalmente, soy consciente, de que muchos alumnos realizaron su paso por el IES sin identificar en esa época. Actualmente la detección es significativa, ya que desde el curso 2012/13, tal como referíamos, existe, ya un protocolo obligatorio para detectar AACC a nivel de toda la

Comunidad Andaluza, para alumnado de nuevo ingreso (1º de ESO), en los IES. Es quizá ahí donde de nuevo, los profesionales de los dptos. de orientación, deberíamos mantener una actitud lo más profesional y positiva posible, (incluso pecar de exceso de celo), dada la conocida relevancia del proceso de detección e identificación de cara al futuro de estas personas.

Una vez más insistimos, que por respeto a la intimidad de los alumnos tratados, se están utilizando alias a lo largo de la exposición del trabajo, al referirnos a éstos, y será así cuando mostremos, la intervención educativa llevada a efecto con DTOX, (para reducir la extensión de la exposición, en el anexo II únicamente se expondrá el caso de este sujeto), intervenido en el curso 2012/2013, alumno al que se le practicó aceleración, y el «programa de enriquecimiento de mentoría atípica» que posteriormente describiremos, (ya utilizado este programa en cursos anteriores, años 2007, 2009, 2010 y 2012), aunque con diferentes contenidos, adaptados en función de las diferencias individuales de los sujetos, sus intereses y motivaciones.

Es de destacar que en el intervalo al que estamos haciendo alusión, dos sujetos «+2» no reflejados en dicha tabla, (procedentes de otros IES, con evaluación previa de AACC), que habían cursado 3º de ESO con repeticiones ya acumuladas, y desmotivación alta por el aprendizaje, se incorporan al IES Cástulo con un doble diagnóstico, (AACC y TDAH, diagnóstico real contrastado, aunque sabemos que en otros muchos casos, es un error que se arrastra con frecuencia), con la recomendación de su centro de referencia de incorporarlos a un Programa de Diversificación Curricular (PDC), ambos, fueron incluidos en dicho programa. Pero, hablemos brevemente de ellos...

Uno de los sujetos, (con una creatividad y unas capacidades extremas) no llegó a titular en la ESO ya que entró en una dinámica de absentismo y disrupción, que finalizó con el abandono y engrosando los números de fracaso escolar de las AACC, posteriormente, previa superación de prueba de acceso a ciclos formativos y superándola, comenzó un CFGM relacionado con la especialidad de «Equipos Electrónicos» en otro IES de la localidad, abandonando a los pocos meses del inicio, no sin antes impresionar al profesorado con sus elevadas aptitudes creativas, aplicadas al mundo técnico, pero, incapaz de mantener la

atención suficiente y mínima a las tareas planteadas en el IES. En la actualidad, (ya adulto) aún sin titulación oficial, es un reputado trabajador, responsable de montajes en una empresa de telefonía. El otro alumno tituló, pero con dificultades extremas y con una desmotivación muy alta por los contenidos curriculares que no tuviesen relación con su área de interés máximo, «en su caso la informática», donde sus conocimientos resultaban notables.

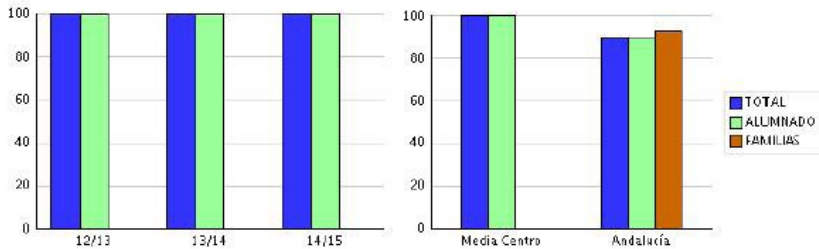
Consideramos que estos dos alumnos de AACC, con una atención más temprana, adecuada a sus diagnósticos previos, podrían haber tenido una trayectoria más

INDICADORES HOMOLOGADOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS RESIDENCIAS ESCOLARES

ÁREA DE MEDICIÓN: Atención a la diversidad

↑ **INDICADOR: Eficacia de la flexibilización de la escolarización del alumnado con altas capacidades en educación secundaria obligatoria.**

	12/13			13/14			14/15			Media		
	Total	Alu.	Fam.	Total	Alu.	Fam.	Total	Alu.	Fam.	Total	Alu.	Fam.
Centro	100	100	(1)	100	100	(1)	100	100	(1)	100	100	
Andalucía	90,63	90,52	91,53	88,81	87,37	94,64	89,66	89,32	91,67	89,70	89,07	92,61



ALUMNADO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(2014/2015)											100,00%

Eficacia de la flexibilización de la escolarización del alumnado con altas capacidades en educación secundaria obligatoria. (2014/2015)	100,00%
---	---------

Fig. 1 Eficacia de las «aceleraciones realizadas» con alumnado de AACC del IES Cástulo en los cursos: 2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015.

«Informe global de la “Agencia Andaluza de Evaluación Educativa” de los “resultados” del “IES Cástulo de Linares” en el curso 2014/15 reflejado en indicadores homologados»

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
I.E.S. Castulo

INDICADORES HOMOLOGADOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS RESIDENCIAS ESCOLARES

Informe definitivo de resultados curso escolar 2014/2015

Los resultados de los indicadores homologados que aparecen en este informe, de acuerdo a lo establecido en la Resolución de 2 de Abril de 2014 de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (BOJA Nº71), se han calculado a partir de los datos disponibles en el sistema Séneca con fecha 21/09/2015.

Símbolos y notas utilizadas:

- (↑) Indicador proactivo: La excelencia se sitúa en el 100% y la mejora de resultados se produce mediante un incremento de valores.
- (▲) Tendencia positiva o rendimiento sostenido de excelencia. Relevancia: resultados por encima de la media andaluza en indicadores proactivos.
- (△) Tendencia discontinua en indicadores proactivos.
- (▲) Tendencia negativa. Relevancia: resultados por debajo de la media andaluza en indicadores proactivos.
- (↓) Indicador reactivo: La excelencia se sitúa en el 0% y la mejora de resultados se produce mediante una reducción de valores.
- (▼) Tendencia positiva o rendimiento sostenido de excelencia. Relevancia: resultados por debajo de la media andaluza en indicadores reactivos.
- (▽) Tendencia discontinua en indicadores reactivos.
- (▼) Tendencia negativa. Relevancia: resultados por encima de la media andaluza en indicadores reactivos.
- (1) Indicador no disponible para este curso escolar por ausencia de datos que impiden su cálculo.

Otras consideraciones para la valoración de resultados:

- La excelencia en la satisfacción se sitúa en el 100%, la valoración del grado de satisfacción se expresa en porcentajes a partir de la tabulación de las cuestiones planteadas en las encuestas asociadas a cada indicador. En este sentido, al expresar como resultado un 76% de satisfacción con el indicador "X" se debe interpretar como que la familia y el alumnado le otorgan una calificación de 7,6 sobre 10 al indicador en cuestión.
- El significado de una casilla vacía es diferente del valor cero. Se entenderá como no procedente la medición de un indicador cuando el espacio reservado aparezca en blanco.
- Las tablas relativas al alumnado y a las familias que acompañan a cada indicador evidencian el número de personas que han valorado la pregunta en cuestión con una determinada puntuación.
- **Tendencia:** La evolución de los resultados en los tres últimos cursos escolares permite conocer su tendencia. La tendencia de los resultados puede ser continua o discontinua. Mientras que la tendencia continua se produce cuando el valor alcanzado en la medición del indicador evoluciona sin altibajos, en la tendencia discontinua se dan alternancias en el valor alcanzado en la medición de un indicador a lo largo de los tres últimos cursos. Por otra parte, las tendencias continuas pueden ser positivas o negativas. En los indicadores proactivos la tendencia será positiva cuando cada curso se produce un incremento de valores, mientras que en los indicadores reactivos debe producirse una reducción de dichos valores para que pueda considerarse como positiva dicha tendencia.

INDICADORES HOMOLOGADOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS RESIDENCIAS ESCOLARES
A) Resumen de resultados

ÁREA DE MEDICIÓN: Enseñanza-aprendizaje			
Indicador	Resultado	Tendencia	Relevancia
↑ Horas de docencia directa impartidas por el profesorado.	98,06%	▲	▲
↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva en todas las materias.	65,89%	▲	▲
↑ Promoción alumnado de ESO sin adaptaciones curriculares significativas.	91,15%	▲	▲
↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva.	90,06%	▲	▲
↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de comunicación lingüística.	40,32%		▲
↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de razonamiento matemático.	36,07%		▲
↑ Promoción alumnado de bachillerato.	83,04%	▲	▲
↑ Alumnado de bachillerato con evaluación positiva.	90,49%	▲	▲
↑ Promoción alumnado de ciclos formativos de grado medio.	78,59%	▲	▲
↑ Promoción alumnado de ciclos formativos de grado superior.	88,48%	▲	▲
↑ Alumnado de ESO que alcanza la titulación con valoración positiva en todas las materias.	61,68%	▲	▲
↓ Alumnado de ESO que alcanza la titulación sin valoración positiva en todas las materias.	26,40%	▼	▼
↑ Alumnado de bachillerato que alcanza la titulación.	82,93%	▲	▲
↑ Alumnado de ciclos formativos de grado medio que alcanza la titulación.	100%	▲	▲
↑ Alumnado de ciclos formativos de grado superior que alcanza la titulación.	100%	▲	▲
↑ Alumnado con título en ESO que continúa estudios posteriores.	90,59%	▲	▲
↑ Alumnado titulado en bachillerato que continúa estudios superiores.	105,45%	▲	▲

normalizada y haber superado el fracaso académico, excesivamente frecuente en este alumnado.

A lo largo de todo el libro se han realizado múltiples alusiones al término «mentoría», también, en la «*tabla 1, de este anexo I*», (con implicaciones de «programa de intervención»). Pues bien, a continuación se muestran, una síntesis de puntos claves, alusivos a dicho programa en sus distintas ediciones con el «alumnado de AACC identificado» en el IES Cástulo como «objetivo a intervenir», y con el «orientador del IES como mentor», (de ahí el adjetivo: **«atípica»**).

Su ejecución se ha llevado a efecto, «en simultaneidad con el desarrollo de la estrategia de “aceleración”». Unas explicaciones más amplias sobre el programa, pueden verse en el anexo II de este volumen.

«Programa de “Mentoría Atípica” con alumnado de AACC. “Una experiencia longitudinal”»

1. Breve resumen

Existen en los IES alumnos de altas capacidades intelectuales (AACC) identificados como tal y no intervenidos educativamente, quedando en consecuencia desatendidos y a su libre evolución, aun siendo alumnos con necesidades específicas. Por otra parte la sociedad española del siglo XXI atraviesa momentos críticos a nivel social y económico-financiero, motivo por el cual desaprovechar el talento de nuestros jóvenes más capaces en su proceso de formación, parece un desperdicio inadecuado si queremos mirar el futuro con optimismo.

Nuestro trabajo intentó utilizar un recurso humano existente en todos los IES (el orientador educativo, como mentor), para intervenir sobre este alumnado, poniendo en marcha con éstos, «programas de enriquecimiento cognitivo» en sesiones individualizadas, a razón de 2 horas a la semana. Los sujetos participantes en el programa de «mentoría atípica, normalmente estaban en proceso de “aceleración-flexibilización”», modelo de intervención que defendemos como muy útil para éstos, (a nivel cognitivo, afectivo y social) ya que su contrastación

es positiva, y así ha quedado reflejada en diferentes estudios nacionales e internacionales, a lo largo de décadas, siendo por otra parte económicamente, poco costosa su implementación, y adecuada insistimos, para el estado de la económica actual. «**Aunar la aceleración con la mentoría es viable**», y positivo en el devenir de éstos sujetos, el recurso existe, tomémoslo, generalicémoslo y pongámoslo en funcionamiento, (de una vez por todas) con todo el colectivo necesitado a nivel del Estado.

La intervención del alumnado de AACC del IES Cástulo desde el Departamento de Orientación se remonta ya a más de una década, (con decenas de sujetos intervenidos), el **programa** puesto en marcha que se describe en la síntesis presentada, utilizó dos tipos de **instrumentos** básicos en su desarrollo, «**estandarizados**» (programas como, PIH, 6SP, PECC, para el aprendizaje de estrategias), y «**no estandarizados**» (artículos científicos, de prensa,[para contextualizar con la realidad de los entornos reales], personas de hemeroteca, videos, documentales, Khan Academy, Youtube, Wikipedia, etc.), en línea con el «Modelo de Renzulli del triple enriquecimiento escolar» (Renzulli y Reis, 1991), ya que la pretensión clave fue y es en nuestro caso, la búsqueda de una «formación integral» contextualizada, en un mundo cambiante que requiere actualización permanente, desafío, y afrontamiento; retos que los sujetos de AACC pueden asumir. ¿Si tenemos los medios? ¿Por qué no utilizarlos?

2. Objetivos del mismo

Realizar una «**atención programada y personalizada**» desde el contexto del Departamento de Orientación del IES, en función del perfil individual, del alumnado de AACC, con una «atención integral real» de «intervención psicoeducativa», que incremente y optimice entre otras, sus «estrategias cognitivas y metacognitivas», como paso previo, a una mayor competencia de generalización a otras etapas y contextos, materializadas entre otras, en:

- a) La resolución de problemas, el cribado de la información en la «Era de la Información», el equilibrio adecuado entre el trabajo autónomo y el cooperativo en el trabajo por proyectos, el autoaprendizaje, la mejora de las interacciones sociales, etc., con la figura del mentor-orientador «**no como instructor**», sino como

«acompañante y referente específico dentro del IES en todo el proceso».

No perder de vista que sus capacidades serán altas, pero que su falta de experiencias con la vida por su edad cronológica, (es una realidad), será clave en todo momento en las interacciones entre éstos y el mentor.

- b) Dar un paso en la dirección de «conseguir la excelencia de las capacidades de los sujetos» por su repercusión en el nivel personal de éstos y como capital social humano, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades, en pro de generar productos deseables y válidos al contexto social y cultural en el que se desenvuelven y nos desenvolvemos, sin perder en ningún momento de vista, la relevancia de su crecimiento intrapersonal.

3. Metodología

La metodología utilizada en el programa en alusión a la interacción con los sujetos de AACCC una vez planteado el «continuó entre proyectos y tareas», se ha basado más en una «dinámica de investigación por parte del sujeto» con la utilización del «método científico» como premisa, que en una dinámica expositiva por parte del mentor, destacando, los tres tipos de interacciones que mostramos, y que se han planteado, dependiendo del momento de la intervención: a)«interacción del sujeto consigo mismo autoactivando sus conocimientos previos», b)«interacción específica con el mentor, posterior a la resolución de **“situaciones-problema reales”** propuestas al sujeto, o por el propio sujeto» derivadas de su investigación, y, c)«interacción expositiva con sus iguales de grupo de referencia de clase o al “profesorado invitado”» en momentos puntuales y determinados.

4. Temporalización o periodos de realización de la intervención

Es difícil describir de una forma homogénea nuestra intervención, ya que las diferencias individuales existentes en los sujetos de AACCC, marcan y han marcado la línea a seguir con el/la alumno/a en cuestión. Ahora bien, sí es posible, con una visión de «estructura longitudinal de la intervención», realizar un recorrido por los alumnos de AACCC del IES Cástulo desde el curso 2003/04 hasta los últimos

alumnos sobre los que se está interviniendo en el curso 2015/16, en lo expuesto brevemente en la tabla 1 de este «Anexo I» y sacar algunas conclusiones.

Cuando el tratamiento ha sido individualizado, (o de dos alumnos), el programa de «mentoría atípica», se ha desarrollado a lo largo de todo el curso académico, con asistencia a dependencias del Dpto. de orientación, con el mentor-orientador del IES a razón de dos horas a la semana, (como resultó en 2013/14, en el que «chica y chico» en proceso de aceleración compartían simultáneamente, el programa de mentoría pero adaptado a sus diferencias). Con grupos más numerosos, no solo varió el espacio, sino la estructura del programa, pero, no el seguimiento individualizado durante toda la estancia del alumno en el IES.

5. Resultados

Equipos educativos, directivos, tutores, padres, el mentor, los alumnos de AACC y otros componentes de la comunidad educativa, consideran que las intervenciones educativas desarrolladas durante este tiempo (que supera ya, la década), mediante este programa, con el alumnado de AACC, (observadas las trayectorias longitudinales de algunos de los sujetos intervenidos y su evolución personal) muestran «efectos favorables objetivos y subjetivos».

Algunas variables relevantes, como el hecho del **«apoyo sistemático durante el proceso de aceleración, que consideramos fundamental»**, y la «formación integral como objetivo» que acompaña el programa, utilizando el *«modelo de enseñanza personalizada, adoptado en los encuentros del “programa de mentoría atípica”»* (con el orientador del IES, como mentor), consideramos que potencian al mismo tiempo que las variables personales, «la creatividad» en relación a los intereses propios de cada sujeto, (y así se detecta), el espíritu crítico y el «desarrollo de competencias» e indicadores, evaluables incluso por agentes externos, hecho mostrado en la fig. 1 por parte de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Por otra parte, es notorio que al exponerlos a «materiales novedosos y atípicos», no usuales en los contenidos curriculares ordinarios del IES, y trabajar con estos en sus proyectos de investigación, no solo se incrementa la motivación por el

aprendizaje, sino que se favorece a nivel personal, interpersonal, y a largo plazo a este alumnado en su amplitud de miras futuras y proyecto vocacional.

Finalmente, otros «instrumentos estandarizados» utilizados parcialmente en la intervención, y adaptados a sus capacidades, (programas como, [PIH, 6SP y PECC] que como sabemos, acumulan eficiencia y eficacia avalada experimentalmente, con efectos positivos en los sujetos experimentales frente a los controles), mejoran sus estrategias de desempeño, «hecho evaluable».

6. Criterios de evaluación

Se han mantenido dos líneas de evaluación: a) la alusiva a la intervención con el programa en su conjunto a lo largo del tiempo con la «evaluación de sus objetivos generales» y, b) el proceso de evaluación de los sujetos participantes en el programa, con una «evaluación continua del desarrollo de las competencias» de éstos. (Remitimos al listado de criterios del «anexo II»).

7. Posibilidades de generalización del trabajo a otros niveles y contextos educativos

Consideramos que el «Programa de Mentoría Atípica Personalizado» es fácilmente replicable en otros contextos educativos de Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria) principalmente, (y en Educación Primaria con ciertas adaptaciones del programa al nivel de edad de los participantes) con alumnos de AACC, ya que la totalidad de los materiales utilizados en su implementación son fáciles de conseguir, de costo económico reducido, y la formación del profesional que lo desarrolle, psicopedagogo, psicólogo educativo, orientador de IES, profesor de Pedagogía Terapéutica (PT), adecuada, por formación previa o «adicional básica».

8. Otros aspectos a destacar acerca de la intervención

Pensamos que es perfectamente posible, la atención del alumnado de AACC en un centro educativo ordinario, y son todos los componentes de la comunidad educativa, quienes tienen la llave del proceso. Nuestras «experiencias

satisfactorias a lo largo de más de una década» con la estrategia «*aceleración con mentoría y programa de enriquecimiento*», adoptando las medidas individualizadas de atención adecuadas, a las necesidades educativas específicas de los sujetos de AACC, y el seguimiento a lo largo del tiempo de los sujetos acelerados, nos han mostrado la grata evidencia, en los alumnos acelerados, que nos permite, animar y alentar a otras «instituciones educativas» en esta dirección, ya que, el apoyo recibido por estas personas, no sólo es valorable desde los factores, calidad, respuesta y excelencia educativa, sino principalmente desde el punto de vista humano...

Anexo II

«Programa de “mentoría atípica” con alumnado de AACC. Una experiencia longitudinal (2003-2016) en el IES Cástulo»

1. Objetivos generales del programa de intervención

Los objetivos principales que nos planteamos en el desarrollo del «Programa de mentoría atípica con alumnado de AACC. Una experiencia longitudinal (2003-2016) en el IES Cástulo de Linares (Jaén)» en su origen, fueron los siguientes:

Realizar una «atención programada» desde el contexto del Departamento de Orientación del IES, del alumnado de AACC.

Prestar una «**atención real**» a este alumnado, de forma que pudiesen alcanzar su máximo desarrollo a nivel cognitivo, afectivo y social.

Ofrecer una «**intervención educativa**» como un recurso disponible en el IES, - mentor, Jefe del Dpto. de Orientación- de «costo económico adicional nulo» y eficacia apreciable para los alumnos de AACC.

Atender un sector de la población carente de una atención educativa adecuada y completa, con un «**programa de enriquecimiento**», fuera del currículo ordinario, existiendo entre los componentes de éste, subprogramas y modelos ya experimentados con eficacia probada.

Dotar de una amplia gama de «**estrategias cognitivas**», relacionadas con el razonamiento, la resolución de problemas, el pensamiento creativo, el análisis y síntesis de artículos científicos de disciplinas varias, intensificar el trabajo por proyectos (con el alumnado participante), buscando la posibilidad de generalización a contextos diferentes.

Potenciar la figura del mentor dentro del IES, como referente específico para este alumnado, realizando un «**seguimiento integral**» de todo el alumnado de AACC del IES, generando al mismo tiempo un espacio de encuentro y confianza mutua donde pudiesen recurrir.

Establecer una «**comunicación adecuada**» entre los intereses del alumnado de AACC y las dinámicas curriculares de los equipos educativos en el contexto global del IES.

Mejorar las competencias de investigación intensificando el uso del «**método científico**», y la creatividad a partir de la mejora del «**pensamiento divergente**».

Aspirar a «**conseguir la excelencia de las capacidades**» de los sujetos a fin de conseguir aportar productos deseables y válidos al contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos.

Queremos dejar claro que los objetivos anteriormente enumerados, corresponden a los originales planteados en el programa, en el año 2003, somos conscientes de la aceleración de los cambios (tecnológicos reales, y metodológicos necesarios), al día de la fecha, por lo cual algunos de ellos podrían actualizarse con nuevas terminologías, pero no por ello consideramos que estén desfasados en su espíritu inicial, con los tiempos actuales.

2. Marco teórico y referentes pedagógicos

Nuestra concepción de partida defiende el desarrollo integral del alumno, atendiendo y asumiendo las diferentes premisas e interrogantes que se muestran en el «cuadro 1», y en el caso que nos ocupa haremos hincapié en la esfera del programa específico de enriquecimiento que desarrolla la mentoría atípica, en el que es de destacar que se incluyan al mismo tiempo el «aprendizaje de estrategias y técnicas intelectuales de uso general», utilizando como referencia las derivadas de los programas «Proyecto Inteligencia Harvard» (1999), (PIH), «Seis sombreros para pensar» (1994) de Edward de Bono (6SP), y el «Programa de Entrenamiento Cognitivo Creativo» (2003) de Regadera y Sánchez (PECC) entre

1. **Heterogeneidad** en las AACC con altas **diferencias individuales**.
2. Objetivo: **«Formación integral personalizada»**.
3. Defensa de las AACC desde **«modelos sistémicos y eclécticos»**, no monolíticos. Desarrollo de los talentos a partir de la puesta en acción de las capacidades mediante el esfuerzo, y la práctica para el desarrollo de las competencias.
4. **Curiosidad, imaginación, fantasía, memoria, capacidad de relación y creatividad**, implican una forma de pensamiento distinta.
5. **«Sobredotación»** como cualidad física, real, y **«potencial a desarrollar»**.
6. **Cerebro adolescente en desarrollo, intervalo 12-20 años**.
7. El **CI** entendido como **constructo**, las inteligencias como ejercitables en el medio, y sensibles a la intervención mediante programas.
8. **«Talentos»** en función del contexto social, necesidades de intervención y promoción.
9. **¿Identificar, para qué? ¿Intervenir en las AACC, para qué? ¿Búsqueda de alumnado con potencial? ¿Para qué?**

Cuadro 1. Premisas básicas en las altas capacidades intelectuales.

otros, enmarcadas éstas dentro de un «modelo más global de enriquecimiento», en línea con el «Modelo de Renzulli», que adoptaremos como eje principal de la intervención educativa llevada a efecto en nuestro caso. En el siglo pasado y en el actual es abundante la información escrita sobre las AACC, y son varios también los modelos teóricos que tratan de explicarla de cara a su mejor comprensión, (centrados en capacidades, rendimiento, cognitivos, de desarrollo, socioculturales..., entre otros) Marland (1972), Renzulli (1977), Tannebaum (1986), Mönks (1988), Sternberg (1991), Gagné (1991, 1993, 2009), Stanley (1973), Gardner (1983), Pfeiffer (2011),..., y es por lo que en este trabajo no se pretende abundar más en lo ya recogido en esa línea en numerosas publicaciones, sino «centrarnos en la experiencia educativa en sí», adoptando en la intervención un modelo ecléctico en plan global, no así en el programa de enriquecimiento en el que se ha seguido, tal como se comentaba anteriormente en alguna medida el **«modelo**

de enriquecimiento de Renzulli» defensor de tres niveles de enriquecimiento, y defensor de la idea, de la necesidad de comprimir y compactar el currículo para liberar al sujeto de lo repetitivo y accidental (Renzulli y Reis, 1991), cuestión que asumimos en toda su extensión, así como el hecho de permitir al alumnado de AACC trabajar el currículo ordinario a un ritmo diferente al resto de su grupo de referencia, experiencia fácil de llevar a efecto, siempre que se produzca la implicación necesaria del profesorado responsable del alumno en el devenir de éste.

Nuestra concepción del «sujeto como un todo que hay que atender» desde una concepción holística da lugar a que el programa de intervención sea un tanto ambicioso y contemple parcelas un tanto dispares, pero complementarias en el concepto de «desarrollo integral del sujeto», pudiendo contemplarse en la «fig.1», el eclecticismo al referirnos inicialmente al programa. No queremos perder de vista el hecho de que vivimos en una sociedad en la que se demanda cada vez más en los contextos nacionales e internacionales, un perfil de persona capaz de poner en práctica la formación previa recibida, con «capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida», con creatividad, capaz de trabajar en equipo, con capacidad de elegir y seleccionar adecuadamente entre las múltiples fuentes de información, con una visión global del contexto local y universal, con capacidad de adaptación a las tecnologías cambiantes y un largo etc., que hace que cada vez sea más importante el tener en cuenta una formación integral del alumnado, y en el caso que nos ocupa en el alumnado de AACC todo ello llevarlo al nivel de excelencia, lo cual puede ser un reto que el profesorado puede y debe asumir.

Es por ello que, en una sociedad inmersa en las TIC, las funciones del profesorado, los resultados que la sociedad le demanda, los indicadores que permiten valorar la adecuación de las prácticas docentes a las necesidades educativas nos impulsan cada vez más a un mayor nivel de creatividad y cambio con todo el alumnado, sin perder de vista la importancia de la integración de las competencias básicas en el currículum y la búsqueda de la excelencia en todos y cada uno de nuestros alumnos, excelencia en la que el profesorado sigue siendo fundamental, sobre todo en estos niveles educativos.

Todo esto y algunos otros aspectos son los que sirven de recorrido conceptual en este trabajo. La educación requerida por esta sociedad nos obliga a intervenir

sobre el alumnado de AACC, centrando sus esfuerzos en el desarrollo máximo de las competencias que permitan al alumnado alcanzar el éxito personal, con miras a una reversión social, en una sociedad necesitada de nuevas ideas en consonancia con los contextos de globalización actual.

Las ejemplificaciones que se mostrarán en «Recursos II», no pretenden generar ideas estáticas, sino vivas y cambiantes en consonancia con las características personales de los sujetos objeto de intervención.

Por otra parte, y abundando un poco más en las «características generales y fisiológicas cerebrales de este tipo de alumnado», (un tanto diferentes a las encontradas en los manuales al uso cuando hablamos de alumnos con sobredotación, que no referiremos), los medios diagnósticos actuales utilizados en clínica, tipo «Imágenes de Resonancia Magnética Funcional» (IRMF) para otros



Figura 1. Facetas a contemplar en el modelo ecléctico planteado acerca del desarrollo integral del sujeto de AACC

menesteres, nos suministran información útil del cerebro en acción de los sujetos de AACC que nos permiten apreciar aún más si cabe, las diferencias individuales comparados con los controles y nos animan a los docentes a poner en marcha estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje con estos alumnos, acordes con sus características particulares de procesar la información.

3. Metodología

3.1 Metodología de la intervención educativa

Partimos de la idea de que en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en las aulas, la «teoría de Ausubel» alusiva al aprendizaje significativo, (aprendizaje que se produce cuando el alumno relaciona la nueva información con los conocimientos previos que tiene almacenados en su estructura cognitiva), no es una idea del pasado, es una idea en consonancia con uno de los objetivos claves de la enseñanza aplicable a todo el alumnado, y entre ellos al de AACC en el siglo XXI, enriqueciéndola con las matizaciones de las «tecnologías del momento actual» de acceso a la información, el aprendizaje en la red, y móvil, el aprendizaje incidental...

Al hablar de aprendizaje, Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976) enfatizaban el hecho de que todo el aprendizaje que tiene lugar en el aula y en otros contextos puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: una, alusiva a los procedimientos de facilitación de la información de la que queremos dotar al estudiante, «aprendizaje por recepción» frente a «aprendizaje por descubrimiento», y otra, alusiva a la forma de cómo fijará el estudiante la nueva información en relación a la información de la que ya dispone en su estructura cognitiva, frente a ello Ausubel habla de «aprendizaje por repetición o memorístico» frente a «aprendizaje significativo». Ello da lugar a que de la combinación de las dos dimensiones nos aparezcan los tipos de aprendizaje que se muestran en el «*cuadro 2*». Al observar dicho cuadro no queremos inducir a error, por la posición superior en la que hemos colocado unos tipos de aprendizajes respecto a otros, ya que somos conscientes de que «sin memoria, no somos nada», pero hemos querido

distinguir entre el uso del «abuso memorístico» en el proceso enseñanza- aprendizaje típico de otras épocas educativas, (y que debería empezar a pertenecer al pasado), frente a un uso más estratégico y racional de la memoria, en la selección de la información totalmente necesario en el momento actual, ante el gran volumen de datos y la facilidad de acceso a éstos.

En la interacción con el alumnado de AACC, hemos tratado de marcar como objetivo máximo y tendencia, promover la evolución del sujeto hacia «una autonomía cada vez mayor» en el aprendizaje, a lo largo del programa, de tal forma que finalizase con la llegada al peldaño del «aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo», moviéndonos puntualmente en los peldaños inferiores del «aprendizaje significativo-receptivo» y del «aprendizaje significativo por descubrimiento guiado», ello no significa que en momentos determinados puntualmente no se haya trabajado con el sujeto con estrategias memorísticas aplicadas a tareas concretas.

«Aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo»

Aprendizaje significativo por descubrimiento guiado.

Aprendizaje significativo-receptivo

Aprendizaje receptivo-memorístico por descubrimiento autónomo.

Aprendizaje receptivo-memorístico por descubrimiento guiado.

Aprendizaje receptivo, receptivo-memorístico.

Cuadro 2. Tipologías de aprendizaje y tendencias de utilización por parte del mentor con los sujetos de AACC, (reflejando la relevancia dada por éste en el programa en función del tamaño de la fuente asignada y posición), durante el desarrollo de la intervención.

3.2 Tipos de interacción

La metodología utilizada en el programa, en alusión a la interacción con los sujetos de AACC una vez planteadas las tareas, se ha basado más en una dinámica de investigación por parte del sujeto con la utilización del método científico que, en una dinámica expositiva por parte del mentor, a pesar de ello todas las sesiones han sido interactivas, con aportaciones del mentor y el alumno, y la utilización con asiduidad de medios audiovisuales y las TIC.

Cada una de las sesiones mantenidas a lo largo del curso académico tuvieron dos partes perfectamente delimitadas, una de ellas se caracterizaba porque en ella se planteaban «trabajos de investigación» para resolver por parte del sujeto sobre una temática específica, (en consonancia con los intereses del alumno), aportándole sugerencias, pistas, preguntas, direcciones web, artículos científicos, periodísticos, libros analógicos, digitales, etc., en definitiva materiales de apoyo a su trabajo, y en la otra parte de la sesión, se analizaban las tareas ya resueltas por el sujeto de la sesión anterior, con una puesta en común con el mentor como orientador-guía del proceso, en la que afloraban dudas que se le habían planteado y demandas y sugerencias del sujeto ante su actividad en curso como protagonista. En función de lo expuesto anteriormente, podemos decir que el tipo de interacción entre el mentor y el alumno, cuando la intervención ha sido individualizada, —en relación a las actividades a desarrollar— ha girado básicamente en torno a dos tipos de interacción:

- 1) Cuando la sesión se caracterizaba por un trabajo de investigación posterior por parte del sujeto, el mentor realizaba una breve introducción de la actividad objeto de trabajo, y se ponía en marcha una interacción en la que se pretendía principalmente, provocar una «interacción del sujeto consigo mismo auto activando sus conocimientos previos». El mentor en esos momentos controlaba el proceso y también provocaba y activaba mediante preguntas clave, la motivación del sujeto, manteniendo la dinámica de la interacción, pero no resolviendo en ese momento ya que no era su misión «método socrático». El objeto era, dejar para que el sujeto investigase, por sus medios en el contexto que considerase más adecuado éste, la tarea planteada. (Bibliografía, Internet, bases de datos, «Khan Academy, en los últimos tiempos», entre otros medios).

- 2) «Interacción específica con el mentor, posterior a la resolución de la tarea propuesta al sujeto e investigada». Exposición, resolución de dudas y puesta en común del trabajo realizado con el mentor, siendo el papel del mentor en esta fase más resolutivo y activo (pero sin adoptar en ningún momento el rol de protagonista, papel reservado al alumno en todo el proceso), finalizando la sesión con un proceso de autoevaluación en relación a los conocimientos previos del sujeto de la tarea realizada, y la reflexión comentada por parte de ambos de la evolución de las «competencias básicas desarrolladas con la actividad». Una vez más, insistimos en el papel del mentor como moderador-orientador-dinamizador-reforzador diferencial, y su relevancia, ya que el éxito de la interacción mantenida y la asimilación total de las ideas claves de la actividad serán fundamentales para la generalización de lo aprendido a otros contextos.
- 3) Por otra parte sabemos que en el «Modelo de enriquecimiento de Renzulli» defensor de tres niveles de enriquecimiento en la intervención, cuando nos habla de «enriquecimiento tipo III», nos sugiere, que, «... *el sujeto ante temas de su elección, adopte el rol del investigador clásico, y que al ser el tema investigado lo suficientemente motivador, (por ser un área de su preferencia máxima), se implique con la profundidad suficiente, como para que posteriormente sea posible extrapolar y adoptar los resultados de su investigación a un contexto real*», adoptando en la «interacción expositiva posterior, “con sus iguales de grupo de referencia de clase”, con “el profesorado” o con “el mentor”», el protagonismo de desempañar en la exposición del trabajo realizado, el rol de «experto», utilizando los medios necesarios y adecuados para su exposición. Todo el proceso descrito, implica aprendizajes por parte del sujeto y puesta en marcha de estrategias que enriquecen su desarrollo no solo cognitivo, sino de habilidades de comunicación, puesta en escena, planificación, búsqueda, síntesis, creatividad..., que consideramos idóneas, en el proceso de su formación y desarrollo integral.

En el intervalo, al que hace alusión esta intervención, se dieron las circunstancias favorables e idóneas, de exponer trabajos de investigación en el contexto del IES como «ponencia de expertos» por parte de sujetos de AACCC, al resto de compañeros de sus grupos, con una evaluación posterior de sus trabajos por parte del «profesorado invitado» de las áreas implicadas en las temáticas

magistralmente expuestas, evaluación externa al programa y al mentor, enriquecedora para el proceso.

Una vez más insistir en el hecho de que, en los tres tipos básicos de interacciones mencionadas en los párrafos anteriores, la figura y el papel del mentor, como moderador, dinamizador, y reforzador consideramos que es fundamental, ya que el éxito de las interacciones mantenidas y la asimilación total de las ideas claves de la actividades en relación con las competencias a desarrollar, dependerán no solo de la persona de AACC con su estilo de aprendizaje potente, (permítaseme la expresión), sino también de la habilidades del mentor en el manejo de las situaciones planteadas y los objetivos marcados con la actividad, si quiere llegar al puerto adecuado, sin perder de vista una idea clave y fundamental «la generalización de lo aprendido a otros contextos de la vida real», hecho fundamental, si queremos hacer del sujeto una persona competente en su medio.

3.3 Recursos I: Instrumentos estandarizados utilizados

3.3.1. Justificación del uso del programa «Seis sombreros para pensar» (6SP) con alumnado de AACC y adaptación de éste al contexto individual

Ya desde comienzos de 1980 Edward de Bono puso en valor, unas ideas alusivas a la mejora de la eficacia del pensamiento, que presentó como el método «Seis sombreros para pensar». Es esta una técnica que no requiere demasiados recursos a nivel de aula, (conocimiento del profesor del programa, seis sombreros/gorras de colores adecuados, una temática y alumno/s) y que utilizada para poder analizar una decisión desde varios puntos de vista, puede generar transformaciones mentales importantes a la hora de analizar una situación en la que haya que realizar toma de decisiones, o no. Su práctica sistemática fuerza a cambiar la forma habitual de pensar y nos ayuda a formar diferentes visiones de una misma situación. Los seis sombreros representan seis modos de pensar diferentes.

¿Tiene sentido utilizar este programa con sujetos de AACC?

Rotundamente «sí», ya que si dotamos a estos sujetos de estrategias útiles a utilizar con la herramienta más importante del ser humano, es decir «el pensa-

miento», la calidad, eficacia y eficiencia de sus productos pueden mejorar, no perdamos de vista que de nada vale una alta inteligencia si no la ponemos en acción eficazmente, y extrapolamos y generalizamos a diferentes contextos lo aprendido.

El estilo de pensamiento es modificable y este programa experimentado en múltiples entornos, incluido el empresarial, ha generado nuevos estilos a la hora de abordar problemáticas varias.

Son cada vez más los centros educativos en los que el programa se conoce y se implementa, «pero no lo suficiente», ya que a veces la obsesión por los contenidos curriculares clásicos, el desconocimiento de programas o la falta de iniciativa del profesorado hace que las monótonas rutinas curriculares regladas, queden instauradas curso tras curso.

Hagamos un poco de historia, que puede guardar cierta relación con eventos recientes, que afectaron a nuestro entorno más inmediato:

Allá por enero de 1985 la revista *Time*, consagró «Hombre del Año» a quien fue el responsable último del éxito rotundo de los Juegos Olímpicos de Los Ángeles: Peter Ueberroth. Es bastante probable y habitual, que en estos Juegos se pierdan con frecuencia, cientos de millones de dólares, independientemente del país organizador...

Pero, finalmente qué ocurrió, «... a pesar de que la ciudad de Los Ángeles se había opuesto a gastar fondos municipales en los juegos, las Olimpiadas de 1984 dieron un excedente de 250 millones de dólares. El extraordinario éxito se debió fundamentalmente a nuevos conceptos y nuevas ideas, implementados con liderazgo y eficacia. (Edward de Bono)».

¿Qué clase de pensamiento generó estos nuevos conceptos? El «pensamiento lateral» para general nuevos conceptos. Compartimos con De Bono la importancia de inventar técnicas, estrategias y presentarlas. Luego, corresponde a individuos, como por ejemplo Ueberroth, o nuestros sujetos de AACC elegir las de su bagaje y ponerlas en práctica, podría aparecernos el problema de la falta de generalización del sujeto a otros contextos y de nada habrá servido el entre-

namiento, pero es de constatar que la alta capacidad de memoria y sus interacciones con diferentes tipos de información, constatada en gran parte de estos sujetos aumenta la probabilidad de generalización, porque el recurso está ahí y el acceso fácil. No perdamos de vista, que estamos ante sujetos que: adquieren, codifican, almacenan y recuperan la información de manera un tanto peculiar, y si nosotros con nuestras intervenciones en paralelo, logramos que potencien y mejoren sus estrategias metacognitivas, en el afrontamiento que realicen de tareas y problemas de la vida diaria, tendrán mayores posibilidades de desempeños y logros efectivos.

Consideramos que en una sociedad en la que la insuficiente escucha de la opinión de los demás y en la que muchos sujetos confunden la asertividad con la agresividad, el programa “6SP” (a pesar de sus décadas de existencia), mantiene su frescura y cobra más validez que nunca para aportar a los sujetos de AACCC, «prácticas reales dramatizadas» que amplíen sus capacidades de pensamiento, haciéndolos más capaces y competentes en un entorno, necesitado de capacidad de análisis, síntesis, creatividad y puesta en acción, ya que a veces el alumno de AACCC en el flujo incesante de ideas relacionadas con alguna temática que le apasione, «necesita el método y el orden en su mente», que el programa “Seis sombreros para pensar” puede entrenarle, pues tal como dice De Bono, «... *una persona con talento natural para correr, se beneficia más que otros, si a ese talento aplica disciplina*».

Aunque cuando De Bono presenta su programa «6SP» una de sus sugerencias clave es la de que el pensador debe hacer una cosa cada vez, y que ponerse un sombrero concreto es definirse y adscribirse al pensamiento relacionado con el color del sombrero, con el fin de separar la lógica de la emoción, la creatividad y la adaptación en nuestro, (Programa de mentoría atípica (2003-2015) con alumnos de AACCC...) dio lugar a que se realizase un cambio significativo en el uso de éste en alguna edición, ya que, cuando la intervención fue individualizada, tanto el mentor como el alumno llegaron a utilizar roles adscritos a tres sombreros simultáneamente cada uno, del programa 6SP ante temáticas concretas, asumiendo eso sí las características de cada sombrero ante la situación problema en cuestión, al verbalizar las intervenciones.

Podemos decir que el cambio de rol en función del sombrero utilizado en cada una de las intervenciones dentro de la misma sesión es perfectamente llevadero por parte de los sujetos de AACC con los que se ha entrenado el programa, generando agilidad mental a la hora de asumir roles diferentes dentro de la misma sesión y amplitud de perspectivas diferentes en paralelo simultáneamente.

Consideramos conveniente tener en cuenta las siguientes condiciones para la buena marcha de la dinámica alumno-mentor del «Programa 6SP»: 1) Cambiarse el sombrero en consonancia con la actitud adoptada en cada momento de la intervención dentro de la sesión, tanto el mentor como el alumno en defensa de sus tres sombreros asignados. 2) Cambiar el color de los sombreros asignados a cada uno de los dos intervinientes de unas sesiones a otras. 3) Llegar a una conclusión consensuada por parte de ambos, al final de la sesión.

A modo de recordatorio, mostramos el significado de los sombreros en función de su color:

Sombrero Blanco: con este pensamiento debemos enfocarnos en los *datos* disponibles.

Sombrero Rojo: colocándonos el sombrero rojo, podemos ver los problemas utilizando la intuición, la reacción interior y la *emoción*.

Sombrero Negro: utilizando el sombrero negro podremos ver todos los *puntos malos* de una decisión. Tratar de ver por qué podría no funcionar. Visión negativa.

Sombrero Amarillo: el sombrero amarillo nos ayudará a pensar positivamente. Es el punto de vista *optimista* que nos ayudará a ver todos los beneficios de una decisión.

Sombrero Verde: el sombrero verde corresponde a la *creatividad*. Es una forma libre de pensamiento. Pensamiento creativo novedoso.

Sombrero Azul: el sombrero azul constituye el *control de procesos*. Este es el sombrero que utilizan las personas que dirigen una reunión.



Figura 2. Aula-laboratorio del IES, con visionado en primer plano de «gorras de colores» utilizadas en las dramatizaciones de diferentes situaciones temáticas, mediante la estrategia de, «De Bono, “Seis sombreros para pensar”, (6SP)».

3.3.2. Justificación del «uso de dos series» del programa «Proyecto Inteligencia Harvard» (PIH) con alumnado de AACCC

De nuevo nos encontramos con un programa ampliamente conocido, que aunque tiene también ya un tiempo, PIH (1999), Megía Fernández (Coord.), no por ello está obsoleto, consideramos que en las dos series utilizadas, Fundamentos del Razonamiento y Resolución de Problemas, existen estrategias de aprendizaje de uso general desconocidas por los sujetos, (v.g.: contraste de hipótesis, tablas lógicas, simulaciones) incluso a veces en nuestras experiencias educativas, nos hemos encontrado con profesionales de un alto nivel de formación, fuera del

contexto de las AACC que las desconocían, lo que nos hace mantener la idea de utilización de esas dos series, no así otras del programa que consideramos muy básicas para esta tipología de sujetos, la experiencia profesional con el programa así nos los dice.

Se encuadra el PIH dentro del marco de la psicología cognitiva y se deja entrever en su fundamentación científica una concepción ecléctica de la competencia intelectual, debido, sin duda a la variedad de autores participantes en la elaboración en sus fechas, (Adams, M.; Buscaglia, J.; Sánchez, M.; Herrnstein, R.; Herrnstein, S.; Nickerson, R.; S. Grignetti. M.; Feehrer, C.; Perkins, D.; y Laserna, C.), pertenecientes a líneas de investigación diversas. Este hecho, lejos de ser negativo, (tal como nos dice Megía), enriquece la estructura y contenidos del programa, haciendo de él uno de los instrumentos más valiosos para la intervención cognitiva con todo tipo de sujetos, incluidos los alumnos de AACC, que con algunas de sus unidades didácticas obtienen enriquecimiento cognitivo. Confluyen en el PIH corrientes y teorías de las cuales se impregna, entre otras:

- La interrogación socrática.
- La teoría multifacética de la inteligencia
- La exploración y descubrimiento rememorativo de Bruner.

VARIABLES DE LA «SERIE I DE “FUNDAMENTOS DEL RAZONAMIENTO”» ENTRENADAS

- Relaciones analógicas- - Contraste de hipótesis- - Razonamiento espacial-

VARIABLES DE LA «SERIE IV DE “RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS”» ENTRENADAS

- Representación- -Poner en claro sobreentendidos-
-Postergación- -Tanteo sistemático - -Simulación-

Tabla 1. Variables seleccionadas del global de las «series I y IV del Proyecto Inteligencia Harvard», para trabajar en el «programa de enriquecimiento», con el alumnado de AACC.

Veamos el proceso de adaptación de las series I y IV del PIH a la intervención individualizada, con un alumno, (DTEX):

Se simplificaron ambas series, utilizando únicamente aquellas unidades didácticas (UDD) que resultaban desconocidas las estrategias que incluían para el sujeto.

Se agruparon los contenidos de hasta cuatro UDD por sesión.

Se utilizaron un total de cinco horas de entrenamiento en ambas series.

Se realizó una evaluación global al final del entrenamiento de ambas series, a fin de ver las estrategias asimiladas. (Siendo el balance totalmente positivo).

La metodología puesta en práctica en estas series es similar al grueso del programa global de mentoría: El mentor comienza planteando un reto al alumno, mediante una situación problemática que en principio puede resultar difícil de resolver de forma inmediata. Normalmente ante este reto el alumno comienzan a dar respuestas de tanteo, aunque a veces suele dar con la respuesta correcta. Es, en esta fase donde el brainstorming o tormenta de ideas, de Osborn (1953), actúa como técnica más adecuada para comenzar el trabajo de la sesión en cuestión, con el objeto de encontrar nuevas ideas y hacerlo participar, creando así una atmósfera receptiva y creativa que genere una imaginación desinhibida y fomente su creatividad.

En consecuencia con lo anterior, el clima de la dinámica fue fundamental, basado en el respeto en las diferentes participaciones del sujeto por muy extravagantes, abundantes y excéntricas que fuesen (situación bastante usual en los sujetos de AACC) las respuestas aportadas por éste, generando un ambiente empático en el que el mentor dejaba entrever en algún momento la dificultad en la localización de alguna resolución concreta.

Quedaba claro desde el comienzo de la intervención que la misión del mentor con la que se partía en cada planteamiento de tarea y en función de la estrategia a entrenar, consistía no en aportar soluciones, sino en: sugerir, opinar, modelar, dinamizar y prestar el andamiaje adecuado al sujeto, en el sentido de la estrategia ante la tarea, que en ese momento se quiere implementar, en línea con

lo argumentado por Feurstein y Rand (1974); Vygotsky (1978); Feurstein, Rand, Hoffman, y Miller, (1980); Feuerstein (1990); y Gardner, Feldman, y Krechevsky (1998) entre otros.

Así pues en función de las líneas metodológicas que intenta el programa global que nos ocupa, (Programa de Mentoría Atípica (2003-2015) con alumnos de AACC...) sí, se realizó un cambio significativo en la impartición de las dos series del PIH, entre otras cuestiones porque la intervención era individualizada, y porque los conocimientos previos de (DIX) eran relevantes en algunas estrategias ya conocidas -lógicamente- y una asimilación y generalización rápida de las nuevas, fue la tónica habitual.

Concluyendo en este apartado, nos reiteramos en el modelo de intervención, de (Flanders, 1977; Rogoff, 1984; Bruner, 1966), acompañando al alumno, por el camino de la estrategia sugerida ante el reto, para rápidamente comenzar a ver con éste, posibles soluciones nuevas y diferentes que potencien su creatividad. Llegados a este punto es cuando el mentor puede aprovechar este momento para aportar no sólo la definición de la estrategia empleada, sino demandar del sujeto las posibilidades de viabilidad de aplicación de ésta en otros contextos, ya que aunque es fundamental que la presentación de la estrategia sea vista por el alumno como algo útil y rentable cognitivamente ante el tipo de problemática que en ese momento se está tratando, es más relevante que la haga suya en su «conjunto de estrategias» de forma que su «generalización posterior», en otros ambientes demandantes, pueda ser una realidad ecológica.

3.3.3. Justificación de la utilización de una selección de unidades de Programa de Entrenamiento Cognitivo Creativo (PECC), con alumnado de AACC

Junto con el PIH y el 6SP (mencionados anteriormente), es el PECC otro programa, que consideramos útil en el proceso de realizar un recorrido por aquellas estrategias cognitivas que consideramos básicas pero fundamentales en el enriquecimiento cognitivo del alumno, y que aportarán al sujeto unas competencias amplias para el manejo de información variada para el desarrollo de tareas de disciplinas diversas en el futuro.



Figura 3. Información general del Programa de Entrenamiento Cognitivo Creativo (PECC).

Tal como refieren sus autores Regadera, y Sánchez, se trata de un programa diseñado para desarrollar sistemática y armónicamente las habilidades mentales básicas, de forma que, «la inteligencia se prepare óptimamente» para procesar, codificar y aplicar la información recibida desde todas las áreas del aprendizaje.

Ante las temáticas mantenidas en el desarrollo del programa, la metodología consiste en: proponer interrogantes y situaciones problemáticas que deberán resolverse poniendo en funcionamiento los mecanismos mentales adecuados, relacionados con los ámbitos mostrados a continuación:

Si tenemos en cuenta que el desarrollo de las unidades del programa PECC, es ágil, variado y de diseño atractivo, en muy pocas sesiones de éste con el alumnado de AACC, nos permitirá realizar un barrido y un entrenamiento por los factores reflejados anteriormente, con facilidad en todas y cada una de las

unidades que lo integran, (incluidas memoria, creatividad e inteligencia emocional), la valoración subjetiva realizada por parte del mentor, del PECC «es muy positiva». En contraste, sí habría que decir que el profesorado, que aplicó el PECC a grupos ordinarios (no de AACC), encontró un nivel de dificultad importante en el desarrollo de algunos factores de éste programa, por parte de los alumnos, aunque la consideración de la calidad de éste, fue también muy positiva, por ambas partes.

3.4 Esquema general global de la intervención educativa con el: «Programa de mentoría atípica con alumnado de AACC»

Tal como decíamos en el apartado alusivo al marco teórico de nuestro trabajo, es el «Modelo de Renzulli del triple enriquecimiento escolar (Renzulli y Reis, 1991)», defensor de tres niveles de enriquecimiento el que adoptamos como esquema general de la intervención educativa con el alumnado de AACC, en nuestro programa global.

El enriquecimiento, centrado en la observación sistemática del proceso y el producto, (con los alumnos intervenidos) sin perder en ningún momento de vista la importancia de conseguir alumnos competentes, (no solo saber qué, sino cómo hacerlo y cuándo aplicar los aprendizajes en contextos diversos), se llevó a efecto, distribuyendo en los diferentes niveles (I, II, III) las actividades desarrolladas a lo largo del programa.

«Razonamiento Lógico» «Razonamiento Verbal»
 «Razonamiento Matemático» «Memoria»
 «Atención-Percepción» «Creatividad»
 «Inteligencia Emocional»*

Cuadro 3. Variables entrenadas del PECC de Regadera y Sánchez (2009).

El planteamiento mostrado, alusivo al grueso del programa, se trató de desarrollar en un curso académico intensivo, con interacciones semanales con el sujeto (si la intervención era individual) en torno a dos horas, para posteriormente en los cursos siguientes seguir con un seguimiento más puntual del alumnado, (principalmente ya a demanda de éste), ya que debido al contacto tan intenso mantenido, era bastante frecuente que en cursos posteriores si la intervención fue en la ESO, recurriesen al mentor ante las problemáticas varias que normalmente les pudiesen surgir en el IES, aun estando acabando el Bachiller, o a veces, ya en la Universidad o en el mundo del trabajo.

Se ha apreciado en las diferentes intervenciones mantenidas a lo largo del intervalo del programa, una gran variabilidad de intereses en los sujetos participantes, así como la amplitud de las diferencias individuales en esta tipología de sujetos. Pero, sí, ha habido un factor común a todos, la alta motivación ante las tareas planteadas, con una respuesta importante evidentemente, si había una correlación positiva entre los intereses del sujeto y la argumentación del porqué de la actividad planteada. Veamos a continuación cómo sugerimos implementar los «diferentes tipos de enriquecimiento» y tipologías.

Tipo I: La idea principal es exponer al sujeto a una propuesta de **actividades motivantes** que puede ofrecerle su entorno más inmediato, **no previstas en el currículo normalizado**, las denominadas de carácter general, que impliquen **exploración** por parte de éste, con el compromiso del sujeto, y conocimiento de padres, profesorado, otras instituciones, que precipite el posterior producto del sujeto en relación a la actividad desarrollada.

Citaremos a continuación, algunas de las actividades relacionadas con el «**enriquecimiento tipo I**» realizadas por los sujetos objeto del programa:

Visionado de materiales audiovisuales seleccionados por el mentor, en relación a diferentes contextos y entornos. (Videos, películas, documentales, Internet,

Youtube, Khan Academy, etc.).Asistencia a conferencias/ponencias, en el IES con su grupo de referencia y con grupos de niveles superiores.

Visitas y viajes culturales (V.g.: “Yacimiento ciudad íbero-romana de Cástulo”. “Patrimonio Minero de Linares”, “Ciudad de las Ciencias”, Escuela Politécnica Superior, Universidad, entre otras).

Participación con grupos de sujetos de AA.CC a nivel local y provincial, de su etapa educativa en sesiones de programas de la Universidad de Jaén. (Programa Profundiza. Programa de talleres universitarios de Facultades de la UJA)

Utilización de artículos de prensa como fuente para: el conocimiento, el desarrollo del espíritu crítico, la orientación profesional.

Tipo II: La idea principal se mueve en torno a la línea de acción siguiente, cómo **“aprender a pensar, desarrollar la creatividad y aprender a aprender”**, dotando en consecuencia al sujeto de estrategias generales de utilización en contextos varios de su vida presente y futura, que precipiten la posterior generalización en las dinámicas de planes de acción de éste.

Así mismo sabemos de la existencia de otros tipos de enriquecimiento...

Se utilizaron como instrumentos en este apartado de enriquecimiento tipo II, algunos bloques temáticos de unidades didácticas procedentes de programas como, el «Proyecto Inteligencia Harvard» **(PIH)**, «Seis sombreros para pensar» De Bono **(6SP)** y el «Programa de Entrenamiento Cognitivo Creativo» **(PECC)** de Regadera, A. y Sánchez, J.L., adaptados en función de los conocimientos previos de los sujetos participantes y el nivel educativo en el que se encontrasen, los bloques que se muestran, normalmente se utilizaron con alumnado de 1º de ESO.

**ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS COGNITIVAS DE USO GENERAL.
(«PIH» y «6SP»)**

- **Bloque temático: Resolución de problemas**
- Tablas numéricas. (Con ceros, sin ceros).
Tablas lógicas
- Problemas de aplicación de tablas lógicas.
- El problema de Einstein (Lógica).
- Resolución de problemas por simulación.
- Resolución de problemas mediante la estrategia representar.
- Resolución de problemas con: Enunciados difíciles de leer. Enunciados directos. Enunciados con inversiones de orden.
- Resolución de problemas de cálculo numérico con operaciones sencillas, para el desarrollo de la agilidad mental.

- **Bloque temático: Mejora de la visión espacial**
- Introducción al tangrama. Proyección visual.
- Rompecabezas utilizando las siete piezas del tangrama.

- **Bloque temático: Razonamiento.**
- La prueba de hipótesis
- Creo mis hipótesis.
- Clasificaciones jerárquicas.
- Extraer conclusiones a partir de una información dada.
- Pensar en las características de las respuestas.
- Criptogramas.
- **Bloque temático: Analogías.**
- Analogías verbales.
- Analogías abstractas.
- Metáforas y analogías.
- Metáforas y verbos.
- **Bloque temático: Pensamiento inventivo.**
- Cómo analizar, evaluar y mejorar un procedimiento.
- **Bloque temático: Seis sombreros para pensar.** (Simulación de situaciones).

Cuadro 4. Temáticas para entrenar estrategias con el PIH y el 6SP

ALGUNOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL «PROGRAMA ESPECÍFICO DE ENRIQUECIMIENTO»

La «Biblioteca Ben Rosch»

Proyecto de **divulgación científica** que incluye **cien cuestiones científicas y tecnológicas** de mayor relevancia de cara al siglo XXI, y «las cien respuestas de la ciencia española».

- **TEXTOS: (5) *El ser humano. Ejs.:***
¿Por qué crecemos?.
¿Por qué envejecemos y qué marca los límites de nuestra longevidad?.
Gemelos.

Visionado de videos:

Khan Academy.

La Academia Khan es una organización educativa sin fines de lucro y un sitio web creado en 2006 por el educador estadounidense Salman Khan, un graduado de MIT y la Universidad Harvard.

You Tube (El Fluir: Mihály Csikszentmihalyi)

Lecturas y supervisión de artículos científicos de disciplinas varias

- Cerebros adolescentes.
- ¿Por qué nos emocionamos, y por qué nos deprimimos?.
- ¿Cuál será la medicina del futuro?
- ¿Qué es el protocolo de Kioto sobre el cambio climático?
- Toxoplasmosis: El parásito que está manipulando la conducta humana.
- La inteligencia artificial.
- Códigos deontológicos en investigación.

Hemeroteca.

La primavera árabe vista años después.

Personajes en la prensa.

Pantanos de Jaén al límite.

Tierras raras, productores y mafias.

Supervisión de trabajos .

Enfermedades priónicas

Desmantelar una central nuclear. Radiaciones.

Cuadro 5. Materiales varios para el entrenamiento cognitivo de DTOX en el curso 2012/13

Tal como puede observarse, en diferentes cuadros mostrados, algunos de los materiales utilizados con «DТОX», durante el curso 2012/13, insistieron una y otra vez en el «campo de la salud», debido a que su motivación máxima y extrema, estaba, y está ahí, de ahí la reiteración de las temáticas de algunos artículos. Una observación globalizada de éstos, nos permite apreciar componentes de enriquecimiento tipo I y II.

Posteriormente veremos en una tabla, (secuenciada en el tiempo durante el curso 2012/13), una relación más exhaustiva de las actividades realizadas con «DТОX», (alumno, de AACC con perfil de SOB, como ya hemos comentado en otra parte y «acelerado»), cursando 4º de ESO con su grupo ordinario de compañeros, y con asistencia semanal al «programa de mentoría atípica», diseñado acorde a sus intereses, motivaciones y perfil.

Ahora bien, llegados a este momento de la exposición del esquema general de nuestra intervención educativa, en torno al «Modelo de Renzulli de los tres niveles de enriquecimiento», haremos una incursión en el «**tipo III**» partiendo de una serie de premisas que a estas alturas el sujeto intervenido, deberá tenerlas integradas en sus «esquemas de acción mentales» como son:

1. Que el método de la ciencia es el hipotético deductivo, en sus versiones experimental, correlacional y observacional.
2. Que un conocimiento es científico si ha sido contrastado con la *realidad*: unos hechos se explican con otros hechos y que, el método científico empieza y termina en la experiencia.
3. Que una diferencia básica entre conocimientos científicos y estados de opinión, radica en el hecho de que los primeros demuestran el conocimiento mediante la contrastación experimental principalmente.
4. Que el conocimiento de las ciencias de la naturaleza debe ser coherente, tanto interna como externamente.

Somos conscientes que esta tipología de enriquecimiento, implica entrar en un estadio superior de afrontamiento al que hemos venido manteniendo en las situaciones-problemas planteadas a lo largo de la intervención con el sujeto, pero

al mismo tiempo consideramos la posibilidad de realización, ya que si planteamos «retos de áreas de máximo interés de éste», se implicará con motivación alta, y más, teniendo en cuenta que previamente hemos estado exponiendo al sujeto a retos de dificultad progresiva para llegar a este nivel, entendemos su tipología tal como mostramos a continuación en el cuadro siguiente.

Enriquecimiento tipo III : Estadio más avanzado en el que el sujeto ya enriquecido con las tipologías I y II anteriores, debería enfrentarse a **investigaciones sobre problemas reales**, relacionados con sus intereses, utilizando en el proceso el método científico y finalizando con una exposición pública como experto de la situación-problema investigada.

Y es desde el enfoque mostrado anteriormente, como afrontaron sus trabajos de investigación dos alumnos de AACC, (durante su proceso de mentoría), cuyos títulos se muestran en la «*tabla 3*», siguiendo las pautas del proceso de investigación científico, y usando en la metodología de desarrollo dos ideas claves:

1. Partir de una hipótesis explicativa de los hechos.
2. Realizar una actividad *empírica* (observación y contrastación) y otra *racional* (hipótesis y contrastación).

Asimismo en la elaboración del proyecto de investigación se dieron unas instrucciones a los sujetos para proceder a su elaboración y presentación que pueden contemplarse, en los pasos siguientes:

Fase A)
- Elección del Tema: delimitar el problema
- Análisis del estado de la cuestión que implicará, búsqueda y clasificación de información relevante. (Conocimiento y manejo de «bases de datos»).
- Esquematización del trabajo.
- Escritura de un «borrador básico estructural», ampliable a lo largo del proceso.
Fase B) Redacción definitiva
Futura presentación (Adopción de un modelo que contemple los siguientes apartados)
Índice general de contenidos.
Introducción.
Marco teórico.
Investigación empírica.
Resultados y discusión.
Discusión general.
Conclusiones generales y perspectivas futuras.
Bibliografía de referencia utilizada.
Anexos (si procede)
Tabla 2. Recomendaciones para el alumnado, de los diferentes momentos, fases, y apartados a tener en cuenta en el proceso del «trabajo de investigación por proyectos» y redacción.

Pensamos que se trata en definitiva de ir inculcando en los sujetos el estilo normalizado de presentación de trabajos, para lo cual incluso se les recomienda el visionado de alguno de los «manuales de estilo al uso».

Destacamos entre los trabajos de investigación realizados en el intervalo de tiempo que nos ocupa dos, por su relevancia en campos tan distantes como son el de la salud y el de la empresa.

CURSO	AUTOR	TITULO DEL TRABAJO
2007/08	VTOX	«Aplicabilidad del pensamiento de Alejandro Magno al contexto empresarial actual».
2012/13	DTOX	«Enfermedades priónicas».

Tabla 3. Títulos de trabajos de investigación de alumnos de AACC del IES, en los cursos académicos mencionados.

Existen también trabajos relevantes de **«alumnas»** actuales de AACC del IES, en el campo de la creación literaria y artística (según expertos de dichas áreas) que han dado lugar a colaboraciones, en publicaciones colectivas, en libros de relatos, en textos de Biología, etc..

3.5 Recursos II: instrumentos no-estandarizados utilizados

3.5.1 Justificación de los materiales seleccionados

Es llamativo que incluso expertos de universidades de rancio abolengo (pero vivas, dinámicas y bien posicionadas en el Ranking Mundial de Universidades) realicen comentarios como el siguiente: «... *incluso nuestras mejores escuelas están fracasando a la hora de preparar a los estudiantes para el siglo XXI*», (Tony Wagner, experto en educación de la Universidad de Harvard).

En la etapa que estamos viviendo la confusión global puede instaurarse también en el sistema educativo y generar desmotivación en una etapa clave (la que nos ocupa en este trabajo) en la formación de los sujetos. La Educación Secundaria tanto obligatoria como postobligatoria es fundamental, porque sienta las bases del proyecto de vida del sujeto. Generar una desmotivación extrema en el alumnado, es un error de magnitud incalculable, el desaliento y la desgana crecerán sobre todo, si se cruzan con afirmaciones tan rotundas y desmedidas como la siguiente aparecida recientemente en los medios: «... *el expediente académico ha dejado de importar, no hay correlación entre las notas obtenidas y el posterior rendimiento profesional*» (Laszlo Bock, número dos de recursos humanos de Google). Craso error, un currículum bien diseñado, secuenciado y organizado seguirá siendo clave en la cimentación inicial del sujeto, eso no significa que pilotajes posteriores a lo largo de la vida, no sean necesarios, (utilizando

un término del proyecto de construcción de edificios), una y otra vez, en una sociedad tecnológicamente cambiante a un ritmo vertiginoso.

En consecuencia es muy importante tener claro dónde y cómo queremos evolucionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje educativo, en este siglo XXI, si queremos aspirar a la excelencia con el alumnado en general y del de AACC en particular.

Y es que según muchos expertos, la clave de la problemática suscitada actualmente en nuestro contexto europeo, -con excepciones honrosas- está precisamente en la falta de adecuación entre la formación dada por las instituciones educativas en los diferentes niveles y las necesidades demandadas por un mundo más global cambiante. Un profesional de la educación que permanentemente se cuestione: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? y ¿Qué es importante aprender para el sujeto?, en el contexto global actual, difícilmente cometerá errores de gravedad extrema para la adecuación del alumno de secundaria de cara al futuro. No nos cansaremos de repetir la relevancia del profesorado, (ahora más que nunca), en un momento el actual, en el que pareciese que las tecnologías tratasen de ensombrecerlo, siendo éstas, herramientas más a su disposición únicamente, ya que su papel de «guía acompañante experto» y sus planteamientos educativos, seguirán siendo la clave de cara al alumnado en los contextos educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en una enseñanza acorde al siglo XXI, en la que tiene sentido hacer alumnos «competentes multifuncionales» ante las demandas del medio, y no memorísticos de contenidos cambiantes, como en gran medida propone la actual vigente (a la fecha de este escrito) LOMCE.

En la selección de contenidos a utilizar en nuestro programa de enriquecimiento, se tuvo en cuenta el hecho de que se ajustasen a una serie de ideas claves y objetivos en consonancia con el siglo XXI, y que los productos derivados del trabajo de las tareas encomendadas fomentasen competencias consideradas fundamentales en el contexto actual, siendo conscientes de que pueden implementarse dentro del currículum en esta etapa educativa como base para un desarrollo más elevado en estudios posteriores. Eh aquí un decálogo de algunas de nuestras consideraciones generales en relación a los instrumentos seleccionados y utilizados:

1. Aunque la intervención con los distintos sujetos, fuese en un porcentaje alto de sesiones individualizadas con el mentor, «transmitir la idea» de la importancia clave de saber conjugar el binomio, «adecuarse a trabajar en equipo, y tener capacidad de liderazgo», sería tenida en cuenta como fundamental.
2. Desarrollar las competencias, con aplicación directa en los siguientes campos: «Discriminar y analizar la información relevante en un contexto de informaciones múltiples» (hecho clave en el momento actual, en el que hay un exceso de información), saber interpretar datos en todo tipo de representaciones gráficas y numéricas; poder formular adecuadamente una proposición; generar creatividad en la solución de problemas, comunicar y ser capaz de analizar con espíritu crítico las comunicaciones, en definitiva «estrategias generales» que permitan su adecuación y uso a contextos cambiantes.
3. Mejorar el conocimiento de otras culturas y personas relevantes de ellas, analizando su trayectoria profesional, su pensamiento y su desempeño en un mundo global, con implicaciones añadidas en los campos éticos, afectivos y sociales. (Hemeroteca). Actividad muy del agrado del alumnado, en las diferentes ediciones.
4. Potenciar el conocimiento de la importancia de otras lenguas, para la comunicación adecuada a nivel científico-técnico, artículos técnicos, publicaciones, revistas científicas, entrevistas de selección en el futuro, trabajo, etc.
5. Adecuar la capacidad de comunicación y del pensamiento crítico no solo con el mentor y en las interacciones con éste, sino en sus relaciones humanas en plan general, mejorando los procesos empáticos, incrementando la capacidad de exponer bien las ideas claves de un trabajo con la convicción necesaria como para llegar a convencer al auditorio con la argumentación adecuada.
6. Practicar la organización y «toma de decisiones» como parte de un proceso eficaz y eficiente en el día a día como entrenamiento de cara al «futuro cambiante» y su futuro personal.
7. Contextualizarse con las «tecnologías cambiantes» del mundo actual. Sabemos que desde el campo de la especialidad de la Ingeniería robótica, los avances nos

sorprenden día a día, (aplicaciones industriales, domóticas, sanidad, etc.), y que el proyecto de futuro y de reto en este sector no parece tener límites, (incluso actualmente pasa por la posibilidad de implementar los procesos empáticos en estas máquinas), los sujetos de AACC deben ser conscientes de que la relación con las máquinas será clave en el/su futuro laboral y que tal como nos dice Carsten Sorensen, investigador, «... *el valor añadido será hacer algo que las nuevas tecnologías aún no puedan desempeñar*». Así pues desde el IES somos conscientes, de que el futuro estará marcado por las tecnologías puntas y sus retos, y que el conocimiento de éstas, es y será clave en el proceso formativo de los sujetos. Curiosamente en el curso 2013/14 dos alumnos de AACC del IES, inmersos en el programa de enriquecimiento, compartían una motivación máxima en este campo, pretendiendo ligar su futuro profesional al mundo de la robótica, hecho que no dudamos que ocurrirá.

8. Tomar contacto mediante práctica masiva en el uso de materiales diversos, que inciten a investigar y que impliquen procesos cognitivos superiores relacionados con el reto de pensar, sacar conclusiones y adoptar propuestas ante las temáticas planteadas con «nuestro lema» del programa como base: *«Aprender observando y haciendo, investigando en la red, y resolviendo problemas con estrategias y creatividad»*.
9. Utilizar programas (ya experimentados, con eficacia probada), y adaptarlos..., para el uso con el alumnado de AACC, con el fin de agilizar la intervención, pero dándoles el enfoque adecuado a la capacidades de los sujetos a intervenir.
10. Generar una visión global y actual con el material utilizado, focalizando la atención en la implicación de éste en el mayor número de competencias básicas posible, que impliquen además la utilización futura por parte del sujeto y su «generalización a otros contextos».

3.5.2 Intervención educativa y temática desarrollada con «DTOX» en las sesiones del curso 2012/13

¿Quién es DTOX?

En las páginas próximas, se han incluido datos (principalmente) del trabajo realizado con «DTOX» (edad catorce años), alumno con perfil de AACC asociado a sobredotación, que fue acelerado, en la modalidad salto de curso a 4º de ESO en el 2012/13, y con el que se trabajó durante todo el curso académico, con nuestro programa de «mentoría atípica», con asistencia semanal al despacho del orientador del IES dos horas, (mentor), durante todo el curso en cuestión.

Ya en el curso anterior 2011/12 se le habían realizado una «ampliación y flexibilización curricular» de los contenidos curriculares de 2º y 3º de ESO, llegando a conseguir en el proceso de evaluación ampliamente las competencias de 3º, para todas las áreas, y acelerándolo en consecuencia, tal como comentábamos, a 4º de ESO. Actualmente, a la fecha de este trabajo, cursa el Grado de Biomedicina.

La tabla siguiente nos muestra las temáticas llevadas a cabo en las sesiones mantenidas con DTOX durante las diferentes semanas del curso 2012/13 ya cursando 4º de ESO. Tal como puede observarse, hay una combinación en los materiales, entre «artículos, personajes y estrategias».

Anexos

TEMÁTICA/S DE LA SESIÓN	FECHAS CURSO 2012/13	ALGUNAS OBSERVACIONES Y COMENTARIOS
<p>Art: Mecanismos de la toxoplasmosis. El parásito que está manipulando la conducta humana. Sapolsky, R.</p> <p>Art: La rebelión de las bacterias se cobra vidas. Pérez, M.</p> <p>Hemeroteca: Jean Ziegler (alimentación mundial) / Serrat (cantante)/ Pedro García (drogas) /Mikael Strandberg (aventurero).</p> <p>Análisis de cuestionarios: Evaluamos la personalidad.</p>	26/09	¿Cómo llega el parásito al humano? Entornos hospitalarios. Personajes, mensajes, profesión y trayectoria.
<p>Art: El hostigamiento y la violencia en la ESO. (Análisis de datos).</p> <p>Estrategias: Proyecto Inteligencia Harvard (PIH). Seis sombreros para pensar (6SP)y Programa Entrenamiento Cognitivo Creativo (PECC)</p> <p>Hemeroteca: Peter Baleke I (Activista)</p>	02/10	Problemáticas derivadas del acoso escolar. Exposición y entrenamiento de estrategias cognitivas.
<p>Sincronía vs. Entropía y teoría del caos.</p> <p>Art: ¿A quién le importan las luciérnagas? Strogatz, S.</p> <p>Estrategias: (PIH- 6SP-PECC).</p> <p>Hemeroteca: Waris Diries (Ex embajadora ONU)</p>	09/10	Conceptos de disciplinas varias. Sincronías y asincronías de la vida diaria. Exposición y entrenamiento de estrategias cognitivas.
<p>Art: Gemelos. Miller, P.</p> <p>Estrategias: (PIH- 6SP-PECC).</p> <p>Hemeroteca: Paul Watson (Ecologista)</p>	16/10	Importancia para estudios de heredabilidad. Exposición y entrenamiento de estrategias cognitivas.
<p>Art.: ¿Por qué hay sociedades que toman decisiones desastrosas? Diamond, J</p> <p>Estrategias: (PIH- 6SP-PECC).</p> <p>Hemeroteca: Oscar Miñambres (Exfutbolista)</p>	24/10	Toma de decisiones. Exposición y entrenamiento de estrategias cognitivas.

<p>Art.: La inteligencia artificial. (Conciencia y robótica).</p> <p>Art.: Bebés increíbles/ Probabilidad. Gopnik, A.</p> <p>Art.: Tierras raras, productores y mafias/Aplicaciones. Folger, T.</p> <p>Estrategias: (PIH- 6SP-PECC).</p> <p>Hemeroteca: Georges Loinger (Pasador de niños)</p>	31/10	<p>Implicaciones de las Nuevas tecnologías y materiales en el devenir humano. Exposición y entrenamiento de estrategias cognitivas.</p>
<p>Art: Emociones básicas/ Un volcán en el interior de un iceberg.</p> <p>Hemeroteca: Cherie Blair (Abogada)</p>	06/11	<p>Relación mente-cuerpo. Exposición y entrenamiento de estrategias cognitivas.</p>
<p>Art.: Genética de perros. Ratliff, E.</p> <p>Art.: Efectos terapéuticos de la plegaria.</p> <p>Art.: Yartsa Gunbu y hepatitis.</p> <p>Hemeroteca: Dinaw Mengestu (Escritor)</p>	13/11	<p>Estudios de aplicaciones a humanos. ¿Cómo comprobar si tiene efecto tanto la plegaria, como el Yartsa Gunbu?</p>
<p>Art.: Heredabilidad y epigenética.</p> <p>Enriquecimiento cognitivo. PECC</p> <p>Hemeroteca: Silvia Abascal (Actriz)</p>	20/11	<p>Influencias de la genética y el ambiente. Después de la recuperación de un derrame cerebral.</p>
<p>Resolución de problemas (Estrategias: Tablas lógicas)</p> <p>Visionado para casa: Alfred Adler. (YouTube)</p> <p>Revisión de competencias y desarrollo del programa.</p>	28/11	<p>Uso y aplicaciones de las tablas lógicas.</p>
<p>Arts.: Globalización vs. Desglobalización (Implicaciones económicas). El marxismo.</p> <p>Hemeroteca: Otelu de Saraiva (Jefe revolución...)</p> <p>Película casa: Gattaca</p>	04/12	<p>Alta preocupación del sujeto por las temáticas de esta sesión.</p>

Anexos

<p>Art.: ¿Por qué crecemos? Catedrático: Fernández-Tresguerres J.A. Hemeroteca: Lucas Vidal (Autor musical)</p>	<p>11/12</p>	<p>Motivación alta de DTOX por el contenido.</p>
<p>Art.: Cerebros Adolescentes Estrategias: (6SP). Dramatización Hemeroteca: (Elegimos un personaje para debatir)</p>	<p>09/01</p>	<p>Nueva visión de la adolescencia desde el punto de vista del desarrollo cerebral.</p>
<p>Estrategias: Mapas mentales vs. conceptuales. Tipología examen diez, universitarios. Art.: ¿Cuál será la medicina del futuro? Hemeroteca: Peter Baleke II (Activista)</p>	<p>16/01</p>	<p>Estrategia desconocida por el sujeto. Muy crítico con el estado actual de la medicina y la salud.</p>
<p>Art.: Nuevo sistema educativo en Japón. Ensayos con mapas mentales. Temáticas varias Hemeroteca: Pedro Duque (astronauta)</p>	<p>23/01</p>	<p>Educación comparada, con programación competitiva Visión del futuro educativo.</p>
<p>Art.: ¿Cuál será la medicina del futuro? Catedrático: Gracia Navarro, F. Hemeroteca: Aporta un personaje a la hemeroteca. DTOX</p>	<p>13/02</p>	<p>Creativo e imaginativo con alta esperanza en las NNNT.</p>
<p>Art.: ¿Por qué envejecemos y que marca los límites de nuestra longevidad? Catedrático: Barja de Quiroga Gustavo Hemeroteca: John Nash (Nobel de Matemáticas)</p>	<p>27/02</p>	<p>Apasionado con el artículo y realista. Proceso de racionalización de los trastornos mentales.</p>
<p>Hemeroteca: Análisis de la primavera árabe dos años después/ Los conflictos del Norte de África. Intereses más relevantes de España en la zona. Estrategias: (6SP). Dramatización.</p>	<p>06/03</p>	<p>Artículo amplio con análisis de focos calientes, influencia de Europa en la zona, campos de refugiados, guerras civiles. (Interés alto).</p>

<p>Art.: El agua, un bien universal. Pantanos de la provincia y abastecimiento de Linares.</p> <p>Art.: ¿Qué es el fracking?</p> <p>Hemeroteca: (Elegimos un personaje para debatir)</p>	20/03	<p>Análisis de una situación de año lluvioso vs. sequía. Problemas sísmicos en población cercana. ¿Derivados fracking?</p>
<p>Art.: Ética en el laboratorio de investigación. / Con quién investigar/Código deontológico.</p> <p>Cuento: El ratón de los niños.</p> <p>Hemeroteca: Eduardo Garrigues (Diplomático)</p>	03/04	<p>Mínimos a cumplir con respeto a los seres vivos. ¿Qué fue del hombre de raza negra, disecado de Bañolas?</p>
<p>Llegar a experto.(Variables implicadas)</p> <p>Creatividad/Fluir/Éxtasis</p> <p>Visionado video: El fluir. Mihaly Csikszentmihalyi</p>	10/04	<p>Flexibilidad, originalidad, tenacidad, experiencia, ¿Qué variables influyen en la creatividad?</p>
<p>Art.: La marcha de Alfredo Martínez (Biólogo-oncólogo) de España.</p> <p>Orientación Profesional de Grado de Biomedicina.</p> <p>Entrenamiento cognitivo/ Tareas de memoria/ Programa PECC</p> <p>Hemeroteca: Aporta un personaje a la hemeroteca.</p>	17/04	<p>¿Cómo está influyendo la crisis a la investigación en España? ¿Y al mundo de los científicos? Análisis de su futura carrera.</p>
<p>Art: Belleza y perfección en el arte. (La divina perfección. La perfección áurea)</p> <p>Estrategias: (6SP). Dramatización</p> <p>Hemeroteca: (Elegimos un personaje para debatir)</p>	24/04	<p>Placer en el visionado del arte. Analizamos un problema de disciplina del IES y lo llevamos a escenificación.</p>

Anexos

<p>Art: Materiales del futuro. Grafeno. Derechos humanos/Generaciones. Antropología como ciencia. Entrenamiento cognitivo/ Tareas de memoria. Hemeroteca: (Elegimos un personaje para debatir)</p>	<p>08/05</p>	<p>Materiales revolucionarios a lo largo de la historia pasada, y perspectivas futuras... Estrategias para una fácil memorización.</p>
<p>Art: Ética y farmacéuticas (Humanos como cobayas. Der Spiegel) Visionado video casa: Siete maravillas del mundo budista (BBC) Hemeroteca: Miguel de la Cuadra (Aventurero)</p>	<p>15/05</p>	<p>Código deontológico en investigación. Otras culturas.</p>
<p>Art: Células madre humanas obtenidas mediante clonación. Película para casa: «La isla». Hemeroteca: Rossana Reguillo (Antropóloga)</p>	<p>22/05</p>	<p>Aplicaciones positivas y negativas de los avances científicos.</p>
<p>Art.: Nuevas drogas para burlar la ley. Art.: Eutanasia. Estrategias: (GSP). Dramatización Hemeroteca: Vicente Garrido (Criminólogo)</p>	<p>29/05</p>	<p>Análisis el cómo sintetizar nuevas drogas legales y traficar hasta llegada normativa de catalogación, influencia redes y mafias.</p>
<p>Estrategias de enriquecimiento: Prácticas problemas de razonamiento. Prácticas de percepción visual. Prácticas memoria, completar canción inglés: "We are the champion". Hemeroteca: Silvia Abascal II (Actriz. Experiencia de derrame cerebral / José López (Ingeniero. Inventor, estabilidad trenes alta velocidad.)</p>	<p>5/06</p>	<p>Recapitulación de estrategias de aprendizaje. Resurgir ante un revés. Profesiones que salvan vidas.</p>

Presentación y análisis periódico «Todo estudios» Origen: «Escuela de Arte de Granada». Hemeroteca: (Elegimos un personaje para debatir)	12/6	Análisis de la Publicidad y el Marketing como disciplinas y su repercusión social.
Art.: Farmacogenómica e ictus. Hemeroteca: (Elegimos un personaje para debatir) Proyectos para el verano.	19/6	Avances aplicados. Programación verano. Lúdica y formativa.
<p>Tabla 4. Relación global de todas las temáticas propuestas y desarrolladas, durante el «programa de enriquecimiento» con «mentoría atípica», en las sesiones mantenidas a lo largo de las diferentes semanas del curso 2012/13, con «D_{TOX}», cursando 4º de ESO, y en proceso de «aceleración» simultaneo.</p>		

3.5.3. Hemeroteca: Personas del siglo XXI del mundo en la prensa escrita

Objetivos:

Qué se pretendía conseguir con el listado de personajes, (reflejados en la tabla anterior) con los que se trabajó a lo largo de la intervención, en las diferentes sesiones del programa con D_{TOX}.

- 1º Conocer el mundo real externo al IES, asomándonos a él de la mano de «personas actuales reales» que contextualizan el presente, con sus vivencias, profesiones, inquietudes, estilos de afrontamiento, proyectos de futuro, opiniones diversas.
- 2º Analizar diferentes sectores, entre otros económicos, industriales, artísticos, lúdicos, deportivos, etc., a través de la «prensa», como uno de los altavoces de la sociedad y de la vida.
- 3º Potenciar el espíritu crítico y analítico de D_{TOX} ante un artículo periodístico.
- 4º Avanzar e ir consolidando en el sujeto su orientación vocacional y profesional. (Situación compleja, por la amplitud de intereses de éste, aunque su deriva hacia el campo de la salud se hace patente).

- 5º Sintetizar la información suministrada de la entrevista del personaje, representándola en un mapa mental o conceptual, conectándolo con otras situaciones a nivel local y global.
- 6º Que el sujeto aportase a la hemeroteca ya existente, otros personajes seleccionados por él, y justificase el por qué, la relevancia de su inclusión.

4. Desarrollo de una experiencia específica, demandada por DTOX

¿Por qué el planteamiento y desarrollo del proyecto: «CENTRALES NUCLEARES Y RADIACIONES», con DTOX? ¿Por qué esta temática? Justificación/Situación Problema.

DTOX llega a su sesión semanal del programa, al Dpto. de Orientación, con una preocupación importante en relación a las fugas radiactivas de la central nuclear de Fukushima, (sabemos que como consecuencia de los desperfectos ocasionados por el terremoto de Japón oriental el 11 de marzo de 2011, acontecieron incidentes tales como, explosiones en los edificios que albergan los reactores nucleares, fallos en los sistemas de refrigeración, triple fusión del núcleo, escapes de agua radiactiva, y liberación de radiación al exterior) y me demanda información general, para conocer este tipo de instalaciones y riesgos que conlleva el uso de la energía de origen nuclear. (Sus demandas y motivaciones en nuestros encuentros fueron muy variadas, recuerdo otro día, en el que una de sus preocupaciones giraba en torno a «la mente de los adolescentes y sus comportamientos», temática que me sugirió para comentar en otra sesión próxima). Pero volvamos al tema que nos ocupa alusivo a la «energía nuclear».

Se diseñó un protocolo para conocer esta temática, que «DTOX desarrollaría en su **búsqueda**», y que contemplase, los siguientes objetivos:

Conocer la importancia de las centrales y su aporte al consumo general de energía eléctrica. Número de ellas a nivel mundial, y en España.

Conocer los problemas específicos que plantean las centrales nucleares a corto, medio y largo plazo.

Describir los materiales empleados en el reactor y su procedencia.

Saber los tipos de reactores existentes en el siglo XXI, y en nuestras centrales españolas.

Conocer los diferentes tipos de radiaciones y los peligros de la radioactividad.

Analizar los sistemas de seguridad en una central nuclear.

Mostrar alternativas a las centrales nucleares. ¿Es posible desconectar las nucleares en España?

Conocer las reservas mundiales de combustibles fósiles.

Es de destacar que en el proceso de interacción mantenido con DTOX se apreció su desconocimiento en una serie de conceptos claves, por los cual se le sugirió que en su proceso de investigación se centrara inicialmente en ellos, como son: Fisión. Fusión. Tipos de radiaciones. Radiactividad. Desintegración. Vida media. Reacción nuclear. Isótopos de uranio. (Indicadores de logro)

También, se le sugirieron una serie de temas y cuestiones a desarrollar en «su trabajo de investigación» que representarían las actividades de evaluación, (para medir el nivel de competencia adquirido en la temática) y que pasarían por conocer.

Aplicaciones positivas y efectos negativos de la radiactividad en humanos.

Destino de los subproductos. ¿Dónde los guardamos en España?

La energía nuclear, ¿es energía no renovable o renovable?

Diferencias claves entre generación por fisión y fusión.

¿Cuáles son las condiciones para que se establezca una reacción en cadena?
¿Cómo se controla?

Macro unidades de potencia y energía.

¿Puede funcionar un reactor rápido sólo a base de U-238?

Accidentes ocurridos en el pasado en centrales nucleares del mundo, consecuencias y causas.

Por otra parte, el mentor aportó los siguientes materiales:

Plano sinóptico de la central nuclear de «Three Mile Island» en el estado de Pensilvania en EEUU cerca de Harrisburg.

Fascículo temático sobre «radiaciones nucleares».

Pero, qué «Competencias Básicas» se pretendían potenciar en el desarrollo y en el proceso de ejecución de la actividad por parte de DTOX relacionado con el «tema nuclear», y cómo se le evaluaría. Se le comunicó que como componentes de las competencias se tendrían en cuenta los componentes de éstas, «conceptos, procedimientos y actitudes implicados en el proceso», de forma que fuese consciente de lo que se esperaba de su trabajo, (en esta colaboración) y tenido en cuenta en su desarrollo, lo cual, traduciríamos a los siguientes indicadores:

Competencia en comunicación lingüística.

Medida del lenguaje técnico utilizado antes y después de la realización del estudio.

Competencia matemática.

Evaluar conocimientos de ajustes de reacciones de fisión.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Evaluar conocimiento riesgo radiactividad en el medio ambiente.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Evaluar capacidad y calidad de la búsqueda de información realizada relacionada con la temática tratada en la red.

Valorar las representaciones gráficas del tratamiento de datos globales sobre energía. (Diagramas de barras, círculos, mapas sinópticos, planigrafía, etc.)

Competencia social y ciudadana.

Evaluar el conocimiento específico de las necesidades energéticas de nuestra sociedad y formas de obtenerlas si fuesen alternativas. (Creatividad y realidad).

Competencia cultural y artística.

Evaluar la utilización de la creatividad y el pensamiento divergente para realizar nuevos diseños en máquinas y centrales de generación de menor impacto visual.

Competencia para aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal, desarrollada por el alumno a lo largo del trabajo.

Se sugirió a «DTOX» el uso de la «siguiente metodología»: Delimitar adecuadamente la situación-problema. Descubrir y reunir información adecuada del tema energético. Investigar en la red. Clasificar los materiales recopilados. Ejercitar el espíritu crítico con la temática nuclear. Comunicar los resultados por escrito y «debatirlos con el mentor».

Consideramos y creemos muy importante, la «*estimulación adecuada del sujeto*» (en el caso que nos ocupa, DTOX portaba una motivación extrema) *como un activador* de los procesos mentales que éste pone en marcha al enfrentarse a las tareas, ya que podemos inferirlos pero no observarlos directamente, en contraste con los «productos finales» que sí podemos observar y evaluar.

Por otra parte, siendo conscientes que la temática puesta en marcha con «DTOX», llevaría un tiempo (por sus implicaciones humanas, complejidad y extensión) no quisimos perder de vista el proceso de evaluación continua del desarrollo de su «trabajo de investigación», por lo cual desplegamos una serie de criterios específicos para la valoración de sus actividades, en un proceso de evaluación-interactiva, que contemplamos bajo los seis siguientes indicadores:

¿Emplea una fundamentación teórica coherente?

¿Analiza el estado de la cuestión?

¿Utiliza el método científico?

¿Qué nivel de creatividad despliega en la exposición de los contenidos?

Cómo presenta y organiza su trabajo final.

¿Qué recomendaciones y conclusiones expone?

Finalmente, el trabajo sobre «la temática nuclear» llegó a buen puerto, con «DToX» desarrollándose según lo previsto a nivel competencial y ético-moral. Por otra parte y tal como decíamos, se han incluido en las páginas anteriores, otros datos específicos de «otras temáticas de trabajo del programa de enriquecimiento», realizado con «DToX», (recordemos de nuevo que se trataba de alumno acelerado a 4º de ESO, altamente dotado con catorce años) y que en el curso 2012/13, tal como venimos refiriendo fue objeto durante todo el curso del programa de «mentoría atípica», individualizado y personalizado, en función de sus intereses y motivaciones. Al día de hoy su motivación por el aprendizaje, sigue siendo alta en sus estudios universitarios y seguimos en contacto, tal como figura en otra parte del libro..., pero para finalizar este apartado, nos gustaría volver a...

Incidir una vez más, en el hecho de que el «programa de...», difirió en cuanto a contenidos y temáticas con otros alumnos intervenidos en otros cursos, adaptándose siempre a los intereses y..., personales de los diferentes sujetos.

Por otra parte, es de destacar y observar, que en el proceso de interacción mantenido con los sujetos intervenidos a lo largo de estos años, la relación interpersonal mentor-alumnos/as, siempre ha saltado un peldaño más, entrando en la mayoría de los casos en el nivel de una amistad entrañable, viendo éstos al mentor más como un amigo, que al profesional que supervisaba su proceso, la prueba de ello es la interacción, (incluso al día de hoy), «vía Twitter» mantenida con algunos de ellos/as, para consultas profesionales y de otros tipos, aun estando ya, en universidades diferentes del Estado o en el mundo del trabajo.

5. Desarrollo y resultados. Efectos de la intervención

Partimos de la idea siguiente ampliamente difundida: «*Un método o procedimiento que ha caracterizado a la ciencia natural desde el siglo XVII, que consiste en la observación sistemática, medición, experimentación, y la formulación, análisis y modificación de las hipótesis*» es conocido con el nombre de «método científico».

Sabemos que si de algo adolece nuestro programa de intervención que mantenemos durante años, «mentoría atípica» es de una medición pre/post en el global del programa para delimitar sus efectos totales, no así en algunas de sus partes, en las que se han utilizado instrumentos ampliamente conocidos y contrastados, en los que sí existe amplia evidencia empírica, (con contrastación experimental reflejada en la literatura científica) que muestra la eficiencia y eficacia del uso de éstos programas, nos estamos refiriendo al PIH, 6SP y PECC, con efectos positivos en los sujetos experimentales frente a los controles. Aprovechamos las experiencias previas de efectos positivos con estos programas, para argumentar «cierta dosis de validez científica aún sin contrastar», en nuestra intervención y argumentar en consecuencia que nuestro trabajo tiene componentes empíricos y teóricos.

La pregunta que nos hacemos a continuación es: ¿qué validez tienen el resto de los materiales utilizados en la intervención para producir efectos positivos, en los sujetos intervenidos?

David Perkins, profesor e investigador en la Universidad de Harvard, fundador del Project Zero y participante en numerosos programas de innovación pedagógica de larga duración en dicha universidad, ya en II Congreso de Innovación Educativa, («Enseñar a pensar», [29 Septiembre 2013], Toledo) abogaba como en décadas atrás por la importancia de la enseñanza de estrategias en el currículo, y destacaba la importancia de la selección de contenidos contextualizados en el proceso de enseñar a pensar, teniendo como objetivo *«aplicar lo que se aprende a vivir»*, lo que se traduciría en la posibilidad de resolver los problemas que la vida personal y profesional requerirá en el futuro. En la misma línea sugería, que, *«los alumnos tienen que aprender a enfrentarse a lo desconocido y a lo inesperado»* para habituarse a manejarse en un mundo que cambia continuamente.

Coincidimos plenamente con «Perkins», en la defensa del «aprender a pensar» como una actividad clave del ser humano, y en el hecho de la contextualización del aprendizaje en un entorno más global y con significado, reformulando tal como dice el currículo, para que sea más relevante e importante para la vida del sujeto que aprende, sin perder de vista por ello el conocimiento abstracto, así como otras variables necesarias, para entender el mundo actual.

Consideramos pues, que algunos de los materiales utilizados en nuestro programa de «mentoría atípica», (artículos de prensa y científicos, hemeroteca, personas del siglo XXI), responden a los conceptos de contextualización, actualización y relevancia del currículo, a favor del desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos, logrando así «un aprendizaje más actualizado», en la «Era de la información y el conocimiento» con una comprensión más completa de los conceptos e ideas claves implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el devenir del día a día, del momento actual.

Y es a raíz de la observación sistemática y evaluativa, llevada a efecto, del manejo de los materiales en las diferentes sesiones por el alumnado de AACC en el proceso del desarrollo del programa con el mentor, y las exposiciones adecuadas por parte de éstos, por lo que creemos no equivocarnos al decir, que de su uso se derivan efectos positivos al intervenir con estos instrumentos no-estandarizados.

No por ello perdemos de vista como profesionales de la educación, «el contexto cambiante en el que nos encontramos, y la tipología y variabilidad del alumnado de AACC» con el que estamos tratando, (inmerso en un mundo en el que su inserción social y profesional deben ser objetivos futuribles realizables), sentando en consecuencia en las interacciones con éstos, las bases del espíritu emprendedor y autónomo necesario en el futuro para afrontar el medio cambiante, y sus aprendizajes, todo ello desde el desarrollo en la excelencia de las competencias en el momento que nos ocupa con éstos.

Para concluir con este apartado,(y tal como decíamos ya en otras entradas) tanto, equipos educativos, directivo, tutores, padres/madres, el mentor, y otros componentes de la comunidad educativa, consideran que las intervenciones educativas llevadas a efecto durante este intervalo (2003-2015), muestran efectos favorables en la formación integral de los sujetos de AACC intervenidos, con el «modelo de enseñanza personalizada» adoptado en los encuentros del «programa de mentoría atípica» —con el mentor, orientador del IES—, ya que se ha potenciado al mismo tiempo la creatividad y el espíritu crítico de estos sujetos al exponerlos a materiales novedosos y atípicos, no usuales en los contenidos curriculares ordinarios. Motivo por el cual animamos a la implantación de «programas de mentoría atípica» tanto en CEIP, como en IES.

6. Criterios de evaluación

En este apartado adoptaremos sintéticamente dos líneas de evaluación: a) la alusiva a la intervención con el programa en su conjunto y la evaluación de sus objetivos generales y, b) el proceso de evaluación de los sujetos participantes en el programa.

El concepto de evaluación continua (aplicable a la globalidad del programa, como a los sujetos participantes), lo entendemos como un proceso complejo informativo, que nos va ofreciendo información de cómo evoluciona nuestro plan de acción, con unos objetivos como fin, (con su nivel de partida y de llegada, pre/post), con una puesta en escena que evoluciona permanentemente, pasando por una serie de fases intermedias, todo ello valorable y modificable, en cualquier momento, para adoptar las medidas correctoras si procediese, dada la versatilidad del programa.

Ahora bien, si adoptamos el concepto de evaluación por competencias la definición anterior quedaría insuficiente, ya que entender la evaluación como un proceso en el que solo se analiza el aprendizaje del alumnado es pobre, debemos incluir en el proceso evaluativo las actividades de enseñanza, los medios y las estrategias que nos permitan conocer como se está produciendo la intervención y las consecuencias de todas las acciones que en ella suceden. Se trata de un proceso evaluador cuya complejidad, aumenta exponencialmente, cuando el objetivo del aprendizaje consiste en la adquisición y el dominio de competencias por parte del sujeto de AACC.

En la evaluación global del «Programa de mentoría atípica con alumnado de AACC. Una experiencia longitudinal (2003-2015) en el IES Cástulo» habría que decir que evaluar el programa de intervención en su totalidad desde un punto de vista experimental, puede resultar complejo por la variedad de contenidos utilizados y los productos resultantes. Por otra parte el hecho de que los programas PIH, 6SP y PECC, tengan ya acumulada contrastación experimental con efectos positivos en otros entornos con alumnado de Secundaria, nos generó cierta tranquilidad con esos instrumentos, lo cual no significa que en el futuro no contemplemos una evaluación experimental con el programa global y otros sujetos. Ahora bien

hemos tenido muy en cuenta los procesos puestos en marcha por los sujetos a la hora de ejecutar las tareas. La tabla siguiente nos muestra el porcentaje en la consecución (0/100) de los objetivos generales que nos marcamos con el programa, reflejados en la introducción del trabajo.

OBJETIVOS GENERALES PROGRAMA DE MENTORÍA ATÍPICA	% CONSECUCCIÓN OBJ. GEN. (2003-2015) - COMENTARIOS MENTOR
1-Realizar una « atención programada » desde el contexto del Departamento de Orientación del IES, del alumnado de AACC.	100% - PROGRAMA ADAPTADO EN FUNCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y CURSO ACADÉMICO.
2- Prestar una «atención real» a este alumnado, de forma que puedan alcanzar su máximo desarrollo a nivel cognitivo, afectivo y social.	50% - CURSO 2003/2004 ATENCIÓN EDUCATIVA INSUFICIENTE A 10 ALUMNOS DE (24+2) TOTALES INTERVENIDOS.
3- Ofrecer una « intervención educativa » como un recurso disponible en el IES, (mentor, Jefe del Dpto. de Orientación) de «costo económico adicional nulo» y eficacia apreciable para los alumnos de AACC.	100% – LOS 26 SUJETOS A LOS QUE HACE ALUSIÓN EL TRABAJO HAN SIDO INTERVENIDOS/ MENTOR
4- Atender un sector de la población carente de una atención educativa adecuada y completa, con un programa de « enriquecimiento curricular », existiendo entre los componentes de éste programas modelos ya experimentados con eficacia probada.	50% CURSO 2003/2004 PROGRAMA INCOMPLETO A 10 ALUMNOS DE (24+2) TOTALES INTERVENIDOS EN EL INTERVALO.
5-Dotar de una amplia gama de « estrategias cognitivas », relacionadas con el razonamiento, la resolución de problemas, el pensamiento creativo, y el análisis y síntesis de artículos científicos de disciplinas varias al sujeto, que le permitan ser generalizados a contextos diferentes.	100% – LOS (24+2) SUJETOS A LOS QUE HACE ALUSIÓN EL TRABAJO HAN SIDO INTERVENIDOS EN ESA LÍNEA / MENTOR

6- Potenciar la figura del mentor dentro del IES, como referente específico para este alumnado, realizando un « seguimiento integral » de todo el alumnado de AACC del IES, y generando al mismo tiempo un espacio de encuentro y confianza mutua donde este alumnado pueda recurrir.	100% - OBJETIVO ACEPTADO POR PRACTICAMENTE LA TOTALIDAD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE 2003.
7-Establecer una « comunicación adecuada » entre los intereses del alumnado de AACC y las dinámicas curriculares de los equipos educativos en el contexto global del IES.	80% - DIFICULTADES EN LOS INICIOS DEL PROGRAMA Y CON EL ALUMNADO DE BACHILLER.
8-Mejorar las competencias de investigación intensificando el uso del «método científico», y la creatividad a partir de la potenciación del «pensamiento divergente».	50% - CURSO 2003/2004 ATENCIÓN EDUCATIVA INSUFICIENTE A 10 ALUMNOS DE (24+2) TOTALES INTERVENIDOS.
9-Aspirar a « conseguir la excelencia de las capacidades » del sujeto a fin de conseguir aportar productos deseables y válidos al contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos.	EL OBJETIVO ESTÁ CLARO, SU EVALUACIÓN COMPEJA, EL FUTURO NOS DIRA SI SE HIZO...
Tabla 5. <i>Evaluación de los objetivos generales del programa de mentoría atípica.</i>	

Puede observarse en la tabla anterior que en algunos objetivos, la evaluación no es demasiado favorable, citemos el «*objetivo siete*», (establecer una «comunicación adecuada» entre los intereses del alumnado de AACC y las dinámicas curriculares de los equipos educativos en el contexto global del IES), por haberse planteado problemas en relación a éste, varios cursos académicos y con diferentes sujetos, por la confrontación de las peticiones que el alumnado de AACC (de Bachiller principalmente) ha realizado al profesorado y la negativa de éstos.

Citaremos una de esas situaciones: a) alumno que a principios de curso requiere que se le adelante toda la materia de varias asignaturas de 2º de Bachillerato para trabajarlas a su ritmo, y ser evaluado en diciembre, (por el desazón que le genera el ritmo de la clase y porque sus competencias en esas disciplinas son altas) y utilizar las horas que le restan para realizar proyectos de investigación de

temáticas de su interés, dentro de otras dependencias del IES. Negativa de una parte del profesorado y en consecuencia relaciones inadecuadas en las interacciones profesor-alumno a lo largo del curso con éstos, no así con aquellos que le avanzaron la materia la cual completo, en el tiempo previsto y con resultados excelentes finales. Es cierto que «este pasaje» pertenece cada vez más al pasado lejano, y que la sensibilidad del profesorado en el IES Cástulo es cada vez mayor, en el trato con el alumnado de AACC por considerarlos alumnos con necesidades educativas que hay que atender. «En consecuencia consideramos que: la valoración y evaluación del programa en su conjunto es positiva».

Por otra parte y en alusión al proceso de evaluación individualizada de cada uno de los sujetos de AACC participantes en el programa, la evaluación fue positiva en un gran porcentaje de la muestra de sujetos. No queremos perder de vista el hecho de que nuestra evaluación ha versado sobre competencias y que al evaluarlas hemos tratado de detectar la capacidad del alumno de AACC para dar respuesta a situaciones-problemas de la vida real que nos permitan decir que es competente.

¿Cómo hemos evaluado el logro de las competencias por parte del sujeto en las diferentes unidades de programa? El proceso evaluador ha tratado de acercarse a situaciones lo más reales posibles planteándoselas como situaciones-problemas, mostradas al sujeto a través de acontecimientos, hechos sociales reales, sucesos locales, nacionales y mundiales, apoyándonos básicamente en artículos periodísticos y científicos para suministrar la información al sujeto lo más real posible del contexto en el que vive y al que se enfrentará en el futuro.

El afrontamiento de la situación-problema y su proyecto de resolución obligan al sujeto a: Poner en acción sus capacidades para dar respuesta a la situación-problema, utilizando indicadores de logro (competente en éstos) que formen parte de la competencia específica y que debe dominar y aplicar, pasando a la resolución de actividades implicadas en la situación-problema que utilizaremos como actividades de evaluación, finalmente realizamos un informe con una serie de apartados bien definidos que nos permite contrastar las actividades realizadas por el sujeto con los criterios específicos de evaluación que previamente tenemos definidos. Este plan de acción es el que hemos mantenido sistemáticamente, a lo largo de la evaluación de las actividades del programa, sin perder de vista en

ningún momento que «evaluar competencias conlleva evaluar su futura aplicación en la vida real» en la que tendrá que mostrar su competencia.

7. Posibilidades de generalización del trabajo a otros niveles y contextos educativos

Tal como ya hemos referido, creemos que el «*Programa de Mentoría Atípica*» mostrado, es fácilmente replicable en otros contextos educativos de Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria) principalmente, y en Educación Primaria con ciertas adaptaciones del programa al nivel de edad, con alumnos de AACC, ya que la totalidad de los materiales utilizados en su implementación –expuestos anteriormente en este trabajo– son fáciles de conseguir, de costo económico reducido, y la formación del profesional que lo desarrolle (psicopedagogo, psicólogo educativo), orientador de IES, adecuada. En consecuencia con lo anterior podemos decir que: ¡TENEMOS LOS MEDIOS!, eso sí, consideramos que en su puesta en práctica, la figura del mentor-atípico de este trabajo, en este caso orientador del IES, la hemos considerado clave para la coordinación, supervisión y desarrollo del programa en su conjunto, con destino definitivo, durante todo el intervalo (2000-2015), hecho destacable, pero no imprescindible.

Así pues, conociendo el modelo teórico en el que se apoya el programa, el «Modelo de los tres niveles de enriquecimiento de Renzulli», los programas utilizados para el desarrollo de estrategias (PIH, 6SP y PECC) y haciendo acopio de artículos científicos, de prensa, y publicaciones varias, hemos dado los primeros pasos para su puesta en práctica con el alumno, (aparte nos quedarían colaboraciones varias, universidades, visitas, interacciones grupales, trabajos de investigación, exposiciones de los sujetos intervenidos, etc.) en su contexto educativo habitual, es decir su centro educativo.

Las diferencias individuales en el alumnado de AACC hacen que la creatividad y «la flexibilidad del mentor» ante las diferentes temáticas tratadas, sean necesarias para establecer la empatía adecuada, con el sujeto objeto de la intervención, adaptando el programa al alumno de AACC, en función de las características afectivas, motivacionales, y cognitivas de éste.

Al día de hoy todos los IES disponen de la figura del orientador educativo en sus plantillas de profesorado, por lo cual dentro del horario semanal de éste reservar una o dos horas semanales, para el desarrollo de este tipo de intervención educativa u otra similar de enriquecimiento, redundaría en una mejor atención educativa del alumnado de AACC, tan necesitado de ser atendido adecuadamente.

Pero a esta altura del discurso, ¿qué dice la normativa vigente y pasada, al referirse al alumnado de AACC? Ya en el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (**LOMCE**) para la Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) al referirse al alumnado de AACC en su artículo cuarenta y ocho, modificaba el artículo 76 de la LOE quedando redactado de la siguiente manera: «... *corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde «**adoptar planes de actuación**» adecuados a dichas necesidades, «**que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades**».*

La parte de la frase en negrita entrecomillada es la aportación novedosa de la LOMCE, el resto del artículo es idéntico, por otra parte ya en la LOE el Artículo 77 en lo alusivo a escolarización, versaba así: «...*El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para “flexibilizar la duración de cada una de las etapas” del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad*».

Luego podemos observar en los párrafos anteriores, en cuanto a normativa se refiere, una defensa a favor de: la «**identificación temprana**», la atención de las necesidades en busca de «**la excelencia**», la «**flexibilización curricular**» y «**la aceleración**», como medidas necesarias acordes a una sociedad del siglo XXI que identifica e interviene, y no se inhibe ante una realidad de tanta trascendencia en múltiples contextos.

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
I.E.S. Castulo

INDICADORES HOMOLOGADOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Informe definitivo de resultados curso escolar 2012/2013

Los resultados de los indicadores homologados que aparecen en este informe, de acuerdo a lo establecido en la Resolución de 1 de Abril de 2011 de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (BOJA 13-04-2011), se han calculado a partir de los datos disponibles en el sistema Séneca con fecha 19/09/2013. Para facilitar la comprensión de los distintos términos utilizados en el mismo, puede consultarse la guía de indicadores homologados publicada en la página web de la Agencia: www.agaeve.es.
Publicaciones -> Guías para centros -> Guía de indicadores homologados: Autoevaluación de centros docentes de Andalucía.

Simbolos y notas utilizadas:

- (↑) Indicador proactivo: La excelencia se sitúa en el 100% y la mejora de resultados se produce mediante un incremento de valores.
 - (▲) Tendencia positiva o rendimiento sostenido de excelencia. Relevancia: resultados por encima de la media de centros de ISC similar en indicadores proactivos.
 - (▲) Tendencia discontinua en indicadores proactivos.
 - (▲) Tendencia negativa. Relevancia: resultados por debajo de la media de centros de ISC similar en indicadores proactivos.
 - (↓) Indicador reactivo: La excelencia se sitúa en el 0% y la mejora de resultados se produce mediante una reducción de valores.
 - (▼) Tendencia positiva o rendimiento sostenido de excelencia. Relevancia: resultados por debajo de la media de centros de ISC similar en indicadores reactivos.
 - (▼) Tendencia discontinua en indicadores reactivos.
 - (▼) Tendencia negativa. Relevancia: resultados por encima de la media de centros de ISC similar en indicadores reactivos.
- (1) Indicador no disponible para este curso escolar por ausencia de datos que impiden su cálculo.
 - (2) Indicador pendiente de procesamiento de datos. Una vez calculado se comunicará su disponibilidad.
 - (3) Indicador no disponible desagregado por sexo.

A) Resumen de resultados

ÁREA DE MEDICIÓN: Enseñanza-aprendizaje				
Indicador	Resultado	Tendencia	Relevancia	
Ref.Doc.: IndifomAut	↑ Horas de docencia directa impartidas por el profesorado.	97,71%	▲	▲
	↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva en todas las materias.	63,25%	▲	▲
	↑ Promoción alumnado de ESO sin adaptaciones curriculares significativas.	90,77%	▲	▲
	↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva.	88,62%	▲	▲
	↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de comunicación lingüística.	34,92%	▲	▲
	↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de razonamiento matemático.	25,77%	▲	▲
	↑ Promoción alumnado de bachillerato.	78,82%	▲	▲
	↑ Alumnado de bachillerato con evaluación positiva.	87,91%	▲	▲
	↑ Promoción alumnado de ciclos formativos de grado medio.	76,93%	▲	▲
	↑ Promoción alumnado de ciclos formativos de grado superior.	85,19%	▲	▲
Cod. Centro: 23005141	↑ Alumnado de ESO que alcanza la titulación con valoración positiva en todas las materias.	68,40%	▲	▲
	↓ Alumnado de ESO que alcanza la titulación sin valoración positiva en todas las materias.	24,46%	▼	▼
	↑ Alumnado de bachillerato que alcanza la titulación.	80,26%	▲	▲
	↑ Alumnado de ciclos formativos de grado medio que alcanza la titulación.	97,92%	▲	▲
	↑ Alumnado de ciclos formativos de grado superior que alcanza la titulación.	97,78%	▲	▲
	↑ Alumnado con título en ESO que continúa estudios posteriores.	93,51%	▲	▲
	↑ Alumnado titulado en bachillerato que continúa estudios superiores.	101,08%	▲	▲

- **Tendencia:** La evolución de los resultados en los tres últimos cursos escolares permite conocer su tendencia. La tendencia de los resultados puede ser continua o discontinua. Mientras que la tendencia continua se produce cuando el valor alcanzado en la medición del indicador evoluciona sin altibajos, en la tendencia discontinua se dan alternancias en el valor alcanzado en la medición de un indicador a lo largo de los tres últimos cursos. Por otra parte, las tendencias continuas pueden ser positivas o negativas. En los indicadores proactivos la tendencia será positiva cuando cada curso se produce un incremento de valores, mientras que en los indicadores reactivos debe producirse una reducción de dichos valores para que pueda considerarse como positiva dicha tendencia.

- **ISC similar:** En los centros que se imparten enseñanzas obligatorias es posible la comparación de los resultados alcanzados con los que obtienen otros centros con un índice socioeconómico y cultural similar. Este dato es altamente significativo, puesto que está demostrada la influencia que tiene el ISC en los resultados de los rendimientos escolares.

- **Zona educativa:** Resultados obtenidos por los centros que forman la zona educativa a la que pertenece el centro conforme al Decreto 59/2012 (BOJA 20-03-2012).

ÁREA DE MEDICIÓN: Atención a la diversidad				
Indicador	Resultado	Tendencia	Relevancia	
↑ Promoción alumnado de ESO con adaptaciones curriculares significativas.	66,67%	▲	▲	
↓ Alumnado de 2º de ESO que globalmente obtiene un dominio bajo en la competencia básica de comunicación lingüística.	12,32%	▼	▼	
↓ Alumnado de 2º de ESO que globalmente obtiene un dominio bajo en la competencia básica de razonamiento matemático.	21,96%	▼	▼	
↓ Absentismo escolar en educación secundaria obligatoria.	0,34%	▼	▼	
↓ Abandono escolar en educación secundaria obligatoria	1,00%	▼	▼	
↓ Abandono escolar en las enseñanzas postobligatorias.	7,56%	▼	▼	
↑ Idoneidad curso-edad en educación secundaria obligatoria.	74,78%	▲	▲	
↑ Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en la ESO.	90,00%	▲	▲	
↑ Eficacia de los programas de recuperación de materias o ámbitos pendientes en la ESO.	43,57%	▲	▲	
↑ Eficacia de la flexibilización de la escolarización del alumnado con altas capacidades en educación secundaria obligatoria.	100,00%	▲	▲	
↑ Alumnado que siguiendo un programa de diversificación curricular alcanza la titulación en la ESO.	97,44%	▲	▲	
↑ Alumnado de PCPI que supera el primer curso del programa.	80,08%	▲	▲	
↑ Alumnado de PCPI que obtiene la titulación en la ESO.	82,96%	▲	▲	

Ref.Doc.: IndiHomAut

41

ÁREA DE MEDICIÓN: Clima y convivencia				
Indicador	Resultado	Tendencia	Relevancia	
↑ Cumplimiento de normas de convivencia.	94,10%	▲	▲	
↓ Conductas contrarias a la convivencia.	12,54%	▼	▼	
↓ Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.	5,19%	▼	▼	
↓ Alumnado reincidente en conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales para la convivencia.	3,39%	▼	▼	



Dr. Antonio Piñar Gallardo

Realizó estudios de Ingeniería y Psicología, obteniendo en relación a esta última disciplina, los títulos oficiales de «Psicólogo Especialista en Psicología Clínica» y «Doctor».

Dedicó su última etapa profesional desde el año dos mil hasta la fecha de edición de este libro, al Dpto. de Orientación del IES Cástulo de Linares (público), donde intensificó «de nuevo», (dadas las características favorables del centro educativo), su contacto e intervención con el «desatendido mundo» de las Altas Capacidades Intelectuales (AACC), impulsando «respuestas educativas personalizadas» y adaptadas, en función del perfil del alumnado.

Programas de enriquecimiento, desarrollo del potencial, mentoría y «la aceleración» (como estrategia altamente recomendable), entre otras..., han estado presentes en su interacción con «el mundo de los/las más capaces», necesitados/as «siempre» de intervención...