

ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS QUE PERCIBE EL PROFESORADO EN ALUMNOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

Ana Mª Peña del Agua, Raquel-Amaya Martínez, Ana Esther Velázquez,
Mª del Rosario Barriales y Lydia López*

RESUMEN

El centro de interés de este estudio lo constituye el elevado número de profesores en ejercicio que apenas han tenido formación en lo concerniente a las necesidades educativas especiales asociadas a la sobredotación intelectual. Esta investigación pretende conocer los supuestos que utilizan los docentes para considerar si un estudiante tiene altas capacidades. El instrumento que se utiliza para recoger la información es un cuestionario compuesto por 55 ítems de respuesta cerrada. La muestra está constituida por 188 tutores de 5º y 6º de Educación Primaria de los distintos tipos de Centros (públicos, concertados y privados) del Principado de Asturias. El análisis de los datos indica que no siempre los profesores parten de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa de los alumnos superdotados.

***Palabras clave:** superdotado, identificación, necesidades educativas especiales, Educación Primaria.*

ABSTRACT

This study tries to take attention to the high number of active teachers who have received little training about the special educational needs the intellectual giftedness students have. This research aims to know the foundations teachers use to consider that a student has high intellectual abilities. A questionnaire of 55 closed-answer items was used to gather information.

* Universidad de Oviedo.

The sample is composed of 188 tutors (teachers) of grades 5th and 6th who belong to state and Private Primary Schools in Asturias (Spain). Results show that teachers not always follow the most appropriate theoretical bases according to identify gifted students and to teach them accordingly.

Key words: gifted, identify, special educational needs, Primary Schools.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Actualmente se están dando dentro del contexto escolar dos situaciones en relación a los alumnos de alta capacidad que podríamos considerar contrapuestas. Por una parte, algunos docentes observan en sus alumno/as desde edades tempranas unas habilidades poco comunes para su edad cronológica; estudiantes con altas capacidades intelectuales en diversas áreas del currículum que pueden hacer pensar a sus educadores que se encuentran ante un caso de superdotación. Por otra, existen docentes que no son conscientes de que en las aulas ordinarias hay niños y niñas que necesitan del reconocimiento y de la orientación de los profesionales de la educación para descubrir sus potencialidades y para conseguir un desarrollo más equilibrado entre lo intelectual, lo emocional y lo social.

Desde 1995 la Administración Educativa ha promulgado diversos textos legales que, desarrollando los principios recogidos en la LOGSE, reconocen explícitamente a los alumnos con «sobredotación intelectual» como sujetos de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Consideramos, por tanto, que el marco legal permite iniciar una atención específica para estos estudiantes, pero si exceptuamos el mero estatuto legal, la situación real de los escolares superdotados no ha variado significativamente y son muy pocos los que han tenido la posibilidad de ser identificados y menos aún los que reciben algún tipo de atención específica, en el aula o fuera de ella.

En el proceso de detección, identificación, adopción de medidas educativas especiales y seguimiento son varios los estamentos implicados: equipos docentes, directivos, orientación, familia, tutores, profesores y, autoridades administrativas. En cada uno de ellos se pueden observar limitaciones de funcionamiento en el campo que estamos tratando. En este estudio consideramos especialmente relevante lo concerniente al profesorado por ser ellos:

- a) Los profesionales que más directamente están en contacto con estos estudiantes.
- b) Los responsables de la aplicación de adaptaciones curriculares y de las medidas educativas especiales.
- c) El elemento de mediación entre los alumnos y su familia, también con la administración educativa a través de los equipos directivos y de orientación.

Puede afirmarse que el grado de implicación que tiene el profesor en el proceso educativo individualizado del alumno es muy superior al de cualquier otro estamento.

Todo ello nos ha llevado a centrar nuestro interés en la relación del profesorado con el fenómeno de la superdotación y, en particular, en su formación específica en este tema, que consideramos deficiente, cuando no inexistente.

Nuestra investigación se centra en el elevado número de profesores en ejercicio que apenas han tenido formación en lo concerniente a las n.e.e. asociadas a la sobredotación intelectual y, a la vez, pretende situarse en la realidad del momento y conocer de «primera mano» cuáles son los supuestos que utilizan los docentes en el aula para considerar si un estudiante tiene o no altas capacidades intelectuales.

La formación del profesorado: una respuesta a la superdotación

Actualmente la formación de los profesionales de la educación en el campo de la superdotación es un aspecto muy relevante ya que la implantación del modelo de integración que propone la LOGSE, a este respecto, se realiza en general sin apenas preparación de los docentes, y sin tiempo para que puedan adaptarse a la nueva situación que les supone relacionarse con un alumno con estas características. Ante esta realidad surgen necesariamente preguntas como las siguientes: ¿están los docentes preparados para conocer la naturaleza de los estudiantes aventajados intelectualmente? ¿conocen las estrategias necesarias para poder orientar los aprendizajes de los superdotados, que precisan un nivel más amplio de conocimientos y un ritmo más rápido en el aprendizaje? ¿cómo es la realidad de estos profesionales y cómo están actualmente formados para educar a este colectivo?

En nuestro país, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación respecto de la atención al superdotado, salvo excepciones, es muy escasa ya que las instituciones responsables de la formación de los docentes no están abordando el problema de manera conveniente (Peña del Agua, 1999). Los programas de los Planes de Estudio, tanto de Facultades como de Escuelas Universitarias del profesorado no incluyen asignaturas específicas sobre este tema ni lo contemplan como especialización.

A través de la literatura especializada sobre la formación de los profesionales de la educación en materia de altas capacidades, se comprueba que las mayores dificultades que hoy se encuentran en el Sistema Educativo para proporcionar la atención que necesitan los estudiantes muy capaces, provienen de una inadecuada preparación de los educadores y de la insuficiencia de los propios materiales que se utilizan para la intervención (Feldhusen y Hansen, 1988; Feldhusen, 1993; Whitmore, 1988). Esta falta de formación hace que los docentes no puedan identificar y potenciar las habilidades de los más capaces en el contexto escolar (Karner, 1987).

Si se parte del supuesto que en educación los profesores son elementos claves para dar respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes superdotados, surge la necesidad de proponer una formación continua para los profesionales en ejercicio, como medio para cubrir las lagunas que sin duda han quedado en el proceso de su formación inicial. Los educadores necesitan admitir, ante el rápido cambio que se está dando a nivel mundial, que su formación inicial no cubre las necesidades que pueden encontrar a lo largo de su vida profesional, es lo que les hará sentir la conveniencia de

actualizarse a través de una educación permanente, en especial en temas sobre los que no han recibido una formación inicial como puede suceder con el de la superdotación (Grau, 1996).

La legislación educativa y la atención a la diversidad

La *Ley General de Educación* (1970) contemplaba dentro de las disposiciones relativas a la educación especial, e indicaba que la educación de estos alumno/as se habría de desarrollar en los centros docentes de régimen ordinario, procurando que su programa de trabajo les facilitase obtener provecho de sus mayores posibilidades individuales.

Otra referencia sobre el tema que nos ocupa la encontramos en el *Libro Blanco de la Reforma Educativa* (1989), en el capítulo X, punto 20 que dice: «otra manifestación de necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados»

En la *LOGSE* (1990) aparece de nuevo el término *NEE* y *el reconocimiento de estudiantes superdotados*. Esta Ley pone de manifiesto *la atención a la diversidad* como una de las finalidades más importantes de la educación y pretende conseguir como fin último «*la integración escolar de todos los escolares*».

Es relativamente reciente la consideración, desde la Administración Educativa, de la sobredotación intelectual como *NEE*. Para fundamentar este hecho repasaremos los escritos publicados al respecto por el MEC.

- REAL DECRETO 696/1995 de 28 de Abril (BOE de 2 de Junio de 1995) de ordenación de la educación de los alumnos con *NEE*

Regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con n.e.e. temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, principalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

Este Decreto culmina un proceso legislativo que se inició en 1970 con la Ley General de Educación. Es el primer texto legal en el que se reconoce que los niño/as superdotado/as presentan *NEE* y por tanto deben ser atendidos con medidas específicas. Por otra parte, la adecuada respuesta a este colectivo, conlleva la necesidad de ser identificado y evaluado en momentos tempranos de su escolarización.

- ORDEN del 24 de Abril de 1996 (BOE de 3 de Mayo)
- Regula las condiciones y procedimientos para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Esta Orden establece los requisitos y condiciones, así como el procedimiento general para las medidas excepcionales de flexibilización, si bien remite a un desarrollo legal posterior para determinar los trámites que se deberán seguir. Esto se concreta en una resolución posterior.

- RESOLUCIÓN de 29 de Abril de 1996 (BOE de 16 de Mayo)
Regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con nee asociadas a sobredotación.

La presente Resolución, procedente de la Secretaría de Estado, será aplicada en los centros docentes que impartan Educación Primaria y Secundaria Obligatoria del territorio MEC y establece lo siguiente:

- a) Criterios generales de atención educativa
 - b) La evaluación psicopedagógica (respecto del alumno, contexto escolar, familiar y social)
 - c) Medidas curriculares (adaptaciones curriculares de ampliación, anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o reducción del período de escolarización)
 - d) Procedimientos para solicitar la flexibilización
 - e) Registro de las medidas excepcionales (Primaria y Secundaria Obligatoria).
- RESOLUCIÓN de 20 de Marzo de 1997 (BOE de 4 de Abril) de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con n.e.e. con sobredotación intelectual (aplicable en territorio MEC)

Esta Resolución establece los plazos de presentación de los expedientes de solicitud de aceleración (se extienden desde el 1 de Enero al 31 de Marzo). Además, establece un plazo máximo para el dictamen de 3 meses, para garantizar que todo expediente esté resuelto antes de que finalice el curso académico en el que se solicita la aceleración.

Conviene tener presente que el proporcionar una atención pedagógica a los escolares superdotados y talentosos dentro del aula ordinaria, haciendo realidad la normativa vigente, supone *un reto para los profesionales de la educación*, que son considerados, en último término, responsables de la calidad de la enseñanza (Peña del Agua, 1999).

Monterde (1998), después de realizar un análisis crítico sobre la normativa existente, llega a conclusiones interesantes muy ligadas a la práctica diaria. Con él coincidimos en señalar que problemas educativos importantes como son la atención a la diversidad, la orientación educativa o el fracaso escolar no podrán ser resueltos ni por leyes, ni decretos, ni reformas, sino con la respuesta actualizada del educador al factor cambio.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los objetivos más importantes que se plantea en el siguiente estudio es conocer en qué medida los profesores de Enseñanza Primaria están informados sobre la superdotación y con qué criterios intentan identificar a los estudiantes que se encuentran en este campo de diversidad. A un nivel más específico se propone:

- Obtener información sobre los supuestos que en la actualidad tienen los profesores tutores del tercer ciclo de Educación Primaria para identificar en el aula a los estudiantes más capaces.
- Comprobar en qué medida o grado se producen las conductas consideradas en la literatura específica sobre este campo como posibles indicadores de superdotación en los alumnos y alumnas que los profesores consideran con alta dotación intelectual.
- Analizar si existen diferencias significativas en la opinión que tienen sobre el tema los profesores de diferentes centros, zonas, cursos, género, edad y años de docencia. Y conocer, en función del género, si existen variables discriminantes y cuáles son éstas.

METODOLOGÍA Y DISEÑO

METODOLOGÍA

En este estudio se ha desarrollado una metodología empírica, no experimental y ex-post-facto. A través de la misma tratamos de explorar relaciones asociando grupos de variables; para ello se ve lleva a cabo un estudio de carácter descriptivo, observacional y de encuesta, donde se exploran relaciones y se trata de asociar y comparar grupos de datos (Latorre y otros, 1996).

DISEÑO

Variables de análisis e Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado para obtener la información ha sido un cuestionario elaborado específicamente para esta investigación que consta de 55 ítems de respuestas cerradas (elección politómica), a las que los tutores deberán responder teniendo únicamente en cuenta el grado en que están presentes o no en los alumnos los indicadores de sospechase sobredotación intelectual. Para cada uno de los ítems se ofrecen cuatro posicionamientos de valores: 1 siempre, 2 frecuentemente, 3 rara vez, 4 nunca. El cuestionario recoge información referida a dos clases de variables: a) variables de clasificación y, b) variables de estudio.

- a) Variables de clasificación:* En la primera parte del cuestionario se recogen variables de identificación personal y del centro escolar. Estas variables son: tipo de centro, zona, curso, género, edad y años de docencia del profesorado que compone la muestra de la investigación.
- b) Variables de estudio:* Componen la segunda parte, que recoge información sobre aspectos específicos de sobredotación a través de los 55 ítems de que consta el instrumento, y que se han agrupado en distintas dimensiones. Estas variables se consideran indicadores de altas capacidades en la literatura especializada y sobre ellas ha de informar el profesorado en este trabajo.

En la tabla 1 se reflejan, por un lado, las dimensiones que se han tenido en cuenta en la investigación y, por otro, los números correspondientes a cada uno de los ítems que aparecen en el cuestionario y que aportan información sobre las variables de estudio.

TABLA 1
VARIABLES DE ESTUDIO

DIMENSIONES	Nº DEL ÍTEM EN CUESTIONARIO
1. Creatividad	1, 11, 21, 31, 41, 55
2. Habilidad lectora	2, 12, 22, 32, 42
3. Memoria y atención	3, 13, 23, 33
4. Vocabulario	4, 14, 24, 34
5. Metacognición	5, 15, 25, 35
6. Motivación e interés	6, 16, 26, 36, 43
7. Personalidad	7, 17, 27, 37, 44, 48, 50
8. Relación profesor grupo clase	8, 18, 28, 38, 45, 49, 52
9. Rendimiento y estilo de trabajo	9, 19, 29, 39, 46, 51, 53, 54, 47
10. Resolución de problemas	10, 20, 30, 40

Dimensiones reflejadas en la investigación

En correspondencia con el instrumento elaborado, hemos distribuidos los 55 ítems en diversas categorías, lo que da lugar a una estructura en torno a las diez dimensiones reflejadas en la tabla anterior y que a continuación pasamos a describir:

Creatividad: Consta de 6 ítems que incluyen aspectos relacionados con la originalidad y la capacidad de destacar en actividades artísticas, de presentar una misma información de modos diferentes y de formular preguntas imprevisibles.

Habilidades lectoras: Consta de 6 ítems referidos a aspectos relacionados con la afición a la lectura, el interés por ir a bibliotecas, la preferencia por la lectura de obras apropiadas para edades superiores a la suya, la alta velocidad lectora y la rapidez en la captación del contenido.

Memoria y atención: Consta de 4 ítems que guardan relación con actividades de retención de la información, con una memoria excepcional y con la capacidad de evocación y de concentración.

Vocabulario: Consta de 4 ítems relacionados con un léxico amplio, una expresión propia de personas adultas, el gusto por informarse acerca de términos y expresiones desconocidos, la riqueza de expresión, elaboración de mensajes y fluidez verbal.

Metacognición: Consta de 4 ítems que incluyen aspectos como la capacidad para describir sus propios procesos de razonamiento. También se incluye en este apartado la capacidad de prever el éxito o el fracaso de las propias realizaciones y la insatisfacción con su ritmo de ejecución de tareas.

Motivación e interés: Consta de 5 ítems referidos a la facilidad de despertar su curiosidad, el aburrimiento que le producen las tareas rutinarias, la curiosidad por nuevos conocimientos y el interés por los problemas actuales (políticos, religiosos...).

Personalidad: Consta de 7 ítems centrados en la dificultad para aceptar las normas, los sentimientos de rivalidad hacia sus compañeros, la sobrevaloración de sus propias capacidades, la abstención de realizar tareas por miedo al fracaso, así como la opinión de profesores y compañeros sobre su forma de comportarse.

Relación profesor grupo clase: Consta de 7 ítems que hacen referencia a características relacionadas con la colaboración con el profesor y con la ayuda a sus compañeros, la dificultad de integración en el grupo clase, el agrado por organizar a las personas y las situaciones.

Rendimiento y estilo de trabajo: Consta de 9 ítems con aspectos referidos a la asimilación de los conocimientos, independencia en el trabajo y la escasa necesidad de supervisión, la perseverancia en tareas de su interés, la formulación de preguntas, su capacidad de observación y la intensa dedicación a tareas de investigación.

Resolución de problemas: Consta de 4 ítems que incluyen aspectos relacionados con el modo de resolver problemas y la rapidez en los procesos de cálculo y razonamiento, así como la tendencia a buscar la solución de los problemas mediante estrategias más complejas.

Condiciones de aplicación del instrumento

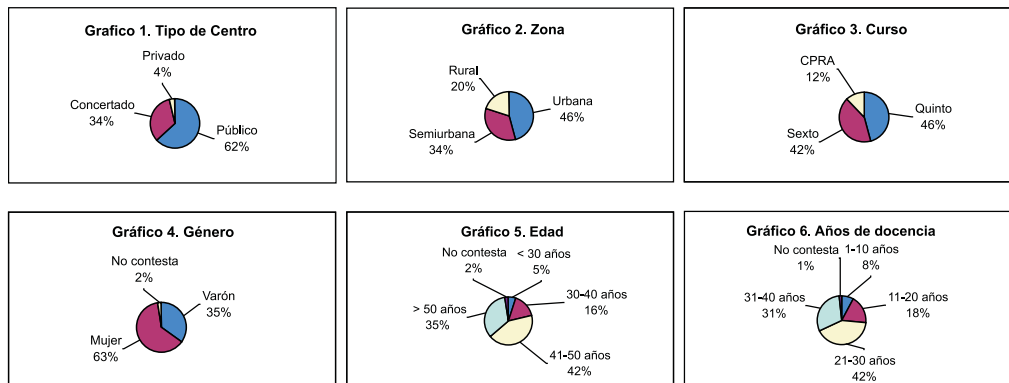
Los cuestionarios fueron enviados a los respectivos centros dando un margen de tiempo prudencial para su cumplimentación que permitiera la reflexión y la observación en el aula sobre las cuestiones planteadas en los ítems. Con anterioridad y en todos los casos, el equipo de trabajo mantuvo contacto telefónico con la Dirección del centro pidiendo su consentimiento y colaboración. La respuesta al cuestionario es de carácter individual. Transcurrido un tiempo se procedió a su recogida.

Muestra

Para realizar el presente estudio se ha partido de la población total de Centros Educativos que tienen Tercer Ciclo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma Asturiana. Son en total 296 centros, de los cuales 232 son centros públicos, 59 centros concertados y 5 centros privados. La distribución de la población de tutores según los distintos tipos de centro es la siguiente: 665 tutores en centros públicos, 215 tutores en centros concertados y 20 tutores en centros privados. El muestreo utilizado siguiendo el procedimiento propuesto por García Ferrando (1982) permitió identificar el número de tutores que deberían cumplimentar el cuestionario. Estos son 277, de los cuales 205 correspondían a la enseñanza pública, 66 a la concertada y 6 a la privada. Los centros escolares de los que se toma la muestra han sido seleccionados al azar, para lo que se utiliza la tabla de números aleatorios de Amón (1986).

El número de tutores y tutoras que han cumplimentado el cuestionario no ha sido la totalidad de la muestra esperada, 188, así como tampoco lo ha sido el número de centros. No obstante, se considera muy aceptable el número de tutores participantes en la investigación.

**REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS PORCENTAJES EXTRAÍDOS
DE LA MUESTRA SEGÚN LAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN:
IDENTIFICACIÓN PERSONAL Y DEL CENTRO ESCOLAR**



La distribución de la muestra en función de las variables de clasificación del estudio es como se refleja en los siguientes gráficos:

En la distribución de los datos se advierte que, atendiendo al *tipo de centro* (gráfico 1), la mayor representación en la muestra corresponde a los centros públicos (62%), seguida de centros concertados (34%) y, por último, de centros privados (4%). Este volumen de distribución porcentual es proporcional a la distribución poblacional de esta variable. En cuanto a la *zona geográfica* en la que están ubicados los centros (gráfico 2), la distribución es de 46% en urbana, 34% en semiurbana y, 20% en rural. Respecto del *curso* al que está asignado el tutor (gráfico 3), su distribución es como sigue: 45% quinto, 42% sexto y, 12% CPRA (Centro Público Rural Agrupado).

Además de estas variables relativas a los centros, hemos de considerar las variables de identificación personal del profesorado que compone la muestra (gráficos, 4, 5 y 6). En cuanto al *género*, la participación es de 63% de mujeres, 35% de varones y 2% no contestan. Respecto a la *edad* de los tutores, un 5% tiene menos de 30 años, un 16% están entre 30 y 40 años, un 42% comprendidos entre 41 y 50 años y un 2% no manifiestan la edad. Por último, se contempla los años de experiencia docente de los tutores que participan en la investigación, arrojando resultados de un 8% para los que tienen entre 1 y 10 años de experiencia, 18% entre 11 y 20 años de docencia, 42% entre 21 y 30 años, 31% docentes que llevan en la enseñanza entre 31 y 40 años, y un valor del 1% que no responde.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

La naturaleza de los datos de esta investigación requiere de análisis cuantitativos. Estos análisis están de acuerdo con la información recogida de los cuestionarios, ya que todos los ítems están configurados para que la respuesta sea cerrada.

Con los datos obtenidos se han realizado diferentes análisis en función de los objetivos propuestos para el estudio: a) pruebas de validez y fiabilidad del instrumento; b) análisis de frecuencias y porcentajes; c) análisis discriminantes. Estos análisis se llevan a cabo a través del programa SPSS para Windows 10.0.

Análisis de fiabilidad del cuestionario

Por las características del instrumento utilizado y del proceso de investigación seguido, se recurre al método Alfa de Cronbach para considerar la consistencia interna del cuestionario. Este coeficiente indica cuánto discriminan los ítems, precisamente por estar relacionados entre sí, y nos permite además apreciar la semejanza conceptual.

A través de los resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario comprobamos tanto si el instrumento tienen un soporte empírico aceptable como los resultados obtenidos para cada uno de los 55 ítems. Una vez realizado el análisis de fiabilidad y obtenidas las correlaciones ítem-total, se han tenido en cuenta solamente aquellos ítems cuyo coeficiente de fiabilidad es superior a.91. En el presente trabajo 26 ítems, de los 55 que constituían el cuestionario, han superado la puntuación indicada como puede verse en la tabla 2. Los valores de fiabilidad del resto de los ítems se situaban entre.89 y.90, excepto seis cuyos valores eran inferiores a.30, que estaban relacionados con las dimensiones de *Personalidad* y de *Relación con profesor grupo clase*.

El resultado obtenido en el coeficiente de fiabilidad Alfa es.9235, por lo que podemos afirmar que existe una interrelación alta entre los 26 ítems, y tienen un nivel de estabilidad elevado.

Análisis de la Validez Interna del Cuestionario

Para conocer la validez interna del cuestionario realizamos un *análisis factorial*, que nos permite, además, identificar los indicadores que utiliza el profesorado para calificar a un alumno de «alta capacidad». Según Visauta (1998) este análisis permite identificar un número relativamente pequeño de factores que pueden ser utilizados para representar la relación existente entre un conjunto de variables intercorrelacionadas.

La rotación de los factores permite obtener una pertenencia o no más clara e inteligible de cada variable a ese efecto, es decir, propicia una mayor capacidad explicativa a los factores y un mejor panorama de interpretación (Calvo, 1993). Así pues, la rotación Varimax establece una mejor estructura de los factores obtenidos simplificando pesos factoriales de las variables. El estudio de los cinco factores nos lleva a comprobar que la composición de cada factor difiere en cada caso y, por tanto, la varianza esperada también es diferente, debido a que no se agrupan los mismos ítems en cada uno

TABLA 2
VALORES DE FIABILIDAD DE LOS ÍTEMS (ALFA DE CRONBACH)

ESTADÍSTICO ÍTEM-TOTAL				
Nº ítem en el Cuestionario	Scale Mean if ítem Deleted	Scale Variance if ítem Deleted	Corrected ítem-total Correlation	Alpha if ítem Deleted
22	53,0428	232,5573	.5712	.9202
24	53,7005	235,0604	.6032	.9198
25	52,1979	234,1811	.4121	.9239
26	53,6845	236,3999	.6890	.9192
29	53,4706	233,4655	.6416	.9192
30	52,2995	240,5012	.52,33	.9212
31	53,0963	233,3670	.5029	.9215
32	53,3850	235,2918	.5104	.9212
33	53,8235	235,9741	.7316	.9188
34	53,4973	233,3911	.6963	.9192
35	52,3743	234,1064	.4890	.9218
36	53,4652	236,0351	.5168	.9211
38	52,2995	239,5980	.4466	.9221
39	53,6898	235,9678	.4781	.9218
40	52,5615	238,2045	.4798	.9216
42	53,7754	235,5299	.6985	.9189
44	52,1711	235,8845	.4183	.9232
46	53,3102	230,2259	.6417	.9189
47	53,4813	236,6381	.6095	.9199
48	52,3690	236,0513	.5162	.9211
49	51,9679	236,8162	.4742	.9218
51	53,6257	235,9986	.6898	.9191
52	52,5187	233,8209	.4816	.9220
53	53,1765	234,2966	.4805	.9219
54	53,7433	234,9983	.6102	.9197
55	53,0856	235,5625	.7081	.9198

Coefficientes de Fiabilidad. Alfa = .9235. Nº de Ítems = 26

de ellos. La tabla 3 refleja los valores de cada factor después de ser aplicado el método de rotación.

El procedimiento utilizado ha sido el método de componentes principales donde el valor de la comunalidad es igual a la unidad para todas las variables. Esta agrupación de los factores viene determinada por las saturaciones factoriales de los coeficientes que nos indican el peso o ponderación que cada ítem asigna a cada factor. Las saturaciones factoriales, en cada uno de los factores, determinan la dimensión correspondiente, y la estructura final del cuestionario. En la tabla 4 se pueden ver los porcentajes individualizados y acumulados, la proporción de varianza total explicada por cada factor, tanto para la solución no rotada como para la rotada. Los resultados revelan la existencia de cinco factores que explican un 63,3% de la varianza explicada.

Tales factores parecen estar relacionados con los siguientes contenidos:

TABLA 3
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

VARIABLES	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Prefiere leer libros de edades superiores a la suya	.238	.133	.786	.113	.136
Le gusta informarse acerca del significado de términos desconocidos	.393	.109	.665	.142	
Se muestra insatisfecho de su rapidez de ejecución de tareas		.144	.349	.754	-.129
Siente curiosidad por nuevos conocimientos	.674	.195	.417		.139
Tiene gran independencia en su trabajo y necesita poca supervisión	.584	.464		.278	
Es rápido en sus cálculos y razonamientos	.313	.485	.320		.123
Sus producciones (composiciones, juegos, etc.) muestran originalidad	.271	.612	.463	-.145	
Tiene más velocidad lectora que los demás de su edad	.643	.144			.126
Se concentra con facilidad ante tareas que le interesan	.723	.211	.361		.173
Su lenguaje es rico en expresión, elaboración y fluidez	.553		.332	.329	.233
Los resultados que consigue en sus tareas le dejan insatisfecho	.191	.149	.102	.760	
Cuando una tarea le interesa la motivación externa es innecesaria	.497	.126	.227		.423
Tiene dificultades para integrarse totalmente en el grupo		.135	.334		.758
Es perseverante en el intento de terminar tareas que le interesan	.618		.171	.292	-.179
Para la resolución de problemas tiende a elaborar estrategias complejas	.351	.154		.165	.457
Cuando lee capta con rapidez el sentido del texto	.739	.132	.316		.173
Las buenas calificaciones de sus compañeros despiertan rivalidad	.194	.143	-.115	.634	.254
Hace muchas preguntas	.293	.691	.137	.333	
Termina sus tareas en menos tiempo del habitual	.775		.170	.135	.201
Sobrealora sus propias capacidades		.763		.332	.249
Le gusta poner en evidencia los fallos del profesor		.248		.625	.463
Es observador, agudo y despierto	.717	.256	.267		
La relación más frecuente con sus compañeros es de		.784	.140	.234	.186
Le gusta dedicar tiempo a tareas de investigación	.265		.613		.298
Termina las tareas propuestas por el profesor	.596	.352		.465	
Formula preguntas imprevisibles	.438	.245	.473	.110	.438

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

TABLA 4
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

Factores	Autovalores iniciales			Suma saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	9,800	37,692	37,692	9,800	37,692	37,692	5,626	21,639	21,6
2	2,587	9,949	47,641	2,587	9,949	47,641	3,086	11,870	33,5
3	1,657	6,373	54,014	1,657	6,373	54,014	2,996	11,525	45,0
4	1,349	5,187	59,201	1,349	5,187	59,201	1,912	10,940	55,9
5	1,073	4,125	63,326	1,073	4,125	63,326	1,912	7,363	63,3

Factor 1. El primer factor que aparece, una vez sometido a la rotación, son las variables que constituyen la categoría de **nivel de inteligencia y rendimiento académico**. La varianza explicada por este factor antes de la rotación es de 9,80, lo que supone un 37,69% de la varianza total. Este factor aporta la idea que los docentes tienen de los alumnos con alta inteligencia. Las variables que tienen mayor peso en este factor hacen referencia a las habilidades que pueden demostrar el nivel de inteligencia y la conse-

cución de un rendimiento académico satisfactorio. El concepto de superdotación se refiere a capacidades y no a logros, tal como expresa el profesorado. De este resultado se deriva una divergencia entre lo que teóricamente se entiende como superdotación y la idea que tiene el profesorado de la misma.

Factor 2. El segundo factor puede ser denominado de **autoconcepto y creatividad**. La varianza que explica es de 2,58 elevándose a 47,64% el resultado de la varianza acumulada. Los elementos que más saturan este factor hacen referencia a la valoración que hacen los alumnos de sus propias capacidades y a la originalidad de sus producciones.

Factor 3. El tercer factor hace referencia al **interés y motivación** que orientan sus elecciones. La varianza explicada es 1,65, que permite llegar al 54,01% de la varianza acumulada.

Factor 4. El cuarto factor se refiere a condiciones de **personalidad y clima de clase**. La varianza explicada es 1,34, con lo que la varianza acumulada llega a 59,20% de la varianza acumulada. Las variables con mayor peso hacen referencia a las situaciones que provocan insatisfacción y que puede repercutir en el ambiente clase.

Factor 5. El factor cinco se refiere a las **relaciones niño-grupo**. La varianza explicada es de 1,07 y la varianza acumulada es de 63,32%. La variable con mayor peso en este factor hace referencia a dificultades de integración en el grupo.

Además de este análisis factorial realizamos *un análisis de porcentajes* para comprobar en que medida o grado se dan las conductas reflejadas en los ítems del cuestionario, y que son consideradas por el profesorado como indicadores de superdotación. Por cuestión de espacio, nos limitamos a exponer, a modo de ejemplo, algunos resultados asociados a ítems que nos parecen relevantes (tabla 5).

TABLA 5
RESULTADOS DE LOS PORCENTAJES DE ALGUNOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

ÍTEMS	Siempre %	Frecuentemente %	Rara vez %	Nunca %	No contesta %
Destaca en actividades artísticas	11,2	60,1	26,1	1,1	1,5
Resuelve problemas recurriendo a procedimientos inusuales	14,4	62,2	21,3	2,1	-
Es capaz de prever el éxito o el fracaso de las propias realizaciones	16,5	68,6	13,3	-	1,6
Se aburre con las tareas propias de la rutina diaria de la clase	6,9	53,2	34,6	4,8	0,5
Expresa sus ideas sistemáticamente del mismo modo	6,4	40,4	44,7	2,7	5,8
Prefiere leer libros de edades superiores a la suya	22,9	51,1	22,3	2,1	1,6
Tiene dificultades para integrarse totalmente en el grupo	3,9	32,6	37,3	26,2	-
Se interesa por problemas del mundo actual más de lo usual	16,5	55,9	23,9	1,6	-
Le agrada organizar a las personas y las situaciones	5,3	47,9	37,8	9,1	-
Cuando una tarea le interesa la motivación externa es innecesaria	48,4	37,8	11,7	1,1	1,1
Su capacidad de evocación es muy elevada	13,8	46,3	11,7	-	28,2

Conceptualización de la superdotación por parte del profesorado en función de las variables de clasificación

Debido a que consideramos que pueden influir variables dependientes como tipo de centro, zona, curso, género, edad y años de docencia en la información que los tutores pueden tener sobre el concepto de «sobredotado intelectualmente» y con la finali-

dad de conocer si se dan diferencias significativas, efectuamos también un *análisis discriminante*. Para realizar este análisis se han tomado como variables independientes o discriminantes los 26 ítems obtenidos después de realizar el análisis de fiabilidad del cuestionario, y como variables de agrupación cada una de las variables dependientes indicadas anteriormente.

La técnica del análisis discriminante se utilizó con la finalidad de disminuir la posibilidad de obtener resultados significativos simplemente por azar. En la tabla 6 pueden observarse los resultados obtenidos en cada una de las funciones discriminantes.

Una vez examinados los datos podemos afirmar que no existen diferencias significativas en las funciones efectuadas con cada una de las variables de agrupamiento, ya que los resultados conseguidos, a través de las funciones canónicas discriminantes, superan el valor de .05 (95,5%) considerado para esta investigación.

Para la interpretación de las funciones discriminantes se eligió un enfoque de correlación canónica, el cual proporciona la correlación de cada variable con cada función (tabla 7).

TABLA 6
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS FUNCIONES CANÓNICAS
DISCRIMINANTES

Tipo de centro									
Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	C. canónica	C. Funciones	L. de Wilks	Chi-cuadrado	G.L	Sig.
1	.30	74,5	74,8	.486	1 a la 2	.692	63,148	52	.138
2	.104	25,2	100,0	.307	2	.906	16,994	25	.882
Zona									
Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	C. canónica	C. Funciones	L. de Wilks	Chi-cuadrado	G.L	Sig.
1	.304	61,0	61,0	.483	1 a la 2	.642	75,910	52	.170
2	.194	39,0	100,0	.403	2	.838	30,411	25	.209
Curso									
Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	C. canónica	C. Funciones	L. de Wilks	Chi-cuadrado	G.L	Sig.
1	.250	77,0	77,0	.447	1 a la 2	.744	51,051	50	.432
2	.075	23,0	100,0	.264	2	.930	12,467	24	.974
Edad									
Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	C. canónica	C. Funciones	L. de Wilks	Chi-cuadrado	G.L	Sig.
1	.203	.44,6	44,6	.411	1 a la 3	.657	70,229	78	.722
2	.179	.790	83,9	.390	2 a la 2	.790	39,359	50	.861
3	.073	.932	100,0	.261	3	.932	11,796	24	.982
Años de docencia									
Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	C. canónica	C. Funciones	L. de Wilks	Chi-cuadrado	G.L	Sig.
1	.273	52,7	52,7	.463	1 a la 3	.624	79,096	78	.444
2	.150	29,0	81,7	.361	2 a la 3	.795	38,603	50	.879
3	.094	18,3	100,0	.294	3	.914	15,155	24	.916
Género									
Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	C. canónica	C. Funciones	L. de Wilks	Chi-cuadrado	G.L	Sig.
1	.165	100,00	100,00	.376	1 a la 2 1	.858	25,655	26	.482

TABLA 7
SATURACIÓN DE LAS VARIABLES EN LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE CANÓNICA

VARIABLES	Función
Siente curiosidad por nuevos conocimientos	-.783
Sobrevalora sus propias capacidades	-.719
Tiene gran independencia en su trabajo y necesita poca supervisión	.583
La relación más frecuente con sus compañeros es de cooperación	.572
Cuando lee capta con rapidez el sentido del texto	-.506
Se concentra con facilidad ante tareas que le interesan	.497
Los resultados que consigue en sus tareas le dejan insatisfecho	-.399
Se muestra insatisfecho de su rapidez de ejecución de tareas	.362
Es tan rápido en sus cálculos y razonamientos que se equivoca	.357
Las buenas calificaciones de sus compañeros despiertan su sentido de la rivalidad	.347
Aunque conozca estrategias más simples para resolver un problema, tiende a elaborar otras más complicadas	.261
Cuando una tarea le interesa la motivación externa es innecesaria	.252
Termina las tareas propuestas por el profesor	-.216
Termina sus tareas en menos tiempo de lo habitual	.158
Prefiere leer libros de edades superiores a la suya	-.158
Es perseverante en el intento de terminar tareas que le interesan	-.140
Le gusta poner en evidencia los fallos del profesor	.123
Tiene dificultades para integrarse totalmente en el grupo	.086
Le gusta dedicar tiempo a tareas de investigación	.081
Le gusta informarse acerca del significado de términos desconocidos	.078
Sus producciones (composiciones, juegos, etc.) muestran originalidad	-.075
Formula preguntas imprevisibles	-.052
Su lenguaje es rico en expresión, elaboración y fluidez	-.046
Hace muchas preguntas	-.006
Tiene más velocidad lectora que los demás	-.004
Es observador agudo y despierto	.003

En la tabla 7 observamos que las variables que presentan una saturación mayor en la función discriminante son: *sentir curiosidad por nuevos conocimientos* (-.783), *sobrevalora sus propias capacidades* (-.719), *tener gran independencia en su trabajo y necesitar poca supervisión* (.583), *relación con sus compañeros de cooperación* (.572), *capta con rapidez el sentido del texto cuando lee* (-.506), *concentrarse con facilidad ante tareas que le interesan* (.497), *insatisfacción con los resultados que consigue en sus tareas* (-.399).

En la tabla 8 se muestran los centroides de los dos grupos (mujeres y varones), lo cual nos permite conocer la posición de cada grupo en la función discriminante.

Una vez observada la posición de los grupos en la función y considerando las variables que presentan una mayor saturación, podemos establecer cuáles son las diferen-

TABLA 8
FUNCIÓN EN LOS CENTROIDES DE CADA GRUPO

Género	Función 1
Mujeres	.300
Varones	-.544

cias en estas variables en función del género. Así, observamos que *las mujeres* perciben a los alumnos/as más capaces con gran independencia en el trabajo y con poca necesidad de supervisión. También estiman que la relación más frecuente con los compañeros es de cooperación y que son capaces de centrarse con facilidad ante tareas que le interesan. Es de destacar el hecho de que los alumnos se muestran insatisfechos de su rapidez en la ejecución de tareas. *Los varones* consideran que las características que más discriminan la capacidad a estos alumnos es la curiosidad que sienten por nuevos conocimientos, y sobrevalorar sus propias capacidades. Estos alumnos y alumnas captan con rapidez el sentido del texto cuando leen y suelen sentirse insatisfechos con los resultados que consiguen en sus tareas.

Por último, para contrastar la capacidad de predicción de la función discriminante se presenta en la tabla 9 la clasificación realizada a partir de las puntuaciones en las variables de agrupación. Esta clasificación se ha comparado posteriormente con la clasificación inicial de los grupos.

TABLA 9
PREDICCIONES DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

Grupo	Observaciones	Grupo 1	Grupo 2
Grupo 1 (Mujeres)	118	80 67,8%	38 32,2%
Grupo 2 (Varones)	65	22 33,8%	43 66,2%
Casos desagrupados	4	3 75,0%	1 25,0%
Porcentaje de casos clasificados correctamente: 67,2%			

La función calculada clasifica correctamente al 67,8% de las mujeres y al 66,2% de los varones. Los porcentajes conseguidos son superiores al 50% que se produciría por azar, lo que prueba que existe capacidad discriminante de las variables utilizadas en este estudio. En conjunto, el porcentaje de casos clasificados correctamente es del 67,2.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada nos permite obtener algunas conclusiones relacionadas con la opinión de los profesores de Educación Primaria sobre los alumnos y alumnas con altas capacidades. La información recogida ha sido amplia y específica para los fines que nos habíamos propuesto en los objetivos del trabajo. Plantear un estudio donde la recogida de información se lleva a cabo en los propios centros y de los docentes en ejercicio ha supuesto un acercamiento a la realidad actual en la que se encuentran inmersos los educadores; con ello también se ha pretendido fomentar su interés por el tema de la superdotación y hacer ver la necesidad de formación, así como ampliar los horizontes de los docentes en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

Al valorar los resultados relacionados con cada uno de los objetivos propuestos surgen las siguientes conclusiones:

1. Como se ha visto en los resultados del Análisis de Factorial la mayor saturación se ha obtenido en el factor «nivel intelectual y rendimiento académico». En general, los expertos en el tema aceptan que todo superdotado posee una capacidad intelectual superior a la media, pero esto no conlleva necesariamente a obtener calificaciones elevadas en su rendimiento académico. El hecho de que el profesorado sí considere estos resultados como indicador de Alta Capacidad puede ser debido a que la mayoría de los profesores no han sido formados para identificar a los niños y niñas superdotados que no tienen altos rendimientos académicos (Whitmore, 1988). Por lo mismo, en los centros escolares, muchos alumnos sobredotados intelectualmente permanecen sin identificar, sin ser reconocidos y sin ser educados de un modo adecuado a sus capacidades. Esto nos lleva a considerar el tema de los superdotados «ocultos», precisamente por no obtener calificaciones elevadas en materias curriculares.
2. Del análisis porcentual efectuado se advierte que las opiniones que los tutores tienen respecto de la medida o grado en que aparece la conducta reflejada en cada uno de los ítems del cuestionario, como posible indicador de capacidades superiores, no siempre están en consonancia con las aportaciones que autores como Alonso y Benito (1996), Freeman (1998), Howell y otros (1997), Martín Bravo (1997), Prieto y Castejón (2000) Rayo (1997), entre otros, hacen respecto de unas determinadas características que, en términos generales, están presentes en los superdotos. Esto significa el desconocimiento que tales profesionales tienen acerca del tema que nos ocupa.
3. Los resultados del análisis discriminante nos permiten conocer la no existencia de diferencias significativas en cuanto a la opinión que manifiesta el profesorado de distintos tipos de centros, ubicación geográfica, curso, edad, años de docencia y género sobre la identificación de estudiantes superdotados. Esto nos lleva a concluir que en la actualidad la situación acerca de los alumnos del colectivo de superdotación en la que se encuentran los profesores de tercer ciclo de Educación Primaria que han participado en el estudio es muy semejante. Sin embargo, podemos afirmar, respecto de la variable género, que aún no siendo las diferencias entre profesores y profesoras estadísticamente significativas, si se comprueba la existencia de indicadores de superdotación que discriminan en función de que el profesor sea varón o mujer.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

De las conclusiones de la investigación se desprende que, en la actualidad, los profesores de Enseñanza Primaria no disponen, en general, de una adecuada información sobre la superdotación. Ello conlleva una serie de implicaciones pedagógicas, ya que todos los alumnos deben ser atendidos en la medida de sus necesidades educativas especiales, por lo que parece conveniente que el profesorado:

- a) Se concienzue de la necesidad de formarse en temas que conoce poco como puede ser el que nos ocupa. Los esfuerzos que realizan los profesionales de la educación resultan más eficaces cuando disponen de formación para descubrir la excepcionalidad de estos niños y niñas. Sin una formación especial para proporcionar atención a los superdotados a menudo el profesor se muestra desinteresado e incluso no acepta a este colectivo.
- b) Conozca estrategias y programas para orientar el proceso educativo de los niños y niñas excepcionales. Los alumnos en general y los superdotados en particular necesitan de mediadores y orientadores en su proceso de enseñanza-aprendizaje que identifiquen las peculiaridades y singularidades de este grupo de estudiantes con el fin de ofrecerles una respuesta educativa adecuada (Grau, 1996).
- c) Se informe acerca de la normativa legal de nuestro Sistema Educativo respecto de los superdotados, y de las medidas que pueden ser tomadas para estos casos.

Estos tres pilares resultan necesarios para llevar a cabo una atención real y ajustada a las necesidades educativas de los niños y niñas superdotados en el aula ordinaria y en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid, Narcea.
- Amón, J. (19986). *Estadística para psicólogos, 2*. Madrid, Pirámide.
- Calvo, F. (1993). *Técnicas Estadísticas Multivariantes*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Felhdusen, H.J. (1993). Individualized teaching of the gifted in regular Classrooms. West Lafayette. In: *Star Teaching Materials*.
- Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988). Teacher of the Gifted: Preparation and Supervision. *Gifted Educaation International*, 5(2), 84-89.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able*. *Current International Reseaarch*. London: The Stationery Offece.
- García Ferrando, M. (1982). *Introducción a la Estadística en Sociología. Socioestadística*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Grau, S. (1996). *La formación de profesores de primaria con alumnos superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Howell, R.; Heward, W. y Swassing, R. (1997). Los alumnos superdotados. En W. HEWARD, *Niños Excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. Madrid. Prentice Hall (cap. 12).
- Karner, M. (1987). *Parents and teacher nururing the gifted*. Cicles Pines, Mn.: American Guidance Services (AGS).
- Latorre, A; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Intervención Educativa*. Barcelona, GE92.
- Martín Bravo, C. (1997). *Superdotados. Problemática e Intervención*. Universidad de Valladolid.

- Monterder, F. (1998). Los alumnos superdotados. En M. BISQUERRA, *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Peña del Agua, A. (1999). La excepcionalidad en alumnos con alto nivel de ejecución: Nuevo reto para los profesionales de la educación. Comunicación presentada al *Congreso de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, del 8-11 de septiembre.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe.
- Rayo, J. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid. EOS:
- Visauta, B (1998). Análisis estadísticos con SPSS para Windows. Estadística Multivariante (Volumen II). McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Whitmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados* (pp. 115-138). Madrid, Santillana

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2001.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.