

**PAUTAS DE INTERVENCIÓN PARA LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA
EN EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

MERCÈ MARTÍNEZ I TORRES¹

IV JORNADAS DE RESPUESTA EDUCATIVA A LAS ALTAS CAPACIDADES

MURCIA, 23 mayo de 2008

La educación de cualquier niño o niña, no puede limitarse al ámbito escolar o de formación reglada. La educación se da en un medio sociocultural determinado, en el cual la familia y el entorno próximo son de trascendental importancia. Como decía Vigotsky (1973) cuando el niño llega a la escuela ya trae una prehistoria de aprendizaje, además los aprendizajes formales e informales van a coexistir a lo largo de toda su escolaridad. La familia va a contribuir pues en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos. Este hecho es especialmente significativo en el caso del alumnado de altas capacidades.

Alomar (2003) plantea que a lo largo de los primeros años, los padres de niños superdotados y talentosos, pueden empezar a detectar el potencial de sus hijos, lo cual puede significar un cambio en sus acciones y actitudes (en la madre, en el padre, o en ambos). Así, que mientras algunos padres siguen con su plan de acción preestablecido, otros ajustan su comportamiento a las características diferenciales de sus hijos.

Cuando descubren que su hijo aventaja a otros niños de su misma edad en algunas características, se producen sentimientos contrapuestos: el placer (o el orgullo) de que su hijo o hija sea potencialmente superdotado frente al temor de estar preparados para hacer frente a sus necesidades. Estas emociones conflictivas suelen continuar hasta que el hijo termina su formación y se independiza.

Debe destacarse el papel que juegan las informaciones que buscan los padres sobre el alumnado de altas capacidades, en momentos de tensión e incertidumbre. Frecuentemente, la información más accesible procede de los medios de comunicación de masas o de Internet y, suele ser parcial, sesgada e incluso inadecuadas. Añadamos casos, de todos conocidos, de algunos "profesionales" poco escrupulosos que tienden a "patologizar" las altas capacidades. Estas primeras informaciones pueden llegar a constituir un determinante esencial de las actitudes de la familia ya que refuerzan pre-juicios ampliamente difundidos sobre el superdotado y si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una actitud diferente (Six, 1985) acabaran convirtiéndose en estereotipos.

Es especialmente delicado el momento de la escolarización, la búsqueda por parte de los padres de una respuesta educativa adecuada requiere un esfuerzo adicional (Freeman, 2000). Se abren tres temas que serán importantes en relación al aprendizaje, tal como señala Alomar (2003): a) la participación activa de los padres en la escolaridad de su hijo; b) la activa participación de los padres en asegurar un entorno de desarrollo y aprendizaje óptimo; y c) la comunicación entre familia y escuela (Reid, 1989; Swick, 1991).

¹ Profesora titular del Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona. E-mail: mercematinez@ub.edu

Por tanto, el trabajo de orientadores y educadores va a ser muy relevante. Primero, en el proceso de identificación y orientación, para clarificar las características y necesidades educativas específicas de cada alumno; dando una devolución clarificadora y específica a la familia, sin caer en el mero etiquetaje que puede provocar una simplificación del niño/a – sólo es su talento (Cornell, 1989) o conllevar malentendidos (Manaster et al., 1994). Después será indispensable una buena colaboración escuela-familia para orientar la educación de forma consensuada y coordinada, a través de tutorías, entrevistas de seguimiento, etc. Tanto los educadores, como los padres van a precisar –aunque en niveles diferentes adaptados a su rol, información y soporte para que este proceso sea exitoso. Entendiendo que el éxito es establecer canales de comunicación adecuados que redunden en la cooperación y en el beneficio de todos los agentes educativos, finalmente en el alumnado de altas capacidades y, porqué no, en el resto de alumnos del centro educativo.

Aunque necesariamente la exposición será más breve que esta ponencia escrita, se abordaran los siguientes temas:

- ↳ Las familias con hijos/as de altas capacidades
- ↳ Actitudes, prejuicios y estereotipos: formación y modificación
- ↳ Valoración y orientación familiar: el papel del orientador
- ↳ Principios básicos de la colaboración familia-escuela
- ↳ Acciones de formación y apoyo familiar. Escuelas de padres-madres de alumnos de altas capacidades.

1. LAS FAMILIAS CON HIJOS/AS DE ALTAS CAPACIDADES

Si bien el tema de la educación familiar, y las relaciones entre familia y escuela han sido ampliamente estudiados desde diversas perspectivas, son escasos los artículos y libros publicados en el éste ámbito dentro de la educación del superdotado y el talentoso. La mayoría de estudios hasta hace unos pocos años provenían del ámbito de la psicología clínica, por lo cual, existía un claro sesgo respecto de las muestras de familias representadas, ya que un amplio porcentaje correspondían a familias problemáticas y/o con hijos superdotados con problemas asociados (Keirouz, 1990, para una revisión). Es de destacar que más recientemente se han realizado algunos estudios comparando algunas características de las familias con hijos superdotados y con hijos normales, que asisten a los mismos centros escolares o a través de encuestas a familias con hijos identificados (Alomar, 2003; Hall, 1994; Pérez y col., 2000; Solow, 1995; Strom & col., 1994) que aportan nuevas perspectivas.

De todos modos, aún teniendo en cuenta los sesgos, una aproximación a las características diferenciales de las familias con alumnado de altas capacidades, sirve de orientación para la posterior valoración de la dinámica familiar (Martínez, 2005a, 2006).

a) Áreas de conflicto en el medio familiar del alumnado con altas capacidades

En una revisión sobre los estudios de familias con hijos de altas capacidades (*giftedness*) realizada por Keirouz (1990), se llegaron a las siguientes conclusiones sobre los conflictos más frecuentes en el medio familiar, adaptamos su clasificación añadiendo algunos aspectos encontrados en otros trabajos. Así, algunas reacciones son:

Alteraciones en los roles familiares y relaciones familiares en general:

- ↳ Exigencia o tolerancia excesiva respecto a la conducta del hijo.
- ↳ Trato diferenciado respecto del resto de hermanos.
- ↳ Problemas de contención y excesiva ansiedad ante las características y demandas intelectuales del hijo.
- ↳ Los padres quizás *lloren* la pérdida del niño "normal" cuyas necesidades podrían ser proveídas dentro del sistema de educación, sin conflictos (Silverman, 1997).
- ↳ Pérdida de roles familiares.
- ↳ Conflictos de la pareja (diferencias especialmente respecto al tipo y objetivos de la educación del hijo).
- ↳ Conflictos entre hermanos. Descenso de la autoestima de los hermanos.

Alteraciones en el autoconcepto de los padres:

- ↳ Puede afectar en el autoconcepto de los padres.
- ↳ Los padres pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos, o competitivos respecto de sus hijos.
- ↳ Pueden sentirse culpables porqué se perciben poco hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias.
- ↳ Pueden identificarse con los logros (posibles logros) de su hijo.
- ↳ Ante la identificación de las altas capacidades de su hijo, los padres a menudo tienden a pensar si ellos mismos son talentosos y si esto les ha supuesto algún conflicto (Silverman, 1997).

- ↪ Pueden proyectar sus propias ambiciones que no llegaron a realizar.

Relaciones entre la familia y el entorno:

- ↪ Pueden entrar en actitudes competitivas respecto del vecindario, caer en actitudes elitistas, ensalzando a su hijo y buscándole una escuela y/o un vecindario "mejor" más a tono con sus posibilidades.
- ↪ Pueden empujar a su hijo hacia carreras que le permitan elevar su clase social, etc.

Relaciones entre la familia y la escuela:

- ↪ Los padres pueden ser terriblemente críticos con los esfuerzos de la escuela pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo.
- ↪ Los padres se identifican con sus propias experiencias educativas poco satisfactorias y la trasladan a la escolarización de sus hijos (Damiani, 1997).
- ↪ Muchos padres se hayan confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles para el superdotado.

Desarrollo del niño:

- ↪ Los padres precisan entender cuales son las necesidades sociales y emocionales de su hijo y que no necesariamente son del mismo nivel que las intelectuales.
- ↪ Muchos se muestran preocupados por su alto nivel de energía, poca necesidad de dormir o desorden (falta de hábitos) de sus hijos.

Mientras que algunas familias se muestran indiferentes a las necesidades especiales del hijo/a con altas capacidades, otras llegan a estar sobre-implicadas en la vida de su hijo/a (Hickson, 1992). Muchos padres creen que son ellos los que deben poner toda la energía y los recursos en su hijo (Colangelo & Brower, 1987; Colangelo, 1997), el resultado es que la familia puede llegar a estar organizada alrededor de las necesidades especiales del niño de altas capacidades, en detrimento de otros aspectos del funcionamiento familiar (Colangelo, 1997). Afortunadamente, este tipo de reacciones se observan a corto plazo, inmediatamente después de la identificación, una vez superada esta primera fase se observa que la familia se ajusta bien a largo plazo (Colangelo & Brower, 1987).

Indudablemente, esta síntesis no agota la problemática que puede presentar la familia del superdotado. Particularmente, las diferencias en aceptar por parte de uno de los dos padres (casi siempre el padre) las capacidades de su hijo/a (Feldhusen y Kroll, 1985) puede ser un gran fuente de conflicto. También afectan más los problemas que señalamos anteriormente en aquellas familias con un bajo nivel de formación, lo cual les hace percibirse como especialmente incapaces para dar respuesta a las necesidades de sus hijos. Otros problemas familiares son los mismos que para otros niños de su misma edad, es decir, las familias desestructuradas, las crisis de pareja, los problemas económicos, el maltrato, etc. afectan tal vez más a estos niños y niñas que son especialmente sensibles para detectar las problemáticas de su propio entorno.

b) Estereotipos más frecuentes en las familias con hijos o hijas de altas capacidades

Buena parte de este apartado está basado en el trabajo de orientación realizado con familias con hijos de altas capacidades desarrollado en una asociación de padres y a través del equipo psicopedagógico Mentor (Martínez, 1998; 1999; Martínez y Castiglione, 1998). Sin duda, en la experiencia debemos constatar un sesgo, las familias suelen acudir cuando: sus hijos tienen problemas, los ha derivado el centro escolar, sus hijos han sido detectados y necesitan información y/o contención. Por tanto, al igual que se comentó en el apartado anterior respecto de las fuentes bibliográficas, la muestra no es significativa del conjunto de familias con hijos de estas características. Podría contar anécdotas o casos concretos, pero eso sería establecer nuevos prejuicios, ya que

entiendo –esa es mi experiencia- que las familias reaccionan de formas diversas, son diversas al igual que lo son sus hijos.

Como decía los estereotipos sobre el superdotado son numerosos, pero quizás lo que más nos interesa es con cuál de éstos se ha identificado la familia y por qué. Los que hemos encontrado más frecuentemente, aparecen asociados a:

- ↳ Problemas de tipo escolar (desmotivación, aburrimiento, fracaso escolar, rendimiento por debajo de sus posibilidades, etc.). Responden al estereotipo “el superdotado fracasa en la escuela, porque la escuela no puede satisfacer sus demandas intelectuales” o “si el superdotado no recibe educación especial está destinado al fracaso”. Hay una parte de “verdad” en estas aseveraciones (algunos alumnos con altas capacidades fracasan en la escuela y el sistema educativo en muchos casos no da la respuesta adecuada a sus necesidades específicas); el problema es que se convierten en “verdades absolutas” que no sólo justifican la conducta de un alumno en concreto sino que se toman como única causa de esa conducta. Por ejemplo, algunos padres cuyos hijos fracasan en la escuela vienen a consultar si éstos son superdotados, han establecido pues una conexión directa entre fracaso escolar y superdotación.
- ↳ Problemas de interacción social (falta de afinidad con pares, relaciones con niños mayores o más pequeños, conflictividad, agresividad, y aislamiento). En este caso prevalece el estereotipo o la idea de que por su madurez intelectual tienen elevados intereses - científicos y morales- que no pueden compartir con sus pares de edad y ello justifica sobradamente sus problemas de relación.
- ↳ Problemas en el desarrollo emocional y cognitivo (desequilibrio entre el desarrollo emocional y cognitivo, entre el juicio moral y su actuación, entre las normas y el cumplimiento de éstas). Responden a diversos estereotipos sobre patologías y problemas emocionales asociados al talento y la superdotación.

Podríamos decir que el estereotipo con el que llegan los padres sirve de justificación y encubre en muchos casos problemas que de no ser un alumno de altas capacidades serían interpretados de otro modo. Llevan en algunos casos a posturas en las cuales la intervención no parece necesaria porque “son así” o en las cuales la intervención no parece posible, por que no existen los medios necesarios, lo cual dificulta nuestro trabajo. Ambos extremos, suelen colocar el problema totalmente fuera del alumno y de la familia; el conflicto está en la escuela que no tiene respuesta educativa, las instituciones que no tienen recursos, la sociedad y los compañeros que los maltratan o ignoran.

En este sentido, lo que nos interesa es determinar qué concepto tienen los padres de su hijo con altas capacidades, qué características han sido tomadas o relacionadas a partir de informaciones sobre la superdotación, más o menos distorsionadas o realistas, para luego interesarnos por la utilización que la familia hace del estereotipo seleccionado para aplicarlo al niño. Nos preguntamos de qué le “sirve” a la familia: como forma de aproximación a algo desconocido para ellos, como sobrevaloración de unos aspectos del niño ante otros, como manera de exigir al niño, como una proyección de sus deseos, etc. Todas son fórmulas para modular, disminuir o controlar las ansiedades que provocan en los padres las diferentes conductas que puede manifestar un niño de altas capacidades, en especial si existe algún conflicto asociado a esta característica. Es curioso que también se haya observado una dinámica similar en familias de niños que no resultaron ser superdotados, aunque los padres, por una razón u otra, lo “desearan”.

De todos modos, quizás la preocupación más común entre estas familias se centra en las necesidades sociales y emocionales de sus hijos (Dangel & Walker, 1991). Por ejemplo, si su hijo parece introvertido o se preocupa por asuntos sociales antes de que sea suficientemente maduro para

ello, tienden a temer que se prive a su hijo de la oportunidad de ser niño. La respuesta más frecuente, a la pregunta de qué desean para su hijo, suele ser que sea feliz.

Intentando comprender mejor, vamos a desarrollar en el siguiente apartado como se forman y, especialmente, como modifican las actitudes y estereotipos. Este aspecto es igualmente válido para toda la comunidad educativa respecto del alumnado de altas capacidades.

2. ACTITUDES, PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS: FORMACIÓN Y MODIFICACIÓN

A menudo, cuando identificamos las cualidades cognoscitivas del ser humano, damos excesiva importancia a formas de razonamiento que podríamos cualificar de lógicas y conscientes. Pero en cualquier proceso de solución de problemas o de toma de decisiones intervienen además de conocimientos y razonamiento lógico, prejuicios, actitudes, valores, creencias y **emociones** –no siempre conscientes– que modifican nuestra percepción del entorno físico y social y, por tanto, nuestras ideas y decisiones.

La Psicología Social ha estudiado con detalle este tipo de procesos que influyen notablemente en nuestro comportamiento (Doise, Deschamps y Mugny, 1985). **Hemos de entender que los procesos de atribución y de categorización que se hallan tras el prejuicio o la actitud son una forma natural de simplificar un entorno complejo y, a menudo, incomprensible.** También, ya que hemos hablado de componentes emocionales, la racionalización que podemos elaborar “a posteriori” para justificar una determinada actitud o comportamiento hacia algo o alguien, nacen como recurso a la ansiedad que provoca lo desconocido o, simplemente, como control de impulsos internos que son inaceptables, por ejemplo, la agresividad.

Es interesante la distinción que hace Wrench (1971, 220) entre distintos términos que vamos a manejar: *“Para los fines del análisis es posible considerar que las ideas de las personas se componen de creencias y sentimientos. Una creencia es una predicción sobre la naturaleza del mundo real. Un sentimiento, por el contrario, es una sensación positiva o negativa respecto de algo. Aunque de este modo es posible efectuar una distinción entre creencias y sentimientos, en realidad la mayor parte de nuestras ideas se compone de ambos elementos. Normalmente, no reaccionamos ante el mundo en términos de creencias y sentimientos puros, sino en términos de opiniones, actitudes y valores, en los cuales nuestras creencias y sentimientos se hallan inextricablemente asociados. Tampoco difieren entre sí las opiniones, actitudes y valores en cuanto a su clase. Todos constituyen formulaciones valorativas cuya única diferencia radica en el grado de significación general para el individuo”.*

Los valores suelen compartirse con el grupo sociocultural al cual pertenecemos, por tanto, no suelen contrastarse a menos que aparezca otro grupo con valores y actitudes distintos de los nuestros. Actitudes y valores son un aspecto importante en la formación de prejuicios que no sólo pueden causar una determinada conducta (por ejemplo, discriminatoria) sino que también son “racionalizados” para justificarla.

Solemos llamar a las formas naturales de pensamiento razonamiento cotidiano, en contraposición con el razonamiento lógico. Cualquiera de estas formas de pensamiento sirve para interpretar la realidad, acceder a algún tipo de conocimiento y para reducir la ansiedad que siempre genera incertidumbre, lo desconocido. Hemos podido comprobar que detrás de algunos estereotipos sobre el talento se encuentran historias antiguas, “mitos”, que se han transmitido a través de nuestra cultura occidental (Graves, 1985; Vernant, 1971).

Así pues, si consideramos la necesidad de conocer, dar explicación y controlar todo aquello que nos rodea como algo inherente al género humano, entenderemos, en el tema que abordamos, que la

evolución histórica de lo atribuible a la inteligencia excepcional y a la persona que posee dicha característica se ha ido transformando en su apariencia, pero el contenido simbólico permanece en gran medida inmodificado (Martínez y Castiglione, 2002). Se incluyen algunas de estas ideas como un elemento más de reflexión sobre la complejidad de la formación de prejuicios y estereotipos.

En primer lugar, hay que considerar que la inteligencia, como cualidad, no es un elemento neutro en nuestra cultura. Una amplia gama de insultos se refiere a la falta de inteligencia, por tanto, es una cualidad deseable. Tal como apunta Castelló (2001) se ha mantenido el término inteligencia "borroso" porque socialmente es deseable que no sea algo perfectamente delimitado, si lo fuese quedarían fuera de la categoría muchas personas. También es por esto que se otorga la cualidad de inteligente en numerosos ámbitos, últimamente, por ejemplo se ha reivindicado la inteligencia emocional. Precisamente, una parte del contenido del mito está cifrado, el conocimiento no es algo necesariamente explícito que debe pensarse o contrastarse con la realidad, sólo debe actuarse. De la misma forma cuando un término se mantiene borroso pueden añadirse o quitarse partes de significado, sin por ello alterar el concepto, puede actuarse aplicándose "ad hoc" a conveniencia de la situación. La función es tranquilizadora, aplaca la idea de que aclarar términos –cargados socioemocionalmente– comporta un desequilibrio cognitivo, por tanto, un esfuerzo intelectual con resultados desconocidos.

En segundo lugar, a pesar de la extensión del término a múltiples cualidades, nuestra cultura valora sobremanera un tipo de inteligencia que correlaciona con el talento académico. Es decir, razonamiento lógico y matemático, memoria y aptitud verbal. Podemos encontrar orígenes distintos para cada una de estas habilidades, pero sin duda, la filosofía griega es el punto de partida de valoración del razonamiento lógico y matemático. La memoria tiene antecedentes más remotos, ya que sólo ésta asegura la pervivencia del mito en las culturas sin escritura. Precisamente, los elegidos como portadores de mito, lo eran por sus capacidades mnemónicas y su capacidad de expresión lingüística. Por otro lado, las cualidades que componen el talento académico son "más fácilmente" asimilables por la sociedad.

En tercer lugar, la sociedad occidental siempre ha establecido cuáles eran los criterios válidos ("legales") para acceder al conocimiento. Cualquier persona que es capaz de acceder por sí misma al conocimiento, saltando las normas preestablecidas, suele ser castigada por el sistema. Podríamos multiplicar los ejemplos, por ejemplo, los procesos de la Inquisición contra Galileo o Servet. Actualmente, sigue siendo especialmente castigado el pensamiento crítico (autónomo) y el pensamiento creativo. La curiosidad y la capacidad de explorar lejos de ser una cualidad se consideran en el ámbito popular una tendencia peligrosa ("la curiosidad mato al gato").

En cuarto lugar, el "descubrir" a una serie de sujetos que son difíciles de clasificar genera: por un lado, el temor a que no entren en una clasificación "estándar" y, por lo tanto, no sean "fácilmente identificables" (controlables); y, por otro, el deseo a disponer de aquellos atributos "borrosos", a los que generalmente se les otorga un poder superior.

Por último, como derivación del punto anterior (relación deseo-temor) observamos que la inteligencia superior (don) debe tener una contrapartida negativa como rasgo (punto débil), por ejemplo, en su estructura física o emocional (de constitución frágil o emocionalmente desequilibrado), o como conducta anticipada: "dará problemas en el aula". Por ejemplo, el arquetipo del héroe incorpora una serie de cualidades excepcionales pero algún defecto que lo hace vulnerable. También aparecen "las pruebas" como inevitable salida a la utilización de los dones del héroe. Es decir, las cualidades otorgadas deben utilizarse para "el bien de la humanidad" y no para beneficio propio.

a) Prejuicios y estereotipos.

El estudio de la naturaleza de los prejuicios y cómo éstos influyen en las actitudes, ha sido un tema largamente tratado desde la perspectiva de la psicología social, especialmente, en relación con los

prejuicios raciales, religiosos y, más recientemente, de género. Últimamente, en el campo educativo la modificación de prejuicios y actitudes ha suscitado numerosos trabajos, ya que es en edades tempranas donde es más fácil la modificación de prejuicios (Casas, 1999; Sagastizabal, 2000).

Allport (1968, 21) define **prejuicio** como "*un sentimiento favorable o desfavorable, con respecto a una persona o cosa, anterior a una experiencia real o no basado en ella*". En realidad podemos entender el pre-juicio, como un juicio previo que se realiza basándose en informaciones imprecisas o incompletas, asociado a una carga emocional y/o una valoración social de un hecho, un grupo, o una tipología de individuos. Cuando Allport (1968, 22) se refiere, más concretamente, al prejuicio social lo define como "*una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo*".

Evidentemente, cuando un prejuicio es aceptado "como verdad" por un determinado grupo social, puede llegar a no considerarse un prejuicio. En este sentido Allport (1968) es contundente, para él, un prejuicio no es una valoración negativa de una desviación social, sino un *hecho psicológico objetivo* que puede o no ser condenado socialmente.

Siguiendo con Allport (1968, 43) y en respuesta a ¿por qué existen los prejuicios?, éste considera que "*el hombre tiene una propensión al prejuicio que radica en su tendencia normal y natural a formar generalizaciones, conceptos, categorías, cuyo contenido representa una simplificación excesiva de su mundo de experiencias*". Las categorizaciones generalizadas que Allport denomina *pre-juicios* pueden convertirse en *prejuicios* siempre que no sean reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos. De hecho, estas categorías cuando son generalizadas y no modificables van acompañadas de estereotipos.

Los estereotipos no son idénticos a las categorías, sino más bien las ideas fijas que las acompañan; son imágenes inherentes a una categoría, invocadas por el individuo para justificar el prejuicio y cuya función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación a esa categoría (Casas, 1999).

Respecto de la adquisición de prejuicios, hay un cierto acuerdo respecto de que el prejuicio se aprende, la influencia del entorno familiar es prioritaria en el aprendizaje temprano. Así, en los primeros años existe una relación muy estrecha entre las actitudes de los padres y los hijos, y más tarde entre maestros y alumnos. Más tarde, en la adolescencia, el grupo de pares tendrá un papel relevante en la formación de prejuicios y en las actitudes. Finalmente, otro elemento importante para el refuerzo e incluso la creación de determinadas actitudes son los medios de comunicación de masas. Allport (1968, 354) considera que "*ningún niño nace con prejuicios, sino que en todos los casos los adquiere*". Así mismo, afirma que los padres que enseñan al niño prejuicios específicos tienden también a educarlo de modo que desarrolle una *personalidad prejuiciosa*. De hecho, en su teoría diferencia dos tipos de personalidad y afirma que los procesos cognitivos de las personas con prejuicios son diferentes a los procesos cognitivos de las personas tolerantes y que, en general, las personas con prejuicios tienden a dicotomizar la realidad y a utilizar categorías monopolizadoras. Dicho de otro modo, las personas con más tendencia al prejuicio, ven el mundo en términos de blanco/negro (bueno/malo), sin matices, ni flexibilidad. Las personas más tolerantes son más flexibles y abiertas a nuevas explicaciones, por tanto, más propicias al cambio, ya que éste no amenaza su integridad como personas, ni sus valores.

b) Las actitudes

Gran parte del interés en conocer los prejuicios sobre el alumnado de altas capacidades, es comprender como éstos se concretan en actitudes y, consecuentemente, en acciones. Wander-Zanden (1994, 199) define una **actitud** como "*una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia*

con dicha evaluación." Constituye una orientación social, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable.

Los psicólogos sociales consideran que la actitud tiene tres componentes:

- ↳ **El componente cognoscitivo** es el modo en que se percibe un objeto, suceso o situación; los pensamientos, ideas, creencias que un sujeto tiene sobre algo. Cuando el objeto de la actitud es un ser humano, el componente cognitivo con frecuencia es un estereotipo, es decir, el modelo mental que nos forjamos de una persona o de un grupo de personas.
- ↳ **El componente afectivo o emocional** se refiere a los sentimientos o emociones que suscita en un individuo la presentación efectiva de un objeto, suceso o situación, o su simple representación simbólica.
- ↳ **El componente conductual** es la tendencia o disposición a actuar de determinada manera con referencia a un objeto, suceso o situación. La definición pone el acento en la tendencia, no en la acción en sí.

Por tanto, en el momento de plantear un cambio actitudinal, debemos tener en cuenta estas tres dimensiones de la actitud, que en realidad se pueden distinguir pero no separar. También es importante considerar que funciones desempeñan las actitudes en nuestro funcionamiento como seres humanos, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal.

c) Una explicación socio-cognitiva de la formación de prejuicios y actitudes en el ámbito de las altas capacidades

Centrándonos en el tema de las altas capacidades encontramos, a menudo, que tanto padres como profesionales centran sus razonamientos en ideas claramente estereotipadas o en prejuicios, conformando una determinada actitud ante el tema. **Una particularidad de la excepcionalidad intelectual es que provoca sentimientos contrapuestos: por un lado, de admiración y orgullo; y, por otro, de envidia y temor.** Como decíamos, la necesidad de categorizar una conducta que sobresale de la norma puede llevar a juicios precipitados carentes de premisas sólidas (prejuicios).

Veamos algunas de las características de prejuicios y, consecuentemente, valores:

- ↳ **Pueden explicarse a partir de procesos específicos de elaboración de la información cognitiva.** Por ejemplo, la generalización o acentuación excesiva, cuando consideramos las características de un objeto concreto como comunes a todos los objetos de su categoría (Razonamiento del tipo: A. Juan es superdotado. B. Juan tiene problemas emocionales. C. Todos los superdotados tienen problemas emocionales).
- ↳ **Pueden llegar a dirigir los procesos cognitivos del individuo, es decir, los prejuicios pueden llegar a modificar la conducta del sujeto prejuzgado y, de esta forma, ser confirmados.** Profecía autocumplida (Harris y Rosenthal, 1985). Por ejemplo, se hizo un experimento en el cual se informó a los profesores, sobre la capacidad de aprendizaje e inteligencia de sus alumnos. La calificación del alumno se asignó al azar, sin haber hecho ninguna prueba previa. Al cabo de algunos meses, se pudo comprobar que las expectativas positivas o negativas del profesorado habían influido en el rendimiento escolar. Los alumnos "supuestamente" más competentes aumentaron sus calificaciones escolares; mientras que los "supuestamente" menos competentes bajaron en su rendimiento y motivación. Se les pasaron pruebas de C.I. y se comprobó que no había diferencias reales entre ambos grupos de estudiantes. La única diferencia eran las expectativas de los profesores (Rosenthal y Jacobson, 1986).

- ↪ Se adquieren a partir de experiencias indirectas, a partir de la influencia socializadora del entorno social (familia, escuela, compañeros, medios de comunicación). Son los llamados procesos de categorización o de formación de estereotipos sociales (Doise, Deschamps y Mugny, 1985). La categorización es un proceso psicológico con el que explicamos la organización que el sujeto hace del mundo físico y social. **El proceso de diferenciación categorial es un proceso psicosociológico que explica como los comportamientos, valoraciones y representaciones de los individuos vienen condicionados por sus pertenencias a diferentes grupos y las relaciones que entre ellos se establecen.** Por ejemplo, un estereotipo clásico (un prejuicio étnico) en nuestro país ha sido considerar que los gitanos son todos ladrones y estafadores. Cuando vemos en el metro a unas gitanas, rápidamente reaccionamos vigilando nuestras pertenencias de valor, controlando donde están situadas. Es casi una reacción instintiva, inmediatamente les atribuimos unas características propias de su raza, aunque sean simplemente unas mujeres gitanas que al igual que nosotros se dirigen en metro a trabajar.
- ↪ **Uno de los procesos de formación de prejuicios está relacionado con la necesidad de organizar y comprender las situaciones de la vida cotidiana. Este proceso se explica desde el ámbito de la atribución.** En las teorías sobre la atribución se parte de tres supuestos: a) estamos motivados para buscar información que nos permita hacer atribuciones sobre causas y efectos (solemos preguntarnos por las causas de nuestras acciones y las de los otros); b) la asignación de causas sigue ciertas reglas o principios; y, c) la atribución de causas influye en nuestras acciones posteriores. Por ejemplo, observar que dos cosas suceden al mismo tiempo (covariación) sería uno de los principios fundamentales, pero, generalmente los sucesos pueden tener varias causas o explicaciones y los sujetos aplican esquemas causales. Estos son conjuntos de creencias, esquemas o ideas explicativas de “qué causas producen determinados efectos”. **Los esquemas causales: reflejan nuestras ideas sobre la realidad, implican un marco de referencia para interpretar la realidad, proporcionan estructura cuando la información es ambigua o parcial.** Por ejemplo, podemos deducir que los helados nos sientan mal, ya que la última vez que comimos un helado tuvimos un malestar intestinal. Comer helado se asocia como causa de malestar intestinal, es decir ambas cosas suceden casi al mismo tiempo. En realidad era el inicio de una gripe intestinal. La causa real no fue que comiésemos helado, pero vamos a estar bastante tiempo sin comer helado (este fenómeno se llama aversión condicionada al sabor) ya que tememos que nos produzca malestar.

Tienen como principales funciones:

- ↪ **la función de adaptación**, los seres humanos procuran maximizar las recompensas y minimizar las penalizaciones, por lo tanto desarrollan actitudes que los ayudan a cumplir con ese objetivo;
- ↪ **la función de defensa del yo**, ciertas actitudes sirven para protegernos, actúan como un mecanismo de defensa evitándonos sensaciones desagradables como la ansiedad o el dolor (por ejemplo, uno de estos mecanismos es la proyección: atribuimos a otros ciertos rasgos nuestros que consideramos inaceptables y al hacerlo así nos disociamos de tales rasgos);
- ↪ **la función de expresión de valores**, estas actitudes nos ayudan a dar expresión positiva a nuestros valores centrales y del tipo de persona que imaginamos ser; refuerzan nuestro sentimiento de autorrealización y de pertenencia al grupo;
- ↪ **la función de conocimiento**, en la vida procuramos alcanzar cierto grado de orden, claridad en nuestro marco personal de referencia, buscamos comprender los

acontecimientos que nos afectan y conferirles sentido. Las actitudes nos ayudan al suministrarnos patrones de evaluación, mientras que los estereotipos nos brindan orden y claridad respecto de las complejas y desconcertantes cuestiones que obedecen a las diferencias humanas.

Son difíciles de cambiar, debemos tener en cuenta que los prejuicios son continuamente reforzados por los individuos del grupo y por el medio socio-cultural. Es importante tener en cuenta que el prejuicio y la actitud tienen una base afectiva que nos lleva a reaccionar emocionalmente cuando nos vemos amenazados por una contradicción; por lo tanto, el prejuicio no se puede discutir ni rectificar sin una resistencia emocional.

d) Modificación de valores y prejuicios

Nos hemos detenido, hasta el momento, en cual es la naturaleza y la formación de actitudes, prejuicios y estereotipos. Este conocimiento es un primer paso que nos capacita como agentes de cambio. Actuar como agentes en la formación de actitudes (por ejemplo, en el aula fomentando la cooperación y la integración de alumnos con distintas características) es más fácil que modificar las actitudes de los adultos. Que sea difícil no quiere decir que sea imposible, especialmente, si existe la voluntad de cambio y si es la comunidad educativa al completo la que se implica en el proceso de cambio.

Aceptar que nuestro pensamiento puede estar teñido de emociones contrapuestas y prejuicios, aceptar que aún nos falta información y querer conseguirla, reunirnos para trabajarlo conjuntamente sin duda es un paso importante hacia la comprensión y el cambio. Son pasos que deben darse de forma coordinada y en diferentes niveles, de esa forma la intervención será realmente beneficiosa.

Aunque hay enfoques diversos sobre el cambio de actitudes y prejuicios, se puede observar existen elementos comunes en todas ellos, como la importancia que se da a la educación, a la comunicación persuasiva e incluso a la propaganda. Según Klineberg (1976, 427), *"el problema de reducir el prejuicio forma parte del problema global del cambio de actitudes y, por consiguiente, implica el uso de técnicas de persuasión y propaganda, los efectos de los medios de comunicación de masas y de la educación y otros fenómenos afines"*.

También se debe distinguir entre diferentes tipos de cambios: **cambios superficiales** de opinión o **profundos** de sentimientos; **cambios naturales** fruto de la maduración y la experiencia individual, y **cambios resultados de la persuasión deliberada**

Respecto del cambio a través de la comunicación persuasiva, uno de los modelos más interesantes es el **Modelo de la Probabilidad de Elaboración (MPE)** que considera dos rutas para la persuasión (Petty y Cacioppo, 1990): en primer lugar, la ruta central implica la evaluación de los contenidos presentados en un mensaje y, en segundo lugar, la ruta periférica que se centra en cuestiones externas al contenido del mensaje, como la credibilidad del emisor o el propio estado de ánimo. Aunque puedan parecer rutas alternativas, ambas se dan simultáneamente aunque puede predominar una de las dos.

Aplicado este modelo a la modificación de estereotipos de la familia deben considerarse tres aspectos:

- **Referido al mensaje.** Éste debe ser claro, bien argumentado, generador de alternativas y soluciones. Debemos tener en cuenta que las personas suelen seleccionar la información que esta de acuerdo con su juicio previo y desechar aquella que sienten como amenazadora de su postura. Una forma de persuadir a aquellos que no están de acuerdo con nosotros es presentar argumentos a favor y en contra (percepción de imparcialidad), presentando primero los argumentos a favor de su postura, para después presentar las evidencias contrarias. La forma como se presenta la información también es importante. El apoyo con textos, imágenes o

cualquier otro medio que asegure la comprensión del mensaje son un valor añadido. Los ejemplos más claros de comunicación persuasiva son los mensajes publicitarios.

↪ **Referido al emisor.** El ingrediente principal es la **credibilidad**, ser un buen comunicador y que sea sentido por los receptores como alguien que comparte sus inquietudes.

↪ **Referido al receptor.** Existen diferencias personales que pueden influir como: la inteligencia, el estado de ánimo, la flexibilidad. Es importante, como decíamos, que especialmente en aquellos con una postura claramente opuesta a la que proponemos, presentar argumentos a favor y en contra y que finalice con unas conclusiones específicas y claras.

Metzger (1979) hace una importante aportación, aunque no elabore ningún modelo sobre el cambio de actitud, afirma que la modificación de los prejuicios sólo es posible a través de la confrontación con la imagen adversa del grupo "extraño" mediante una colaboración auténtica, en condiciones de igualdad. Este aspecto es especialmente relevante para trabajar en el aula con los prejuicios, tanto del grupo de altas capacidades como del resto de grupo clase.

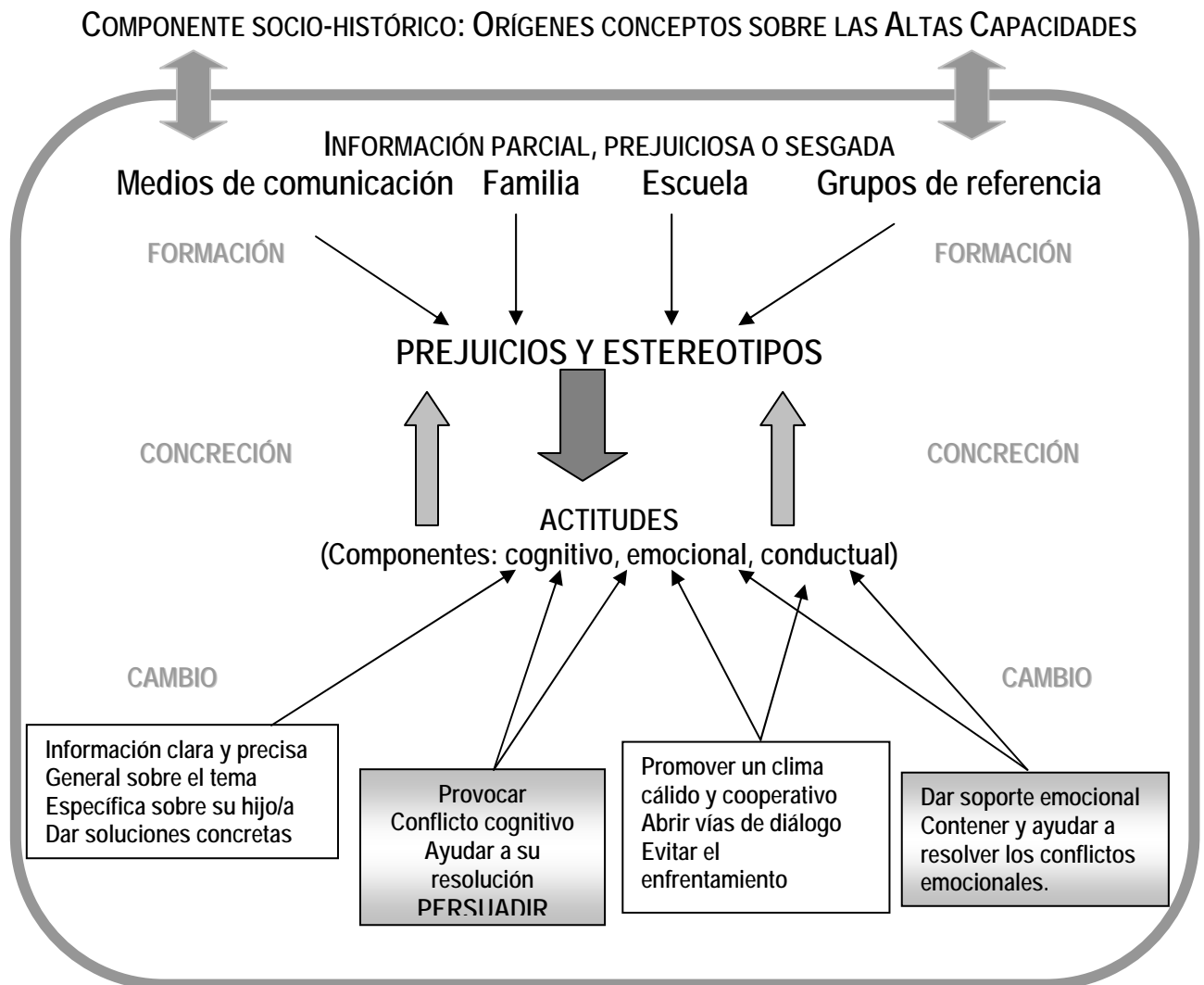


Figura 1. Resumen conceptual de las ideas expuestas respecto de la formación y modificación de actitudes, prejuicios y estereotipos (Martínez, 2005b).

e) Orientaciones sobre la modificación de actitudes y prejuicios en la familia.

Para ello revisaremos la última parte del cuadro conceptual, lo haremos cuadro a cuadro, aunque están interrelacionados:

- 1) Dar información clara y precisa y adaptada a la familia o al grupo de familias con el que se está trabajando. Aunque se ofrezca información general sobre el tema del alumnado con altas capacidades no se trata de convertir a la familia en experta, eso sería un error. Han de conocer que conductas son esperables y cuales no lo son, especialmente, respecto de las características de su hijo. Si presenta alguna problemática, cual es debida a las altas capacidades y cual es debida a otras causas. Un buen comunicador, no es sólo un buen emisor también es un buen receptor. Esto implica una buena capacidad de escucha y comprensión (Martínez, 1999b). Hay que escuchar la demanda explícita y la implícita y ayudarles a tener una visión real y positiva de sus hijos o hijas. Las orientaciones, aunque inviten a la reflexión, han de ser claras y tranquilizadores. Uno de los mayores problemas que podemos encontrar es la elevada ansiedad, la angustia de nos ser capaces de hacer lo correcto. El mensaje que debe llegar a la familia es de refuerzo, SI que son capaces y además cuentan con ayuda y orientación para realizarlo.
- 2) Provocar el conflicto cognitivo. Este concepto está relacionado con la teoría de Piaget, en el sentido de provocar desequilibrios en las estructuras cognitivas que darán lugar a cambios. En su vertiente social, se utiliza el término de conflicto socio-cognitivo (Mugny y Doise, 1983). El cambio se explica por la puesta en marcha de mecanismos que hacen tomar conciencia de como mejorar la producción al enfrentar al sujeto a sus propias respuestas por el feed-back de un compañero o adulto, o por su propia realización equivocada. Es decir, podemos enfrentar conceptos parciales o errores, haciendo tomar conciencia del error. A la vez, hemos de proporcionar elementos nuevos que puedan ser incorporados para que la resolución del conflicto vaya en la dirección deseada. En los grupos de padres, cuando tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista, a menudo surge el conflicto cognitivo entre sus propias argumentaciones y opiniones. El asesor debe aprovechar este momento, en que el prejuicio empieza a desmoronarse, para introducir información no prejuiciosa que conforme una nueva actitud u opinión.
- 3) Promover un clima cálido y cooperativo. Ningún cambio, ningún trabajo educativo o psicológico, es posible si no se crea un clima cálido, de comprensión, de cooperación. Es el orientador, el conductor del grupo, el profesor (en algunos casos) quién debe facilitar esta posibilidad. Dos puntos son esenciales: que las vías de diálogo sean bidireccionales y estén abiertas y evitar los enfrentamientos (como si fuésemos partes contendientes en vez de partes que cooperan con un mismo fin). Hay un sinfín de técnicas de grupo que pueden ayudarnos a crear este clima en los grupos de padres, son técnicas bien pautadas, fáciles de aplicar y de evaluar.
- 4) Dar soporte emocional. No todas las familias, pero algunas van a necesitar soporte emocional. En casos extremos será precisa la derivación a un centro de atención psicológico, no puede ser una derivación brusca si no algo trabajado y deseado por la familia. Es difícil definir que tipo de soporte debemos dar, dependerá mucho de cada tipo de familia, pero una de las acciones necesarias tiene que ver con la transmisión de un sentimiento de empatía (que se perciba como verdadera preocupación por el tema y el caso) y una conducta contenedora (que se perciba al orientador como experto y capaz de aportar soluciones).

La tarea de orientación psicopedagógica en el alumnado de altas capacidades es de suma importancia, ya que recae en el orientador la tarea de explicar a la familia y a la escuela, que necesidades específicas tiene el alumno y como deben ser satisfechas. El orientador a menudo, tiene también un papel de mediador entre el alumno, la familia y la escuela.

En tanto que profesionales del campo psicoeducativo, en el caso de la orientación familiar, debemos plantearnos varias cuestiones previas:

- ↪ qué información tiene o requiere la familia sobre las características y las alternativas de atención al alumnado de altas capacidades, en general, y sobre las capacidades y necesidades de su hijo en concreto.
- ↪ qué dinámica familiar detectamos respecto de: asignación de roles, modelo de autoridad, transmisión de hábitos, normas y conocimientos, expectativas, valores, actitudes, etc.
- ↪ características de la familia respecto de su grupo social de pertenencia: clase social, nivel cultural, etc.
- ↪ cómo afecta a la dinámica familiar la identificación de uno o más de sus hijos como alumno con altas capacidades.
- ↪ cuál es el proceso a través del que la familia llega a la orientación.
- ↪ qué tipo de intervención o soporte requiere la familia en función de sus recursos intra y extrafamiliares.

En muchos casos la orientación es la culminación de un proceso de diagnóstico -evaluación psicopedagógica, por tanto, se habrá tenido en cuenta: al sujeto superdotado (características, recursos, carencias, etc.), su medio familiar y su medio escolar y social. La orientación no debe entenderse sólo como finalización de un proceso, sino como el inicio de una intervención posterior, así pues deben ser valoradas simultáneamente las posibilidades de que las propuestas educativas puedan ser realizadas.

Esta manera de entender la orientación como un proceso y no como un hecho aislado puede marcar la diferencia en como los padres responden a la identificación de su hijo (Ring & Shaughnessy, 1993; Sapon-Shevin, 1987). Por lo tanto, los padres necesitarán información y apoyo para comprender los resultados de la evaluación, los límites de las pruebas (Chitwood, 1986; Keirouz, 1990) y reconocer el perfil de altas capacidades de su hijo (Moon et al., 1997). Los cambios o la simple posibilidad de que estos se produzcan pueden provocar resistencias en la familia, en la escuela y/o en el alumnado de altas capacidades, por lo cual también se debe valorar hasta que punto la orientación-intervención puede ser asimilada.

En todo caso, se debe proveer a la familia del apoyo necesario para comprender las implicaciones que nuestra orientación va a provocar, en el propio niño y en su entorno próximo. En un sentido vigotskiano, se debe valorar tanto lo que el grupo familiar puede hacer por sí solo como lo que puede hacer acompañado. Ello implica desde nuestro punto de vista que, por un lado, no se puede pedir que hagan más de lo que pueden hacer acompañados; y, por otro, que en algunos casos debemos ser el compañero más hábil que les ayuda a cambiar hasta donde pueden aceptarlo o hacerlo (Vigotsky, 1979).

² Entendemos que hay diversas figuras en el sistema educativo que ejercen la función de orientadores, aunque nos referimos especialmente a los equipos psicopedagógicos, tanto en los centros de primaria como de secundaria otros profesionales ejercen esta función.



También, se tiene que valorar el alcance del cambio que nos hemos planteado como objetivo. Se debe, pues, tener muy en cuenta las variables familiares que pueden facilitar o dificultar que el cambio se produzca y que éste sea estable. Los cambios circunstanciales o de breve duración suelen ser poco efectivos y, frecuentemente, revelan un análisis superficial de la problemática. Por ejemplo, si proponemos a una familia de un superdotado un consejo demasiado concreto dirigido a una conducta determinada, se puede observar que el consejo actúa como elemento de no reflexión, y que será incorporado en la familia como una pauta rígida. Por lo tanto, no habrá cambio real ya que no se habrán modificado las actitudes subyacentes. Si se ofrece comprender conjuntamente el problema del niño -desde una perspectiva diferente, se está invitando a la familia a conocer nuevos aspectos de su hijo superdotado que antes pasaban desapercibidos o eran incomprensibles. Es decir, se promueve un cambio de actitudes que acerque a los padres a la vivencia que tiene el niño de su propio conflicto. A menudo, cuando los padres anteponen sus propias ansiedades (expresadas como quejas, miedos, culpas, etc.) a las necesidades del niño es una alerta de posibles resistencias a una colaboración continuada. La propuesta se encamina a establecer una relación de confianza suficiente que asegure la continuidad de la intervención (Martínez y Castiglione, 1998).

Un aspecto importante es la actitud que el orientador tiene hacia los padres. Los orientadores no podemos limitarnos a considerar a los padres como una mera fuente de información, con un rol pasivo respecto de las modificaciones que van a emprenderse en la escuela o en el hogar. En la orientación debemos incorporar sus iniciativas e intereses, hacerles partícipes del proceso y ayudarles en la toma de decisiones, más que imponer nuestros propios criterios. En función de la edad del hijo o la hija, este también debe participar en el proceso de toma de decisiones. A veces estos niños y adolescentes, por sus propios recursos intelectuales, tienen un mayor conocimiento de sí mismos que las personas que los rodean y debe evitarse el conflicto entre el autoconcepto -más o menos adecuado- y el estereotipo que ha calado en el ambiente.

Querría incidir en una de las particularidades de algunas familias de alumnos con altas capacidades: desear un entorno "superior" para el desarrollo de las capacidades cognitivas de su hijo. Es un modelo de familia que centra sus intereses y expectativas en el desarrollo cognitivo del niño, a veces a expensas de otros aspectos del niño (emocionales, de relación social, de actividad física, de hábitos). Se busca entonces un centro educativo "superior" -cuando es posible- (privado, con pocos alumnos, de alto nivel de exigencia) o se carga al niño, excesivamente, de actividades extraescolares. Es necesario insistir en una orientación que devuelva la imagen del "niño" integrada de él mismo, y de él insertado en su entorno. Una vez más, debemos transmitir que no podrá desarrollarse como ser humano si no se le ayuda a integrarse en su entorno.

Tal como he señalado, existen una serie de elementos que configuran nuestra actitud social hacia el fenómeno superdotación (que distan bastante de la realidad del alumnado de altas capacidades) y que son difícilmente modificables ya que están fuertemente arraigadas en los sistemas de creencias colectivos de cada cultura. Qué sea difícil de modificar no quiere decir que sea imposible, especialmente, si existe la voluntad de cambio y si es la comunidad educativa al completo la que se implica en el proceso de cambio.

Los alumnos de altas capacidades tienen necesidades educativas, emocionales y sociales. Aunque cada uno de ellos es un sujeto único y maravilloso y requerirá respuestas individualizadas (Martínez y Castelló, 2004), hay aspectos comunes que podemos revisar con la familia. Veamos resumidamente algunos consejos respecto de la familia (adaptado de Artilés, Álvarez y Jiménez, 2002):

LA FAMILIA DEBERÍA	NO ES RECOMENDABLE
 Aceptarlos como son. Evitar etiquetas del tipo "superdotado" o "genio"	 Propiciar la consideración de "raro" o superior a los demás niños y niñas

↻ Estimularlos a que desarrollen su potencial cognitivo	↻ Exigirles demasiado. Priorizar el desarrollo cognitivo sobre su desarrollo global
↻ Darles libertad de pensamiento y proteger su poder creativo	↻ Evitar que sean originales y diferentes en sus respuestas
↻ Proporcionarles acceso a materiales de su interés	↻ Saturarlos con materiales innecesarios y ajenos a sus intereses y necesidades.
↻ Participar de sus inquietudes, compartirlas, animarlos a resolver sus problemas sin temor al fracaso, ayudarlos en la planificación de proyectos y tareas	↻ Interrumpir su concentración, siendo flexibles y respetuosos con su trabajo ↻ Impedirles realizar proyectos propios
↻ Hacerles partícipes de las tareas del hogar, igual que cualquier otro miembro de la familia	↻ Otorgarles privilegios especiales, centrando todos los intereses de la familia en torno a él o ella
↻ Fomentar la autonomía, orientándolos hacia el modo de encontrar respuestas	↻ Eludir sus cuestiones y exasperarse con su ansia de saber y sus preguntas
↻ Intentar una actuación de colaboración con el centro escolar, compartiendo la información relevante	↻ Adoptar una posición crítica frente a la escuela, propiciando enfrentamientos con el profesorado y el centro
↻ Ocupar su tiempo libre con actividades variadas de su interés	↻ Agobiarlos de actividades, presionarlos en exceso
↻ Demostrarles el mismo afecto que al resto de la familia	↻ Darles un trato especial respecto de sus hermanos o hermanas
↻ Estar abiertos a hablar con ellos sobre su educación	↻ Mostrar los conflictos de pareja respecto de los objetivos de su educación
↻ Proporcionarles la posibilidad de convivir con todo tipo de niños y niñas	↻ Aislarlos del mundo exterior, especialmente, de sus pares de edad
↻ Ayudarlos en su educación integral	↻ Centrarse en los aspectos intelectuales olvidándose de lo social y lo emocional

Tabla 1. Que debe y que no debe hacer la familia respecto de sus hijos con altas capacidades.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Tal como señala Rodríguez (2005, pp.59): *“La relación que se entabla entre la familia y la escuela es tan peculiar, que debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.”*

Son los padres quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Son,

asimismo, los padres quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el crecimiento en autonomía de sus hijos y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores.

Una de las decisiones que tomaran los padres es la elección de centro educativo, especialmente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, siempre que haya una oferta suficiente en su Comunidad o su estatus socioeconómico lo permita. En general, los padres al elegir la escuela hacen participe a ésta de sus deseos, ideales, valores y objetivos educativos, aunque con frecuencia no los tengan ellos mismos suficientemente definidos o explícitos. Así establecen una particular relación de confianza, mediante la cual delegan autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos.

En este sentido, la familia debe tener una actitud activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre los hijos, en la medida que lo requieran los maestros: esto es, trabajar conjuntamente en la orientación de la persona en orden a un proyecto común de educación. Sin este acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la relación familia-escuela será poco funcional, y sin duda se estarán mandando a los hijos mensajes contradictorios.

"El mayor error en las relaciones escuela-familia es concebirlas como un juego de suma cero: si los padres intervienen en esto, lo hacen a costa de mis competencias; si tengo que informarles de aquello significa que pierdo independencia; si el profesor se ocupa de los valores de mi hijo, se entromete en lo que es privativo de mi familia, etc. Bien al contrario, el reforzamiento de las relaciones entre la escuela y la familia, entre la institución y su público, entre profesores y padres, amplía las capacidades de actuación de ambas partes en beneficio de lo único que importa: la educación" (Fernández Enguita, 1993, citado por Rodríguez, 2005).

En la población que nos ocupa debe añadirse a las dificultades y acusaciones mutuas entre profesorado y familia, tales como la falta de participación e implicación de los padres (profesorado), o la escasa comunicación del profesor con la familia (relación asimétrica, interacción unidireccional, habla pero no escucha, etc.). Algunas cuestiones muy concretas: Los padres a menudo acusan a los maestros de indiferencia, cuando no de abierta hostilidad, a las necesidades educativas del alumnado de altas capacidades (Fraser, 1996; McBride, 1992). Los padres así mismo son culpados, a menudo, de las dificultades de ajuste de su hijo, aún cuando éstas sean comunes a otros alumnos con capacidades cognitivas normales o por debajo de la media, o bien problemas más específicos del alumnado de altas capacidades (Robinson, 1996). En referencia a los alumnos de altas capacidades sería preciso reflexionar sobre las percepciones que familias y docentes tienen, sobre la identificación, las actuaciones educativas y las necesidades de actuación (para una revisión en este sentido ver Pontón y Fernández 2002, pp. 434-440).

Sin embargo, los maestros y los padres tienen una necesidad común que los une en la formación de un pacto: Fomentar el crecimiento positivo de los niños a su cargo y, secundariamente, su propio crecimiento (Swick, 1991). Deberían carecer de sentido, por ambas partes, las actitudes de enfrentamiento, competitividad o negación del hecho diferencial y las necesidades educativas específicas del alumnado de altas capacidades, algo que se da frecuentemente, en una de las partes o en ambas.

Los padres pueden solicitar a los docentes los fundamentos de sus prácticas para comprender lo que pasa en la escuela y deducir de ello posibilidades de ayuda para sus hijos, aunque esta actitud irrite a numerosos profesores. Existen docentes que se consideran especialistas de la educación, sin tener que rendir cuentas, bien por principio o porque los padres no comprenderían necesariamente las explicaciones que les proporcionarían y los padres en ocasiones participan sólo con críticas destructivas hacia el profesor.

Parece que hay ciertos atributos positivos que favorecen la alianza positiva entre ambos agentes formativos. Respecto de los padres se han señalado como cualidades positivas: la armonía familiar, el éxito en colaboraciones anteriores, una postura abierta a las ideas de los demás, y una autoestima adecuada. Los padres con este tipo de atributos son constantes en su participación en actividades escolares y familiares (Schaefer, 1985). Respecto de los profesores influye positivamente: la sensibilidad y preocupación mostrada hacia los niños, la disposición positiva, la flexibilidad y la disponibilidad (Comer y Haynes, 1991).

Los maestros pueden contribuir positivamente en el desarrollo de las habilidades que se han señalado respecto de los padres, ya que desgraciadamente no todos tienen los atributos necesarios, mostrando respeto, alentando la comunicación y mostrando verdadero interés por las peculiaridades del hijo. Creo que esta premisa también puede aplicarse a la inversa, algunos padres pueden ayudar al maestro, con tacto y respeto a su rol, favoreciendo la comunicación y dando soporte a la actividad del maestro en el aula, cuando éste carece de los recursos adecuados.

En los pactos debe quedar claro cual es el rol que desarrolla cada uno, los padres pactaran sobre las actividades y la orientación que se dará a los programas de intervención extraescolarmente, así como el seguimiento y evaluación conjunta con el maestro. La actividad del maestro se centra en la aplicación de los programas en el aula y su evaluación y en el seguimiento conjunto con la familia. Cómo se ha apuntado anteriormente, en función de la edad del alumno también éste deberá implicarse en el pacto. De todos modos, para establecer una auténtica colaboración debe darse: respeto mutuo, confianza y un proceso permanente de negociación; revisando y renovando los pactos educativos establecidos siempre que sea necesario.

Posibles canales de participación de la familia en la escuela (adaptado de Rodríguez, 2005)



Figura 2. Resumen de los canales de participación familia-escuela

De hecho, los canales de participación no son distintos de los habituales, por tanto no es preciso explicitar cada uno de los apartados. Matizar quizás, de acuerdo con Rodríguez (2005, pp.63) que:

- ↳ Las asociaciones son un instrumento para la participación comunitaria y para generar una mayor diversidad de perspectivas, si se evita el enfrentamiento y se potencia la colaboración.

- ↪ Un excelente medio para informar a los padres y madres sobre el aprendizaje que desarrolla el hijo son las reuniones con los padres y madres si se llevan adecuadamente explicitando la colaboración que se pide para ayudar a su hijo en el proceso de aprendizaje y se mantiene una actitud abierta hacia las críticas.
- ↪ La actitud positiva de tutor, orientador, Jefe de Estudios y Director favorecerá la presencia de los padres y madres.
- ↪ Las escuelas de padres y madres son medios excelentes de información y formación.

Las familias de alumnos de altas capacidades deben encontrar en los centros educativos a profesionales que sepan abordar la diversidad educativa y darles respuesta desde los medios disponibles para atender a las necesidades educativas específicas en el marco de la escuela inclusiva.

Dentro del marco de la colaboración en la actuación con los alumnos de altas capacidades se debería (tomado de Rodríguez, 2005, pp. 72-73):



Figura 3. Resumen de las ideas expuestas respecto de la colaboración familia-escuela, asignación de funciones en función del rol.

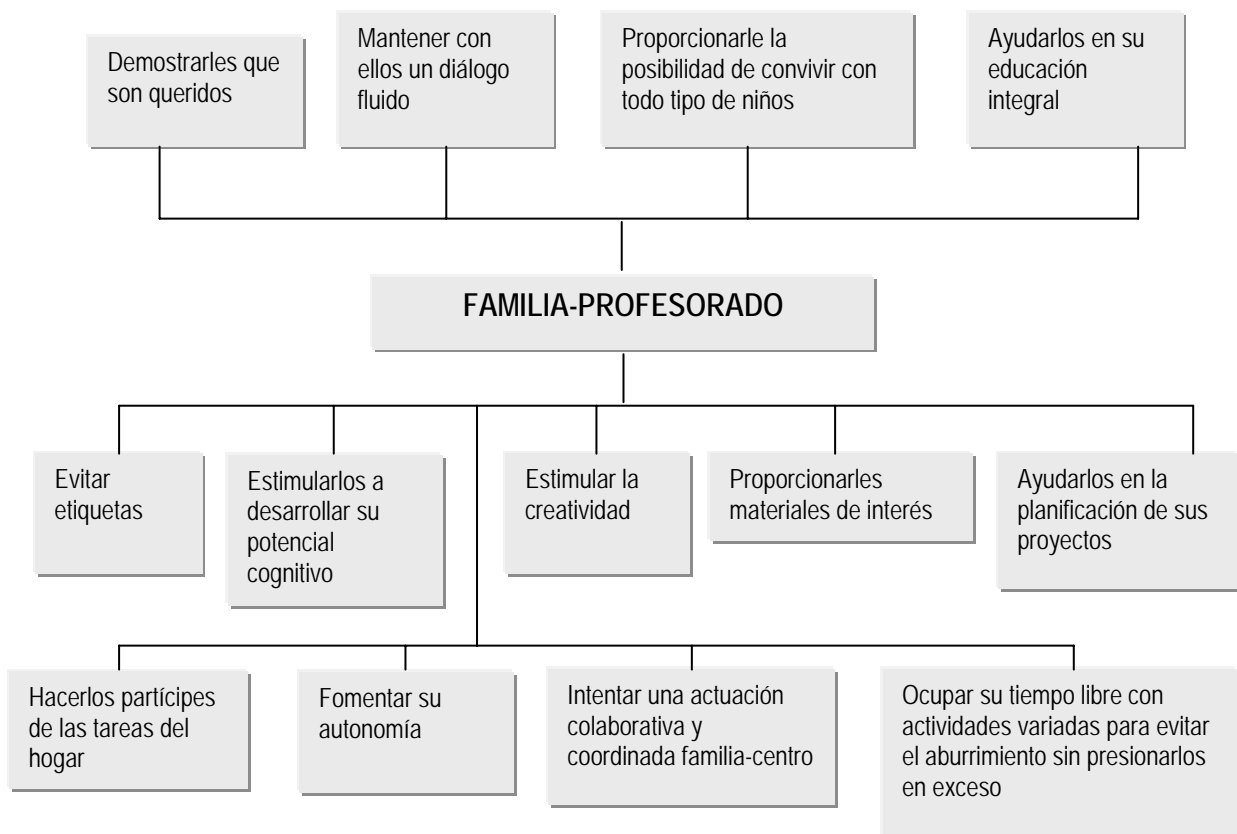


Figura 4. Resumen acciones conjuntas familia-profesorado, bases para un pacto educativo
(Adaptado de Artiles et al., 2002)

ACCIONES DE FORMACIÓN Y APOYO FAMILIAR:

ESCUELAS DE PADRES-MADRES DE ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES

Desde las escuelas o los distritos escolares pueden crearse escuelas de padres, con la finalidad de informar, formar y dar respuesta a las necesidades que plantean algunas familias. Considero que los objetivos deberían ser los siguientes (Martínez, 2005b), el listado no es exhaustivo:

- ↪ Obtener y dar información precisa y no sesgada.
- ↪ Ayudar a cambiar actitudes y romper estereotipos.
- ↪ Trabajar ansiedades en un marco grupal (se precisa un conductor experimentado, para este tipo de trabajo).
- ↪ Mejorar la relación familia-escuela-medio social.
- ↪ Compartir experiencias con otras familias.
- ↪ Intercambiar recursos. Organizar conjuntamente con los asesores listados de recursos (mentores, museos, becas, salidas culturales, etc.).
- ↪ Planificar actuaciones en el medio familiar y social.

- ↪ Trabajar dos aspectos importantes: la capacidad de contención (saber poner límites) y el autoconcepto.
- ↪ Establecer un compromiso continuado. De hecho, vamos a intentar que los padres empiecen a pensar globalmente (hay otros en situaciones parecidas) para que luego apliquen particularmente (su caso concreto).
- ↪ Establecer una metodología comunicativa interactiva.
- ↪ Escuchar las demandas de los padres respecto de la organización de charlas y seminarios. Dar respuesta a estas demandas.
- ↪ Organizar actividades conjuntas con las otras familias.

Algunos requisitos:

- ↪ Programación continuada, flexible pero con un ritmo de actividades regular (quincenal o mensual)
- ↪ Compromiso de asistencia regular con la finalidad de formar un grupo de trabajo, donde progresivamente se desarrolle un buen clima grupal (confianza, cooperación, cohesión). Lo óptimo sería la asistencia continuada tanto del padre, como de la madre.
- ↪ El pacto de asistencia puede renovarse anualmente, de curso en curso, a petición de las familias
- ↪ Basado en técnicas interactivas de formación y aprendizaje en grupo.
- ↪ Adecuar los contenidos a los intereses y formación de las familias que realizan el curso.
- ↪ En cuanto a la elección del profesional de la educación (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo) para coordinarla, sería conveniente tener en cuenta, algunas características (López y Álvarez, 2005):
 - Que tenga formación en la atención a alumnado de altas capacidades
 - Que sea un animador y dinamizador más que un puro conferenciante, capaz de una estrategia de comunicación interactiva. Es importante considerar que la “Escuela de padres y madres” debe ser un lugar de encuentro, más que un sitio donde sólo se recibe información.
 - Que este comprometido en la atención de dichos alumnos y con experiencia en la intervención con los mismos.
 - Añadiría que sería conveniente que tuviese experiencia en conducción de grupos.

Respecto de los temas a trabajar dependerá bastante de cada grupo, pero debemos aprovechar el espacio para fomentar la coordinación entre familia y escuela. En el anexo 1, pueden verse dos trabajos de alumnos del módulo IV: El niño/ la niña con altas capacidades en el ámbito familiar, del cual era profesora (Curso experto universitario en línea: Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. UPGM. En ellos se presenta la planificación de una sesión para la escuela de padres/madres de alumnos con altas capacidades.

Desde mi orientación y tal como he expresado en el punto 2e, para conseguir contener, tranquilizar y modificar posibles actitudes negativas respecto a la educación del hijo/a con altas capacidades.

Voy a permitirme acabar con unas frases que exprese en las conferencias que inauguraron las escuelas de padres de Tenerife y las Palmas. No se me ocurre un modo mejor para ilustrar cuanto he intentado transmitirlos en relación a la orientación familiar.

" ... entré en este tema, no como especialista, eso fue mucho más tarde, sino como madre. Sé pues como nos sentimos los padres de preocupados cuando tomamos conciencia de que nuestro hijo es diferente. He aprendido mucho como profesora e investigadora en estos años, pero la clave para educar a mi hijo no la encontré en los libros sino en nuestra relación. También me ayudo estar en el contacto con otros padres que tenían hijos parecidos.

Hay que actuar como padres, padres que ante todo aman a sus hijos. Amar implica a veces poner límites, otras responder a sus preguntas, otras orientarlos o buscar a quien pueda orientarlos, otras escucharlos o hacer que nos escuchen.

... No debemos desanimarnos, su característica diferencial, por suerte, no es un handicap sino una ventaja. No tienen porqué tener problemas, ni en la familia, ni en la escuela, ni con sus compañeros, si tienen la atención que necesitan, si son educados para entender que todos los seres humanos son diferentes, todos tenemos una característica diferencial que nos hace interesantes y valiosos.

Mi objetivo como madre siempre ha sido que mi hijo tenga un desarrollo armónico emocional, social y cognitivo, ello implica trabajar en cada una de estas áreas y no en una sola. Una de nuestras tentaciones es priorizar su desarrollo cognitivo sobre los demás, que llegue donde nosotros no llegamos, que triunfe lo más pronto posible. Desde mi punto de vista esta educación no conduce a un adulto a ser un humano equilibrado, completo, con capacidad y recursos para hacer lo que "él" desee hacer, nunca lo que nosotros quisimos hacer de él. Ésta es una diferencia importante. Todos los obstáculos pueden superarse en un clima de cooperación, así que espero que esta escuela de padres y madres cumpla sus objetivos. Eso depende de vosotros".

- Allport, G. W. (1968). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alomar, B.O. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18 (2), 95-100.
- Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias.
- Casas, M. (1999). Cambio de actitudes en contextos interculturales en Barcelona: actividades lúdicas y modificación de prejuicios. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 44.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- Chitwood, D. G. (1986). Guiding parents seeking testing. *Roepers Review*, 8 (3), 177- 179.
- Colangelo, N. & Brower, P. (1987). Labelling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 75-78.
- Colangelo, N. (1997). Counselling gifted students: Issues and practices. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Comer, J. & Haynes, M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-278.
- Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term 'gifted'. *Gifted Child Quarterly*, 33 (2), 59-64.
- Damiani, V. B. (1997). Young gifted children in research and practice: The need for early childhood programs. *Gifted Child Today*, 20 (3), 18-23.
- Dangel, H. L. & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roepers Review*, 14 (1), 40-41.
- Doise, W., Deschamps, J.C. y Mugny, G. (1985). *Psicología Social Experimental. Autonomía, diferenciación e integración*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Feldhusen, J. & Kroll, M. (1985). Parent perceptions of gifted children's educational needs. *Roepers Review*, 7 (4), 249-252
- Fraser, N. (1996). Parenting. In D. McAlpine and R. Moltzen (Eds.) *Gifted and talented: New Zealand perspectives*. Palmerston North: ERDC Press.
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talented students. In K. Heller, F. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) *International handbook in giftedness and talent*. N.Y.: Elsevier. pp. 573-586
- Graves, R. (1985). *Los mitos griegos*. Vol. I y II. Madrid: Alianza Editorial.
- Hacney, H. (1981) The gifted child, the family and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25, pp 51-54.
- Hall, (1994). Schooling concerns of gifted children. *Gifted*, 84, 7-10.
- Harris, M.J. & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Hickson, J. (1992). A framework for guidance and counseling of the gifted in a school setting. *Gifted Education International*, 8 (2), 93-103.
- Keirouz, K.S. (1990) Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34, 2, 56-63.
- Klineberg, O. (1976). El concepto de prejuicio. En D.L. Sills (Dir.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Vol. 8 (422-428). Madrid: Aguilar.
- López, M. D. y Álvarez, J. (2005). Las escuelas de padres y madres del alumnado con altas capacidades intelectuales. Principales problemas y orientaciones. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coord.) *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (85-114). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38 (4), 176-178.
- Martínez, M. (1998). Estereotipos, prejuicios e ideas parciales sobre la inteligencia. Cambio de actitudes en la familia y en los profesionales de la intervención psicoeducativa del superdotado. En M. Hume (Coord.) *Hacia la atención escolar del bien dotado*. Huelva: C.E.P. Biblioteca Universitaria. pp. 59-86.
- Martínez, M. (1999). Estereotipos, prejuicios y realidades sobre el superdotado y el talentoso. Intervención en el ámbito familiar. En A. Sipán Compañé (Coord). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores. pp.443-458.
- Martínez, M. (1999b). Entrenamiento de la comunicación referencial. *Anuario de Psicología*, 30 (3), 35-58.
- Martínez, M. (2005a). Valoración de la competencia socio-afectiva y del contexto socio-familiar del alumnado con altas capacidades. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coord.) *Volumen II: Procedimientos e instrumentos de detección del*

- alumnado con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (141-195). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Martínez, M. (2005b). Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales. En C. Artilles y J.E. Jiménez (Coor.) *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (15-52). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación a padres de niños(as) con superdotación y talento. En D. Valadez, J. Betancour y M^a A. Zabala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes* (433-454). México: Manual Moderno
- Martínez, M. y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno. pp. 251-266.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1998). Objetivos de intervención en el superdotado: la dificultad de un abordaje integrador. *En Actas del Congreso Internacional de Superdotación. Problemática Socio-educativa* (496-503). Porto (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (2002). Resistências sociais à inovação conceptual da sobredotação e do talento. *Boletim APEPCTA*, 6, 15-31.
- McBride, N. (1992). Early identification of the gifted and talented students: Where do teachers stand? *Gifted Education International*, 8 (1), 19-22.
- Metzger, W. (1979) *Los prejuicios: ensayo de caracterización psicológica y social*. Barcelona: Editorial Herder.
- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 16-25.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Méjico: Trillas.
- Pérez, L., Domínguez, P., Escribano, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.
- Petty, H. & Cacicoppo, J. (1990). Involvement and persuasion: Tradition versus integration. *Psychological Bulletin*, 107, 365-374.
- Pontón, M.L. y Fernández, S. (2002). La percepción de familias y Educadores sobre la acción educativa con el alumnado de altas capacidades. *Bordón*, 54, 431-445.
- Reid, P. (1989). Communication between the school and the home of the gifted child. *Australian Journal of Remedial Education*, 21 (1), 23-24.
- Ring, B. & Shaughnessy, M. F. (1993). The gifted label, gifted children and the aftermath. *Gifted Education International*, 9 (1), 33-35.
- Rodríguez, A. (2005). La coordinación centro escolar-familia en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales. En C. Artilles y J.E. Jiménez (Coor.) *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (53-84). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Sagastizabal, M. A. (2000). *Diversidad cultural y escuela: estereotipos y prejuicios*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Sapon-Shevin, M. (1987). Explaining giftedness to parents: Why it matters what professionals say. *Roeper Review*, 9 (3), 180-184.
- Shaefer, E. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In B. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: the psychological consequences for Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Six, U. (1985). Actitudes y prejuicios. En Kagelmann y Wenninger (Ed.) *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Herder.
- Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review*, 18 (2), 142-146.
- Strom, R., Strom, S., Strom, P. & Collinsworth, P. (1994) Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (1), 39-54.
- Swick, K. (1991). *Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education*. Washington, DC: National Education Association.
- Vernant, J.P. (1971). *Mythe et pensée chez les Grecs*. Vol. I y II. París: FMI Petite Collection Maspero.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wander-Zanden, J. W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Wrench, D.F. (1971). *Psicología: Un enfoque social*. Buenos Aires: Paidós.

PLAN DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES DE AACC				
ESCUELA DE: GRAN CANARIA	AMBITO DE ACTUACIÓN: EDUCAR EN VALORES A NUESTROS HIJOS.	TÍTULO DE LA UNIDAD DE TRABAJO: " ÉRASE UNA VEZ...."	Nº DE LA SESIÓN: TRES	CURSO:06-07 FECHA: NOVIEMBRE
OBJETIVOS				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la importancia de los cuentos como herramienta para educar en valores a nuestros hijos. 2. Reconocer el cuento como fuente de riquezas y aprendizajes: contemplar la vida cotidiana, como instrumento que facilita el autoconocimiento, fomenta la observación, provoca emociones, resalta virtudes y corrige defectos... 3. Aprender a contar un cuento: el antes, durante y después. 4. Valorar el cuento como expresión de emociones, vivencias, fantasías, miedos...y como medio generador de relación y cercanía entre padres e hijos. 				
ACTIVIDADES				
<p>1ª sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilización del grupo mediante una breve exposición del coordinador sobre la importancia del cuento en la educación de valores y sus distintas aplicaciones, fundamentado en la obra de Miguel Angel Conesa. Se les entregará al final de la sesión, el documento escrito de la exposición. <i>Gran grupo.</i> 2. La importancia de nuestros sentimientos. Lectura del cuento "El ruiseñor". <i>Pequeño grupo.</i> 3. Realización de las actividades: Recuento de sentimientos, lo que me emociona, sentimientos vetados. <i>Trabajo Individual.</i> 4. Comunicación de las actividades. Pequeño grupo 5. Puesta en común de lo reflexionado. Gran grupo. <p>2ª sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve exposición del coordinador o ponente de cómo contar un cuento: el antes, el durante y el después. <i>Gran grupo.</i> 2. Haz el bien. Lectura del cuento "El corral de patos". <i>Pequeño grupo.</i> 3. Desarrollo de las actividades ¿Desde dónde ayudas?," Aunque se rompa un juguete, quedan muchos". 4. Comunicación de las actividades. <i>Pequeño grupo.</i> 5. Puesta en común de lo reflexionado. <i>Gran grupo.</i> <p>3ª sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve exposición sobre el cuento como expresión de emociones, miedos...etc. (gran grupo). 2. Ser uno mismo. Lectura del cuento "El chelín de plata" (pequeño grupo). 3. Realización de las actividades. Coherencia e incoherencia. Los efectos. Nosotros y los otros. 4. Comunicación de las actividades. Pequeño grupo. 5. Puesta en común de lo reflexionado. 				
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD				
<p>Las tres sesiones tendrán la misma estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición inicial sobre los temas señalados anteriormente. • Lectura en pequeños grupos del cuento de cada sesión. • Realización de las actividades a nivel individual. • Comunicación de las actividades en pequeños grupos o en pareja. • Puesta en común de lo trabajado en los grupos. 				

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Valorar y debatir la importancia del cuento en la educación de valores.</p> <p>Distinguir las distintas utilidades del cuento desde el desarrollo de las actividades.</p> <p>Participar en el diálogo durante las sesiones.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Intercambios orales con los participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puestas en común • Diálogos <p>Cuestionario final.</p>
MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN
<p>Bibliográficos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuentos (el ruiseñor, el corral de patos y el chelín de plata). 2. Material de actividades. 3. Cuestionario de evaluación. <p>Fungibles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Folios y bolígrafos. <p>Audiovisuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Cañón y ordenador portátil 	<p>Tres sesiones de dos horas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ↻ Exposición inicial (25 minutos). ↻ Trabajo individual (20 minutos). ↻ Diálogo en pequeño grupo (30 minutos). ↻ Puesta en común (45 minutos).

Autora: Lidia González (curso 2005-2006)

PLAN DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES CON HIJOS DE AACC	
ESCUELA DE: LA PALMA 2	
COORDINADOR/A: Un/a profesional especializado/a en la atención de alumnos con AACC.	
AMBITO DE ACTUACIÓN: SOCIO-AFECTIVO (aspecto de gran preocupación y, por lo tanto, de mucho interés para los padres, por el riesgo de la aparición de problemas emocionales y para dar una respuesta eficaz y coherente a los problemas suscitados por esos aspectos de su personalidad.).	
TITULO DE LA UNIDAD DE TRABAJO: "CONOCEMOS Y RESPETAMOS LAS INDIVIDUALIDADES DE NUESTROS HIJOS"	
Nº DE LA SESIÓN: 2ª	
CURSO ESCOLAR: 2004/05	FECHA: 10 de Diciembre 2004
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorecer el conocimiento y la aceptación de las características de sus hijos/as adoptando una actitud de respeto hacia las mismas. ➤ Conocer las necesidades y las pautas de educación más adecuadas ante el perfil de sus hijos-as. ➤ Respetar y valorar nuestras emociones y las de nuestros hijos/as. 	
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> ✗ Presentación del tema a abordar en la sesión. Aclaraciones. ✗ Lectura del documento "<i>Sé tú mismo</i>" (Se adjunta). Reflexión individual intentando buscar puntos de similitud con la personalidad, forma de proceder... de alumnos-as con altas capacidades así como, nuestra actuación como padres. Trabajo individual. ✗ Grupos de (3 o 4 personas) para trabajar el documento, aportando las reflexiones individuales. Pequeño grupo. ✗ Puesta en común de las conclusiones de cada uno de los grupos. Gran grupo ✗ Exponer y completar, por parte del experto, sobre el desarrollo y las características de los aspectos emocionales (ámbito afectivo) de los hijos-as con AACC. (Enriquecer la puesta en común que hacen los padres sobre las experiencias y dudas que le surgen en la convivencia diaria con sus hijos). Resumen de conclusiones. Gran grupo ✗ Exposición de experiencias. ✗ Evaluar la sesión de trabajo. 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del orden del día previsto para la sesión de trabajo. 2. Explicación del desarrollo de las actividades a realizar ese día. Repartir el documento "SÉ TÚ MISMO" 3. Lectura individual del documento y reflexiones sobre el mismo. (dar respuesta a las cuestiones propuestas). <u>Cuestiones para la reflexión:</u> Intenta trasladar la situación del texto, a una familia con un hijo o hija con AACC <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo crees que se siente una persona presionada por las exigencias de los demás? - ¿Crees que están motivadas estas presiones por sus altas capacidades? - Encuentras alguna relación con tu forma de actuar con tu hijo/a (en cuanto a exigencias, presiones, agobios...) - Justificar y razonar, tanto si se responde afirmativamente como negativamente. 4. Formación de pequeños grupos de trabajo (3-4 personas) aportando las reflexiones individuales, intercambiando opiniones, compartiendo inquietudes, unificando criterios de actuación, debatir, sacando conclusiones. (recordaremos las reglas para el correcto funcionamiento del pequeño grupo.) 5. Puesta en común de las conclusiones y comentarios de cada pequeño grupo. 6. <u>Descanso de 30 minutos.</u> 7. Exposición, por parte del técnico, completando y aportando información de los aspectos referidos al ámbito afectivo de los alumnos de altas capacidades en los diferentes perfiles de excepcionalidad. Clarificando dudas, aportando y/o modificando propuestas de intervención..... 8. Exposición de experiencias personales, compartiendo con otros padres y madres las angustias y dudas, las estrategias puestas en marcha en cada familia y las formas de abordar los distintos problemas. (Analizando los aspectos positivos 	

<p>y negativos).</p> <p>9. <u>Evaluar la sesión</u> : cómo se han sentido, si la sesión ha respondido a sus expectativas , dificultades, propuestas de mejora.</p> <p>10. Programar el tema a abordar en la próxima reunión, preferiblemente en función de los intereses de los asistentes, a celebrar en Enero de 2005.</p> <p>▶ Despedida.</p>	
METODOLOGÍA	
<p>✚ ACTIVA-PARTICIPATIVA. Basada en el Diálogo y en la Interacción con otros padres-madres que tienen hijos-as con AACC.</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> 🌀 Participar en la sesión 🌀 Analizar y aportar experiencias personales al tema objeto de la reunión. 🌀 Aportar pautas de actuación coherentes y responsables 🌀 Comprometerse a aplicar las propuestas de intervención en sus hogares. 🌀 Puesta en práctica de las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de asistentes ✓ Nº de asistentes que participan más activamente. ✓ Aportación de experiencias o materiales informativos al grupo. ✓ Grado de satisfacción de los participantes expresados oralmente al final de cada sesión.
MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> 📄 Folios y bolígrafos 📄 Texto para la lectura individual y actividad de reflexión. (Se anexa). 📄 Transparencia (si se cree conveniente) 	<p>🕒 Una sesión de 2.15 horas de duración.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación e inicio: 10 minutos . ▪ Espacio individual: 15 minutos ▪ Pequeño grupo: 20 minutos. ▪ Puesta en común: 15 minutos ▪ Descanso: 30 minutos ▪ Espacio del coordinador: 15 minutos ▪ Experiencias personales: 20 minutos ▪ Evaluación: 5 minutos ▪ Despedida: 5 minutos.

Autora: Julia Mª Martín (curso 2004-2005)