



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria

Convocatoria
2021-22

Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària

Convocatòria
2021-22

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició / Primera edición: desembre 2022

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / De esta edición: Universidad de Alicante

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

© 2022 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

ISBN: 978-84-09-45382-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.

79. Análisis e identificación de las capacidades y de los talentos en la etapa preuniversitaria y universitaria (red CARISMA)

Tomás Ordóñez Rubio; Alberto Rodríguez Lifante; María González García; Domingo Martínez Maciá; Helena Ome Pastor; Lydia Gallofre Díez; María Inmaculada García Moreno.

tomas.ordonez@ua.es Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante; alberto.rodriguez@ua.es Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura. Universidad de Alicante; maria.gonzalez.garcia@ua.es Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante; domingo.martinez@ua.es Centro de Apoyo al Estudiante. Universidad de Alicante; lgd7@alu.ua.es Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alicante; hop3@alu.ua.es Facultad de Ciencias. Universidad de Alicante; adachen@web.de Asociación Española de Superdotados y con Talento Rutgers University

Resumen

Prácticamente en todos los centros universitarios españoles se han implementado programas que atienden a la diversidad de aprendizaje en diferentes estudios y etapas. En el caso de la Universidad de Alicante, a pesar de que desde el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) se ofrece una atención específica a lo que en la bibliografía especializada se denomina altas capacidades o superdotación, la realidad no parece responder a las necesidades que este alumnado puede presentar. En este sentido, desde 2019, la labor de la Red sobre talentos y capacidades de la Universidad de Alicante en la que trabaja un equipo multidisciplinar persigue entender las necesidades que en el ámbito universitario plantea este perfil de alumnado. De

este modo, la propuesta responde a las líneas de trabajo de la convocatoria siguientes: el diseño, desarrollo e innovación del currículo en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, donde se garantice la accesibilidad y la igualdad de oportunidades, por un lado, y el diseño y desarrollo de acciones de apoyo, orientación, refuerzo y preparación inicial al alumnado para lograr un mayor nivel de formación y éxito en los resultados de aprendizaje.

Palabras clave: Altas capacidades, talentos, acceso a la universidad, docencia inclusiva, Universidad de Alicante.

1. Introducción

Después de un análisis y reflexión crítica de los programas existentes a nivel nacional, la red centra su actividad en el contexto local de la Universidad de Alicante, así como en la evolución de este perfil desde los últimos cursos de la etapa preuniversitaria, la presente red lleva a cabo un análisis y evaluación del alumnado con talentos y capacidades desde el contexto preuniversitario al universitario en diferentes grados.

A través de este trabajo se desprendan posibles líneas de investigación que nos permitan avanzar en los procesos de identificación del estudiantado con altas capacidades en los estudios superiores y como establecer directrices para adaptar las medidas de orientación, la oferta formativa y las metodologías académicas a las características de este colectivo.

1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio.

El estado actual del estudiantado con altas capacidades y talentos en su transición de la enseñanza secundaria a la universidad y el desarrollo de los apoyos existentes en el sistema universitario español e internacional.

1.2 Revisión de la literatura

Actualmente, en nuestro país, existen centros universitarios en los que se han implementado programas que atienden a la diversidad de aprendizaje en diferentes niveles y en relación con distintos perfiles del alumnado. Sin embargo, tal como queda reflejado en el trabajo de García (2015), la relevancia otorgada a lo largo de las etapas de enseñanza obligatoria al alumnado con necesidades específicas educativas, entre el que se encuentra aquél con

altas capacidades, no parece mantenerse de igual modo con el estudiantado que ingresa en todos los centros de enseñanza universitaria. Entre éstos, se considera el perfil del estudiante con altas capacidad o superdotación. En este sentido, el Informe Marland (1972) fue uno de los pioneros en abordar el estudio y la definición de las diferentes áreas del talento. En esta contribución se destacó la habilidad general, el pensamiento creativo, la aptitud académica creativa y las habilidades psicomotrices. Aunque la definición de personas superdotadas ha ido ajustándose con el tiempo, y adaptándose e incluyéndose en las diversas normativas, hoy en día la legislación europea establece como criterios para considerar a una persona con necesidades específicas de aprendizaje a aquellos que muestran un Cociente Intelectual >130, alta creatividad y alta dedicación a la tarea y propone medidas a tomar por los diferentes centros educativos. Sin embargo, constatamos que la realidad en estos centros no responde a las necesidades que este alumnado puede presentar.

Por tanto, el tema de la identificación del alumnado con alta capacidad intelectual encierra un intenso valor. Además, es de suma importancia que esta identificación se realice lo antes posible, con el fin de dar una respuesta ajustada a las diferentes necesidades que pueda presentar el alumnado con alta capacidad, consiguiendo un desarrollo lo más completo posible de sus potencialidades. La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos, adoptando un enfoque multidimensional de identificación.

Resulta curioso comprobar cómo la literatura reciente sobre el tema recoge el rendimiento académico del superdotado. Hay alumnos con dotes intelectuales especiales, que no tienen éxito en determinadas tareas de aprendizaje consideradas básicas (Baum, 1991). No existe un acuerdo unánime sobre el bajo rendimiento. La mayoría de las definiciones implican una discrepancia entre la capacidad o el rendimiento potencial (Baum, Renzulli y Hebert, 1995; Emerick, 1992; Redding, 1990; Reis y McCoach, 2000; Rimm, 1997; Supplee, 1990; Whitmore, 1980). De una forma muy sencilla, Bulter-Por (1993) afirma que los alumnos superdotados con bajo rendimiento (*gifted underachivers*) son aquéllos que, contrariamente a lo esperado, producen malos resultados escolares. Un término relacionado con el bajo rendimiento es el fracaso escolar, que suele presentar un alto porcentaje de sujetos con alto potencial intelectual, no consiguiendo un desarrollo académico ni personal adecuado, siendo sujetos en los que aparecen sentimientos de inseguridad e inferioridad, poca perseverancia, indecisión para trazar objetivos, ausencia de integración

hacia metas, ausencia de autoconfianza, etc... (Pérez, 1993, 1994; Terman y Oden, 1947; Whitmore, 1986).

La doble excepcionalidad (*twice-exceptional children*: alumnos doblemente excepcionales) es un término procedente de la investigación educativa en estudios del ámbito anglosajón, refiriéndose con ello a la combinación simultánea de superdotación intelectual y dificultades en el proceso de aprendizaje (Baum, 1994; Baum y Owen, 1988; Beckley, 1998; Yewchuk, 1988).

Y es que la superdotación no asegura por sí misma un éxito académico o creativo. Hay riesgos y presiones que acompañan a la capacidad superior y que desvían, potencialmente, el alto logro, por medio de patrones de defensa y de evasión. A la hora de determinar cuáles son los ámbitos en los que el alumno corre el peligro de pasar de un logro superior a un bajo logro, parece ser la casa, el colegio y su grupo de pares, los principales contextos a considerar.

A pesar de que cada vez hay más conciencia pública de la necesidad de una educación para los superdotados, muchos estudiantes superdotados siguen siendo ignorados en la escuela.

Además del bajo rendimiento académico mencionado anteriormente, existe una serie de problemas asociados a la superdotación y derivados de la no-identificación, así como numerosas disincronías. Galdó (2008) expone que los niños con sobredotación pueden presentar ciertos problemas, tales como la disincronía, el efecto Pigmalión, la inadaptación o discriminación, ser culturalmente diferentes o presentar problemas de índole afectivo o emocional. El síndrome de disincronía consiste en la falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo y motor de los superdotados.

Asimismo, en la identificación de sujetos con altas capacidades nos podemos encontrar con diagnósticos erróneos y/o diagnósticos duales. Esto suele ocurrir a menudo con los niños superdotados con doble excepcionalidad, cuando sus capacidades no se “ven” porque se ocultan tras la dislexia, discalculia, problemas de visión o de audición, etc. Es por ello, que muchos niños y adultos con altas capacidades (AACC) son susceptibles de recibir un diagnóstico erróneo, si los psicólogos, psiquiatras, pediatras y otros profesionales de la salud a los cuales acuden no son expertos en este tema y si éstos, que les deben ayudar, no saben distinguir que lo que les está ocurriendo está causado o mediado por ellas (lo que conduce a malinterpretar las causas y los síntomas) y, sin un diagnóstico diferenciador, el niño acaba con una etiqueta que no le

corresponde.

Los diagnósticos erróneos que con más frecuencia nos solemos encontrar son: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), Trastorno desafiante opositor (TDO), Trastorno obsesivo compulsivo (TOC) y otros trastornos del estado de ánimo como trastorno ciclotímico, trastorno distímico, depresión y trastorno bipolar. Otras veces, cuando se diagnostica acertadamente un trastorno de este tipo en personas de AACC, éstas, siguen jugando un papel relevante e influye en ese mismo trastorno, con lo que debería conducir a un diagnóstico “dual” por parte del profesional. Esto ocurre, por ejemplo, con la mencionada “doble excepcionalidad”, cuando un niño presenta algún problema de aprendizaje, pero para poder ayudarle de verdad requiere un enfoque diferente al habitual, ya que “están conviviendo” sus altas capacidades con el trastorno de aprendizaje y se influyen mutuamente.

Tras la revisión bibliográfica acerca de esta temática, otro dato que llama la atención es la baja identificación de las niñas superdotadas frente al número de niños valorados e identificados, sobre todo en etapas previas a la adolescencia. De hecho, un meta-análisis realizado por la Universidad de Wisconsin (Jennifer Pettersen), que revisaba los hallazgos de 130 estudios realizados entre 1975 y 2011, concluía que un niño tenía una 1.9 veces más posibilidades de ser identificado como superdotado que las niñas.

Existen medidas, respuestas y programas para la atención a los sujetos con AA CC. Entre los programas oficiales, destacamos El Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) que desarrolla la Comunidad de Madrid. Se trata de una medida voluntaria y gratuita que se lleva a cabo fuera del horario escolar, que no sustituye en ningún momento el currículo oficial, sino que lo complementa y enriquece. Entre las medidas educativas de carácter general, encontramos como medida significativa la aceleración completa, siendo ésta una medida de atención específica y de carácter excepcional para los niños superdotados intelectualmente, que incluye distintas posibilidades, con el propósito de situar al alumno en el contexto educativo que le corresponde con su nivel real de conocimientos (Arocas, Martínez y Samper, 1994). También hallamos la aceleración parcial, consistente en el mismo tipo de medida que la aceleración completa, pero en este caso, el estudiante sólo “pasa” a un grado superior en ciertas asignaturas en las que va más avanzado. Una tercera medida sería grouping/ agrupamiento, es decir, una forma de organización educativa que junta a los niños en función de una serie de criterios como: las características que presentan, la edad, el tipo de

actividad que se va a realizar en el aula, etc. Como cuarta medida, podríamos mencionar el Aula Abierta, tratándose de un tipo especial de agrupamiento en el cual se dedica una aula determinada del colegio a un desarrollo académico acelerado de todas las asignaturas. Otra de las medidas sería el enriquecimiento curricular, basándose en la individualización de la enseñanza y consistente en diseñar programas adaptados a las necesidades que este tipo de niños puedan presentar (Arocas et al., 1994).

Llegados a este punto, en el que analizamos las medidas e intervenciones recogidas en la literatura, así como en la práctica educativa, nos cuestionamos si estas respuestas dirigidas al alumnado con alta capacidad intelectual se dan en el entorno de la educación superior. Y es cierto que en el entorno universitario español se está realizando muy poco al respecto. Una de las asociaciones de personas con AACC, que ha desarrollado más convenios con universidades españolas es la Asociación Española de Superdotados y con Talento (AEST) Los convenios entre AEST y las universidades parten de una base: estimular a los jóvenes con AACC y paliar la desmotivación que les produce la escuela, pues es ahí donde trabajan muy por debajo de sus capacidades, en la mayoría de las ocasiones, desencadenando el desánimo y, en ocasiones, hasta el fracaso escolar. Así mismo, este contacto anticipado con la universidad supone un considerable beneficio de cara al desarrollo de sus intereses y a su definición vocacional. Con posterioridad, se está llegando a convenios más amplios donde se estudian las posibilidades de atención de esta diversidad una vez se han incorporado a los estudios universitarios.

A continuación, recogemos algunos de los convenios vigentes en las universidades del país:

- Universidad de Castilla-La Mancha. El 30 de marzo de 2017 AEST firmó un convenio de colaboración con la Universidad Castilla-La Mancha. La UCLM admitirá a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a las condiciones personales de AACC en calidad de oyentes en las asignaturas que imparten, así como en sus cursos de verano. Permitirá asimismo a dichos alumnos la utilización de sus instalaciones y demás servicios necesarios para ello.
- Universidad Politécnica de Madrid. El 4 de Abril de 2008, AEST firmó con la UPM un Convenio General de Colaboración, que permitió realizar cursos preuniversitarios a alumnos superdotados de ESO y BACHILLER. Gracias a este proyecto, que se llamó ALCIN (Alta Capacidad Intelectual), alumnos

superdotados de ESO y Bachiller de cualquier condición social, pudieron asistir gratuitamente a las numerosas actividades contempladas en este convenio: cursos de iniciación y de formación científica preuniversitaria, así como otras acciones como concursos, conferencias, etc.

- Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). El 24 de enero de 2002, AEST firmó con la universidad pública de Sevilla Pablo de Olavide, un Convenio General de Colaboración, que recogía, entre otras motivaciones, el deseo de ambas instituciones de establecer un marco jurídico e institucional adecuado para impulsar la celebración de actividades formativas de tipo económico, científico, técnico y de investigación en materias de interés común.
- Universidad de Córdoba. El 24 de noviembre de 2000, AEST firmó un convenio de colaboración con la UCO. Diversos medios de comunicación calificaron esta iniciativa como experiencia pionera en España. Este convenio permite a las chicas y chicos con necesidades educativas especiales, derivadas de su alta capacidad intelectual, asistir como oyentes a cualquier facultad o escuela de la UCO, así como la utilización de todas sus instalaciones y servicios.
- Universidad de Cádiz. En junio de 2001, AEST firmó un convenio de colaboración con la Universidad de Cádiz, en términos similares al firmado previamente con la Universidad de Córdoba.
- Universidad de Alcalá de Henares. En junio de 2018, AEST firmó un convenio de colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares, sigue la misma línea de colaboración que la universidad de Cádiz y la universidad se compromete a aplicar las recomendaciones de la Guía de atención a la diversidad redactada por AEST en colaboración con este departamento de la Universidad.

Otras Universidades con programas de apoyo a las AACC son:

- Universidad Carlos III admisión temprana de alumnos, cursos de verano para alumnos de ESO y Bachillerato
- Francisco de Vitoria (programa de becas de hasta el 70% de pago de las tasas).
- Universidad Autónoma de Madrid

Por tanto, tal y como vemos, son escasas y muy actuales las iniciativas de

coordinación en las respuestas al alumnado con altas capacidades, entre el tramo de segundo curso de bachiller y el entorno universitario. La presente investigación aborda dos objetivos: en primer lugar, elaborar un estado de la cuestión de los programas de atención a los talentos y las capacidades en el ámbito universitario nacional y, en segundo lugar, analizar críticamente las condiciones que promueven el desarrollo de tales y capacidades del alumnado universitario, tanto dentro como fuera del aula.

1.3 Propósitos u objetivos

El triple objetivo de la red persigue:

- 1) Analizar y revisar críticamente el estado actual de los programas de atención a los talentos y las capacidades en el ámbito nacional a nivel pre-universitario; y su continuidad en los estudios universitarios
- 2) Examinar la viabilidad de integrar esta atención a partir de la especificidad disciplinar de cada centro de la Universidad de Alicante;
- 3) Explorar las condiciones que promueven el desarrollo de talentos y capacidades en el ámbito universitario tanto dentro como fuera del aula

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Partimos de un enfoque multidisciplinar y multi-participativo, tal y como hemos conformado la red, partimos de la premisa de que hay un momento de pérdida del talento en algún punto entre la enseñanza secundaria obligatoria y la universidad. En ese sentido, nuestro objetivo es analizar los diferentes factores que inciden en la identificación, reconocimiento y mantenimiento del talento en nuestra sociedad y de los recursos que se destinan oficialmente para hacer que estas personas desarrollen y alcancen todo su potencial.

2.2. Instrumento

Para alcanzar nuestros objetivos, hemos propuesto una jornada dirigida al profesorado y estudiantado de nuestra universidad, en la que han participado especialistas en la evaluación y asesoramiento de estudiantes con altas capacidades, profesionales especialistas en la orientación educativa de la

etapa preuniversitaria, así como la experiencia de los propios estudiantes.

2.3. Descripción de la experiencia / Procedimiento

La jornada se desarrolló el día 19 de mayo, de 10h a 14h. Fue inaugurada por la Dra. Raquel Gilar, directora del Depto. De Psicología Evolutiva y Didáctica que destacó la relevancia de abordar esta temática y la necesidad de crear medidas efectivas en los estudios superiores para atender las necesidades de los estudiantes con altas capacidades y talentos.

La sesión se estructuró en 4 áreas de contenido, que exigieron preparación previa en grupos de trabajo y coordinación de estos grupos por los componentes de la red. Las áreas quedaron como sigue:

- 1) Características y necesidades de los estudiantes con altas capacidades, charla magistral y coloquio dirigido por Maite Garnica Betrán, pedagoga especializada en el área de las Altas Capacidades, miembro de CES (Centro Especializado en Superdotados) que aportó información para la detección de personas con estas características y orientación para la tutorización y adecuación de los procesos de enseñanza. ,
- 2) Experiencias y líneas de actuación desde el ámbito institucional, asociativo y familiar. Donde contamos con la aportación de Ada García Moreno (Asociación Española para los Superdotados y con Talento) y de testimonios de familiares y estudiantes que nos informaron de su experiencia en las etapas educativas previas a la universidad y su continuidad en los estudios superiores. Las principales aportaciones desde esta área de trabajo han sido el poner de relevancia la importancia del asociacionismo para dar visibilidad a este colectivo. Las carencias del sistema educativo para reconocer los perfiles y apoyos específicos de estos usuarios y las limitaciones y diversidad (según la etapa educativa o según la comunidad autónoma) de criterios y acciones de apoyo durante la trayectoria educativa obligatoria. Por otro lado, queda en evidencia la carencia de apoyos específicos en el nivel universitario.
- 3) Intervenciones en las distintas etapas educativas con el alumnado de altas capacidades. Aquí contamos con las comunicaciones de D. Francisco José Gómez Senent, profesor del I.E.S. Thader, Conselleria de Cultura, Educació i Esport; Eva Femenia Artal, orientadora del I.E.S. Gabriel Miró, Conselleria de Cultura, Educació i Esport y la Dra. María González García, profesora del Dpto. Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante

4) Respaldo institucional a la atención de las personas con altas capacidades. Con la presentación de comunicaciones y posterior debate de Ada García, directora de AEST (Asociación Española para Superdotados y con Talento) y directora de la Oficina de atención psicológica y apoyo al estudiantado de la Fundación Dáboris y Tomás Ordóñez, técnico del Centro de Apoyo al Estudiante. En las que se puso de manifiesto la necesidad de conocer y avanzar en la atención a las altas capacidades y los talentos en el ámbito universitario, del mismo modo que se ha ido avanzando en otras áreas que se han priorizado en la legislación, normativas y atención de los servicios especializados. En concreto se destacaron el estatuto del estudiante o el reglamento de adaptaciones curriculares de nuestra universidad.

3. Resultados

Como resultado de esta jornada se establecieron las siguientes líneas de análisis para dar continuidad a nuestra red:

- a) Respuesta educativa en la etapa obligatoria:
 - Normativa, identificación;
 - Programas de agrupamiento; enriquecimiento y mentoría.
 - Adaptación curricular.
- b) La inclusión (real) de las altas capacidades.
 - El paradigma de la educación inclusiva
 - Los informes PISA: muy pocos niños llegan a los niveles 5 y 6.
 - Educar a los más capaces es un derecho.
- c) Transición de bachiller a los estudios universitarios:
 - Legislación no específica en cuanto a la atención o adaptaciones.
 - Los espacios enriquecidos o de interés son aleatorios.
 - ¿Tiene sentido mantener la respuesta educativa de las etapas previas en la Universidad?
- d) Respuesta educativa en la etapa universitaria
 - El papel de las asociaciones.
 - Normativas universidades.
 - Programas específicos de apoyo.
 - Programa DACIU
- e) Respuesta específica en la Universidad de Alicante
 - Estatuto del estudiante.

- Reglamento de Adaptaciones curriculares.
 - Propuestas de mejora.
- f) Altas capacidades en otros sistemas educativos/universitarios:
- Espacio Europeo de Educación Superior
 - Sistema universitario estadounidense.
 - Otras experiencias.

4. Conclusiones

Las primeras conclusiones reseñables que podemos obtener de nuestra experiencia, en torno a los objetivos propuestos, son:

- 1) Disparidad geográfica en los criterios de detección y atención a estudiantes con altas capacidades tanto en centros de secundaria como universitarios.
- 2) Brecha entre teoría y práctica en el procedimiento de identificación de este alumnado.
- 3) Papel relevante de la intervención de las familias y el tejido asociativo en muchos casos.
- 4) Carencias importantes de recursos adecuados de los centros docentes de enseñanza primaria y secundaria para la identificación y atención al estudiantado con altas capacidades y talentos.
- 4) Relación directa entre la capacidad de reacción de los centros y el rendimiento de los estudiantes con altas capacidades, con alto riesgo de fracaso escolar asociado.

5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Alberto Rodríguez	Elaboración de materiales y coordinación de grupos de trabajo en la red. Colaboración en la realización de la memoria final. Participación en la revisión de programas.
Domingo Martínez	Elaboración de materiales. Participación en la revisión de programas.
Helena Ome	Participación en grupo de trabajo en la red. Generación de datos desde la perspectiva del alumnado.
Inmaculada García	Elaboración de materiales. Coordinación de grupo de trabajo en la red. Participación en la revisión de programa..
Lydia Gallofre	Participación en grupo de trabajo en la red. Generación de datos desde la perspectiva del alumnado.
María González	Elaboración de materiales. Coordinación de grupos de trabajo en la red. Revisión metodológica
Tomás Ordóñez	Revisión del trabajo y de los resultados desarrollados Elaboración de la memoria final.

6. Referencias bibliográficas

Arocas, E., Martínez, P. y Samper, I. (1994). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Valencia: Conselleria d'Educació i Ciencia.

Baum, S. (1991). To be Gifted and Learning Disabled. Connecticut: Creative Learning Press.

Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students. Journal of Secondary Gifted Education, 3(5), 6-16.

Baum, S. M., Renzulli, J. S. y Hebert, T. P. (1995). The prism metaphor: A new paradigm for reversing underachievement (CRS95310). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Baum, S. y Owen, S. V. (1988). High Ability/Learning Disabled Students: How are the different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326.

Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. Retrieved November 20, 2000, from http://www.ldonline.org/ld_indepth/gt_ld/nrcgt.html

Emerick, L. J. (1992). Bajo rendimiento académico entre los superdotados: Percepciones de los estudiantes de los factores que invierten el patrón *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146. Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146.

Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (1994). Recommendation 1248 On Education for Gifted Children. <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>.

Galdó, G. (2008). Niños superdotados (II). *Boletín de la SPAO*, 2(2), 157-167.

González García, M. (2015). Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/50251>

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented (informe para el Comité de Educación del Senado de los Estados Unidos). Washington, DC: Government Printing Office.

Pérez, L. (Ed.). (1993). Diez Palabras clave en superdotados. Estrella (Navarra): Verbo Divino.

Petersen, J. (2013) Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis - University of Wisconsin

Preckel F., Goetz T., Pekrun R., Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. Constanz University

Preckel, F.; Goetz, T., Pekrun, R. y Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly* ,

52(2), 146-159.

Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 72-75.

Reis, S. M. y McCoach, D. B. (2000). Bajo rendimiento superdotados: ¿Qué sabemos y hacia dónde vamos *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170?. Gifted underachievers: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 158-170.

Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed) (pp. 416–435). Boston: Allyn & Bacon.

Siegle, D. y Reis, S. (1998). Gender Differences in Teacher and Student Perceptions of Gifted Students' Ability and Effort. *Gifted Child Quarterly* 42(1), 39-47.

SMG Bailey, PB Campbell - Stan. L. & Pol'y Rev., (1992) Gender equity: The unexamined basic of school reform, TIMMS (Martin, Gonzalez, & Chrostowski, (2003) Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2003). TIMSS 2003 international mathematics report. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*,

Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, Stereotype threat as validity threat: The anxiety–Sex–Threat interaction. *Intelligence*, 36(6), 635–640.

Supplee, P. (1990). Reaching the gifted underachiever: Program strategy and design. Nueva York: Teachers College Press. New York: Teachers College Press.

Terman, L. M. y Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up*. Stanford, CA: Stanford University Press.

TIMMS (Martin, Gonzalez, & Chrostowski, 2003) Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2003). TIMSS 2003 international mathematics report. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

Verhaaren, P. R. (1991). Educación de alumnos superdotados. Ministerio de

Educación.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon. Boston: Allyn and Bacon.

Whitmore, J. R. (1986). La comprensión de una falta de motivación para sobresalir. *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69. Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.

Yewchuk, C. (1988). Idiots savants: retarded and gifted. En D. Baine et al., *Alternative futures for the education of students with severe disabilities* (pp. 172-179). Edmonton: University of Alberta Printing Services.