



Máster Universitario En Tratamiento Educativo De La
Diversidad

TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)

Curso Académico

2022 - 2023

TÍTULO DEL TFM: El método Montessori en los tiempos actuales y su tratamiento educativo en la etapa de educación primaria con las personas con Altas Capacidades.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Óscar Elipe Fernández

TUTOR: Marcos Román González

“Se ha vuelto imposible ofrecer la totalidad de la cultura moderna, por lo que surge la necesidad de implementar un método especial, que permita transmitirle al niño de seis años todos los factores de la cultura, pero no a través de detalles ínfimos o de la imposición de un programa, sino sembrando tantas semillas de interés como sea posible”.

(Montessori, 2014, p.4)

RESUMEN

A lo largo de este estudio se llevará a cabo una investigación sobre el método Montessori y los beneficios que este puede otorgar a los niños y niñas con Altas Capacidades, en especial en la etapa de Educación Primaria.

Por un lado, se llevará a cabo un estudio de la literatura disponible sobre la conceptualización de las Altas Capacidades, así como del método Montessori, buscando ofrecer una visión clara y objetiva del mismo.

Por otro lado, este trabajo de investigación se compone de un estudio empírico que permitirá acercar la literatura a la práctica docente en los ambientes Montessori, a través de la observación directa de alumnado con Altas Capacidades en un centro educativo Montessori. Del mismo modo, se llevará a cabo una encuesta dirigida a docentes de distintas etapas educativas y distintos contextos educativos para tomar conocimiento de las distintas perspectivas que estos puedan aportarnos sobre el tema de estudio.

Por último, se llevará a cabo un análisis de todas las variables consideradas, invitando a un análisis conclusivo sobre la idoneidad del método Montessori para los niños y niñas con Altas Capacidades.

Palabras clave: Altas Capacidades, Montessori, Educación Primaria.

ABSTRACT

Throughout this study, research will be carried out on the Montessori method and the benefits it can bring to children with High Abilities, especially in the primary education stage.

On the one hand, a study of the available literature on the conceptualization of High Abilities, as well as the Montessori method, will be carried out, seeking to offer a clear and objective vision of it.

On the other hand, this research work consists of an empirical study that will bring the literature closer to the teaching practice in Montessori environments, through the direct observation of students with High Abilities in a Montessori educational centre. Similarly, a survey will be carried out with teachers from different educational stages and different educational contexts in order to learn about the different perspectives that they can provide us with on the subject of study.

Finally, an analysis of all the variables considered will be carried out, leading to a conclusive analysis of the suitability of the Montessori method for High Abilities.

Key words: High Abilities, Montessori, Primary Education.

Índice

1. Introducción	6
2. Marco teórico.....	10
2.1. Concepto de inteligencia.....	10
2.2. Tipología de la inteligencia.....	10
2.3. Altas capacidades	13
2.3.1. Terminología para las Altas Capacidades	13
2.3.2. Características de los niños y niñas con altas capacidades	15
2.3.3. Tratamiento de las altas capacidades en la legislación educativa española actual..	21
2.4. Método Montessori.....	27
2.4.1. La concepción de inteligencia y su desarrollo bajo los parámetros de Montessori .	28
2.4.2. La observación en el método Montessori	31
2.4.3. Ambiente preparado	32
2.5. Literatura en torno a la relación entre Montessori y las Altas Capacidades	33
2.5.1. Estudios previos sobre el tratamiento educativo de las Altas Capacidades bajo el método Montessori.....	33
2.5.2. Dificultades en el tratamiento educativo a las Altas Capacidades en colegios Montessori según la literatura	37
2.6. Congruencia del método Montessori con teorías y enfoques pedagógicos extendidos	38
2.6.1. Relación Montessori y las inteligencias múltiples de Gardner	38
2.6.2. Relación Montessori y Piaget	41
2.6.3. Montessori y el Constructivismo.....	43
3. Diseño metodológico	45
3.1. Metodología y tipo de investigación.....	45
3.1.1. Metodología cualitativa	45
3.1.2. Técnicas utilizadas	46
3.1.3. Tema u objeto de estudio	47
3.1.4. Objetivos de la investigación.....	48
3.1.5. Hipótesis	49
4. Estudio empírico.....	50
4.1. Introducción.....	50

4.2.	Procedimientos e instrumentos de recogida de información	50
4.3.	Muestreo	52
4.3.1.	Participantes y contexto.....	53
5.	<i>Análisis y discusión de los resultados</i>.....	63
5.1.	Resultados de las observaciones	63
5.1.1.	Análisis de las observaciones a D.	63
5.1.2.	Análisis de las observaciones a S.....	65
5.1.3.	Similitudes y diferencias entre las actitudes y características de D. y S.	67
5.2.	Análisis de los resultados de la encuesta realizada a docentes	70
5.2.1.	Diagnóstico Altas Capacidades.....	70
5.2.2.	Relación entre el docente y las Altas Capacidades	71
5.2.3.	Tratamiento educativo de las Altas Capacidades en centros educativos tradicionales y escuelas Montessori	73
5.2.4.	Desarrollo social y emocional en centros educativos tradicionales y escuelas Montessori	79
5.2.5.	Recomendación de tratamiento educativo específico para Altas Capacidades	82
5.3.	Logros obtenidos en relación a los objetivos propuestos.....	83
5.4.	Verificación de hipótesis	84
6.	<i>Conclusiones</i>.....	87
6.1.	Propuestas de mejora en relación a la investigación	87
7.	<i>Referencias bibliográficas</i>	89
8.	<i>Anexos</i>	93
8.1.	Anexo 1. Plantilla para observación Montessori	93
8.2.	Anexo 2. Hojas de observación a la alumna D.	94
8.3.	Anexo 3. Hojas de observación a alumno S.	98
8.4.	Anexo 4. Plantilla cuestionario de encuesta docente.	103

1. Introducción

Desde tiempos antiguos ha existido la comparativa entre la capacidad de unos individuos y otros para desarrollar ciertas habilidades o conocimientos en los distintos campos de estudio y práctica. Así se referencia históricamente la jerarquización social que ha existido en torno a las capacidades o no capacidades humanas, pudiendo señalar como ejemplo clarificador la *Sofocracia* defendida por Platón en su escrito *La República*, donde ya se defendía que la gobernanza debía estar en las manos de los más capaces (inteligentes). Estos capaces debían poseer un nivel de inteligencia (sabiduría) muy por encima del resto de la población.

Pero no fue hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX que el concepto de inteligencia comenzase a ocupar artículos de estudio específicos para poder definir los parámetros que marcasen la misma y, de tal forma, poder catalogar las características de los estudiantes. Es decir, el concepto de inteligencia y su medición no tomó relevancia hasta que surgió el “interés por medir estadísticamente la probabilidad de ajuste de un individuo a situaciones escolares o de desempeño laboral específicas” (Iñesta, 1981, p.108). Así, autores como Binet (1911), comenzaron a desarrollar pruebas estadísticas que categorizasen a la población en distintos grupos de capacidad intelectual.

La concepción social sobre el tratamiento personal, y más en concreto el tratamiento educativo, atendiendo a las características individuales no ha sido cuestión de debate hasta iniciado el siglo XX donde autores de la talla de María Montessori, Emmi Pikler, Rudolf Steiner, entre otros, comenzaron a posicionar las necesidades reales de cada niño y cada niña en el eje central del planteamiento socio-educativo. Anteriormente, como marcan las etapas históricas antiguas, el infante era considerado un ente inferior en capacidad y razonamiento al humano adulto, teniendo que ser preparado para cumplir un rol social específico que contribuyese, de una forma u otra, al desarrollo marcado por las élites políticas, militares y religiosas. Así, hasta finales del siglo XX, encontramos multitud de ejemplos de familias cuya prioridad para sus retoños era el trabajo en el campo, en la fábrica, en la empresa familiar, posicionando este esfuerzo por delante del desarrollo académico. De tal forma, históricamente se ha mantenido la visión subordinada del menor, reafirmando en este el complejo de inferioridad expuesto por Alfred Adler (1992).

Gracias a los avances sociales y, en especial, al aprendizaje popular tras las fatídicas grandes guerras de inicios del siglo XX, la concepción social de la población en general comenzó a plantearse que un cambio de paradigma educativo podría ser provechoso para el porvenir de la sociedad. No en vano, María Montessori, en un discurso pronunciado el 22 de mayo de 1937 desde Copenhague, referenciado en su libro *Educación y Paz*, denuncia la poca importancia que se ha otorgado tradicionalmente a la formación en valores a los niños y niñas. Así, afirma que:

“Si consideramos el poder aterrador y la perfección técnica de los armamentos en los que la gente confía para que la proteja durante la guerra, inevitablemente llegamos a la conclusión de que la educación no se convertirá en un armamento capaz de garantizar la seguridad y el progreso de los pueblos del mundo hasta que no haya alcanzado el mismo nivel de excelencia y desarrollo científico que ostentan los armamentos tradicionales”. (María Montessori, 1949/2015, p. 27).

Con esta ideología se rompe de base la ancestral despreocupación por establecer un óptimo sistema educativo enfocado en cubrir las necesidades individuales que, a su vez, favorecerían a satisfacer las necesidades sociales. La misma María Montessori (1949), afirmó que las metas fundamentales de la educación, si queremos, realmente, fortalecer a la sociedad, “deben ser el reconocimiento de los valores de la personalidad humana y el desarrollo de la humanidad” (Montessori, 1949/2015, p.53).

Si aceptamos que, para mejorar continuamente nuestra sociedad, es necesario centrar el proceso de enseñanza – aprendizaje en las características y necesidades individuales, todo sistema educativo debería estar planificado de la forma más objetiva posible, planificando y ofreciendo a cada niño y cada niña los espacios, tiempos y recursos más oportunos de acuerdo a sus características. Esto se puede observar cada día en las aulas, en la casa y en los espacios sociales, ya que cuando nos sentimos pertenecientes, acogidos y respetados como seres humanos con nuestras fortalezas y debilidades nuestro rendimiento se incrementa. Jane Nelsen (2015), cofundadora de la Disciplina Positiva, otorga tres creencias personales que ayudan a sentirnos más pertenecientes en nuestras relaciones sociales, así como en nuestra productividad académica y profesional:

“1. Soy competente.

2. Contribuyo de formas significativas y soy realmente necesitado.

3. Utilizo mi poder personal para tomar decisiones que tienen una influencia positiva en lo que me sucede a mí y a mi comunidad.” (Nelsen et al., 2015, p.4)

Esta creencia se extrapola indudablemente al tratamiento personal y académico de los niños y niñas con altas capacidades puesto que, en muchas ocasiones, han sido obviados del sistema reglado de educación, así lo avalan los datos ofrecidos por García-Barrera y de la Flor (2016), cuando mencionan que “actualmente se estima que en España entre un 95% y un 99% de los estudiantes con altas capacidades intelectuales están sin identificar.” (García-Barrera y de la Flor, 2016, p.129). Lo que nos demuestra que no solo no se les ofrece el tratamiento educativo acorde a sus necesidades, sino que, directamente, no se observa de forma personalizada y objetiva al alumnado en general.

En este estudio nos centraremos en investigar, observar y plantear la fusión de la pedagogía Montessori dentro del sistema educativo con el fin de poder ofrecer nuevas oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el tratamiento educativo de los niños y niñas con altas capacidades. Creyendo en sus características y otorgando la oportunidad de que estos niños y niñas puedan desenvolverse y desarrollarse de la forma más natural, respetuosa y digna posible. Puesto que, en palabras de María Montessori:

“cada vez que se ha realizado un intento por descubrir la verdadera naturaleza del niño ofreciéndole la posibilidad de manifestar sus tendencias internas, han surgido revelaciones sorprendentes. El niño ha mostrado algo bastante inesperado, y de hecho ha dado pruebas tan contundentes de ello que los hechos son incontrovertibles. El niño ha dicho: No me ayuden. No me molesten. Déjenme solo”. (Montessori, 1949/2015, p.53).

El presente estudio se encuentra dividido en dos grandes bloques. Un primer bloque, que constituye el marco teórico, en el cual, se exponen las conceptualizaciones de altas capacidades y se muestran los pilares de la filosofía Montessori en su conjunto. Así como se ofrecen diversos enfoques pedagógicos complementarios para su fusión cuando las características y las necesidades individuales así lo requieran.

El segundo bloque de este estudio se compone de un análisis en profundidad, a través de una investigación cualitativa, de un niño y una niña con altas capacidades escolarizados en un centro que sigue la filosofía Montessori. Además, dentro de esta investigación cualitativa, se busca conocer distintas perspectivas en relación con la

temática a través de entrevistas dirigidas a docentes de los propios niños y profesionales del ámbito educativo con el fin de recabar una gran cantidad de información relativa a la concepción social actual respecto a la implementación de la pedagogía Montessori, así como su fusión con diferentes enfoques pedagógicos, para el tratamiento educativo de las personas con altas capacidades. Para, posteriormente, finalizar con una discusión y establecimiento de conclusiones para valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

2. Marco teórico

2.1. Concepto de inteligencia

La inteligencia, como competencia del ser humano, se encuentra en constante desarrollo. Contar con ciertas capacidades específicas en torno al campo cognoscitivo de la persona no implica que, si estas capacidades no se estimulan, deban desarrollarse de forma óptima. De este modo, una persona considerada inteligente ante los resultados de diversos test, no tiene por qué ser, de la forma más práctica, una persona con altas capacidades puesto que no ha contado con las oportunidades adecuadas para el desarrollo de su potencial cognitivo. En palabras de Iñesta (1981, p.114): “El desarrollo de la inteligencia es el desarrollo de la competencia del individuo en relación a su medio, y dicha competencia no se da siempre, en lo específico, como competencia situacional”. Por lo que es necesario contar con los factores ambientales, familiares, escolares y personales (interés, motivación, voluntad) adecuados para poder desarrollar la inteligencia. La inteligencia, apartada de la utilización de la misma en contextos socio-personales específicos, carece de significado en sí. La inteligencia separada de su capacidad de competencia humana pierde toda significación en relación a la idea del ser humano como agente social. Iñesta (1981) expone la correlación entre la inteligencia y su valor competencial para la resolución de problemas cotidianos:

“la especificidad del ejercicio de dicha competencia no implica que sea homogénea y particular, sino que, por el contrario, es competencia diversificada, heterogénea, adaptada específicamente a las situaciones particulares, pero consistente en una forma interactiva genérica de afrontar dicha diversidad de lo particular. Es conducta de solución de problemas específicos como ejercicio de una función general”. (Iñesta, 1981, p.114)

2.2. Tipología de la inteligencia

Dado que la inteligencia, como planteamos, está enfocada a satisfacer las necesidades y solucionar los distintos problemas que puedan surgir cotidianamente, así como profesionalmente, esta se puede dividir en dos vertientes diferenciadas (Sánchez Manzano, 2010):

- Inteligencia lógica.

- Inteligencia creativa.

Sumergiéndonos en esta diferenciación de la tipología de inteligencia, nos encontramos que la inteligencia racional o lógica es «una inteligencia repetitiva, acumulativa de conocimientos, y es tanto más eficaz si tiene las cualidades de rapidez y precisión» Sánchez Manzano (2010, p.24). Por lo que podríamos definir la misma como las herramientas internas de la persona que le permite atesorar gran cantidad de información a lo largo de su vida y emplearla cuando sea necesario de forma óptima. Sánchez Manzano (2010, p.24) aclara que «este tipo de inteligencia resuelve problemas iguales o similares que otros ya resolvieron y que nos enseñaron a solucionar, de forma lógica, y que, por lo general, estos problemas son problemas de una solución». Estamos hablando entonces de un tipo de inteligencia que nos ayuda en la resolución de problemas mediante estructuras de conocimientos previamente asentados. De tal modo, haciendo símil con un ordenador, a mayor velocidad de procesamiento de la información obtenida, mejor precisión en la relación de ideas y opción de otorgar una óptima respuesta al problema dado, estaríamos hablando, entonces, de una persona con un mayor grado de inteligencia racional o lógica.

Ahora bien, a lo largo del siglo XX se ha buscado entender mejor la idea de inteligencia, intentando facilitar la categorización de la misma. La mente humana no es tan metódica como las placas base de un ordenador, a pesar de tener pilares comunes entre cerebros, la experiencia, las circunstancias, los genes, el contexto y las oportunidades modulan el mismo cada instante.

A principios del siglo XX, los estudiosos avalaban que la inteligencia era una capacidad única, entre ellos Binet expuso que esta tendría tres dimensiones: dirección, adaptación y crítica. Es decir, una capacidad que identifica el conocimiento, proporciona estrategias para emplear dicho conocimiento con un fin y reflexiona para mejorar dichas estrategias y actuaciones.

Posteriormente, Spearman (1927) dio pie a la idea de una inteligencia general (G) que contaba con subniveles que se apoyaban en esta misma para trabajar en diferentes tareas (S).

Esta teoría de subfases. que comenzó Spearman, fecundó multitud de teorías centrándose en la importancia de las tareas diferenciadas que se desarrollan con la

inteligencia, más que en la idea de una misma inteligencia que se emplea para todas las tareas. Entre estas teorías, la más destacada y que más se sigue teniendo en cuenta hoy en día es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998). Gardner sugirió siete tipos de inteligencias independientes y que, a la vez, se pueden llegar a complementar unas con otras: Inteligencia lingüística, inteligencia matemática, inteligencia visoespacial, inteligencia musical, inteligencia psicomotriz, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. Aunque, más recientemente, Gardner ha incluido una octava inteligencia que se adjunta a su modelo, la inteligencia naturalista, la cual se encuentra ligada con la empatía y entendimiento de la naturaleza en su contexto (Carrasquilla, 2014). Facilitando, gracias a la diversificación de las inteligencias, la concepción de que “todas las personas están capacitadas para el amplio desarrollo de su inteligencia, apoyadas en sus capacidades y su motivación” (Gómez Masdevall y Mir Costa, 2011, p.18), permitiendo, a su vez, romper con la dualidad de personas inteligentes y no inteligentes.

Las investigaciones siguen avanzando, pero, en concreto, podemos decir que la inteligencia racional o lógica es aquella que nos permite acumular información, procesarla y emplearla de forma óptima. Dependiendo de cómo se realicen estos niveles en nuestro cerebro podríamos comparar la magnitud de este tipo de inteligencia.

Por otro lado, nos encontramos con la idea de una inteligencia creativa o productiva. Esta, a diferencia de la inteligencia lógica, “aunque parte de los aprendizajes adquiridos y de la forma de pensar, no se queda sólo en ellos, sino que ofrece soluciones nuevas” (Sánchez Manzano, 2010, p.28). Así, estaríamos hablando de una inteligencia que nos ayuda a crear deducciones nuevas a partir de unos conocimientos y estrategias previamente aprendidos. Es decir, partiendo de lo interiorizado, la inteligencia creativa es capaz de formar nuevas y originales soluciones. “Sus cualidades son la combinación, la relación entre lo aparentemente diferente y la originalidad” (Sánchez Manzano, 2010, p.28).

Históricamente la creatividad siempre ha estado ligada a la inteligencia, de ahí que se considerase a los artistas como humanos con capacidades superiores al cómputo general. Sartre, citado en Sánchez Manzano (2010), posiciona la imaginación al nivel de la inteligencia de pensamiento, puesto que la imaginación está ligada con el actuar. También, siguiendo a Weisberg (1987), observamos que la creatividad se ha definido

como aptitud de crear, por lo que esto estaría totalmente ligado a la idea de inteligencia creativa que nos conceptualiza Sánchez Manzano, puesto que la idea de crear parte de una información previamente conocida, aunque esta, mediante la creatividad individual, sea modificada y/o ampliada para producir un producto novedoso.

Ligado con esta dualidad entre la inteligencia lógica o racional y la inteligencia creativa, encontramos el modelo de Renzulli (1994). Renzulli (1994, 2008), afirma que no es tan importante el coeficiente intelectual referenciado en los test propios, sino la satisfacción y la motivación directa que el niño o la niña perciben y hacen perteneciente de acuerdo a una disciplina específica o al conjunto de las mismas, lo que generará nuevos conocimientos a través de un aprendizaje autónomo gracias al desarrollo de la creatividad individual de la persona. De tal forma, “un alumno puede llegar a ser superdotado, cuando simultáneamente dispone de una capacidad intelectual superior a la media, alto nivel de compromiso con la tarea y evidencia una alta creatividad” (Gómez Masdevall y Mir Costa, 2011, p.19).

2.3. Altas capacidades

2.3.1. Terminología para las Altas Capacidades

Cuando indagamos sobre la terminología y conceptualización relacionada a las Altas Capacidades humanas nos encontramos con distintos términos y definiciones que, posiblemente, vengan dados de los avances sociales y académicos en torno al tratamiento educativo.

En Sánchez Manzano (2010) nos encontramos con la definición de diferentes adjetivos utilizados, tradicionalmente, para enfocar un excelente rendimiento en uno u otro campo del conocimiento. Así, Sánchez Manzano (2010) expone las siguientes nominaciones:

- Superdotado: cuando la persona goza de aptitudes generales o creativas por encima de la media.
- Talentoso: cuando la persona cuenta con un talento extraordinario en alguna de las áreas disciplinarias o personales.
- Prodigio: se utiliza cuando un niño o niña muestra muy buenas habilidades a temprana edad y estas son llevadas al extremo en comparación a los pares.

- Genio: Gento lo expone como el grado superlativo de talentoso. Siendo capaz la persona de demostrar una alta capacidad creativa o inventiva.
- Niño precoz: cuando un niño o niña demuestra habilidades extraordinarias a temprana edad, pero, a diferencia del prodigio, no se demuestra su permanencia en el tiempo, siendo igualadas por los pares a corto – medio plazo.
- Persona creativa: se considera persona creativa a aquella que muestra aptitudes extraordinarias en el campo de la creatividad artística o científica, llegando a generar productos originales en cualquier área del conocimiento.

En relación a esta categorización de Sánchez Manzano, Castelló y Batlle (1998) y Prieto et. al. (2008), citados en Parra et. al. (2016, p.165), se refieren a los niños y niñas con altas capacidades como:

“aquellos niños, niñas y jóvenes, que comparten determinadas características, relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales, etc., características con las que, en su conjunto, se han podido referir con los términos de precoz, brillante, superdotado, excepcional, o altas capacidades”.

Es importante desatacar, en este apartado, la diferencia entre superdotación y talento. Así se describe en Sastre-Riba (2008) cuando define que la superdotación:

“se caracteriza y define por las diferencias en la capacidad intelectual del sujeto y, sobre todo, por su funcionamiento. Su manifestación no es homogénea, no hay un prototipo de superdotado porque su perfil es multidimensional y su expresión es el producto de la continua interacción entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales”. (Sastre-Riba, 2008, p. 12)

Mientras que el talento “supone una muy alta puntuación (percentil 90) en una o varias aptitudes intelectuales, pero no todas. Puede ser simple (p. ej., el talento creativo) o múltiple (p. ej., lógico, creativo y verbal).” (Sastre-Riba, 2008, p. 12).

Por lo tanto, nos encontramos, si queremos interiorizar en las altas capacidades, con la necesidad de establecer unos parámetros estables donde el niño o niña que se define como altas capacidades abarquen un espectro de dominancia de las distintas habilidades académicas, personales y sociales que lo diferencien, en términos generales, del resto de

compañeros y compañeras con similar edad cronológica. Por lo tanto, se deja de lado el requisito discriminatorio tradicional del Coeficiente intelectual (CI), puesto que, siguiendo con el documento de Sastre-Riba (2008, p. 12) “el CI no es una medida suficiente para identificarla (la superdotación)”, dado que considerar el CI como único requisito para diagnosticar altas capacidades delimitaría el campo del ambiente, la familia y el contexto en general.

2.3.2. Características de los niños y niñas con altas capacidades

Artiles (2005) y Berché (2003), citados en Gómez Masdevall y Mir Costa (2011), afirman que no existe un grupo unificado de personas que cuenten con un perfil único en relación a las altas capacidades a pesar de poder contar con una serie de características similares. Estas características, siguiendo con lo establecido por Gerson y Carracedo (2007), en Gómez Masdevall y Mir Costa (2011, pp. 29–30), pueden agruparse en tres grandes bloques.

Tabla 1. Agrupación de las características de las personas con altas capacidades.

Características intelectuales
<ul style="list-style-type: none"> • Gran capacidad de abstracción e inusual capacidad para procesar la información. • Habilidad para generar ideas, soluciones y pensamiento crítico. • Muy buena memoria junto a una habilidad precoz para la lecto-escritura. • Buena habilidad verbal, así como buena comprensión de las sutilezas del lenguaje. • Comportamiento dirigido a un propósito determinado. • Elevado nivel de energía en el trabajo y en el estudio y capacidad para resolver situaciones problemáticas. • Tendencia a examinar lo inusual y establecer nexos de relación entre cosas que aparentemente no los tienen. • Tendencia a seleccionar, es decir no pierden tiempo en lo que no les interesa, o en lo que no les motiva.

Características emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Agudo sentido de la justicia, de la libertad y del humor. • Perfeccionista, hipersensible y persistente en mantener su punto de vista. • Elevado nivel de autoconocimiento y despreocupación por las normas sociales. • Expresan con profundidad y de manera espontánea sus sentimientos. • Tendencia a la auto-marginación y poca tolerancia a la frustración.
Características perceptivas
<ul style="list-style-type: none"> • Intuición muy acentuada, perciben más allá de lo visible y lo tangible. • Tienen una capacidad innata para captar lo esencial de los fenómenos. • Gran agudeza visual y auditiva.

Fuente: Gerson y Carracedo (2007, citado en Gómez Masdevall y Mir Costa, 2011, pp. 29-30).

Del mismo modo, Arroyo et al. (2006), establecen tres ejes principales sobre los que poder definir e identificar a las personas con altas capacidades. Estos ejes son: inteligencia, personalidad y creatividad, dado que es comúnmente entendido que “los individuos superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la mayoría de personas, demuestran una gran flexibilidad para trabajar con contenidos mentales muy diversos, tienen rasgos personales específicos y, además, disponen de un potencial creativo muy elevado.” (Arroyo, et al., 2006, p. 24).

Para un mejor entendimiento en cuanto a los puntos en los que sobresalen las personas con altas capacidades, en el mismo libro de Arroyo et al. (2006), se exponen una serie de capacidades que suelen cumplir este tipo de personas en el grupo de los tres ejes mencionados anteriormente, entre las que se encuentran las siguientes:

Dentro del apartado de inteligencia:

- **Alta capacidad en razonamiento verbal:** las personas con altas capacidades suelen destacar en el área del razonamiento verbal, tanto a nivel oral como escrito, siendo capaces de crear discursos complejos, incluso desde la primera

infancia. De igual manera, estas personas suelen llegar a dominar, en cuanto a la comprensión, multitud de campos del conocimiento, gracias a las buenas relaciones entre ideas que son capaces de generar.

- **Alta capacidad memorística:** Es normal, en personas con altas capacidades, el gozar de una capacidad excelente de memoria. Es fácil de observar a niños candidatos a contar con altas capacidades memorizando temáticas de interés como capitales de diferentes países, nombres y fechas de personalidades y eventos históricos, categorías del reino animal y características principales, entre otros ejemplos. Esta capacidad de memorística suele estar ligada a temáticas que no han sido presentadas en las jornadas escolares regulares, sino que han partido del propio interés e investigación del menor.
- **Alta capacidad en razonamiento matemático:** Es usual encontrarse con niños y niñas que tienen gran facilidad para el manejo de ciertos conceptos matemáticos. Los niños y niñas con altas capacidades no solo cuentan con la facilidad del tratamiento matemático básico, sino que son capaces de relacionar los distintos componentes, conceptos y mecánicas para avanzar en esta área muy por encima de sus compañeros y compañeras. Incluso llegando a ser capaces de resolver problemas de la vida cotidiana con distintas relaciones sacadas del tratamiento matemático previo.
- **Alta capacidad de comprensión y generalización:** Al contar con habilidad para relacionar distintas ideas, son capaces de generalizar y crear nuevo conocimiento a partir de una base de conocimientos previos, lo que les permite ser capaces de comprender nuevos conocimientos a través de la relación directa de los anteriores.
- **Alta capacidad en razonamiento lógico:** Gracias al desarrollo de la capacidad previa de comprensión y generalización, las personas con altas capacidades generan, continuamente, nuevos conocimientos propias sin necesidad de recibir presentaciones específicas, sino a través de la gestión de los conocimientos que ya poseen y la agrupación de los mismos.
- **Alta capacidad de concentración:** Las personas con altas capacidades, al contar con la habilidad de generar nuevo conocimiento, pueden llegar a pasar largos periodos de tiempo inmersos en una misma temática de su interés. Es común observar, en el ambiente escolar y en el ambiente doméstico, a niños y

niñas sumergidos en los estudios de su área de interés, llegando a pasar días indagando sobre la misma temática.

- **Alta curiosidad intelectual:** Afirmando que estas personas necesitan nutrirse de nuevos conocimientos para la creación de otros originales, nos encontramos ante individuos que constantemente necesitan incorporar nuevos aprendizajes a su bagaje personal, por lo que es común encontrarse con niños y niñas de altas capacidades interesados en multitud de temáticas.
- **Alta capacidad perceptivo / espacial:** Muchas personas con altas capacidades cuentan con la posibilidad de abstraerse de tal forma que son capaces de generar soluciones espaciales por encima de la media, observándose esta capacidad en la facilidad para componer puzles, rompecabezas o desafíos geométricos.

En el campo de la personalidad:

- **Sentido ético y moral muy desarrollado:** Al igual que sucede en el aspecto más netamente cognitivo de la inteligencia, los niños y niñas con altas capacidades suelen tener gran habilidad para relacionar las acciones y comportamientos sociales y otorgarles la categoría de bien o de mal, puesto que cuentan con buena capacidad de adelantarse a los acontecimientos a través de la relación de situaciones previas.
- **Capacidad de liderazgo:** Considerando que los niños y niñas, en gran medida, aprenden del ejemplo, los individuos que cuentan con altas capacidades y destacan en diversas áreas cotidianas, se encuentran sometidos, involuntariamente, a las constantes miradas y son posicionados como ejemplo para el resto de compañeros y compañeras. De tal forma, entendiendo que es necesario, para el desarrollo óptimo, tener en cuenta los factores de contexto (familiares, ambientales, relaciones amicales, etc.) y suponiendo que sus valores se han desarrollado de forma socialmente adecuados, los niños y niñas con altas capacidades aceptan su rol de líder y generan, por lo tanto, habilidades de liderazgo que le ayudarán en la vida adulta.
- **Gran perfeccionismo:** El cual, según Sastre-Riba (2012), puede aflorar debido al miedo a no alcanzar los estándares cognitivos marcados de forma personal o social de acuerdo a las características propias.

- **Autoconocimiento muy desarrollado:** Cuando las personas con altas capacidades cuentan con un acompañamiento, desde su primera infancia, cercano y enfocado a satisfacer las necesidades emocionales, además de las cognitivas, estas llegan a conocerse a la perfección y buscan una constante mejora de las habilidades propias.
- **Elevada sensibilidad:** Siguiendo y aceptando las características superiores en cuanto al sentido ético y moral, se torna necesario aceptar que los niños y niñas con altas capacidades pueden llegar a mostrar una elevada sensibilidad por el contexto que les rodea, puesto que llegan a generar conocimientos metacognitivos elevados.
- **Perseverancia:** A raíz de la idea preconcebida del perfeccionismo en sus desarrollos cognitivos, se suele observar a los niños y niñas con altas capacidades obstinados en sus actividades.
- **Sensación de sentirse diferente:** Al gozar de características distintas, estos niños y niñas “suelen tener modelos de rendimiento entre personas con mayor madurez que ellos” (Sastre-Riba, 2012), por lo que aparece un sentimiento de diferenciación con los pares de similar edad cronológica, los cuales suelen formar los grupos sociales escolares.
- **Buen concepto de sí mismos:** A pesar de encontrar, en distintos autores (Lebihain y Tordjman, 2005; Robert, Kermarrec, Guignard y Tordjman, 2010), citados en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021), alegaciones sobre la baja autoestima y la ansiedad en los niños y niñas con altas capacidades; otros autores como Higuera-Rodríguez y Fernández Gálvez (2016) afirman que esto depende del contexto familiar y social más que de las características propias de las altas capacidades. Puesto que estos niños y niñas, si han generado un próspero autoconcepto, gozan de buena autoestima en torno a sus características y habilidades al ser capaces de valorar sus propios logros.
- **Inconformismo:** Debido a la característica del perfeccionismo en los niños con altas capacidades (Sastre-Riba, 2012), estos tienden a no rendirse hasta alcanzar los objetivos marcados de forma personal.
- **Ingenioso e imaginativo:** Según las autoras (Arroyo et al., 2006) los niños y niñas con altas capacidades suelen generar, y sorprender a la audiencia, con

relaciones de ideas y solución de los problemas a través de la generación de conocimientos propios.

De igual modo, en el área de la creatividad, las autoras establecen una serie de subcategorías:

- **Originalidad:** Siguiendo las postulaciones de Guilford (1950), mencionado en Sastre-Riba y Pascual-Sufrate (2013), las altas capacidades conllevan ciertas habilidades que mejoran la habilidad para transformar las ideas y conocimientos previos en ideas y postulaciones originales gracias al pensamiento divergente.
- **Fluidez:** Gracias a la capacidad de generar nuevas ideas, estos niños y niñas gozan de la oportunidad de mostrar un gran abanico de posibles respuestas ante un mismo problema.
- **Flexibilidad:** Se trata de la característica que permite adaptarse a distintas perspectivas dentro de un mismo problema para, de tal forma, poder optar por la solución más óptima.
- **Pensamiento independiente:** Suelen optar por respuestas o soluciones alejadas de las soluciones establecidas por los pares, dado su capacidad para flexibilizar las perspectivas.
- **Pensamiento integrador:** Siguiendo con las proposiciones del método de los tres anillos de Renzulli (1978, 1986, 2005, 2015), las personas con altas capacidades tienen la característica de integrar, dentro de los propios pensamientos, las ideas originales, creativas, con el sentido lógico de la resolución propia de un problema.

También nos encontramos con cinco criterios propuestos por Sternberg (2011), citado en Marina (2012), para poder orientarnos en el prediagnóstico de un niño o una niña con altas capacidades. Estos criterios son:

- **Criterio de excelencia:** puesto que son niños y niñas que buscan siempre el mejor rendimiento de sus producciones.
- **Criterio de la rareza:** contando con habilidades que no son habituales entre sus pares.

- **Criterio de productividad:** tomando en cuenta el rendimiento real y funcional que el niño o la niña muestran en sus acciones. Este criterio está estrechamente relacionado con la definición de inteligencias múltiples de Gardner.
- **Criterio de la demostrabilidad:** una vez que intuimos las altas capacidades, es necesario un acercamiento objetivo a través de la generación de diversos test que sirvan de evidencia científica.
- **Criterio del valor:** los niños y niñas con altas capacidades tienen que mostrar su función social a través del rendimiento cotidiano.

Por lo tanto, si relacionamos y unificamos los criterios y requisitos para establecer un diagnóstico de altas capacidades, nos encontramos ante niños y niñas que sobresalen no solo en el coeficiente intelectual (CI), sino que también utilizan dicho CI para ser lo más productivos posible en las acciones y producciones que van desarrollando en su vida cotidiana. Por lo tanto, destacar en un área no implica unas altas capacidades como tal, sino que estaríamos ante un buen rendimiento, un talento, en un área específica, ya sea por interés o por mera habilidad disciplinaria. Para poder afirmar unas altas capacidades, los sujetos tienen que demostrar un rendimiento superior a lo esperado cronológicamente en los diversos campos del conocimiento, así como mostrar buenas aptitudes en los campos no académicos como las relaciones sociales y las actitudes humanas.

2.3.3. Tratamiento de las altas capacidades en la legislación educativa española actual

Como ya hemos mencionado en el presente estudio, el término Altas Capacidades es relativamente actual, ya que no siempre se ha definido con esta terminología a las personas que cuentan con ciertas habilidades y características superiores al resto de la población. Además, como se ha expuesto, aún, hoy en día, sigue existiendo el debate sobre la idoneidad de la categorización de las Altas Capacidades.

La legislación educativa en España ha sido modificada en multitud de ocasiones actualizando, en mayor o menor grado, los contenidos, objetivos y conceptos que abarca el campo educativo.

Cabe destacar la lista de leyes educativas promulgadas en el estado español desde la entrada de la democracia en 1975:

Ley orgánica del estatuto de centros escolares en 1980 (LOECE).

Ley orgánica reguladora del derecho a la educación en 1985 (LODE).

Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo en 1990 (LOGSE).

Ley orgánica de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes en 1995 (LOPEG).

Ley orgánica de calidad de la educación en 2002 (LOCE).

Ley orgánica de la educación en 2006 (LOE).

Ley orgánica de mejora de la calidad educativa en 2013 (LOMCE).

Ley orgánica de modificación de la LOE en 2020 (LOMLOE).

Como se puede observar, han sido un total de ocho leyes orgánicas de educación desde que en 1975 se retomase la educación en el estado español. De entre estas ocho leyes, solo a partir de la Ley orgánica de la educación (LOE) se puede encontrar el término de Altas Capacidades. Dado que la legislación española se diversifica entre leyes orgánicas y decretos específicos, pasamos a analizar, en este estudio, el tratamiento que otorgan las diferentes leyes orgánicas a las personas con Altas Capacidades, anteriormente definidas como superdotadas o con sobredotación intelectual.

- Ley orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros escolares (LOECE):

Dentro de esta ley orgánica no se encuentra mención ninguna a los niños y niñas con altas capacidades, ni tampoco se especifica categorización ninguna dentro de las necesidades educativas especiales.

Encontramos que se valoran y respetan las características y necesidades propias de cada alumnado y se buscará favorecer su desarrollo pleno:

En el título primero, artículo tercero:

“Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad”.

En el título IV, artículo treinta y seis, en el apartado de derechos de los alumnos encontramos las siguientes disposiciones:

“b. A que el centro les facilite oportunidades y servicios educativos para que puedan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en condiciones de libertad y dignidad.

h. A la utilización de las instalaciones, mobiliario y material del centro, que habrán de adaptarse a sus necesidades físicas y psíquicas con las máximas garantías de seguridad e higiene.

i. A que las actividades escolares se acomoden a su nivel de maduración y que su promoción en el sistema educativo esté de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente”.

Como podemos observar, en esta primera ley orgánica de educación no se establecen definiciones o protocolos específicos para el tratamiento de las personas con altas capacidades, pero si se menciona la adaptación y flexibilización del currículum y de los recursos con el fin de satisfacer las necesidades individuales.

- Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE):

Dentro de este documento, en el título preliminar, artículo sexto, encontramos ciertos esbozos de una visión cada vez más inclusiva para las necesidades individuales, llegando a encontrar el término educación inclusiva entre sus disposiciones. También se fomenta la ayuda a las familias cuyos hijos e hijas tengan necesidades educativas especiales que puedan ser objeto de dificultad o impedimento para continuar en el sistema educativo.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE):

Nos encontramos ante la primera ley orgánica de educación que expone la necesidad de acompañar los distintos ritmos de aprendizaje, así como promulga el constructivismo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así, de esta ley educativa cabe destacar los siguientes apartados.

Dentro del título preliminar, artículo 2:

“1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

3.a. La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

3.d. El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

3.h. La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Así mismo, podemos observar que se comienza a germinar una visión pedagógica más enfocada hacia la individualización de la educación y el tratamiento educativo acorde a las características y necesidades individuales. En el título primero, capítulo primero, artículo 14, encontramos que:

“3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumnado, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.”

- Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG):

Esta ley orgánica toma especial relevancia para nuestro estudio puesto que es la primera ley educativa que explicita la categorización de alumnos con necesidades educativas especiales cuando, en su disposición adicional segunda se expone lo siguiente:

“A estos efectos, se entiende por alumno con necesidades educativas especiales aquellos que requieren, en un período de su escolarización o a lo largo de toda

ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

Aun así, no se hace mención explícita, dentro del propio documento orgánico, a las personas con altas capacidades.

- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE):

Esta ley orgánica es especialmente relevante para el alumnado con Altas Capacidades puesto que, además de lo especificado en su artículo 16, donde se menciona la individualización del tratamiento educativo en la etapa de educación primaria favoreciendo la integración de todas las características personales, se establece una sección específica, dentro del propio documento, para los alumnos superdotados intelectualmente. Así, en la sección tercera del documento, en el artículo 43, encontramos los siguientes principios con relación a los alumnos superdotados intelectualmente:

“1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, pueden prestarles una atención adecuada a sus características.

5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas

para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.”

No solo se categoriza al alumnado superdotado, sino que se posicionan ajenos a los alumnos con necesidades educativas especiales (sección cuarta) y se dispone formación específica para el tratamiento escolar y doméstico de los mismos. Estamos, entonces, ante la primera ley orgánica de educación que otorga un valor específico al alumnado superdotado.

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):

La LOE toma importancia en nuestro estudio puesto que es la primera ley orgánica que utiliza el término Altas Capacidades para referirse al alumnado con habilidades y características cognitivas por encima de la media en su edad cronológica. En el Título II, equidad en la educación, dentro del capítulo I, dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se encuentran referenciado este alumnado cuando, en los principios, Artículo 71, se expone que:

“2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, **por sus altas capacidades intelectuales**, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

Además, la sección segunda del propio Título II, se encuentra dedicada en exclusiva al Alumnado con altas capacidades intelectuales. Podemos leer en los artículos 76 y 77, que corresponde a las Administraciones educativas adoptar todas las medidas necesarias para identificar y favorecer el tratamiento educativo de este tipo de alumnado a través de

programas de enriquecimiento curriculares adaptados y la flexibilización de las etapas con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades.

- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE):

En esta ley orgánica, en su artículo único que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se mantiene casi totalmente lo reflejado en el mismo artículo 76 de la LOE sobre los alumnos con altas capacidades.

- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE):

La presente ley orgánica de educación, LOMLOE, deja los artículos referentes a las altas capacidades conforme estaban redactados en la ley que modifica, LOE, así, el alumnado con altas capacidades será escolarizado en régimen de inclusión total contando, por parte de las Administraciones educativas, con el apoyo en cuanto a recursos, espacios y flexibilización de tiempo y currículum acorde a sus características y necesidades académicas y personales.

Tras investigar en las diferentes leyes orgánicas de educación que se han ido aprobando en el estado español a lo largo de la democracia, se puede observar la tendencia positiva hacia la plena inclusión del alumnado con altas capacidades. Así, también se ha evolucionado en su categorización, la formación docente y familiar, la identificación temprana y la adaptación curricular para satisfacer las necesidades de este tipo de alumnado. Ahora bien, se ha de entender que, como se ha planteado a lo largo del marco teórico, cada alumno y cada alumna de altas capacidades cuenta con unas características y unas necesidades diferentes, por lo que se ha de considerar no solo una adaptación curricular sino, también, una adaptación metodológica con el fin de atender a cada uno y cada una bajo las estrategias más acordes a su ritmo y desarrollo intelectual, personal y social.

2.4.Método Montessori

El método Montessori nace a finales del siglo XIX y principios del siglo XX gracias a su ideóloga italiana María Montessori. María Montessori nació en Chiaravalle, Italia en 1870 (Morales Ruíz y García Dueñas, 2009). Estudió medicina en la Universidad de

Roma, convirtiéndose en la primera mujer italiana en obtener un título en medicina. Durante su carrera, se especializó en psiquiatría infantil y trabajó con niños con discapacidades mentales. En 1907, comenzó a trabajar en un asilo para niños pobres en Roma y allí desarrolló su método educativo, basado en la observación y el respeto por el ritmo de aprendizaje individual del niño. En 1912, fundó la primera Casa dei Bambini (Casa de Niños) en San Lorenzo, un barrio de Roma. Su método se extendió rápidamente y se establecieron escuelas Montessori en todo el mundo. Actualmente, el método Montessori se está extendiendo a lo largo del globo gracias a la nueva concepción de respeto y dignidad de niño. Así, de la mano de la Disciplina Positiva (Jane Nelsen, 2007) se establece un proceso de enseñanza – aprendizaje basado en el respeto y acompañamiento de las distintas necesidades y contextos personales de cada niño y cada niña.

La metodología educativa Montessori se basa en la idea de que los niños tienen una tendencia innata a aprender y que aprenden mejor cuando están involucrados en actividades que les interesan y les motivan. Se enfoca en el desarrollo integral del niño, fomentando su curiosidad natural y su capacidad para aprender por sí mismos. La metodología Montessori se caracteriza por tres elementos principales: el ambiente, el niño y el adulto.

El ambiente juega un papel crucial en la metodología Montessori, ya que se ha preparado específicamente para atender las necesidades del niño y promover su independencia y autodeterminación. El niño es considerado como el protagonista de su propio aprendizaje y se le da la libertad para elegir sus actividades y trabajar a su propio ritmo. El adulto, en cambio, actúa como un guía y observador, brindando apoyo y retroalimentación cuando sea necesario.

2.4.1. La concepción de inteligencia y su desarrollo bajo los parámetros de Montessori

Uno de los pilares que distingue la filosofía Montessori de la concepción tradicional de la educación es la consideración de que cada niño y cada niña cuenta con unas características diferenciadas y personales que se van generando desde la etapa del embarazo y que darán lugar al desarrollo de su propia inteligencia. El niño, desde que se encuentra formándose en el interior del útero materno, comienza a recibir estímulos que irá asentando y dándoles sentido de forma natural, puesto que este viene predefinido para

su desarrollo cognitivo. Los sentidos, a lo largo del crecimiento, toman mucha importancia, puesto que todo lo que se desarrolla en la mente humana es recibido a través de estos. Así, la inteligencia se va formando conforme el menor va desarrollándose gracias a la absorción de los conocimientos que va recibiendo y van tomando forma en él. A esta relación entre los conocimientos que los niños van recibiendo del ambiente, gracias a los sentidos, y su acumulación y modulación interna que va creando y desarrollando la inteligencia, Montessori lo denomina *mente absorbente* (Montessori, 1949/2015).

Pero, para que esta mente absorbente pueda desarrollarse de forma óptima debe tener el contacto con los aprendizajes específicos de cada fase del desarrollo, lo que, en palabras de María Montessori (1945/2015) denomina *planos del desarrollo o periodos sensibles*. Estos periodos son etapas de la vida infantil en los que la mente está preparada, en mayor grado, para poder adquirir los conocimientos específicos de las funciones cognitivas principales como son el lenguaje, el orden, el refinamiento sensitivo, el refinamiento motor, la gracia y la cortesía, el interés por la lectura, el interés por la escritura, las relaciones espaciales y la relación con las matemáticas.

En Seldin (2017, pp. 16-17)), se ofrece una referencia de las edades primordiales, dentro de los periodos sensibles, donde se encuentra más receptiva la mente del niño para adquirir las habilidades principales que le permitirán un desarrollo óptimo.

Tabla 2. Edades que comprenden los periodos sensibles en Montessori.

Periodos sensibles del conocimiento						
Años del menor	1	2	3	4	5	6
Movimiento						
Lenguaje						
Orden						
Impresiones sensoriales						
Interés por la escritura						
Interés por la lectura						
Relaciones espaciales						
Matemáticas						

Nota: Adaptada de *How to raise an amazing child the Montessori way* (Seldin, 2017, pp. 16-17)

Atendiendo a la capacidad humana de recibir la información a través de los sentidos, entendiéndose que el conocimiento procede del exterior, es importante atender a la habilidad humana de la imaginación y la abstracción, lo que permite a toda persona poder utilizar el conocimiento adquirido y emplearlo, a través de la síntesis y la relación, para crear nuevos conocimientos que no han sido registrados previamente. María Montessori otorga un valor fundamental a la capacidad de imaginación y abstracción de las personas, así como a la relación entre los conocimientos de forma creativa, lo que definiría, a través de los factores biológicos y ambientales, la capacidad intelectual de una persona ya que “si el hombre no tuviera la capacidad de imaginar y de abstraerse, no sería inteligente, o su inteligencia sería parecida a la de los animales superiores: estática y limitada a las necesidades de su conducta particular y, por tanto, sin posibilidad de desarrollo.” (Montessori, 1949/2015, p. 168). Por lo tanto, en Montessori, se identifican dos cualidades mentales principales, la mente imaginativa y la mente matemática, siendo necesario la unión y desarrollo unificado para aportar orden y creación del conocimiento.

Es importante pues, bajo la concepción de inteligencia Montessori, satisfacer la mente del niño atendiendo a sus etapas de desarrollo.

De 0 a 3 años, es necesario proporcionar al menor un ambiente adaptado para la libre movilidad y el conocimiento, a través de los sentidos, de la mayor cantidad de estímulos seguros.

De 3 a 6 años, urge acompañar los periodos sensibles, a través de una observación exhaustiva, para poder otorgar al menor las herramientas y espacios necesarios para aprovechar estas ventanas de recepción de conocimiento y permitir que él mismo pueda ir adquiriendo y siendo consciente de las cualidades de todo lo que le rodea.

De 6 a 12 años, en la etapa primaria, el menor se encuentra en una etapa de asentamiento y categorización interior, aplicando su juicio de valor incipiente, de los conocimientos técnicos que ha ido absorbiendo en las etapas anteriores. Dependiendo de la cantidad y calidad de los estímulos recibidos en su etapa infantil, el niño o la niña tendrá mayor o menor bagaje de recursos con los que asentar y seguir desarrollando de forma natural su inteligencia. Es importante permitir al menor un acceso a la mayor cantidad posible de conocimientos puesto que si “la mente no recibe la atención suficiente o no logra satisfacer sus necesidades vitales, termina por atrofiarse artificialmente, y a partir de entonces se resistirá a cualquier nuevo conocimiento” (Montessori, 1948/2014, p.4).

Del tratamiento educativo y relación con los estímulos externos, así como de la relación personal y emocional, que el niño o niña haya tenido con el conocimiento a lo largo de su vida, dependerá su crecimiento cognitivo y el desarrollo de la inteligencia.

2.4.2. La observación en el método Montessori

Para María Montessori (1915/2015), el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede, nunca, llevarse a cabo sin la observación directa y permanente de los individuos que conforman la clase-grupo. Esta observación ha de ser objetiva, careciendo de juicio de valor, y siempre de forma directa y no participativa, puesto que, para Montessori (1936/2015), el niño es el verdadero creador del conocimiento. De tal forma, el adulto debe preparar, de la forma más natural posible, un ambiente idóneo, adaptado a las características y necesidades de los niños y niñas, para que estos puedan relacionarse y

actuar sin perjuicios del adulto. Así, en su libro *El método de la Pedagogía Científica* (1915/2015, p. 143) deja reflejado que “el método de la observación se establece sobre una sola base fundamental: la libertad de los niños en sus manifestaciones espontáneas”. Solo así, el maestro (guía) puede tener una visión real de las necesidades de cada niño y cada niña pudiendo, consecuentemente, adaptar las lecciones y los materiales con el único fin de satisfacer dichas necesidades.

2.4.3. Ambiente preparado

Dentro de la filosofía Montessori y su concepción ligada al tratamiento educativo, el ambiente cobra un lugar destacado dentro de la estructura del mismo. Se considera ambiente, bajo la visión Montessori, como todo aquello que rodea al niño durante los periodos del proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque este, debe ser extrapolado, a poder ser, a toda relación del niño y la niña con el contexto.

El ambiente preparado no se centra, solamente, en la adaptación del espacio físico, sino que como ambiente ha de considerarse los materiales que en él se encuentran, el clima y toda persona adulta ligada al menor. El ambiente preparado, denominado así por estrecha relación que se considera entre el niño y el medio ambiente, desde la visión cósmica del tratamiento humano, debe cumplir con ciertos requisitos indispensables propuestos por la propia María Montessori (1939/2015) y estos requisitos deben partir de las previas observaciones realizadas por los adultos responsables del tratamiento educativo.

María Montessori fue precursora de la adaptación real del ambiente educativo a las características del grupo. Esta adaptación partió de la concepción humanizada del niño y la niña como ente social, individual y cargado de sentimientos, en palabras de la propia María Montessori (1915/2015, p. 144) otorgando “la elevación del nivel de la madre, con el progreso de la mujer y con la protección de la infancia”. Nos encontramos con ambientes que buscan la seguridad, la autonomía y la protección de los menores, a la par que buscan el óptimo desarrollo, personal y académico, a través de la satisfacción de las propias necesidades.

Todo el mobiliario, así como los materiales, se encuentran adaptados a la edad, características individuales, desarrollo socio-emocional y nivel académico de los niños y niñas que en él conviven. Además, buscando evitar la sustitución característica del propio

adulto para con los logros del niño, el material suele contar con control del error, a fin de que sea el propio niño o niña la que pueda evaluar y corregir sus acciones. Un ejemplo clarificador se encuentra en la adaptación de las sillas y mesas, pudiendo ser estas perfectamente movilizadas y utilizadas por los convivientes en el ambiente educativa. María Montessori (1915/2015) expone este requisito de la siguiente manera:

“Si un movimiento inhábil del niño hace caer una silla produciendo ruido, tendrá con ello una prueba evidente de su incapacidad; en cambio, el mismo movimiento entre los bancos hubiera pasado inadvertido. Así el niño tendrá una manera de corregirse y cuando se haya corregido tendrá también la prueba de ello, pues las sillas y mesas permanecerán quietas y silenciosas en sus puestos, lo cual significará que el niño ha aprendido a moverse.” (Montessori, 1915/2015, p. 145).

No solo esto, sino que, dentro de los ambientes Montessori, al buscar la naturalidad en las acciones y relaciones de los niños y niñas, el mobiliario y los materiales que se utilizan los aquellos que pueden encontrarse cotidianamente fuera del centro educativo con el objetivo de que “el niño adquiera una destreza en sus movimientos que le sea útil fuera de la escuela y que le aseguren, para el porvenir, maneras libres pero correctas.” (Montessori, 1915/2015, p. 146).

Para que el propio ambiente tenga efecto y resultados positivos en la autogestión y desarrollo natural de los menores, este tiene que contar con libertad controlada de los mismos. Esto quiere decir que los niños y las niñas pertenecientes al ambiente cuentan con libertad consensuada para la libre movilidad y tratamiento de los materiales y el mobiliario puesto que se otorga al infante la confianza propia de pertenecer a un espacio totalmente preparado y modificado para cubrir sus necesidades y atender a sus características. Esta libertad está reforzada por la afirmación de que “es la naturaleza quien ofrece al niño la oportunidad de crecer, le da la independencia y lo guía hacia la libertad” (Montessori, 1949/2015, p. 79), siendo el adulto el responsable de preparar espacios (ambientes) idóneos para que esto pueda llegar a ser una realidad.

2.5.Literatura en torno a la relación entre Montessori y las Altas Capacidades

2.5.1. Estudios previos sobre el tratamiento educativo de las Altas Capacidades bajo el método Montessori

A pesar de considerar Montessori como un método con bastantes años de vida, fue concebido a principios del siglo XX como ya hemos comentado por la Doctora María Montessori, aún hay un vacío inmenso en cuanto a literatura que relaciona este enfoque con las altas capacidades (Lewis, 2004), temática que atañe al presente estudio. En el caso del estudio llevado a cabo por Lewis (2004), este se ciñe a la perspectiva del tratamiento educativo de las altas capacidades en el contexto Australiano, lo cual nos ofrece una perspectiva en cuanto a la temática pero no se puede extrapolar a nuestro contexto más cercano.

Turner (2003), defiende que un ambiente Montessori puede llegar a ser ideal para los niños y niñas con altas capacidades por sus características y enfoques pedagógicos ya que:

Se enfoca en el **desarrollo objetivo del niño** al adaptar completamente los ambientes y las estrategias pedagógicas a las características propias del grupo (Lillard, 1996; Montessori, 2015, 2018). Así, de 3 a 6 años el ambiente se encuentra dispuesto para trabajar de una forma más individual pasando, de 6 a 9 y de 9 a 12 a ser un ambiente preparado para el trabajo grupal, siguiendo los ritmos de evolución socio-emocional de los menores. Así mismo, los tiempos de trabajo se van incrementando con el fin de saciar las necesidades de aprendizaje según la edad y madurez del grupo. Esto, unido a un currículum integrado, “contribuye a un enfoque holístico apropiado para el desarrollo de los niños” (Turner, 2003, p.16), permitiendo a los niños y niñas ser creadores reales de su aprendizaje tanto a nivel académico como psicológico. Lewis (2000, 2004) defiende la forma de tratamiento de las altas capacidades en entornos Montessori cuando afirma que “los alumnos Montessori están expuestos y se espera que empleen habilidades de pensamiento crítico, y sus habilidades metacognitivas se desarrollan progresivamente” (Lewis, 2004, p.34)

Se trata de una **educación individualizada** donde cada niño y cada niña cuenta con su adaptación curricular siguiendo sus propios ritmos de aprendizaje. Los guías (docentes) se encargan de preparar la distribución del ambiente y la preparación de los materiales de acuerdo a las necesidades y los intereses que se presenten dentro del grupo, “el entorno no solo refleja un respeto y valor básico para el individuo, sino que en realidad está diseñado para adaptarse a las diferencias de una manera natural” (Turner, 2003, p.16). Multitud de autores alaban la concepción que tiene Montessori hacia el tratamiento

educativo individualizado del menor y la importancia que este método otorga a integrar las necesidades académicas, sociales, físicas, emocionales y familiares dentro del propio tratamiento educativo en sus ambientes (Homfray y Child, 1999, Lillard, 1996, Lewis, 2004).

La **mezcla de edades** en un mismo ambiente educativo permite una auténtica relación humana entre guías y alumnado, llegando a conocerse mejor y poder proporcionar las estrategias educativas óptimas (Turner, 2003; Sibatuara, 2022). Del mismo modo, “la enseñanza entre pares ocurre de forma natural en este entorno familiar en el que los niños aprenden unos de otros tanto directamente como mediante la observación.” (Turner, 2003, p.17). Esta posibilidad de enseñanza entre pares permite a los niños, desde que son los menores del grupo, poder aumentar sus conocimientos y enfrentarse a retos de mayor nivel cuando se sienten seguros.

Existen ciertos estudios en torno a las aulas multiedad, aulas sobre las que se cimienta el método Montessori. En el estudio llevado a cabo en el estado americano de Alabama por Tanner y Decotis (1993), citado en Lewis (2004), se comparó el rendimiento académico y la actitud hacia la escuela de 184 alumnos seleccionados al azar de aulas ordinarias y se compararon con 159 alumnos de aulas multiedad. El análisis de los datos otorgó resultados que afirmaban la diferencia significativa entre los alumnos de aulas multiedad a los de aulas ordinarias, mostrando los primeros mejor desempeño en áreas como “destrezas de escucha y habla, escritura, resolución de problemas matemáticos y ética ciudadana” (Tanner y Decotis, 1995, p.142, citado en Lewis, 2004, p.35). Del mismo modo, otro estudio (Barone y Schneider, 2003) citado en Lewis (2004), afirmó que alumnos con altas capacidades podrían beneficiarse de los ambientes multiedad siempre que el docente proporcionase “un currículum multigrado fluido, con aprendizajes y enseñanzas abiertos y flexibles” (Lewis, 2004, p.35). En Lloyd (1997), citado en Lewis (2004), se propone que la relación entre los beneficios que puede obtener el alumnado con altas capacidades en las aulas multiedad dependen, en gran medida, de la voluntad del docente hacia la programación realmente individualizada.

Cuenta con un **plan de estudios probado en el tiempo**, puesto que este lleva más de 100 años llevándose a cabo. Este plan de estudios específico y abierto a las características del propio alumnado permite satisfacer las necesidades de evolución en el aprendizaje de

cada individuo, acompañar sus ritmos de desarrollo y apoyar los intereses personales, lo que se torna bastante interesante para las personas con altas capacidades. Así:

“a pesar de contar con lecciones ocasionales iniciadas por el maestro para presentar actividades nuevas o desconocidas, el niño elige su propio trabajo, de modo que el interés individual, el ritmo personal y el estudio en profundidad se hacen posibles, todas las condiciones parecen especialmente adecuadas para el niño superdotado. Sin embargo, tal vez incluso más importante que el dominio de las habilidades y los conceptos, es el hecho de que el sistema Montessori ayuda a cada niño a aprender a aprender. A través de las estructuras y estrategias omnipresentes proporcionadas, el niño absorbe formas de organizar y llevar a cabo el trabajo.” (Turner, 2003, p.17).

La idea de otorgar a los niños y niñas con altas capacidades espacios y recursos adaptados para crecer de forma natural y sin límites en su desarrollo, en cuanto a sus características personales, acompañados de estrategias de gestión y organización del trabajo, trae a la realidad el acompañamiento pedagógico y personal óptimo para saciar su apetito de aprendizaje.

El método Montessori está enfocado hacia una **sociedad comunitaria**, donde, según la descripción de Elkind (1992, p.130), citado en Turner (2003, p.17):

“la educación Montessori no solo enseña a los niños habilidades académicas, sino que también trabaja por mejorar la autoestima del niño, la libertad personal basada en la responsabilidad social, la libertad emocional basada en la empatía social, los valores autoseleccionados, y la cooperación. En un sentido real, por lo tanto, la educación Montessori aborda la humanidad del niño en todo su misterio y complejidad.”

De igual manera, Lillard (1996, p.93) afirma que cuando “niños de edades, sexos y orígenes diferentes trabajan juntos de forma compatible, descubren que la diversidad de compañeros conduce a experiencias más variadas y estimulantes que la uniformidad.”

Por lo tanto, nos encontraríamos ante unos espacios educativos libres de prejuicios donde todos los niños y niñas se sentirían libres en relación a la expresión y desarrollo de

sus propias características puesto que nos encontramos ante una sociedad creada por y para los niños y las niñas.

En 2022 se presentó un estudio realizado en un colegio Montessori para niños y niñas con altas capacidades (Gifted Kids Montessori School in Pontianak) donde, a través de una investigación cualitativa, se buscaba observar y evaluar el interés de los niños y niñas en su propio aprendizaje.

Después de un periodo de observación directa y entrevistas con los diferentes docentes, se llegaron a las siguientes conclusiones (Sibatuara, 2022):

Sobre el interés de los estudiantes:

- Se observó interés del estudiantado debido al empleo de material real y cercano al contexto.
- Se observó el disfrute de la libertad guiada, así como se observaba bastante participación en la toma de decisiones y el trabajo autónomo.
- Se observó madurez en las conversaciones y relaciones sociales entre los discentes, así como adaptabilidad al proceso de autocorrección del propio material, no siendo continuada la necesidad de ayuda por parte del adulto.

2.5.2. Dificultades en el tratamiento educativo a las Altas Capacidades en colegios Montessori según la literatura

Una de las dificultades que más fácilmente podemos encontrar es la falta de preparación por parte de los guías – docentes (Lewis, 2004), esto sumado a la dificultad de especialización con la que tienen que contar los propios docentes para lidiar con las necesidades de los niños y niñas con altas capacidades (Parlamento de la Commonwealth de Australia, 1988, 2001). A esto hay que sumarle los requisitos que los propios docentes tienen que tener para poder gestionar un ambiente Montessori, entre los que cuentan la certificación de Guía Montessori, el título de maestro de la etapa (infantil o primaria) y, según requisitos propios de los centros, formaciones en disciplina positiva o pedagogías alternativas a contar Pikler, Reggio Emilia, Waldorf, entre otras.

Otra dificultad que se puede presentar a la hora de realizar el tratamiento educativo de las Altas Capacidades es el carácter de los propios discentes, sumado a la poca formación con la que se cuenta, aún a día de hoy, en la formación docente (Lewis, 2004).

Hay que considerar también la amplitud de las propias diferenciaciones curriculares de los niños y niñas con altas capacidades. Si bien es cierto que dentro de los propios centros Montessori ya se cuenta con diferenciaciones individualizadas, los niños y niñas con altas capacidades deben contar con un currículum flexible que abarca multitud de años académicos en las distintas áreas del conocimiento.

Según el estudio llevado a cabo por Schaeffer y Hook (1996), citado en Lewis (2004), estas diferenciaciones curriculares, unidas a la concepción de ambientes con edades mixtas, carga a los docentes de trabajo puesto que deben dedicar mayor carga horaria a “la preparación del programa y al monitoreo del progreso de los estudiantes” (Schaeffer y Hook, 1996, citado en Lewis, 2004, p.34).

2.6. Congruencia del método Montessori con teorías y enfoques pedagógicos extendidos

2.6.1. Relación Montessori y las inteligencias múltiples de Gardner

Según Vardin (2003), tanto Montessori como Gardner, en sus teorías, otorgan importancia a la relación continua entre la genética y el ambiente, considerando que tan necesario es contar con una carga genética óptima para el desarrollo de altas capacidades como ser acompañado por un ambiente idóneo para dichas capacidades. Así, “Gardner cree que cuanto más inteligente sea el entorno y más potentes sean las intervenciones y los recursos, más competentes llegarán a ser los individuos y menos importante será su particular herencia genética” (Vardin, 2003, p.41), llegando, incluso, a afirmar que “los individuos que parecen dotados para una inteligencia específica conseguirán poco si no están expuestos a recursos y materiales que apoyen esa inteligencia.” (Vardin, 2003, p.41). Nos encontramos entonces ante una defensa férrea de la necesidad de un ambiente preparado, en todos sus aspectos, para permitir satisfacer las necesidades propias del individuo si se desea alcanzar un potencial máximo en cuanto a su rendimiento.

Dentro de los ambientes Montessori, en sus recursos y praxis, siguiendo las presentaciones específicas, se encuentran variadas prácticas de las inteligencias múltiples

de Gardner. Esta idea de la utilización de las inteligencias de Gardner dentro de los ambientes Montessori se encuentra defendida en Knight (2002) y O'Donnell (2003) citados en Lewis (2004), cuando se afirma que en la educación Montessori se encuentran elementos de todas ellas integradas en el propio tratamiento educativo.

En la tabla 3 se puede observar la relación de ciertos materiales y presentaciones pertenecientes al currículum Montessori con las inteligencias propuestas por Gardner:

Tabla 3: Relación entre materiales Montessori e inteligencias de Gardner.

Relación entre materiales/presentaciones Montessori e inteligencias de Gardner		
Área	Material / presentación	Inteligencias de Gardner
Matemáticas	Caja de Husos	Lógico - matemática
	Barras numéricas	Visual - espacial
	Sistema decimal – Formación de números con tarjetas y perlas	Corporal - quinestésica
	Juego del cambio (canje entre jerarquías)	Existencial
	Sistema decimal – suma dinámica	
	Fracciones con resaques metálicos	Lógico – matemática Visual – espacial Corporal – quinestésica Lingüístico - verbal
	Cubo del binomio y Cubo del trinomio	Lógico – matemática Visual – espacial Corporal – quinestésica
Geometría	Gabinete geométrico	Lógico – matemática Visual – espacial Corporal – quinestésica
	Triángulos constructores	Lógico – matemática Visual – espacial Corporal – quinestésica Interpersonal
	Sólidos geométricos	Lógico – matemática Visual – espacial Corporal – quinestésica
	Ángulos en plano geométrico y regletas	Lógico – matemática Visual – espacial Corporal – quinestésica Interpersonal Lingüístico - verbal
	Teorema de Pitágoras	Lógico – matemática
	Equivalencias con resaques metálicos	Visual – espacial Corporal – quinestésica

Lenguaje	Letras de lija y arenero	Visual – espacial Lógico – matemática Corporal - quinestésica
	Análisis gramatical a través de simbología	Visual – espacial Lógico – matemática
	Verbos – Órdenes Montessori	Lingüístico – verbal Corporal - quinestésica
	Prefijos y Sufijos	
	Análisis sintáctico – lógico con material móvil	
Cósmica - Naturales	Plantar y cuidar plantas	Corporal – quinestésica
	Cuidar animales domésticos	Naturalista Interpersonal Visual – espacial Lingüístico – verbal Existencial
	Las partes de las plantas	Corporal – quinestésica Naturalista Visual – espacial Lingüístico – verbal Lógico - matemática
	Proyectos libres (Cósmica naturales y cósmica sociales)	Corporal – quinestésica Naturalista Intrapersonal Interpersonal Visual – espacial Lingüístico – verbal Existencial Lógico - matemática
Cósmica – Historia y Geografía	Grandes lecciones y extensiones: <ul style="list-style-type: none"> • El “dios” sin manos. • Larga línea negra. • La línea de la vida. • El reloj de las eras. • Historia de la llegada del ser humano. 	Existencial Intrapersonal Interpersonal Lingüístico – verbal Visual – espacial Naturalista Corporal – quinestésica Lógico – matemática Musical

Nota: Creación propia.

Por lo que, considerando que Gardner centro sus estudios en el acercamiento al concepto de inteligencia y la relación de la misma con las altas capacidades, se puede observar cómo, en Montessori, todas las inteligencias mencionadas por Gardner toman práctica en el tratamiento educativo de las distintas necesidades educativas como, por ejemplo, las Altas Capacidades. Montessori permite desarrollar todas las inteligencias

múltiples propuestas de Gardner dentro de su ambiente preparado, facilitando a cada individuo las mejores estrategias, espacios y materiales adaptados de forma personal.

2.6.2. Relación Montessori y Piaget

“Cuando se lee a Piaget o a Montessori, a menudo se tiene la extraña sensación de que de algún modo son capaces de meterse dentro del niño y saber exactamente lo que piensa y siente y por qué hace lo que hace en cada momento.” (Elkind, 1967, p.203).

El método creado por la Doctora Montessori (Montessori, 2015; Lillard, 1996) defiende la observación objetiva de cada uno de los individuos que conviven en un ambiente educativo con el fin de proporcionarles espacios libres y adaptados a satisfacer las necesidades cognitivas, personales, emocionales y sociales que presenten. De esta manera, se busca proporcionar los recursos, espacios y tiempos necesarios para que cada niño y cada niña pueda desarrollar su máximo potencial, “el ambiente preparado en los colegios Montessori está diseñado para proveer del mejor alimento posible para el crecimiento mental.” (Elkind, 1967, p.205)

Siguiendo la concepción del ambiente preparado como entorno idóneo para el desarrollo y crecimiento mental, no hay que olvidar las características propias del ser humano derivada de la propia genética del mismo. De tal modo, contar con niños y niñas con Altas Capacidades no indica categóricamente que estos se van a desarrollar de forma óptima solo por la preparación de un ambiente, sino que se necesitan de estrategias de acompañamiento individualizadas a las características y contextos propios de cada uno y cada una. De ahí nace la importancia de otorgar espacios, recursos, tiempos y personal preparado para satisfacer la necesidad de alimento continuo de las personas con Altas Capacidades, puesto que estas, como seres humanos, se adaptarán al contexto donde se desenvuelvan:

“Sin embargo, la relación entre naturaleza y crianza en el crecimiento mental no es tan unilateral. El niño no sólo utiliza los estímulos del entorno para alimentar su propio crecimiento, sino que éste debe adaptarse y modificarse en función del entorno particular en el que tiene lugar.

En lo que respecta a las capacidades mentales, el entorno sirve de alimento para el crecimiento de estructuras o habilidades mentales cuyo patrón de desarrollo sigue un curso establecido en los genes. En cuanto al contenido del pensamiento, la naturaleza desempeña un papel más directivo y determina el lenguaje, los conceptos, las percepciones y los valores concretos que el niño adquirirá.” (Elkind, 1967, p.205)

En un estudio llevado a cabo por Lambert y Klineberg (1967), citado en Elkind (1967), se observó la importancia de un ambiente preparado y de los estímulos que en él conviven al comparar la autoconcepción de distintos niños americanos, bantúes y libaneses. “Este estudio ilustró ampliamente el rol que tiene el ambiente físico y social a la hora de desarrollar la autoestima infantil”. (Elkind, 1967, p.206)

Elkind (1967), cita dos estudios propios (Elkind, Koegler y Go, 1962; Elkind, Van Doorninck y Schwarz, 1967) donde compara los ambientes y las estrategias pedagógicas empleadas por y para niños de distintas edades, concluyendo que estas limitan la adquisición de conceptos. Estas conclusiones a los estudios de Elkind siguen las afirmaciones proporcionadas por Montessori y Piaget puesto que “hacen hincapié en la necesidad de proporcionar al niño los entornos y estímulos que lo liberen y le permitan desarrollar sus capacidades a su propio tiempo y ritmo.” (Elkind, 1967, P.208).

Esta afirmación va de la mano con las conclusiones que destaca Elkind (1967, p.210) en su comparación entre las teorías Piagetianas y Montessori, así concluye que “tanto para Piaget como para Montessori, la capacidad establece los límites del aprendizaje y la capacidad cambia a su propio ritmo y según su propio calendario.”, lo cual defiende la idea de proporcionar ambientes libres y ricos en estímulos objetivamente propuestos para cada individuo. Además, esta libertad, no solo de movimiento y de expresión, sino también de tiempo para llevar a cabo la cantidad de repeticiones del ejercicio autoimpuestas por el propio individuo proporciona el alimento perfecto para asentar los conocimientos y generar así estructuras mentales óptimas para la creación del conocimiento. Elkind (1967, p. 210) afirma que “el comportamiento repetitivo es la manifestación externa del crecimiento cognitivo y expresa la necesidad de las capacidades cognitivas emergentes de realizarse a través de la acción.”

2.6.3. Montessori y el Constructivismo

Siguiendo las afirmaciones de Elkind (2003), María Montessori toma como referencia tres de las más importantes vertientes pedagógicas como son el empirismo, el nativismo y el constructivismo. Así, Montessori parte de la premisa de que los niños y las niñas tienen un maestro interior, “Daimon” (Montessori, 2015), que les permite ser creadores de su conocimiento siguiendo una base prácticamente nativista. Ella lo plasma de la siguiente manera: el niño es “el ser que, guiado por un maestro interior, trabaja infatigablemente con alegría y felicidad, siguiendo un programa preciso para construir esta maravilla de la naturaleza que es el hombre” (Montessori, 2015, p.6). Pero, por otro lado, María Montessori da mucha importancia al ambiente preparado por el adulto con el fin de proveer al menor de estímulos que le permitan dirigir su propio aprendizaje: “nosotros, educadores, solo podemos ayudar a la obra ya realizada como los siervos ayudan al señor” (Montessori, 2015, p.6), por lo que estaríamos dentro de la epistemología empirista (Montessori, 2015; Elkind, 2003). Así, como se ha expuesto en el marco teórico del presente estudio, Montessori toma los principios de distintas vertientes pedagógicas con el fin de proporcionar al niño un espacio adecuado a sus características y permitirle ser el “arquitecto de su propio conocimiento” (Elkind, 2003, p.27), mostrándose como referencia directa hacia el constructivismo. “Las inclinaciones constructivistas de Montessori se reflejan en su énfasis constante en la propia actividad del niño en su construcción del conocimiento y la inteligencia.” (Elkind, 2003, p.28).

Si consideramos Montessori como lo que realmente es, un método que posiciona al niño, con sus características, necesidades, contextos e intereses propios, en el centro de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, podemos entender las bondades del mismo para el desarrollo máximo del potencial del educando, puesto que, como hemos visto, a este se le proporciona tanto el tiempo como el espacio y los recursos necesarios, a través de una observación objetiva y minuciosa, para que pueda llegar a desarrollarse de forma íntegra y holística. A comparación del constructivismo, Montessori abarca todos los espectros del ser humano como individuo preparado para el máximo desarrollo. Elkind (2003), en la comparación entre Montessori y el Constructivismo, concluye que:

“En ambos enfoques, Montessori explícitamente y constructivistas implícitamente, existe la necesidad de ver a los niños como mimos, lógicos y arquitectos. Esto es cierto porque la mayor parte de lo que aprenden los niños se

construye socialmente y el niño no puede llegar a ello por sí solo. Montessori tuvo el mérito de reconocerlo y de dar cabida en su pedagogía a los tres modos de aprendizaje. Los constructivistas todavía tienen que asimilar el hecho de que no todo el conocimiento puede ser construido por el niño. A algunos conocimientos se llega por la razón y otros simplemente se aprenden de memoria.” (Elkind, 2003, p.29).

3. Diseño metodológico

3.1. Metodología y tipo de investigación

3.1.1. Metodología cualitativa

Siguiendo a Strauss y Corbin (1990, pp.11-12) la investigación cualitativa es “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. A pesar de la subjetividad con la que se conceptualiza la investigación cualitativa, “algunos de los datos pueden cuantificarse (...), pero el grueso del análisis es interpretativo” (Strauss y Corbin, 2002, p.12). Podemos establecer, también, que:

“la metodología cualitativa analiza los problemas a partir del encuentro directo y omnicomprendido de ellos, buscando soluciones ligadas a su entendimiento global y holístico, acercándose al conocimiento de los mismos desde modos naturales y en desarrollo creativo de la realidad que ha de mejorarse.” (Domínguez-Garrido et al., 2018, p.15).

De tal forma, en la investigación cualitativa toma especial relevancia la figura del investigador como ente que genera conocimiento a través de su concepción y perspectiva de los datos recogidos y analizados.

El presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo a través de procesos de investigación cualitativa, buscando las perspectivas de diferentes docentes y observando las relaciones, humanas y materiales, de dos niños de altas capacidades dentro de dos ambientes distintos en un centro que se rige bajo el método Montessori.

Esta investigación, a pesar de estar focalizada en generalidades de la relación entre las Altas Capacidades y el método Montessori, se basa en el estudio de caso en referencia a las ideas docentes y la experiencia directa dentro de un centro Montessori. Como afirman Hamilton y Corbett-Whittier (2013, p.41), citados en Domínguez-Garrido et al., (2018), el estudio de caso se trata de “un género de investigación, cuya finalidad es capturar la complejidad de las relaciones, creencias y actitudes dentro de una unidad, empleando diferentes formas de coleccionar los datos y preferentemente orientado a explorarlos”. Por lo tanto, en el presente estudio, buscamos abordar las relaciones entre el método Montessori y los posibles beneficios para los niños y niñas con altas

capacidades; obtener y analizar creencias docentes generadas con la experiencia laboral sobre esta relación; y observar las actitudes de niños y niñas con altas capacidades dentro de ambientes Montessori.

3.1.2. Técnicas utilizadas

Para llevar a cabo el estudio de caso se parte del estudio de literatura disponible sobre las altas capacidades y el método Montessori, con la cual se genera el marco teórico que hace la vez de punto de salida para abordar las observaciones y generar la encuesta dirigida a los docentes. La revisión de la literatura tiene como finalidad, siguiendo a Habermas (1966), citado en Porta y Silva (2003, p.5), “capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y percepción que tienen de la misma”. Así, en nuestro rol de investigadores, la literatura nos otorga el contacto con distintas perspectivas sobre una misma temática que permite un desarrollo crítico de nuestros pensamientos sobre la misma.

Posteriormente, tras la revisión de la literatura, se llevan a cabo las observaciones participantes que, siguiendo las afirmaciones de Gento y Huber (2012, p.108), son aquellas donde “el evaluador se integra dentro del ámbito propio de los que son objeto de observación, compartiendo el protagonismo de las situaciones sobre las que se efectúa la observación apreciativa”. El objetivo principal de dichas observaciones ha sido conocer la motivación, los tiempos de trabajo, la repetición del material y las relaciones sociales de los objeto de estudio. Acompañando las aportaciones de Gento y Huber (2012), citados en Domínguez-Garrido (2018), algunas de las ventajas ofrecidas por este tipo de observación son:

- El observador participante puede discriminar las conductas y tomar anotaciones relevantes en distintos momentos.
- Los datos recogidos ofrecen mayor realismo al convivir in situ con los sujetos de observación.
- Las relaciones entre observador y sujetos observados son más cercanas y los ambientes de observación naturales para los sujetos observados, por lo tanto, las actitudes no son alteradas artificialmente.

También se ha generado una encuesta a través de la plataforma Google Formulario, la cual ha sido compartida y realizada por un total de 101 docentes, de diferentes países, que se encuentran en distintas etapas educativas y que se rigen bajo los pilares de diversas concepciones pedagógicas. Esta encuesta tenía como finalidad conocer las perspectivas de profesionales de la educación sobre el tratamiento educativo de las Altas Capacidades rigiéndose bajo una metodología tradicional y/o bajo una metodología más cercana a Montessori, así como se esperaba conocer sus opiniones sobre los beneficios de la metodología Montessori para el tratamiento educativo de las Altas Capacidades.

3.1.3. Tema u objeto de estudio

El presente estudio de investigación cualitativa se engloba en el campo de la investigación educativa con el fin de aportar perspectivas y reflexiones acerca de los posibles beneficios que puede tener el método Montessori para el tratamiento educativo de los niños y niñas con altas capacidades. Por lo tanto, todo el estudio está relacionado con la conceptualización de las Altas Capacidades y, también, la conceptualización y contextualización actual del método Montessori, método educativo que surgió en el siglo XX pero que ha sufrido distintas modificaciones debido a las concepciones que se iban generando del mismo con el paso de las generaciones y las adaptaciones culturales.

Para este estudio se ha centrado la visión en el tratamiento educativo de las altas capacidades en la etapa de educación primaria, etapa donde Montessori pierde cierta estética generada alrededor de su concepción en la educación infantil pero que, aun así, mantiene sus pilares y fundamentos filosóficos en el tratamiento personal, emocional y educativo de los discentes. Si bien es cierto que dentro del marco teórico se hacen apreciaciones a la etapa infantil, dada la importancia de la misma en la cimentación de multitud de habilidades sociales, personales, emocionales y académicas, el estudio empírico, sobre todo la observación, se centra en dos alumnos de la etapa de educación primaria.

Uno de los estudiantes, S., tiene 9 años y se encuentra en tercero de primaria, aunque, este se encuentra en taller 2, ambiente educativo donde, bajo la visión Montessori, se enmarcan los cursos de cuarto, quinto y sexto. Esta adaptación se realizó, con el consenso familiar, dado que S. mostraba características, conductas y conocimientos mucho más avanzados que el grupo de taller 1 (primero, segundo y tercero de primaria).

La segunda estudiante observada, D., tiene 7 años y se encuentra oficialmente en segundo de primaria, por lo que atiende a taller 1 en el mismo centro educativo. Como se ha mencionado, en este ambiente educativo conviven los niños y niñas de primero, segundo y tercero de educación primaria.

3.1.4. Objetivos de la investigación

En este apartado del estudio se pone de manifiesto el objetivo principal del mismo y los objetivos específicos que se buscarán alcanzar con el fin de llegar a unas conclusiones claras y coherentes con la actividad investigadora desarrollada.

3.1.4.1. Objetivo general

El objetivo general del presente estudio de investigación es el siguiente:

- Analizar las ventajas y desventajas académicas y sociales de la metodología Montessori para el alumnado de educación primaria con altas capacidades en la actualidad.

3.1.4.2. Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos que se toman en cuenta a lo largo de la investigación contamos con los que se mencionan a continuación:

- Observar el desempeño académico de los niños con altas capacidades dentro de los propios ambientes Montessori.
- Evaluar las relaciones sociales de los niños con altas capacidades dentro y fuera del centro educativo.
- Valorar la idoneidad de la pedagogía Montessori, en la actualidad, con los niños de altas capacidades.
- Determinar las ventajas y desventajas de fusionar distintas pedagogías para el tratamiento educativo de niños con altas capacidades.
- Analizar la impresión docente respecto al tratamiento educativo de las Altas Capacidades bajo el método Montessori.

3.1.5. Hipótesis

Partiendo del tema de estudio, la literatura indagada y de los objetivos propuestos en el presente estudio, brotan las siguientes hipótesis de investigación:

H1: Los docentes prefieren la metodología Montessori para el tratamiento educativo de los niños y niñas con Altas Capacidades antes que la metodología tradicional.

H2: Los niños y niñas con Altas Capacidades aprovechan la libertad otorgada en los ambientes Montessori y, por ende, progresan más rápido en sus objetivos que en los ambientes educativos tradicionales.

H3: Los niños y niñas con Altas Capacidades se enriquecen socialmente de los ambientes educativos con edades mixtas.

4. Estudio empírico

4.1.Introducción

López Falcón y Ramos Serpa (2021, p.26) afirman que los métodos empíricos en la investigación educativa “se utilizan para acumular un conjunto de hechos y datos como base para diagnosticar el estado del problema a investigar y/o la constatación o validación de la propuesta a ofrecer en la investigación”. Por tal razón, en el presente estudio, se valorará la incidencia de la pedagogía Montessori en el desarrollo de los niños y niñas con altas capacidades buscando analizar las ventajas y desventajas académicas y sociales de dicha metodología para el alumnado de educación primaria con altas capacidades.

Para poder acercarnos al objetivo, se ha comenzado analizando la literatura disponible sobre las altas capacidades, el método Montessori y los posibles estudios previos relacionando ambas temáticas. Este análisis se ha llevado a cabo a través de plataformas digitales como Google Scholar, Redalyc.com, Researchgate.net, diferentes bibliotecas universitarias, bibliotecas municipales, entre otras fuentes.

Posteriormente, se comenzó con el trabajo de campo a través de la observación directa y participante hacia dos alumnos con altas capacidades, uno de ellos con diagnóstico psicopedagógico y la otra alumna sin el mismo, pero que se encuentra en proceso de realizarlo, que, por protección de datos, los denominaremos S. y D. al tratarse de menores de edad, 9 y 7 años respectivamente. Estos dos alumnos pertenecen a la misma institución educativa, un centro Montessori, aunque se encuentran en ambientes educativos distintos.

A su vez, y durante el transcurso de las observaciones, se ha llevado a cabo una entrevista dirigida a docentes de todas las etapas educativas para recopilar información sobre sus perspectivas de acuerdo al tratamiento educativo de las altas capacidades tanto en centros ordinarios como en centros Montessori.

Finalmente se ha llevado a cabo el análisis y valoración de los distintos resultados con el objetivo de relacionar la literatura, la realidad observada y comentada con el objetivo propuesto de la investigación.

4.2.Procedimientos e instrumentos de recogida de información

Para el presente estudio, con el objetivo de contar con dos tipos de perspectivas diferenciadas, actitudes naturales de los sujetos centrales de la investigación y perspectiva de los principales agentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se han utilizado dos vías de recogida de información principales:

Observación activa y participante: se ha considerado implementar una observación activa y participante a cargo del guía (docente) principal de los ambientes educativos y coordinador de la etapa de primaria. El guía, que se corresponde con la misma figura del investigador, ha realizado observaciones sistemáticas, semanales, desde la primera semana de marzo hasta la última semana del mismo mes. Estas observaciones se han realizado alternando el día semanal para poder recabar datos en distintos períodos. Durante este periodo de tiempo se han recabado multitud de registros anecdóticos anotados en el cuaderno de campo, así como se ha registrado una observación objetiva, semanalmente, con el fin de obviar, en la medida de lo posible, juicios de valor del propio observador y, por consecuente, poder realizar un posterior análisis lo más objetivo posible de las actitudes observadas. Por lo tanto, la observación participante cuenta con numerosas ventajas como las ofrecidas por Huber (2012):

- Ofrecen un mayor grado de realismo debido a la presencialidad total del observador en el espacio natural del observado.
- Se convive, totalmente, con el sujeto observado, por lo que las actitudes y conductas se pueden discriminar.
- Se genera un vínculo de confianza que permite una observación cercana.
- Se produce en un espacio natural y libre de estímulos ajenos a la observación.

La plantilla de dichas observaciones, atendiendo a la metodología Montessori, así como las observaciones recabadas, se encuentran anexadas en el anexo 1 (plantilla para la observación Montessori), anexo 2 (hojas de observación a la alumna D.) y anexo 3 (hojas de observación al alumno S.).

Encuesta directa: se ha llevado a cabo una encuesta – cuestionario a través de la plataforma Google Formulario con el fin de llegar al mayor número posible de docentes. Al finalizar el tiempo activo del cuestionario, 101 docentes han participado del mismo. Se trata de un amplio número de respuestas para poder valorar distintas perspectivas, pero, cabe mencionar ciertas desventajas de este proceso, como se argumenta en Huber

(2012), puesto que se obvia el factor personal y no se puede evidenciar que la participación ha seguido un proceso realmente fiable en torno a la profesión o veracidad de la información recogida. A pesar de ello, las entrevistas han sido compartidas a través de correos electrónicos y redes sociales personales, por lo que el nivel de veracidad aumenta. La plantilla del cuestionario, con las preguntas y posibles respuestas que han recibido los encuestados se encuentra anexada como anexo 4 (plantilla cuestionario de encuesta docente).

Para la realización de la encuesta se han seguido los requerimientos para la realización de una encuesta óptima ofrecidos por Casanova (1999), citado en Huber (2012). Así, la encuesta, en forma de cuestionario, ha contado con una finalidad clara, una población establecida y relacionada directamente con el tema de estudio, el encuestador ha sido el propio investigador, se ha otorgado un periodo de respuesta de tres semanas para facilitar la participación y la plataforma utilizada ha sido una plataforma dinámica, intuitiva y con gráficas preestablecidas que apoyaban el posterior análisis de los datos.

4.3.Muestreo

Para llevar a cabo el presente estudio de investigación sobre la incidencia del método Montessori en el desarrollo de las personas con altas capacidades se ha tomado como muestra de observación a dos alumnos. 7 y 9 años, de un mismo centro educativo pero que se encuentran en dos ambientes distintos. Por lo tanto, estamos hablando de un seguimiento de muestras accidentales o incidentales ya que estas, como se menciona en Huber (2012, p.128): “son aquellas que se toman cuando debe realizarse una cata sobre un tema (por ejemplo, los alumnos de una clase, que se encuentran fácilmente a disposición del profesor)”.

Por otro lado, para la realización de las entrevistas, se ha considerado un grupo de muestras intencionales de 101 docentes, las cuales “son aquellas que se forman eligiendo a los miembros de las mismas porque tales miembros reúnen determinadas condiciones o características” (Huber, 2012, p.128), ya que todos los entrevistados han reunido las características de ser docentes, en distintas etapas educativas. Se ha seleccionado a docentes puesto que son los agentes educativos más directos y activos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como se puede observar, ambos grupos de muestras se enmarcan dentro de las muestras no probabilísticas.

4.3.1. Participantes y contexto

4.3.1.1.Contexto de la institución educativa

Geográficamente, el colegio se encuentra situado en Avenida Victoria de El Plantío. El Plantío es un barrio perteneciente al distrito de Moncloa-Aravaca, en Madrid (España). Este se sitúa entre las ciudades de Majadahonda y Pozuelo de Alarcón. Se trata de un barrio con alto poder adquisitivo, contando con una de las mayores rentas medias anuales de Madrid. El barrio cuenta con 2.720 habitantes (censo 2017), pero la comunidad educativa del colegio está formada por alumnos y alumnas de diferentes partes de Madrid e, incluso, de nivel internacional dada su propuesta pedagógica alternativa.

El proyecto educativo ofrece las etapas educativas de Educación infantil (1º y 2º ciclo) y Educación Primaria. Estando dividido en dos centros, muy cercanos uno de otro. En uno de los centros se encuentran los niños y niñas del primer ciclo de infantil y en el otro centro se encuentra el alumnado del segundo ciclo de infantil y toda la etapa de educación primaria.

En relación con el alumnado que asiste al centro, este proviene de familias con un origen socioeconómico medio-alto. Este hecho se debe a que el colegio, al tratarse de un centro privado que utiliza la metodología Montessori cuenta con matrículas y tasas mensuales elevadas. Cabe destacar que muchos alumnos y alumnas tienen familias de otra nacionalidad como rusa, ucraniana, francesa, inglesa, alemana, brasileña, argentina, entre otras, debido a que se sitúa cerca de zonas acomodadas de Madrid donde residen numerosas familias de otros países, así como cuenta con la categoría de colegio internacional. A su vez se cuenta con alumnado que posee diferentes necesidades educativas especiales, algunos alumnos con diagnóstico y otros a los cuales se está observando y/o evaluando actualmente. El centro se caracteriza por el acompañamiento íntegro de la persona, otorgando la misma importancia al desarrollo académico como al desarrollo socio-emocional, contando con la individualización de todo el proceso educativo a través del acompañamiento real de las características y necesidades de cada niño y niña.

Greenleaves Montessori American School es un centro educativo que busca la plena inclusión educativa. Para conseguir este objetivo se lleva a cabo diferentes medidas entre las que cabe destacar:

- La unión de diferentes edades dentro de un mismo ambiente, pudiendo, el estudiantado, adelantar o atrasar ambiente según sus características y nivel de desarrollo integral, no basándose en la edad cronológica como requisito principal. Así el centro queda organizado en:
 - Comunidad infantil: conviven niños y niñas de 18 meses a 3 años.
 - Casa de niños: conviven niños y niñas de 3 a 6 años. Actualmente se cuenta con dos líneas.
 - Taller 1: conviven niños y niñas de 6 a 9 años (primero, segundo y tercero de educación primaria).
 - Taller 2: conviven niños y niñas de 9 a 12 años (cuarto, quinto y sexto de educación primaria).
- La convivencia de dos guías / maestros por ambiente, con una ratio de 20 niños y niñas por ambiente.
- Facilidades para la incorporación, en los casos necesarios, de profesionales terapeutas, pedagogos, logopedas, entre otros especialistas, dentro de los propios ambientes educativos.
- El uso de dos idiomas conviviendo en los mismos espacios educativos, español e inglés. Para llevar a cabo este bilingüismo natural, en cada ambiente conviven dos figuras adultas, una de referencia del idioma español y otra de referencia del idioma inglés.
- Uso de numerosos materiales enfocados a cubrir diferentes necesidades, facilitando la comprensión de los contenidos. Los ambientes están dotados de material Montessori, Waldorf, Pikler, Singapur, entre otros.
- Ambientes amplios, con mobiliario adaptado a las etapas educativas y necesidades especiales que puedan convivir dentro del mismo. En este tipo de centros, Montessori, se adapta anualmente el ambiente a las circunstancias del grupo – clase.
- Planificación personalizada para que cada niño y cada niña pueda seguir su ritmo de desarrollo natural mediante un trato de respeto y acompañamiento directo.

4.3.1.2.Contexto de la alumna D. (7 años)

Contexto familiar

D. es la primera de dos hermanos, siendo tres años mayor que su hermano. Su núcleo familiar está compuesto de la madre, el padre, su hermano y ella, viviendo todos en la misma casa. Gozan de un nivel socio-económico medio-alto, siendo, ambos progenitores, profesionales y en situación laboral activa actualmente.

No se reportan antecedentes de Altas Capacidades, así como de ninguna otra necesidad educativa en la familia más cercana.

Historial de escolarización

El centro educativo donde se encuentra D. actualmente es el tercer colegio al que asiste la alumna. En su trayectoria académica, D., asistió a un centro de educación infantil ordinario durante sus primeros tres años, comenzando en Casa de Niños (segundo ciclo de educación infantil) en el centro donde se encuentra actualmente. A causa de la pandemia, la familia decidió escolarizar a D. en un centro británico, de corte pedagógico más tradicional, desde los 4 años hasta los 6 años, momento en el que regresó al colegio para comenzar la etapa de educación primaria (1º de primaria) en Greenleaves Montessori American School. Una de las razones principales por las que la familia decidió regresar al presente centro fue la búsqueda de un enfoque alternativo y respetuoso para la educación de su hija, puesto que observaban unas muy buenas capacidades y habilidades en D. y, argumentan, una frustración creciente dentro de un aula ordinaria centrada en los objetivos estándar de la edad cronológica.

No se reportan situaciones conflictivas de ninguna índole en ninguno de los centros de escolarización, más allá del sentimiento de frustración mencionado por la familia.

Socialización

D. cuenta con grupo central de amistades más recurrentes, aunque se observa cambio de amistades temporalmente, volviendo, finalmente, a su grupo central. Durante su estancia en la etapa de educación primaria se reportan ciertas dificultades para entablar nuevas amistades, así como se ha observado dificultades para establecer vínculo rápido con nuevos docentes. El vínculo con el docente se ha establecido con el paso de las semanas y la comunicación constante para llegar a acuerdos, incluso se ha observado una actitud retadora en los inicios de curso. Cuando se ha generado el vínculo se ha observado

muy buena comunicación entre docente – alumna, alumna – docente. Incluso, se observa y se reporta actitud de responsabilidad y ayuda cuando se le ha requerido su colaboración.

Durante el periodo de observación directa se ha registrado un comportamiento variado dependiendo de las líneas de relación, mostrándose respetuoso y participativo con los docentes, pero produciéndose ciertas situaciones problemáticas con numerosos compañeros y compañeras, destacando con aquellos con los que ha compartido juego y proyectos grupales o durante los tiempos de asamblea donde la participación es libre y en grandes grupos. Estas actitudes han derivado en conflictos verbales, nunca físicos, siendo transmitidos, por parte de la alumna, a la familia. Cabe destacar que, en palabras de la familia, estos conflictos nunca han sido generados por la menor.

D. prefiere trabajar, generalmente, de forma individual, salvo en proyectos creativos, donde solicita la asistencia de otro compañero. En los tiempos de juego libre o recreo, D. busca compañía, aunque se observa imposición de reglas y conflicto si estas no son seguidas como las ha buscado establecer. Estos conflictos se han podido resolver a posteriori dada la reticencia de D. para solucionarlo en el momento.

Fuera del colegio, la familia afirma que D. muestra actitudes de prepotencia y, en multitud de ocasiones, han tenido conflictos verbales debido a la negativa de D. para aceptar los planes o ideas del resto. Se registra que D. prefiere la individualidad en su habitación que las salidas familiares o los juegos colectivos en parques o actividades extraescolares.

Desarrollo académico

Se observan muy buenas capacidades en D. para el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento dentro del ambiente educativo. Así mismo, todos los reportes académicos pertenecientes a la etapa de educación primaria muestran una consecución de objetivos por encima de lo esperado para la edad cronológica, estando realizando, en general, objetivos de tercero de educación primaria y, en algunos casos, como en matemáticas y lenguaje, objetivos correspondientes al curso de cuarto de educación primaria. Al tratarse de una educación y una organización que se rige por los fundamentos Montessori, D. lleva conviviendo dos años con niños y niñas de cursos superiores, observándose su preferencia por los objetivos de estos niños y niñas. Además, se reporta que no ha

mostrado mayor dificultad para ir superando objetivos de uno y dos cursos superiores al suyo, según edad cronológica.

Al encontrarse en un centro bilingüe, donde conviven dos adultos por ambiente, uno de referencia de habla española y otro de referencia de habla inglesa, D. muestra dominio en ambos idiomas, aunque muestra predilección y más facilidad para su idioma materno, el español. Así mismo, disfruta trabajando de forma libre y rotando por las distintas áreas del conocimiento buscando dar respuestas a sus intereses señalados durante las asambleas matinales.

La familia reporta, en las diversas tutorías, que D. pasa la mayoría de las tardes encerrada en su cuarto leyendo, dedicando tiempos superiores a 3 horas diarias a esta afición. Los libros de lectura de preferencia para D. son superiores a los recomendados ordinariamente para su edad cronológica.

En las últimas tutorías con la familia se ha valorado el proceder al posible diagnóstico de Altas Capacidades por parte de D. debido a sus características e historial personal y académico. La familia muestra miedo a dicho diagnóstico por lo que aún se encuentran en proceso de valoración para comenzar los procesos de dicho diagnóstico.

4.3.1.3.Contexto del alumno S. (9 años)

Contexto familiar

S. es el segundo hijo por parte materna y primero por parte paterna. El núcleo familiar actual se compone de padre, madre y S. viviendo los tres juntos en la misma casa. La familia goza de una situación económica media – alta, donde solo el padre trabaja, estando la madre al cargo de las labores domésticas, no teniendo formación universitaria. El padre es de nacionalidad americana y la madre cuenta con doble nacionalidad española y venezolana. S. nació en Berlín (Alemania), pero viven en España desde que S. tenía 2 años de edad.

No se reportan diagnósticos de necesidades educativas especiales en la familia, aunque se refleja que el padre de S. pueda contar con las mismas a pesar de no haber sido previamente diagnosticado.

Es destacable mencionar que son una familia que sigue el rito Ayurvédico, por lo que S. sigue, a nivel rutinario y alimenticio, los preceptos de dicha filosofía de vida, contando con menú especial en el catering del colegio, así como rutinas de higiene específicas marcadas por la propia familia. En su ambiente doméstico no cuenta con televisión, solo cuenta con un ordenador como medio tecnológico a su disposición.

Historial de escolarización

El presente centro educativo es el segundo al que S. ha asistido en su historia académica. Previamente ha estado escolarizado en un centro de pedagogía alternativa (Waldorf), comenzando en Greenleaves Montessori American School en el inicio de la etapa de educación primaria. Cabe destacar que es debido a que la familia buscaba un mayor impulso en la parte académica, argumentando que la pedagogía Waldorf no gozaba de estructura sólida en cuanto al campo disciplinario, no proporcionando a S. las herramientas y estrategias necesarias para el desarrollo académico.

Actualmente se encuentra cursando tercero de primaria, pero conviviendo con los alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto de primaria en Taller 2 debido al desarrollo de los objetivos por encima de su edad cronológica.

Socialización

S. muestra un comportamiento respetuoso y colaborador dentro del ambiente educativo, aunque se suele observar actitudes retadoras con las docentes femeninas, no observándose, en tal grado, con los docentes masculinos.

Se relaciona con los compañeros y compañeras neurotípicos del ambiente, no observándose relación con los compañeros y compañeras que cuentan con necesidades educativas especiales. Dentro del ambiente educativo, prefiere el trabajo individualizado, centrándose en sus campos de interés, así como rehúye las indicaciones de los docentes, prefiriendo generar proyectos a nivel individual.

Se observa una voz aguda e inmadura cuando se expresa en grupo (asambleas), no siendo la misma en los grupos de trabajo sin docente. En varias ocasiones esta voz se llega a hacer inaudible.

En los momentos de patio se tiene constancia, así como se observa la participación en juegos de mucha fuerza e intensidad, incluso llegando a las agresiones en varias ocasiones. Cuando él agrede no acepta la culpa, necesita de un acompañamiento de larga duración para llegar a la reflexión; cuando resulta agredido grita y se enfurece muy notablemente.

No se observan relaciones estables y continuadas, pero se denota preferencia de amistad de más edad para el trabajo y la investigación y de menor edad para los juegos y tiempos libres.

Desarrollo académico

S. siempre ha destacado por su desempeño académico, destacando sobremanera en las áreas de cultura general (ciencias naturales y ciencias sociales). Desde pequeño le ha encantado la historia, por lo que disfruta generando proyectos de investigación de historia, prefiriendo la historia de culturas y países que no suelen ser tratados en las presentaciones o dentro del ambiente. Su historial refleja una muy buena consecución de los objetivos, siendo este desempeño menor en las matemáticas y el lenguaje, aunque se ha reportado que puede ser debido a la desmotivación hacia estas áreas del conocimiento concreto puesto que cuando atiende a las presentaciones es capaz de generar el conocimiento muy rápido y realizar las extensiones sin mucha dificultad. A pesar de ello, el generar proyectos refleja que S. cuenta con un léxico, una expresión y una organización complejas en cuanto al nivel de realización. Disfruta mucho exponiendo oralmente sus proyectos y contestando a las preguntas de compañeros, compañeras y docentes.

Actualmente, como se ha mencionado previamente, se encuentra conviviendo, en el ambiente educativo, con niños y niñas de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, a pesar de contar con una edad cronológica acorde a tercero de primaria. No se observan dificultades para la gestión de los objetivos curriculares.

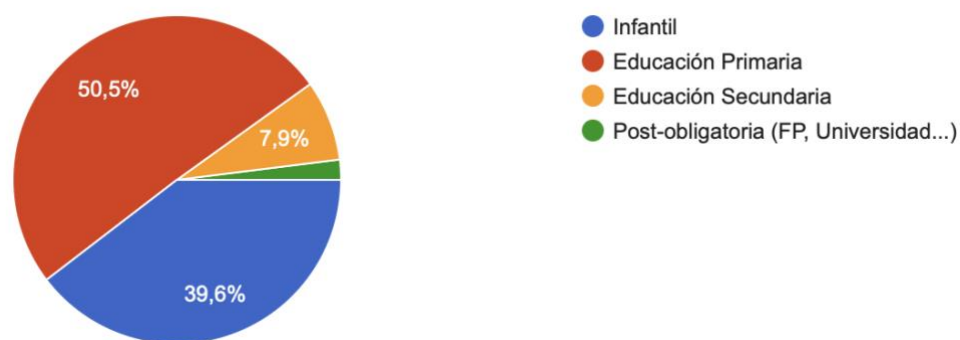
Durante el periodo de observación del presente estudio, S. ha recibido los resultados de su diagnóstico de Altas Capacidades, el cual ha sido remitido al centro educativo durante el mes de abril. S. cuenta con un C.I de 147.

4.3.1.4.Participantes en la encuesta docente

En relación a la encuesta que se ha llevado a cabo para conocer la perspectiva docente acerca del tratamiento educativo de los niños y niñas con altas capacidades se ha tomado como referencia a docentes de distintas etapas educativas y que laboran bajo el enfoque de distintos tipos de metodologías.

Una vez finalizado el periodo de encuesta se ha obtenido un total de 101 respuestas completas, donde el porcentaje de participación por etapas educativas ha sido el siguiente:

Gráfica 1. Respuestas docentes sobre etapa educativa a la que corresponden.

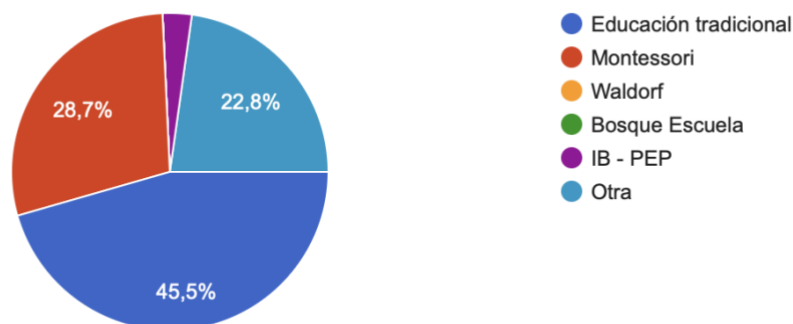


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Se puede observar que el mayor número de participación ha sido por parte de docentes de la etapa de educación primaria, siendo este un 50,5% del total; seguido por los docentes de educación infantil (39,6%); alejados del grado de participación de los docentes de educación secundaria (7,9%) y docentes de educación post-obligatoria (2%).

Además, tomando como referencia el tipo de pedagogía bajo la que se rigen los participantes de la encuesta, los datos estadísticos de la misma nos ofrecen la siguiente gráfica:

Gráfica 2. Respuestas docentes sobre metodología impartida.

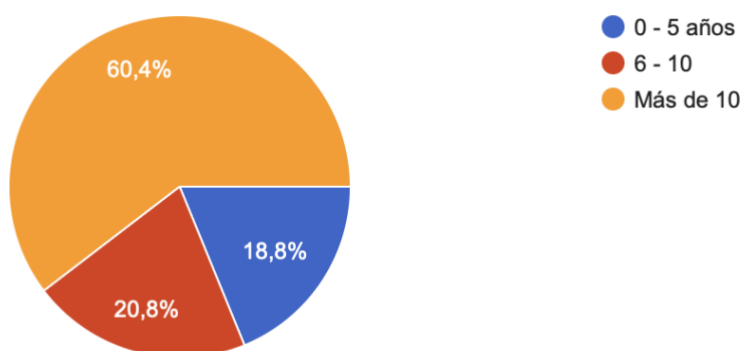


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Se puede contemplar que casi la mitad de los participantes forman parte de la educación tradicional (45,5%), estando la metodología Montessori (28,7%) y otro tipo de pedagogías (22,8%) en segundo lugar y el IB-PEP (3%) en tercer lugar. Al encontrar un alto porcentaje (22,8%) en el ítem de otro tipo de pedagogía y no existir porcentaje válido en Waldorf ni bosque escuela, existe la variable de que docentes pertenecientes a la educación tradicional no se sientan identificados con dicha categoría según está expresado en la encuesta.

En cuanto a los años ejerciendo como docentes, los resultados provenientes de los participantes muestran los siguientes gráficos:

Gráfica 3. Respuestas docentes sobre el número de años ejerciendo la docencia.



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Se muestra un 60,4% de participación por parte de docentes con más de 10 años de experiencia, un 20,8% de docentes que cuentan con entre 6 y 10 años de experiencia en aula y un 18,8% de docentes con menos de 5 años de experiencia. Por lo tanto, más de la mitad de los participantes se pueden considerar docentes con amplia experiencia en el ambiente, quedando solo casi una quinta parte como docentes que llevan poco tiempo ejerciendo dicho rol.

5. Análisis y discusión de los resultados

A lo largo de este apartado se expondrá el análisis de los datos recabados a través de las observaciones realizadas y de las respuestas otorgadas por los docentes en el cuestionario compartido.

5.1.Resultados de las observaciones

Para el análisis de las observaciones se realiza un análisis de lo observado en los alumnos de forma independiente para, finalmente, realizar un análisis conjunto donde se puedan observar similitudes y diferencias entre ambos sujetos observados. Se comienza con el análisis de la alumna D. al ser de menor edad y formar parte del ambiente de Taller 1 (primera etapa de la educación primaria bajo el método Montessori). Posteriormente se analizan las observaciones recogidas de S. y, finalmente, se busca realizar una síntesis de las observaciones fusionando las mismas y comparando las observaciones.

5.1.1. Análisis de las observaciones a D.

Las observaciones a la alumna D. han sido realizadas a lo largo del mes de marzo, siendo cuatro observaciones registradas en total, cada una durante un día diferente de la semana.

D. pertenece al grupo de taller 1 donde se unifican los grados de primero, segundo y tercero de primaria siendo D. alumna de segundo de educación primaria debido a su edad cronológica. A pesar de convivir con niños y niñas más pequeños y más grandes, se ha observado que la convivencia entre todos y todas es plena, no llegándose a apreciar, salvo en tamaño y cierto desarrollo emocional y social, la diferencia entre un alumno y otro, denotando, así, que todos los alumnos y alumnas del ambiente se encuentran normalizados en la relación multiedad dentro del mismo ambiente educativo. Las relaciones que se observan en general son muy positivas, vivenciando comunicaciones y actuaciones comunes entre discentes de distintas edades.

D. no muestra actitudes muy sociales dentro del ambiente educativo, puesto que, al tratarse de horario de estudio (ciclo de trabajo ininterrumpido), la alumna se centra en las labores meramente académicas, siendo pocas las ocasiones donde se ha podido observar a D. en actitud lúdica o alejada de la disciplinaria de las áreas de trabajo. Durante todas las observaciones, D. ha realizado el material adecuado en cada área del

conocimiento, dando, a cada material, el uso para el que ha sido diseñado y colocado en el ambiente. Este comportamiento no ha sido compartido por muchos de los niños y niñas puesto que se encuentran materiales que pueden invitar al juego o a la broma. Cada vez que D. utilizaba un material, esta lo colocaba en su sitio inicial antes de avanzar al siguiente. En general, el orden del ambiente durante el ciclo de trabajo, generalizado en la edad cronológica de los alumnos y alumnas que conviven, no se asimilaba al orden personal de D., la cual, se ha observado, pone empeño en tener sus pertenencias y materiales en orden y estructurados.

El nivel de desarrollo académico de D. ha sido superior a lo esperado por el observador para la edad en la que se encuentra. Desarrollando sumas y restas con decimales y, visualizando el cuaderno, habiendo desarrollado multiplicaciones largas con decimales. Así como, se ha de destacar el nivel de caligrafía, limpieza, uso del espacio y calidad de los productos que se han observado de D. durante las cuatro observaciones. Estas producciones pueden compararse con lo observado en el ambiente de Taller 2 (4º, 5º y 6º de primaria). Cabe destacar la producción escrita en cuanto a léxico, semántica y coherencia de las oraciones, encontrándose cuentos de una calidad esperada en dos o tres cursos superiores al de D.

El desarrollo de D. con los objetivos propuestos en el ambiente, así como la energía y motivación observada durante las observaciones invitan a la reflexión de que la alumna se encuentra mucho más dispuesta a satisfacer objetivos propuestos de forma personal, siguiendo el interés interior, pero que, por otra parte, no se niega a realizar los objetivos propuestos por la docente, aunque la dedicación hacia los mismos sea muy inferior. Es reseñable destacar que cuando D. se enfrentaba a los objetivos propuestos por la docente, esta seleccionaba objetivos que no le requiriesen un gran esfuerzo cognitivo, mientras que con los objetivos propios el nivel de exigencia y de tiempo en la realización aumentaba exponencialmente. El tiempo de desarrollo de los mismos es un indicador del esfuerzo y la motivación hacia los mismos, dedicando pocos minutos a los objetivos propuestos por la docente y, en cambio, dedicando una gran cantidad de minutos en la realización de los objetivos propios. La calidad en la letra y el orden en la producción, si comparamos ambas familias de objetivos es muy superior en los objetivos auto impuestos.

D. se siente muy segura con sus habilidades y capacidades, disfrutando con sus producciones y reaccionando positivamente en sus participaciones grupales. Ha mostrado en reiteradas ocasiones sus producciones escritas al resto de compañeros y docentes en las asambleas. A la vez, se ha observado respeto por la participación del resto de compañeros y compañeras, no observándose ninguna falta de consideración hacia las capacidades, habilidades o conocimientos del resto. Si bien es cierto que, en la práctica, D. diferencia entre las habilidades de sus pares y ejerce un fuerte liderazgo para orientar a cada uno en lo que puede hacer mejor en el trabajo conjunto mientras que ella se encarga de la parte que requiere más desarrollo cognitivo o estética en la producción. No se ha observado un liderazgo negativo, sino que se ha observado una mediación respetuosa para otorgar un rol a cada persona perteneciente al grupo. En este aspecto, es importante destacar que sí se han observado caras de desilusión, cercana al enfado, cuando la producción de los compañeros no era la esperada por ella, aunque no se ha externalizado en gritos o faltas de respeto. Sí se ha observado que, estando sola, ha borrado y rectificado algunas producciones de sus compañeros y compañeras de grupo.

D. ha trabajado la mayoría del tiempo de forma individual, no buscando la compañía del resto durante las horas de trabajo ininterrumpido, pero, por el contrario, en las asambleas sí ha buscado la compañía. Siempre se ha sentado y conversado al lado de la misma persona, se intuye que es su amigo más cercano. Este niño tiene su misma edad cronológica, pero se encuentra considerablemente por debajo en cuanto a desarrollo de objetivos académicos, de ahí puede derivarse que su compañía haya sido buscada para la asamblea y no para los tiempos de desarrollo de objetivos académicos.

5.1.2. Análisis de las observaciones a S.

Las observaciones al alumno S. para el presente estudio han sido registradas a lo largo del mes de marzo, siendo cinco observaciones las que se han llevado a cabo en total, todas durante el ciclo de trabajo ininterrumpido. Aunque, como en este caso, el observador es el docente principal de S., añade ciertas actitudes observadas durante los momentos de patio y comedor.

S. pertenece al grupo de taller 2, aunque cronológicamente debería pertenecer al grupo de tercero de primaria. Esto se decidió al inicio del presente curso académico debido al buen desarrollo de S. en las diferentes asignaturas, así como debido al gran interés que

muestra el niño por los conocimientos de cultura general, disfrutando generando proyectos de temáticas pertenecientes al ambiente del último ciclo de educación primaria. De esta manera, S. se encuentra cómodo en el ambiente donde está ubicado.

Durante las observaciones S. ha participado de la totalidad de las asambleas, participando en cada una de ellas y siendo, con diferencia, el que más ha deseado compartir información o respuestas con el resto de compañeros y compañeras. Como las asambleas son enfocadas hacia temática de cultura general, se ha observado a S. siempre dispuesto y concentrado durante los 40 minutos, de media, que duran dichas asambleas. Incluso, en las asambleas, trae a colación temáticas que se encuentran fuera de las propuestas pero que están relacionadas con las mismas, denotando una amplia biblioteca interior de conocimientos y un gran interés por el aprendizaje constante. Cabe destacar que, cuando, en una asamblea, una temática le llama sobremanera la atención, al día siguiente trae libros e ideas de ampliación sobre la misma que le gusta contar y compartir con el grupo – clase. Se ha observado que, durante las asambleas, a S. le cuesta respetar el turno de palabra del resto, respondiendo en voz alta cuando un compañero o compañera se toma tiempo para pensar, generando cierto malestar en el grupo. Del mismo modo, cuando S. responde adecuadamente alguna pregunta donde solo él tiene la mano levantada, suele mirar alrededor para observar las caras de los compañeros y compañeras, así como centra su mirada en el docente buscando la aprobación.

Después de las asambleas, durante el tiempo de trabajo autónomo, se ha observado desorden en las pertenencias y materiales utilizados por S., alegando olvido cuando los guías le preguntan por sus materiales. Así como no se observa limpieza y organización en el nivel de estética en sus productos escritos, aunque sí se observa una gran calidad de contenido en los mismos, observándose respuestas muy complejas y textos con contenidos y vocabulario bastante complejos para la edad cronológica. Su taquillero, donde guarda los cuadernos y productos, no se encuentra ordenado, encontrándose hojas dobladas y rotas, no se observa preocupación por el orden y cuidado del material propio.

La predilección de S., a la hora de realizar objetivos, se centra en su propio interés, no realizando los objetivos propuestos por los guías, llegando incluso a negarse a realizarlos o escabulléndose de realizarlos cuando es invitado directamente por los guías. Para tal fin, cuando es invitado a trabajar con el guía, se rehúye comenzando a conversar con compañeros o caminando de un lado a otro del ambiente haciendo como que está

buscando algo. En cambio, se han observado periodos de concentración extensos cuando se encuentra realizando investigaciones o proyectos personales, así como se observa que las temáticas de sus proyectos van más allá de los contenidos propuestos en el ambiente. Es importante destacar que, a pesar de no existir tareas en las políticas del centro escolar, S. suele traer proyectos e investigaciones realizadas en casa.

En cuanto a las relaciones sociales se ha observado que S. prefiere el contacto con compañeros y compañeras mayores en edad cronológica dentro del ambiente de trabajo, participando, en los objetivos, con niñas de quinto y sexto de primaria. Así como se ha observado que S. no muestra contacto con aquellos compañeros que cuentan con necesidades educativas que derivan en adaptaciones curriculares encaminadas a fortalecer objetivos de cursos anteriores, no se ha observado ningún contacto directo con ellos. Durante el periodo de observación no se han observado grandes disputas, aunque sí se han observado durante los patios o en las salidas pedagógicas, sobre todo durante los juegos cuando, comenzando con juegos un poco más agresivos, S. recibía algún golpe. Las reacciones por parte de S. han sido siempre muy exageradas para el contexto, corriendo y gritando por todo el patio hasta que se acerca un docente. Por el contrario, cuando la acción agresiva ha sido comenzada por S. este ha buscado la argumentación y la negociación con el docente que le ha solicitado su perspectiva. En multitud de ocasiones se ha observado a S. buscar a las personas con carácter más irascible y realizar acciones que no gustan a estas personas, no deteniéndose hasta que estos últimos han comenzado a perseguirle y/o golpearle. En cuyo caso S. ha ido corriendo a los guías a quejarse de la agresión.

No se observa que S. tenga un grupo social establecido, puesto que sus momentos y grupos de relaciones sociales cambian cada día. Sí se ha observado cierta actitud obsesiva hacia un compañero, puesto que muchas de las situaciones conflictivas han estado relacionadas con su relación con el mismo.

5.1.3. Similitudes y diferencias entre las actitudes y características de D. y S.

En la siguiente tabla se exponen las similitudes y diferencias entre las actitudes y características observadas en D. y S.:

Tabla 4. Similitudes y diferencias en las actitudes y características observadas en D. y S.

Similitudes	Diferencias
<p>Muestran un muy buen desempeño académico. Desarrollo de objetivos superiores a los esperados en la edad cronológica.</p> <p>Cuentan con conocimientos avanzados, según lo esperado en su edad cronológica, en el área de Cultura General.</p> <p>Obsesivos con las temáticas de interés. Tiempos muy amplios de trabajo ininterrumpido en la generación de proyectos personales.</p> <p>Preferencia por el trabajo individual dentro del ambiente educativo.</p> <p>Pocas relaciones sociales lúdicas en el ambiente educativo.</p> <p>Buen empleo de los materiales académicos y movilidad autónoma por el ambiente.</p> <p>Participación activa en las asambleas y presentaciones grupales.</p> <p>Trabajo académico e investigación totalmente voluntaria fuera del horario escolar.</p> <p>Poca tolerancia hacia las personas con menor capacidad o habilidades menos</p>	<p>D. mayor facilidad y desarrollo en las actividades relacionadas con las lenguas y la expresión oral y escrita.</p> <p>S. mayor facilidad y desarrollo en las actividades relacionadas con la geografía y la historia.</p> <p>D. muestra mucha preocupación por el orden y la estética.</p> <p>S. no muestra preocupación por el orden y la estética.</p> <p>D. evita juegos y dinámicas que puedan derivar en acciones agresivas o violentas.</p> <p>S. participa regularmente de los juegos que derivan en agresividad o violencia.</p> <p>D. prefiere comunicación social con los pares de su edad.</p> <p>S. prefiere comunicación social con las personas mayores en edad.</p> <p>D. muestra habilidades de liderazgo positivo, mientras que S. no muestra habilidades de liderazgo.</p>

<p>desarrolladas que ellos. Poca comunicación y relación con las mismas.</p> <p>Poca motivación hacia los objetivos y actividades propuestos a nivel grupal.</p> <p>Preferencia por el desarrollo de objetivos libres y relacionados con el interés propio.</p> <p>Poco interés por las actividades repetitivas y sin un fin contextualizado, por ejemplo, matemáticas (operaciones básicas).</p>	
---	--

Como podemos observar en la tabla anterior, ambos estudiantes cuentan con multitud de actitudes y características similares, mientras que ambos difieren en ciertas actitudes sociales y de estructura. Estas diferencias, pueden ser producto de las acciones o vías de educación y disciplina con las que se cuenta fuera del colegio, en el ambiente doméstico, ya que se encuentran estrechamente relacionadas con la gestión social y las relaciones humanas. Es importante destacar, en este apartado, que S. pertenece a una familia que sigue el rito Ayurvédico, por lo que cuenta con numerosas prohibiciones en sus relaciones sociales y relaciones materiales, marcando una clara diferencia con el resto. Esto puede ser, en parte, consecuencia, siguiendo lo establecido por Kohlberg (1976) en su teoría del desarrollo moral, al nivel de desarrollo ético-moral en el que se encuentra S. actualmente. Siguiendo con la teoría mencionada de Kohlberg (1976), S. con 9 años, se encontraría en pleno nivel convencional, donde los individuos se ajustan a las normas y expectativas sociales, comenzando a posicionarse jerárquicamente y comparando sus características y habilidades con el resto. De tal forma, dado que S. sigue unas líneas éticas, conductuales y rutinarias totalmente diferentes al resto de la población con la que convive durante gran cantidad de horas diarias, este puede estar buscando vías más agresivas de aceptación y demarcación social en su grupo social más próximo (los compañeros y compañeras).

5.2. Análisis de los resultados de la encuesta realizada a docentes

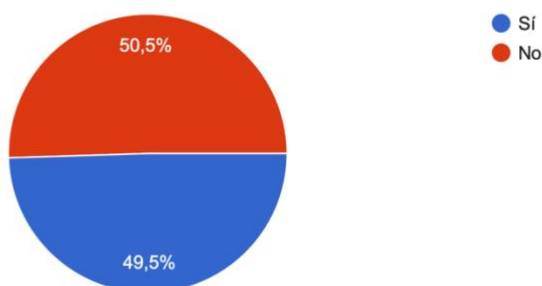
En este apartado se exponen los gráficos y el análisis de las respuestas a las distintas preguntas que contenía el cuestionario facilitado a docentes para expresar sus perspectivas sobre el tratamiento educativo de las altas capacidades.

5.2.1. Diagnóstico Altas Capacidades

Para poder valorar la noción docente sobre el propio tratamiento de las altas capacidades, en primer lugar, se preguntaba si, como docente, han tenido la oportunidad de contar con niño y/o niñas con altas capacidades diagnosticado/a en sus ambientes educativos. Las respuestas han sido parejas entre el sí (49,5%) y el no (50,5%).

Gráfica 4. Respuestas docentes sobre trabajo con alumnos/as con AACC diagnosticadas.

¿Ha tenido como alumno/a algún niño o niña con Altas Capacidades diagnosticadas?
101 respuestas



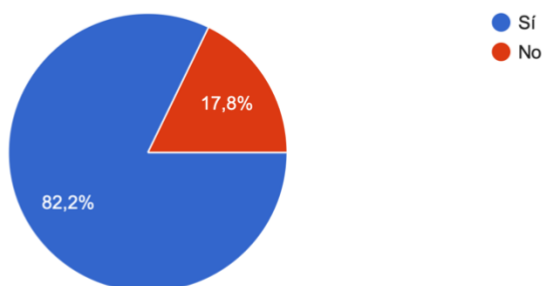
Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Mientras que la siguiente pregunta cambiaba el enfoque y preguntaba sobre las sospechas, como docentes de contar con alumnos o alumnas, sin diagnóstico, pero de los cuales sospecharan que contaban con altas capacidades. En este caso, el resultado varía considerablemente, siendo un 82,2% de las respuestas afirmativas y solo un 17,8% de las respuestas negativas.

Gráfica 5. Respuestas docentes sobre sospechas de alumnado con AACC.

¿Ha tenido como alumno/a algún niño o niña del cual ha sospechado que podía contar con Altas Capacidades pero no tenía diagnóstico?

101 respuestas



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Encontramos en Sánchez (2010) referencia a esta diferencia en porcentajes para el posible diagnóstico de las altas capacidades por los propios docentes a través del estudio mencionado en el mismo texto de Sánchez (2010) dirigido a una muestra de 19.000 niños de Educación Primaria. En este estudio se expresó que los docentes identificaron, con un error del 94,47%, falsos positivos en diagnóstico de Altas Capacidades. Mientras que solo identificaron a un 44,13% de verdaderos positivos en Altas Capacidades. Observamos que, en nuestra encuesta, los valores porcentuales no difieren mucho, marcando un 82,2% de docentes que piensan que han tenido niños con Altas Capacidades en sus ambientes, mientras que solo un 49,5% ha contado con Altas Capacidades realmente diagnosticadas.

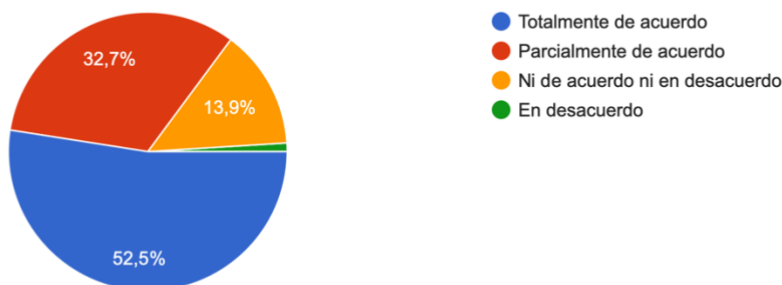
5.2.2. Relación entre el docente y las Altas Capacidades

Dentro de este apartado se realizaron tres preguntas, las cuales obtuvieron los siguientes porcentajes de respuestas, las cuales analizaremos por separado:

Gráfica 6. Respuestas docentes sobre profesionalización docente con niños/as con AACC.

El contar con niños y niñas con Altas Capacidades (AACC) en un ambiente educativo inclusivo favorece a la profesionalización de los docentes

101 respuestas



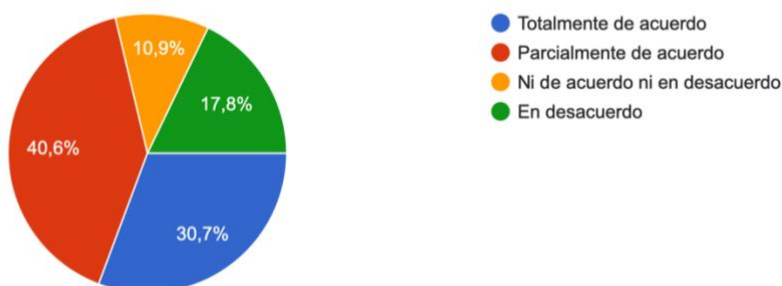
Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

En cuanto a la idea de que contar con niños y niñas con Altas Capacidades en el ambiente favorece a la profesionalización de los docentes podemos observar que el 85,2% de los encuestados han contestado positivamente, estando el 52,5% de la población totalmente de acuerdo y el 32,7% de la misma parcialmente de acuerdo. Por lo que, el contar con AACC en los ambientes educativos es un reto positivo para los docentes de las distintas etapas.

Gráfica 7. Respuestas docentes aumento de carga laboral debido al tratamiento de las AACC.

Contar con niños y niñas de AACC en un ambiente educativo inclusivo aumenta la carga laboral del docente

101 respuestas



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

A su vez, aunque se valore positivamente para el desarrollo profesional el contar con AACC en el ambiente educativo, el 71,3% de la misma población encuestada valora que contar con estos estudiantes también aumenta la carga laboral. Por lo tanto, nos encontramos con que, a pesar de ser positivo en cuanto al desarrollo docente, este beneficio también exige un aumento de la propia carga docente que exige lidiar con este tipo de estudiantado.

Gráfico 8. Respuestas docentes sobre relación horizontal entre docente y AACC.



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Como se comenta en el marco teórico del presente estudio, una de las ideas más generalizadas en el mundo de la educación es que los niños y niñas con Altas Capacidades pueden mostrarse difíciles en la relación con los docentes al cargo debido a las propias exigencias de los mismos. En la población encuestada, el 74,2% afirma que es fácil mantener una relación horizontal con esta tipología de estudiantes, siendo destacable que solo un 17,8% está totalmente de acuerdo con la cuestión. Del mismo modo, uno de cada diez encuestados está totalmente en desacuerdo con la presente afirmación.

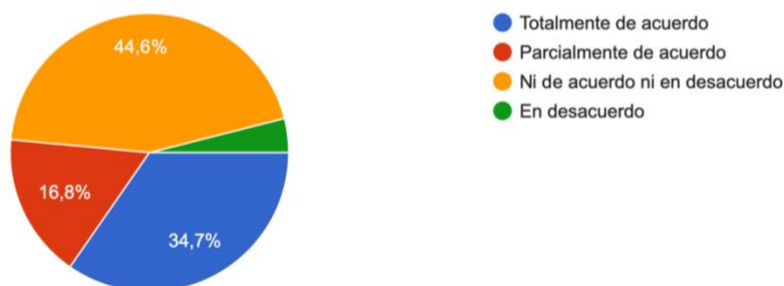
5.2.3. Tratamiento educativo de las Altas Capacidades en centros educativos tradicionales y escuelas Montessori

Para valorar la comparativa en la identificación, relación y tratamiento educativo de las Altas Capacidades entre los centros educativos tradicionales y escuelas Montessori se desarrollaron diez preguntas que se exponen gráficamente y analizan en este apartado.

Gráfico 9. Respuestas docentes sobre diferencias significativas en el aprendizaje para las AACC en escuelas Montessori en comparación a escuelas tradicionales.

Existen diferencias significativas en el aprendizaje de los niños con altas capacidades que asisten a escuelas Montessori en comparación con aquellos que asisten a escuelas tradicionales

101 respuestas



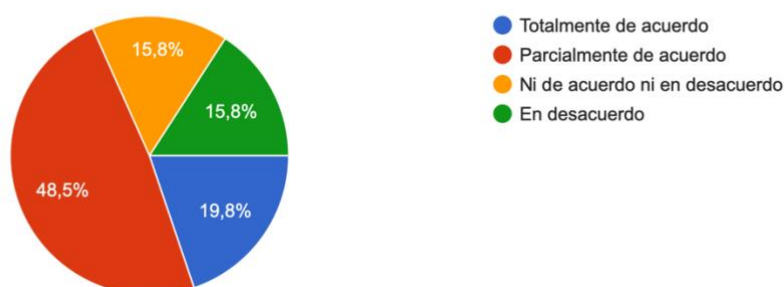
Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

A la afirmación entre la posible existencia de diferencias significativas en el aprendizaje de las personas con AACC en entornos tradicionales o Montessori, encontramos una importante polaridad en las respuestas. El 34,7% de los encuestados dicen estar totalmente de acuerdo con la afirmación y un 16,8% están parcialmente de acuerdo, generando un total de 51,5% de la población afirmativa con la cuestión. Mientras que un 44,6% afirman no estar ni de acuerdo ni desacuerdo y un 3,9% consideran que esta afirmación es falsa. Por lo tanto, nos encontramos con que la mitad de la población considera Montessori un método beneficioso para las Altas Capacidades, mientras que casi la otra mitad duda sobre sus beneficios y no quiere valorar los mismos.

Gráfico 10. Respuestas docentes sobre la facilidad de identificación de las AACC en ambientes educativos tradicionales.

Es fácil identificar a los niños y niñas con AACC en un ambiente educativo tradicional

101 respuestas

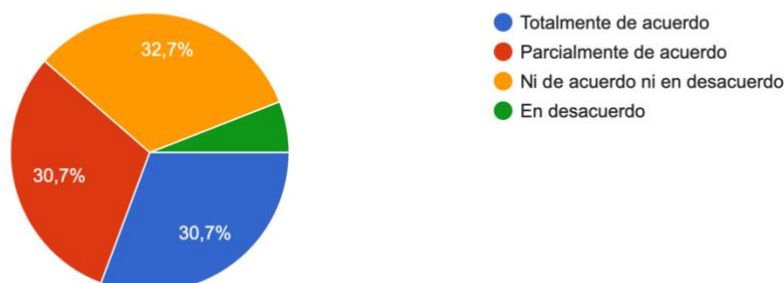


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Gráfico 11. Respuestas docentes sobre la facilidad de identificación de las AACC en ambientes Montessori.

Es fácil identificar a los niños y niñas con AACC en un ambiente educativo Montessori o alternativo

101 respuestas



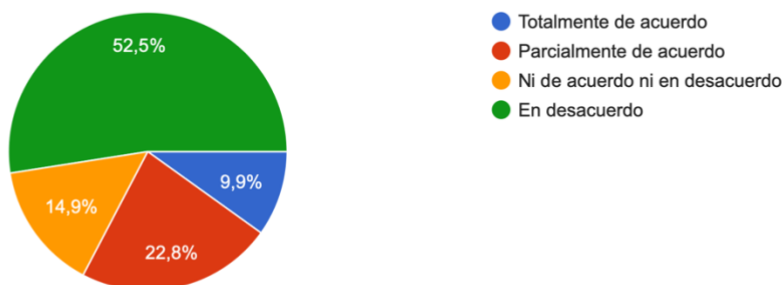
Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

A las afirmaciones sobre si es fácil identificar a los niños y niñas con AACC en los dos tipos de ambientes educativos propuestos, encontramos diferencias sustanciales de más de diez puntos porcentuales. En el caso de la identificación de las AACC en centros tradicionales el 19,8% dice estar totalmente de acuerdo con la facilidad de identificación, mientras que, bajo el método Montessori o centros alternativos, este ítem es del 30,7%. Mientras que, por el otro extremo, el 15,8% dice estar totalmente en desacuerdo con la afirmación respecto a la educación tradicional y solo un 5,9% dice estar en desacuerdo para el método Montessori o alternativos. Es llamativo, por otra parte, observar que, en porcentajes totales, en cuanto a la facilidad de identificación de las AACC, el ambiente tradicional se encuentra por encima del ambiente Montessori o alternativo, estando el primero con un 68,3% de aceptación relativa y el segundo con un 61,4%.

Gráfico 12. Respuestas docentes sobre el interés en el aprendizaje del alumnado con AACC en centros educativos tradicionales.

El tratamiento educativo tradicional mantiene el interés en el aprendizaje de los niños y niñas con AACC durante un período prolongado

101 respuestas

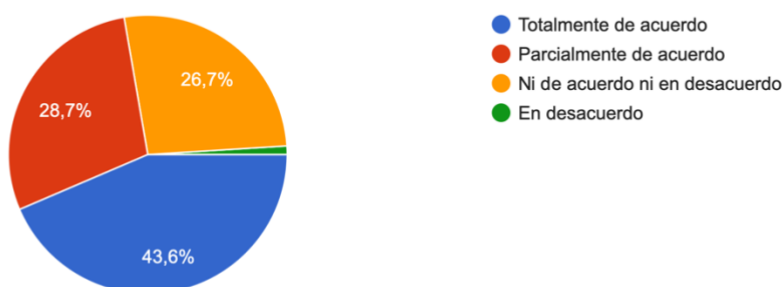


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Gráfico 12. Respuestas docentes sobre el interés en el aprendizaje del alumnado con AACC en centros educativos tradicionales.

El tratamiento educativo bajo la pedagogía Montessori mantiene el interés en el aprendizaje de los niños y niñas con AACC durante un período prolongado

101 respuestas



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

En la cuestión relativa a la motivación e interés del alumnado con los distintos enfoques pedagógicos observamos una marcada polaridad. Tomando los valores generales relativos, observamos que, para la educación tradicional un 32,7% dice estar de acuerdo con que este sistema mantiene el interés en el aprendizaje de los niños y niñas con AACC, siendo solo un 9,9% los que dicen estar totalmente de acuerdo. En el caso

opuesto, en cuanto a la relación entre el interés por el aprendizaje y la pedagogía Montessori, un 72,3% de los encuestados dicen estar de acuerdo, estando un 43,6% del total de los encuestados totalmente de acuerdo con esta afirmación. Se hace plausible la idea de que la metodología Montessori favorece, en gran medida, a captar y mantener el interés del estudiantado con AACC en el aprendizaje lo que ocasionaría un mejor aprovechamiento de los tiempos, espacios y recursos.

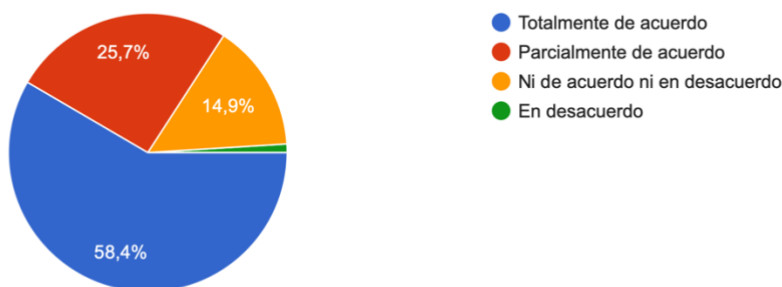
Es llamativo ver que, en cuanto al enfoque tradicional, un 52,5% de la población encuestada afirma estar en desacuerdo con que esta pedagogía favorece al interés del estudiantado, mientras que en lo relativo a Montessori solo un 1% afirmar estar en desacuerdo.

Centrándonos en el método Montessori para el tratamiento educativo de las Altas Capacidades, los encuestados fueron preguntados sobre beneficios específicos de esta metodología:

Gráfico 13. Respuestas docentes sobre la idea de que Montessori ayuda al alumnado con AACC a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

La pedagogía Montessori, o pedagogías libres, ayuda al alumnado con AACC a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas

101 respuestas

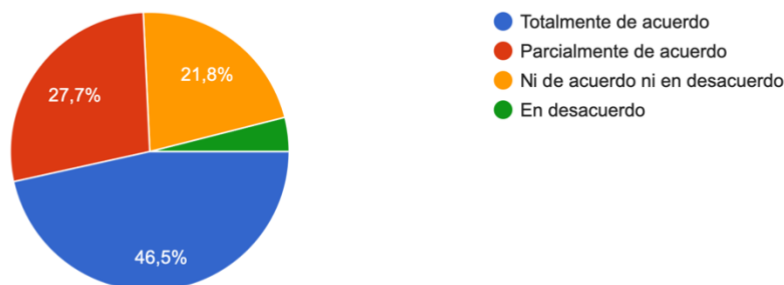


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Gráfico 13. Respuestas docentes sobre la idea de que la mezcla de edades en un mismo ambiente favorece el desarrollo académico de los niños y niñas con AACC.

La mezcla de edades en un mismo ambiente educativo favorece el desarrollo académico de los niños y niñas con AACC

101 respuestas

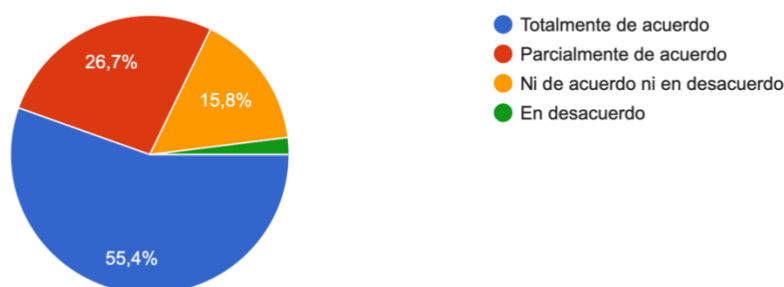


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Gráfico 14. Respuestas docentes sobre la idea de que puede ser beneficioso para el desarrollo integral del alumnado con AACC.

La pedagogía Montessori puede ser beneficiosa para el desarrollo de su alumnado con Altas Capacidades

101 respuestas



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

A las tres afirmaciones relativas a estos posibles beneficios del método Montessori para los niños y niñas con Altas Capacidades, observamos que, en general, las respuestas han sido positivas. Un 58,4% dicen estar totalmente de acuerdo con el desarrollo del espíritu crítico y la habilidad para la resolución de problemas, siendo un 84,1% las respuestas positivas totales; en cuanto a la idea de que Montessori favorece el desarrollo

académico de los niños y niñas con AACC, nos encontramos con un 46,5% de respuestas en totalmente de acuerdo y un 74,2% en positivo; y, en cuanto al desarrollo generalizado del alumnado con AACC, el 55,4% dice estar totalmente de acuerdo y 82,1% estar entre totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo.

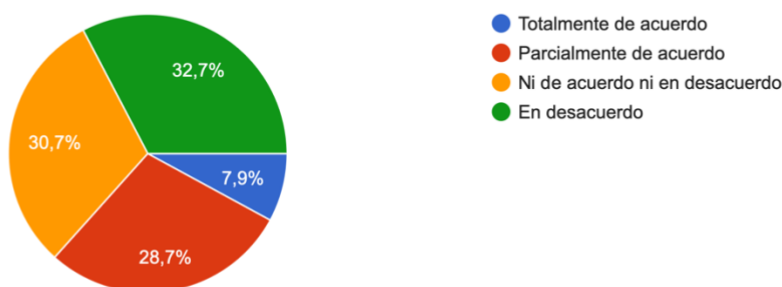
Es destacable señalar que, en ninguna de las tres afirmaciones, se ha superado el 4% de la opción en desacuerdo.

5.2.4. Desarrollo social y emocional en centros educativos tradicionales y escuelas Montessori

Para conocer las perspectivas de los docentes en cuanto al desarrollo social y emocional de los niños se contó con cuatro preguntas totales. Se barajó la división entre enfoque Montessori en su conjunto y la mezcla de edades, la cual puede darse en centros tradicionales rurales. De tal forma, se buscó poder contar con respuestas enfocadas a la metodología en sí y a uno de sus pilares que es la convivencia de distintas edades en un mismo ambiente educativo, sabiendo que, en ciertos centros tradicionales, escuelas rurales, estas características pueden existir.

Gráfico 15. Respuestas docentes en relación a que el tratamiento educativo tradicional ayuda al alumnado con AACC a desarrollar habilidades socio-emocionales óptimas.

El tratamiento educativo tradicional ayuda al alumnado con Altas Capacidades a desarrollar habilidades sociales y emocionales óptimas
101 respuestas

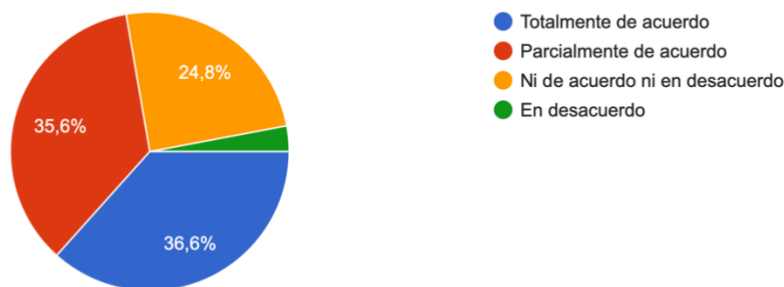


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Gráfico 16. Respuestas docentes en relación a que Montessori ayuda al alumnado con AACCC a desarrollar habilidades socio-emocionales óptimas.

El tratamiento educativo Montessori ayuda al alumnado con Altas Capacidades a desarrollar habilidades sociales y emocionales óptimas

101 respuestas



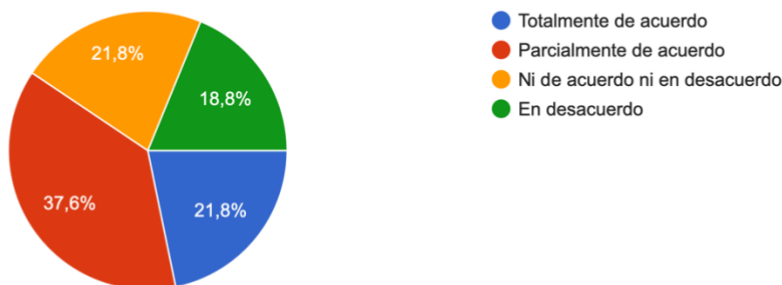
Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

En cuanto a la afirmación de que el tratamiento educativo, según la metodología, ayuda al alumnado con Altas Capacidades a desarrollar habilidades sociales y emocionales óptimas nos encontramos con los siguientes resultados porcentuales. En relación al tratamiento educativo tradicional, solo el 7,9% afirma estar totalmente de acuerdo, pero, para el tratamiento Montessori, el 36,6% dice estar totalmente de acuerdo con la afirmación. Del mismo modo, esta diferencia se hace plausible si tomamos los resultados generales positivos, siendo del 36,6% de aceptación para el tratamiento educativo tradicional y del 72,2% de aceptación para el tratamiento educativo Montessori. Volvemos a tener una gran diferencia entre los resultados positivos obtenidos para el enfoque Montessori en relación a los resultados positivos para el enfoque más tradicional. Existiendo, en el área de desarrollo socio-emocional óptimo, una diferencia de 35,6% en favor del método Montessori.

Gráfico 17. Respuestas docentes en relación a la idea de que la convivencia únicamente con pares de edad cronológica similar favorece el desarrollo social de los niños y niñas con AACC.

La convivencia, en un mismo ambiente educativo, de niños y niñas con similar edad cronológica favorece el desarrollo social de los niños y niñas con AACC

101 respuestas

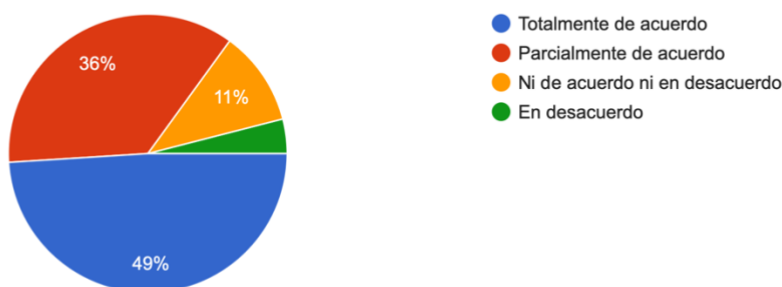


Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Gráfico 17. Respuestas docentes en relación a la idea de que la mezcla de edades favorece el desarrollo social de los niños y niñas con AACC.

La mezcla de edades en un mismo ambiente educativo favorece el desarrollo social de los niños y niñas con AACC

100 respuestas



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

Para el mismo ítem, desarrollo social, decidimos abordar los datos desde una perspectiva más abierta, quitando la nomenclatura de Montessori y tradicional, y considerando solo el factor de la mezcla de edades. En este caso, el 21,8% de los encuestados respondieron estar totalmente de acuerdo con que la convivencia en grupos

de la misma edad favorece el desarrollo social de los niños y niñas con Altas Capacidades, mientras que el 49% de los encuestados afirmaron estar totalmente de acuerdo con que este mismo beneficio se obtiene con la mezcla de edades. Por el lado contrario, el 18,8% afirmaron estar en desacuerdo en relación a la convivencia solo con edad similar, mientras que, con edades mezcladas, solo el 4% afirmaron estar en desacuerdo. Entendemos, entonces, que la convivencia en diversidad de edades, permite un desarrollo social más amplio debido a la diversidad propia de la misma, lo que genera mayores oportunidades de relaciones y, por ende, mayor posibilidad de encontrar gente afín atendiendo a las características y necesidades individuales.

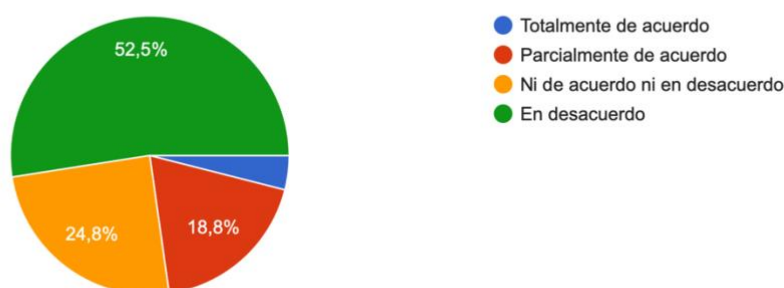
5.2.5. Recomendación de tratamiento educativo específico para Altas Capacidades

Finalmente se preguntó a los docentes sobre qué opinión tenían sobre recomendar a un niño o niña con altas capacidades asistir a un centro educativo tradición y sobre asistir a un centro Montessori y si ellos y ellas recomendarían uno de ellos. Las respuestas fueron las siguientes:

Gráfico 18. Respuestas docentes en relación a la posible recomendación de un tratamiento educativo tradicional al alumnado con AACC.

Recomendaría un tratamiento educativo tradicional a los niños y niñas con AACC

101 respuestas



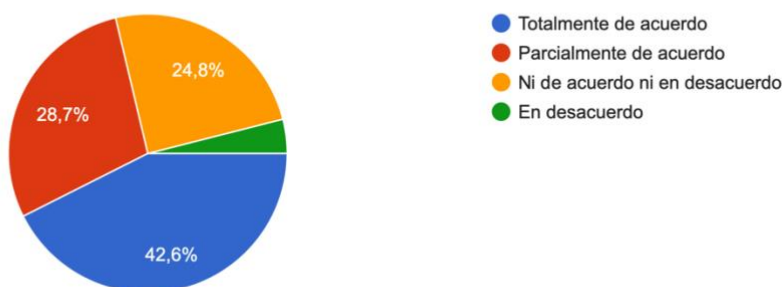
Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

En cuanto a si recomendaría un tratamiento educativo tradicional a los niños y niñas con Altas Capacidades, solo un 3,9% recomendaría dicho tratamiento educativo, mientras

que un 52,5% no estarían de acuerdo con la recomendación. En valores generales, un 22,7% estaría entre totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo.

Gráfico 18. Respuestas docentes en relación a la posible recomendación de un tratamiento educativo Montessori al alumnado con AACC.

Recomendaría un tratamiento educativo Montessori a los niños y niñas con AACC
101 respuestas



Nota: Datos recogidos de la encuesta realizada a los docentes para el presente estudio de investigación.

En el caso de responder a la misma afirmación, pero sobre recomendar el tratamiento educativo Montessori para las Altas Capacidades, el 42,6% estaría totalmente de acuerdo y un 71,3% estaría entre totalmente y parcialmente de acuerdo, estando solo un 3,9% en desacuerdo.

Observamos, pues, que, en síntesis, un 71,3% de los docentes encuestados preferirían un tratamiento educativo Montessori para los niños y niñas con Altas Capacidades, mientras que solo un 3,9% recomendarían un tratamiento más tradicional. Se trataría de una diferencia alarmante, casi un 70%, lo que indicaría que Montessori, en comparación con la educación ordinaria, puede ser una muy buena opción para los niños y niñas con AACC ya que son los propios docentes los que defienden este enfoque pedagógico.

5.3. Logros obtenidos en relación a los objetivos propuestos

Con respecto a los objetivos que han sido planteados al principio del estudio de investigación, se puede afirmar que la mayoría han sido alcanzados con éxito en relación al objetivo general y objetivos específicos, así como otros no han podido lograrse con éxito debido a diferentes factores.

Así, los logros en relación a los objetivos son los siguientes:

- La metodología Montessori otorga ventajas académicas permitiendo espacios y tiempos de desarrollo disciplinar acorde a las necesidades de específicas de las personas con altas capacidades, otorgándoles periodos de concentración extensos sin obligaciones de cambio de materia o actividad repentina. Del mismo modo, la convivencia en distintos grupos de edad cronológica permite una mejor adaptación y flexibilidad a la hora de seleccionar relaciones personales amicales y académicas.
- El desempeño de los niños y niñas con Altas Capacidades dentro del ambiente Montessori observado demuestra un desarrollo por encima de lo esperado para la edad cronológica tanto en calidad, como en cantidad y dificultad de los objetivos.
- Los centros Montessori permiten una observación cercana y objetiva de las relaciones sociales de los niños y niñas con Altas Capacidades al generar una convivencia con los docentes/guías prolongadas en un ambiente natural y adaptado a las características de las etapas de desarrollo.
- El estudio de la literatura, la observación directa y la encuesta ha permitido contar con distintas perspectivas en relación a la valoración de la idoneidad de la pedagogía Montessori para los niños y niñas con Altas Capacidades.
- Tras las encuestas realizadas y recibidas las opiniones de docentes de diferentes contextos y puesto que no se ha encontrado una valoración uniforme en torno a las ventajas o desventajas de las pedagogías propuestas, se invita al debate sobre la idoneidad de la fusión de distintas pedagogías con el fin de conseguir un tratamiento educativo totalmente adaptado a las características y necesidades de cada niño y cada niña.
- La encuesta realizada a los 101 docentes ha permitido gestionar y analizar la impresión de docentes de distintas etapas educativas y distintas localizaciones respecto al tratamiento educativo de las Altas Capacidades.

5.4.Verificación de hipótesis

Habiendo finalizado el estudio de investigación se hace manifiesto la confirmación o rechazo de las hipótesis planteadas al inicio del estudio:

Hipótesis 1: Los docentes prefieren la metodología Montessori para el tratamiento educativo de los niños y niñas con Altas Capacidades antes que la metodología tradicional.

Atendiendo a los resultados recogidos de la encuesta realizada para el presente trabajo, nos encontramos con que, en todas las preguntas dirigidas a la comparativa entre las dos metodologías planteadas, la pedagogía Montessori sale favorecida respecto a la pedagogía tradicional. Estando, esta última, únicamente favorecida porcentualmente en la pregunta relacionada con la facilidad de identificación de las Altas Capacidades. Así, a la pregunta sobre la recomendación personal de un tipo de metodología para este tratamiento educativo, el 71,3% se decanta por la metodología Montessori y el 3,9% por la metodología tradicional.

Por lo tanto, dado que la participación ha sido un éxito y las diferencias porcentuales han beneficiado, con gran diferencia, a la metodología Montessori, podemos afirmar, en esta hipótesis, que los docentes prefieren la metodología Montessori para el tratamiento educativo de los niños y niñas con Altas Capacidades.

Hipótesis 2: Los niños y niñas con Altas Capacidades aprovechan la libertad otorgada en los ambientes Montessori y, por ende, progresan más rápido en sus objetivos que en los ambientes educativos tradicionales.

Realizadas las observaciones directas a dos alumnos, pertenecientes a dos ambientes distintos, se ha podido demostrar que ambos se encuentran desarrollando objetivos por encima de lo que se esperaría para la edad cronológica, siendo estos marcados en las distintas mallas curriculares en los decretos de educación. Además, este progreso, se observa respetuoso, sin ningún tipo de presión, sin afianzamiento externo y de forma voluntaria por parte de los niños y niñas. Por lo tanto, atendiendo a las observaciones realizadas, la hipótesis 2 estaría aceptada.

Hipótesis 3: Los niños y niñas con altas Capacidades se enriquecen socialmente de los ambientes educativos con edades mixtas.

Esta hipótesis se enmarca en un grado más de dificultad que las anteriores dado que el desarrollo social no puede ser delimitado solo al ambiente escolar. Por lo tanto, no podemos dar como aceptada la hipótesis 3 del presente estudio. A pesar de observarse

buena gestión social y emocional de los sujetos observados dentro de los ambientes Montessori, recalcando la posibilidad de entablar relaciones sociales con niños y niñas que no se enmarcan solo en una misma edad cronológica, sino que se amplía el abanico de similitudes emocionales y madurativas gracias a la convivencia de distintas edades. Si bien es cierto que, además, en las encuestas realizadas, los docentes también valoran los beneficios en Montessori para el desarrollo de las habilidades sociales, es conveniente ampliar el rango de estudio para poder dar por totalmente aceptada la presente hipótesis.

6. Conclusiones

Se puede sintetizar que esta investigación ha alcanzado, casi en su totalidad, los objetivos generales y específicos previstos, así como se han fundamentado con el apoyo del marco teórico. El trabajo ha logrado exponer una visión clara del método Montessori y la relación positiva que el mismo puede generar con los niños y niñas con Altas Capacidades, en específico en las edades pertenecientes a la etapa de Educación Primaria. Entendiendo que los niños y niñas que se encuentran entre los 6 y los 12 años se encuentran en una fase de desarrollo muy importante, no solo académica, sino también ético-moral (Kohlberg, 1976), la posibilidad de contar con libertad guiada les permite crecer íntegramente de forma natural y respetuosa. Si bien es cierto que la figura del adulto es imprescindible a la hora de preparar el ambiente adecuado, el hecho de confiar en las características y habilidades de la propia persona menor de edad, proporciona un espacio de empoderamiento cognitivo idóneo para la evolución constante y el desarrollo del máximo potencial personal.

“La enseñanza se debe limitar a responder a las necesidades intelectuales del niño, nunca forzarlas”. (Montessori, 2014, p.6).

6.1. Propuestas de mejora en relación a la investigación

Una vez finalizado el trabajo de investigación cabe mencionar ciertas propuestas de mejora que favorecería a posteriores estudios en relación al tema de estudio que se ha abordado en el presente trabajo:

- Para poder analizar, en profundidad, las ventajas y desventajas académicas y sociales de la metodología Montessori se hace necesario un estudio prolongado donde se puedan registrar y valorar desempeños presentes y futuros de los alumnos que han llevado a cabo su vida académica bajo este método. Como se ha referenciado en el presente estudio, Montessori no solo son estrategias pedagógicas, sino que es un método educativo que involucra íntegramente al ser. Por lo que valorar ventajas y desventajas cortoplacistas puede suponer caer en unas conclusiones erróneas y poco objetivas. Sería, por lo tanto, interesante hacer un seguimiento del presente estudio con el paso de los años y el seguimiento a los alumnos observados. De tal forma, poder comparar su evolución con otros sujetos enrolados en la educación tradicional.

- Las relaciones sociales se posicionan en la vida cotidiana del propio ser y se basan en multitud de factores que no pueden ser abordados a corto plazo. Si bien es cierto que se han registrado actitudes directas, para valorar las relaciones sociales se necesita un estudio de todos los contextos sociales de los niños y niñas con el fin de poder realizar un análisis objetivo de los mismos. Un estudio dedicado plenamente a las relaciones sociales aportaría conocimientos y conclusiones importantes para valorar este apartado.
- El método Montessori cuenta con más de 100 años de vida y es una realidad que la sociedad, las necesidades y características humanas han cambiado, por lo que hay que considerar Montessori desde su adaptación a los tiempos actuales y la idoneidad del mismo respecto a los distintos contextos sociales y personales de cada niño y cada niña al que se quiere proponer como objeto de estudio.
- Para valorar la idoneidad de la fusión de distintas pedagogías en el tratamiento educativo de las Altas Capacidades es importante contar con distintos estudios que sirvan como objetos de comparación. Además, al entender que cada individuo cuenta con unas características, intereses y necesidades propias, la idoneidad en la fusión de pedagogías depende del estudio integral del propio ser individualmente.

7. Referencias bibliográficas

- Adler, A., y Cervini, M. (1992). *La psicología individual*. Newton Compton.
- Algaba Mesa, A., y Fernández Marcos, T. (2021). *Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática*. Revista de psicología y educación.
- Arroyo, S., Martorell, M., y Tarragó, S. (2006). *La realidad de una diferencia: Los superdotados. Diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social*. Terapias verdes, Los libros de la salud.
- Barraca, J., y González, T. A. (2004). *La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC*. Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación, 3(1).
- de Miguelsanz, M. M., Martín, M. Á. C., González, M. D. H. T., y del Barco, B. L. (2012). *Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1081-1098.
- Domínguez-Garrido, M. C., Medina-Domínguez, M. C., Gonzalez-Fernández, R., y López-Gómez, E. (coords.) (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. UNED.
- Elkind, D. (1967). *Piaget and Montessori*. Harvard Educational Review, 37(4), 535-545.
- Elkind, D. (2003). *Montessori and constructivism*. Montessori Life, 15, 26.
- Gento, P. y Huber, G.L. (2012). *La investigación en El Tratamiento Educativo de la Diversidad*. UNED.
- Giraldo, G. S. G. (2010). *Inclusión educativa de niños con Altas capacidades y talentos. Inclusión y talento*. Equidad en una educación de calidad, 65 – 74.
- Gómez Masdevall, M. T., y Mir Costa, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Habermas, J. (1966) *Teoría y Práctica: ensayos de filosofía social*. Sur.
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández Gálvez, J. D. D. (2016). *El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales*. Revista internacional de investigación e innovación educativa.
- Huber, G. (2012). *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Iñesta, E. R. (1981). *Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo*. Revista Mexicana de Análisis de la conducta, 7(2), 107-116.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-development approach*. Moral development and behavior: Theory research and social issues, 31-53.
- Leka, A. (2018). *The Montessori philosophy is a good foundation to education of new generation*. ILIRIA International Review, 8(2), 227-238.
- Lewis, E. (2004). *Teaching twice exceptional children: Gifted with learning difficulties: Professional development and provision in a Montessori school*. Edith Cowan University.
- Lillard, P. P. (1996). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. Schocken.
- Loeffler, M. H. (2001). *Family Life and School Life: A Necessary Partnership for Children*. Montessori Life, 13(1), 22-25.
- López Falcón, A. L., y Ramos Serpa, G. (2021). *Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa*. Revista Conrado, 17(S3), 22-31.
- López González, L. (2013). *Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Manuel, I., Fontalvo, S., Alfredo, L., Monroy, G., José, S., y Ariza, E. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Manzano, A., y Freijo, E. B. A. (2008). *Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades*. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, 289-309.
- Marina, J. A. (2012). *Niños con altas capacidades*. Brújula para educadores, 16(3), 253-256.
- Martín Carrasquilla, O. (2014). *La inteligencia naturalista: una lupa para descubrir la vida*. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas.
- Montessori, M. (2014). *La educación de las potencialidades humanas*. Montessori-Pierson Publishing Company. (Original work published 1948).

- Montessori, M. (2015). *Educación y Paz*. Montessori-Pierson Publishing Company. (Original work published 1949)
- Montessori, M. (2015). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson Publishing Company. (Original work published 1949)
- Montessori, M. (2018). *Ideas generales sobre mi método: manual práctico*. Cepe.
- Montessori, M., y Carter, B. (1936). *The secret of childhood*. Calcutta: Orient Longmans.
- Nelsen, J. (2001). *Disciplina Positiva*. Ediciones Ruz.
- Nelsen, J., Lott, L., y Glenn, S. (2015). *Disciplina Positiva en el salón de clase*. Editorial Rondine.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., y Worrell, F. C. (2015). *Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva*. Revista de Educación.
- Parra, D. J. L., Rojas, M. J. L., y Díaz, R. H. (2016). *Altas Capacidades Intelectuales y Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: A propósito de un caso*. Perspectiva educacional, 56(1), 164-182.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Anuario digital de investigación educativa, (14).
- Renzulli, J. S. (1994). *Escuelas para desarrollo del talento: Un plan práctico para mejorar toda la escuela*. Centro de Mansfield, CT: Prensa de Aprendizaje Creativo.
- Renzulli, J. S. (2008). *La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos*. Revista de psicología, 26(1), 23-42.
- Renzulli, J.S., y Reis, S.M. (1985). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: Un plan comprensible para excelencia educativa*. Centro de Mansfield, CT: Prensa de Aprendizaje Creativo.
- Renzulli, J.S., Alonso, J.A y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres*. Fundamentos Psicopedagógicos.
- Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (2015). *Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva*. Revista de Educación.
- Sánchez, E. (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas superdotadas*. (S. Gento, Cord.) Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Manzano, E. (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas superdotadas*. (S. Gento, Cord.) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sastre-Riba, S. (2008). *Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial*. Revista de neurología, 46(1), 11-16.
- Sastre-Riba, S. (2012). *Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva*. Rev Neurol, 54(Supl 1), S21-9.
- Sastre-Riba, S., y Pascual-Sufrate, M. T. (2013). *Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad*. Revista de neurología, 56(1), 67-76.
- Seldin, T. (2017). *How To Raise An Amazing Child the Montessori Way: A Parents' Guide to Building Creativity, Confidence, and Independence*. Penguin.
- Sibatuara, U. D. (2022). *The Significance of Montessori Teaching Method in Improving Students' Interest at Gifted Kids Montessori School in Pontianak*. BLESS, 2(1).
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Turner, J. (2003). *Montessori and the Gifted Child*. Early Childhood & Elementary School, 15.
- Vardin, P. A. (2003). *Montessori and Gardner's theory of multiple intelligences*. Montessori Life, 15(1), 40-43.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Plantilla para observación Montessori

Ficha de observación en ambiente Montessori	
Observador:	
Fecha:	
Hora:	
Lugar:	
Clima:	
Estado físico (observador):	
Estado de ánimo (observador):	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos:	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):	
Hora fin observación:	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):	

8.2. Anexo 2. Hojas de observación a la alumna D.

Ficha de observación en ambiente Montessori		D.
Observador:	Oscar Elise Fernández	
Fecha:	Viernes 3 de marzo del 2023	
Hora:	9:00 a.m	
Lugar:	Ambiente Taller 1 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Soleado, 8°	
Estado físico (observador):	Bien físicamente.	
Estado de ánimo (observador):	Contento, descansado.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos:	Ambiente de Taller 1 dispuesto para asamblea matinal. 9 niñas y 7 niños, 3 adultos -o Guía español, guía inglés y acompañante autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):	<p>• El ambiente se encuentra dispuesto con alfombras para realizar la asamblea. Los niños van llegando, saludan y cuelgan sus pertenencias en las perchas designadas. D. coloca todo con mucha tranquilidad, se asegura que están bien colocadas.</p> <p>• Durante la asamblea, en inglés, D. permanece muy atenta, levanta la mano para participar y no se observa interrupción al grupo. Levanta la mano en multitud de ocasiones. Las respuestas las da pausadas → No se observa levantamiento de voz.</p> <p>• Finalizada la asamblea la guía solicita a los niños comenzar a trabajar la actividad de cada área. D. se levanta y se dirige al área de inglés a por la actividad. Se sienta y la realiza solo. Se levanta y coloca la ficha en su carpeta. No habla con las guías. Se sienta en el área de matemáticas. Realiza 14 sumas decimales. La guía le invita a trabajar multiplicaciones. D. alega que ya ha trabajado matemáticas. D. toma la comprensión lectora. La realiza en pocos minutos. Se dirige al observador y le comenta que es muy fácil → afirma leer "3 horas al día" en casa. Se dirige al área de indagación, con el Puzzle de las CCAA dibuja el mapa físico. D. se levanta y pide a la guía que le explique las provincias. Las 2 van a Taller 2 a por el mapa de las provincias. Regresan. D. Coloca el mapa en el papel. Escribe el nombre de las provincias. Solicita un iPad. Busca las capitales de las CCAA. Hace estrellitas en el mapa señalando las capitales. Se observa lectura pausada en Wikipedia sobre Provincia de España.</p>	
Hora fin observación:	11:30 a.m	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):	<p>• D. se muestra pausada y tranquila → Respeto muy bien el turno de palabra.</p> <p>• A D. le gusta participar → Busca la reacción docente a sus respuestas pero no la de sus compañeras.</p> <p>• Hoy prefiere en trabajo individual dentro del ambiente.</p> <p>• Mucho orden.</p>	

Ficha de observación en ambiente Montessori		D.
Observador:	Oscar Elipé Fernández	
Fecha:	Martes 7 de marzo del 2023	
Hora:	9:00 am	
Lugar:	Ambiente de Taller 1 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Sol y nubes. 8°	
Estado físico (observador):	Bien físicamente.	
Estado de ánimo (observador):	Activo, alegre.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos: Ambiente dispuesto para asamblea matutina en suelo. 7 niñas y 7 niños + 3 adultos + Guías de español e inglés y acompañante autismo.		
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):		
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente dispuesto para la asamblea → Alfombras en el suelo, Niños y niñas están saludando. • D. deja sus pertenencias de forma ordenada → Se sienta en la asamblea, lleva su cuaderno en la mano. • D. levanta la mano. Comenta que anoche realizó la petición de lenguaje que no quiso realizar el día anterior (texto convenciendo al lector de que sus vacaciones son las mejores). Lee su texto → Complejo, extenso, coherente y original → Uso de vocabulario estáticamente complejo para 2º de primaria. Comenta que quiere hacer un cuento, pregunta si puede crearlo esta semana en el ambiente. La guía le da el visto bueno. • Tras la asamblea la guía solicita comenzar a trabajar. D. toma su cuaderno de lenguaje, se estira, se sienta en el grupo de mesas del fondo de la habitación. 45', D. sigue en su cuaderno. Tras hora y pocos minutos levanta la mano. La guía se acerca. D. le pregunta si está bien, la guía, con amabilidad, marca los errores ortográficos. D. se pone a corregirlos en el propio borrador. Finaliza, no dice nada, comienza a realizar un dibujo en la siguiente hoja. Se observa el realismo, dibuja un hacha con dos niños de la mano. 		
Hora fin observación: 11:00 a.m.		
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):		
<ul style="list-style-type: none"> • D. se siente segura y orgullosa de sus producciones → Sabe que destaca → No se burla por eso de ningún compañero. • D. pesa periodos de tiempo muy extensos en una misma labor. • Caligrafía, ortografía, limpieza y léxico muy avanzados. + creatividad en la creación. • D. dibujos cargados de detalle y extraordinario trazo → Muy buena anatomía en dibujos (3D) 		

Ficha de observación en ambiente Montessori		D.
Observador:	Oscar Elpe Fernández	
Fecha:	Miércoles 15 de marzo del 2023	
Hora:	9:00 a.m.	
Lugar:	Ambiente de taller 4 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Sol y nubes. 8°.	
Estado físico (observador):	Bien físicamente.	
Estado de ánimo (observador):	Contento.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos: Ambiente preparado para asamblea de la mañana en el suelo. 9 niñas y 7 niños. 3 adultos -o guías de español e inglés + acompañante autismo		
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):		
<ul style="list-style-type: none"> • Asamblea preparada con las alfombras en el suelo. D. llega y coloca sus pertenencias cuidadosamente. • Guía comenta en inglés el día y anuncia que es el cumpleaños de un compañero → Preparan la "ceremonia" Montessori para los cumpleaños. • El niño da las vueltas al "sol" (7 vueltas), 1 por cada año de vida, mientras comenta fotografías de cada año. D. comenta que está haciendo el movimiento de traslación y que dura 365 días. • La guía pregunta al grupo que si sabrían, entonces, cuántos meses de vida tiene el cumpleaños. D. cierra los ojos. Levanta la mano. Responde correctamente. El observador pregunta que si sabrían cuántos días tiene el cumpleaños. Se observa a D. cerrar los ojos y mover las manos y dedos. D. levanta la mano. Responde correctamente. • Termina la asamblea. La guía recuerda que los objetivos son trabajar un poco de cada área. La guía invita, recordando las respuestas de D. en la asamblea, a D. trabajar matemáticas. D. lo rechaza. Se observa a D. coger el mapa Montessori de Europa, lo deja en una alfombra. (Coge una cartulina. Comienza a poner las piezas (países) en la cartulina y "calcar" el mapa. • Calca el mapa, pide un iPad. Se observa marcar puntos en el mapa. El observador pregunta. D. dice que son las capitales. 		
Hora fin observación: 10:30 a.m.		
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):		
<ul style="list-style-type: none"> • D. tiene bastante conocimiento en cultura general. • D. va bastante avanzada en contenidos matemáticos → muy buen cálculo mental. ↳ No le gusta trabajar matemáticas con el grupo. ↳ En el ambiente se pone poco reto de matemáticas. • Mucha dedicación en las actividades que se propone a sí misma. • Prefiere trabajar individualmente. 		

Ficha de observación en ambiente Montessori	
Observador:	Oscar Elise Fernández
Fecha:	Lunes 20 de marzo del 2023
Hora:	9:00 a.m
Lugar:	Ambiente de taller 1 en Greenlawn Montessori American School
Clima:	Soleado. 9°.
Estado físico (observador):	Un poco agotado pero bien físicamente.
Estado de ánimo (observador):	Expectante por el inicio de semana.
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos: Ambiente dispuesto para asamblea de la mañana. 9 niñas y 7 niños. 3 adultos → Guía español, guía inglés y acompañante autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor): <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente preparado con las alfombras. En el ambiente de asamblea la guía se preparó mapas y rutas de metro, trenes y aviones en Madrid y España. D. llega, saluda y coloca sus pertenencias. Se sienta en la asamblea. La guía explica lo importante que es conocer los mapas para saber distancias y poder viajar de un sitio a otro. D. escucha atentamente la asamblea. • D. levanta la mano. Comenta que ella vive en Segovia pero que se van a mudar a Madrid porque en coche tardan mucho. • La guía invita a los niños a comenzar a trabajar sus objetivos diarios. D. pregunta si pueden hacer un mapa gigante del barrio para marcar y dibujar transportes. La guía les recomienda que cuando terminen los objetivos. D. se dirige al área de matemáticas. Coge sobre de retas dinámicas. Hace en su cuaderno, guarda. En el área de inglés realiza caja gramatical. En el área de lenguaje hace la comprensión. • Se acerca a un compañero, le pregunta para hacer el mapa gigante. Preparan el material en el suelo. • D. lleva el liderazgo, le pide a su compañero que dibuje cuadrados (maestros) y carreteras. Ella busca en el ped. • Se escuchó a D. decir a su compañero que ella escribe "que tiene buena letra" el compañero se apurta. • D. le pide que coloree lo que ella le diga. El compañero colorea, ella está al lado indicándole. 	
Hora fin observación: 11:30 a.m	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador): <ul style="list-style-type: none"> • D. se orienta muy bien en mapas y es consciente de los espacios y relación tiempo-espacio. • Por poder realizar sus intereses, D. realiza los objetivos propuestos por los guías → Objetivos propuestos externamente = mínimo esfuerzo. • Liderazgo en grupo → trabajo "pesado" lo delega → trabajo de "escritura y búsqueda" no confía en compañeros y prefiere hacerlo ella (trabajo cognitivo se siente superior) 	

8.3. Anexo 3. Hojas de observación a alumno S.

Ficha de observación en ambiente Montessori		S.
Observador:	Oscar Elipe Fernández	
Fecha:	Miércoles 1 de marzo del 2023	
Hora:	9:15 a.m	
Lugar:	Ambiente taller 2 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Soleado, 7°.	
Estado físico (observador):	Bueno, bastante reposado previsible a la primera observación.	
Estado de ánimo (observador):	Contento, emoción por el comienzo y expectante por reacciones.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos:	El ambiente se encuentra ordenado dispuesto para asamblea. Material sobre Deberes y Derechos del niño → Temática del día. 7 niños y 5 niñas, 3 adultos → Guía español, guía inglés y acompañante autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):	<p>• El día comienza con una asamblea, donde se encuentran preparados todos los materiales necesarios para la presentación. Los niños van llegando uno a uno, el guía los espera sentados. S. llega en quinta posición. Deja sus cosas sin ordenar en el pasillo, se descalza y se sienta en un lugar central de la asamblea. Converso con una niña de 6° (en inglés) y con un niño de 4° (en español). No se escucha bien.</p> <p>• Durante la presentación se observa a S. muy atento, participando hasta en 5 ocasiones. Levanta la mano pero no espera su turno para responder. Acierta casi todas las preguntas, se observa feliz.</p> <p>• Al finalizar la asamblea el guía menciona los objetivos esperados para el ciclo de trabajo (sb.) y solicita a todos que llenen sus agendas y comiencen a trabajar los objetivos en el orden que prefieran. Durante 1h. y 15' S. no ha realizado ningún objetivo propuesto, ha decidido comenzar un proyecto sobre países de Europa, sus capitales, moneda, fronteras, gastronomía y monumentos. Se encuentra trabajando solo, durante la 1h y 15' no ha interactuado con el resto. Utilizó mucho espacio y no recoge. A las 11:30 el guía pide recoger para asamblea. S. se le solicita el orden en varias ocasiones. Durante la asamblea comenta que no ha hecho objetivos pero ha avanzado su proyecto.</p>	
Hora fin observación:	11:45 a.m	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):	<p>• A S. le gusta ser escuchado, se siente bien cuando acierta → observa las caras de los compañeros.</p> <p>• Muestra reticencia a seguir ciertas pautas (objetivos marcados) pero le interesa la temática.</p> <p>• Se observa nivel alto de concentración creando y trabajando en su proyecto.</p> <p>• Poca estructura en orden de pertenencias.</p>	

Ficha de observación en ambiente Montessori		S.
Observador:	Oscar Elipe Fernández	
Fecha:	Lunes 6 de marzo del 2023	
Hora:	9:00 a.m.	
Lugar:	Ambiente de Taller 2 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Soleado. 9°.	
Estado físico (observador):	Bien físicamente, un poco agotado.	
Estado de ánimo (observador):	Contento, expectante por la nueva semana.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos:	Ambiente preparado con el mapa Montessori de las CCAA → Temática: semana/día. 6 niños y 5 niñas. 2 adultos → Guía español y guía inglés. Falta terapeuta autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):	<p>• La asamblea se encuentra preparada y el guía sentado. Los niños llegan riendo y jugando, saludan y se van sentando. S. llega a las 9:20, riendo, el último en llegar. Comenta que viene caminando siempre con su mamá para disfrutar de la naturaleza.</p> <p>• Observa la presentación y se observa muy participativo, reconoce todas las CCAA y menciona ciertos datos antiguos de Castilla y los capitales antiguos de Toledo y Valladolid, el resto lo escuchan atentos. Finaliza la asamblea y el guía comparte actividades sugeridas.</p> <p>• Sirio se pone con las actividades relacionadas con los mapas de España. Termina y, en lugar de ponerse con matem. o lenguaje, coge el mapa Montessori y comienza a calcar las comunidades en grande, después dibuja la bandera de cada comunidad en su territorio.</p> <p>• El guía lo invita reiteradamente a realizar el objetivo de matem., se enfada pero toma el material y lo comienza a hacer. Son decimales, se observa reto para S.; este solicita el apoyo del guía, lo hace.</p> <p>• El guía le comenta de hacer lenguaje (comp. lectora), pone excusas. Al final se pone a hacerle con sus compañeros. Se observan conversaciones y risas, no hay avance de trabajo durante casi 15'. El guía se sienta con el grupo, lo hacen todos juntos. S. se levanta, vuelve a su mapa, deja todas sus cosas en la mesa de lenguaje. 35' concentrado en su mapa, no recoge aún las cosas.</p> <p>• El guía llama a recoger y a la asamblea.</p>	
Hora fin observación:	11:30 a.m.	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):	<p>• S: S. siente motivación por la temática se centra en esos objetivos.</p> <p>• Retención a matem. y lenguaje puros → fuera del contexto de la temática.</p> <p>• Interés por los proyectos libres y gran conocimiento en geografía e historia.</p> <p>• Si objetivo de no interes → menos concentración y + búsqueda de concentración.</p>	

Ficha de observación en ambiente Montessori	
Observador:	Oscar Elpe Fernández
Fecha:	Martes 14 marzo del 2023
Hora:	9:00 a.m
Lugar:	Ambiente taller 2 Greenleaves Montessori American School
Clima:	Sol y nubes. 7° grados.
Estado físico (observador):	Bien físicamente.
Estado de ánimo (observador):	Contento, descansado.
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos: Ambiente preparado para la asamblea/presentación matinal → Mapas políticos → Provincias España. 6 niños y 4 niñas. 3 adultos → Guía español, guía inglés y Terapeuta autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor): <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea preparada, S. llega en 3º lugar → Observador pregunta por qué hay tan temprano y S. responde que porque con su padre viene en coche, no caminando. Sin pregunta previa, S. explica que su mamá es Ayurvédica y le gusta mucho la naturaleza y no tiene carnet. • Se sabe el nombre de las provincias, no su ubicación exacta. Comenta, sin pregunta previa, que viaja mucho a Ávila porque vive su abuela y que su abuelo era amigo del sobrino de Picasso, comenta que el fin de semana irá a Ávila y pide permiso para hacer proyecto sobre su abuelo. • Cuando compañeros erran en una provincia S. dice la respuesta correcta → No se observa burla al fallo ajeno. • Guía explica objetivos sugeridos y pide comenzar a rellenar agendas y comenzar a trabajar. S. se queda conversando con un compañero sobre Ávila → Después comienza sus objetivos de Geografía (no prepara su agenda). Coge el Ipad y busca los habitantes de las provincias, los anota en el mapa (la actividad solo era escribir el nombre de provincia y colorear). • El guía le pide que no olvide matem. S. continúa con el Ipad y el mapa. Termina el mapa. Coge los problemas de matem. los copia → No sigue la pauta de los cuadritos → Los realiza sin pedir ayuda, hace 2 (el obj era min. 2). Deja matemáticas extendido en la mesa, coge el Ipad y comienza a buscar información sobre las provincias → Se une un compañero. • Guía solicita ayuda a S. para montar la asamblea → lo hace, pero no recoge su material. 	
Hora fin observación: 11:30 a.m	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador): <ul style="list-style-type: none"> • S. naturaliza la decisión filosófica/religiosa de su familia a pesar de ser el único en el ambiente → Total normalidad. • S. tiene muy buena comprensión lectora a pesar de evitar lenguaje como asignatura. • S. voluntarioso cuando se le solicita ayuda → Responsabilidad y empoderamiento. • No hay bases en escritura. 	

Ficha de observación en ambiente Montessori		S.
Observador:	Oscar Elípe Fernández	
Fecha:	Jueves 23 de marzo del 2023	
Hora:	9:00 a.m.	
Lugar:	Ambiente Taller 2 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Soleado. 10°	
Estado físico (observador):	Bien físicamente.	
Estado de ánimo (observador):	Un poco cansado, tutoría en la hora previa con una familia.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos:	Ambiente dispuesto para asamblea/presentación de la mañana → S. XX en España. 7 niños y 5 niñas. 3 adultos → Guía español, guía inglés y acompañante - terapeuta autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):	<ul style="list-style-type: none"> Asamblea dispuesta → S. llega el 10° a las 9:15 → Se sienta rápido y en silencio. Muestra atención a la línea temporal que se encuentra en la alfombra. Se muestra un video sobre el S. XX en España. En la ronda de preguntas S. muestra interés por la República y la dictadura. Comenta que en su casa se usa la democracia. Comenta los hechos de la guerra C, el franquismo, la muerte de Franco y la Constitución. Habla del rey actual y comenta fechorías del anterior. Menciona ley sobre España. Guía solicita agendas y trabajo → S. pide al guía realizar una investigación sobre los reyes de España. El guía se sienta con él y comentan cómo hacerlo. S. comenta que quiere hacer una línea del tiempo desde el primer rey. S. coge una larga tira de papel continuo, un ipad y su estuche → Se coloca en el suelo. S. pide un papel pequeño (A4). En ese papel comienza a anotar nombre de rey y reina y fechas. S. trae una regla y comienza a colorear y escribir las fechas y nombres. Escribir de un color distinto cada "casa real" (Austria, Saboya, Borbón). Le preguntan que hace → Contesta suavemente. Más niños le preguntan → Se observa enojado → voz más fuerte. 	
Hora fin observación:	10:30 a.m.	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):	<ul style="list-style-type: none"> S. tiene fascinación por la historia. Cuando es de su interés → quiere saber más → Busca su propio reto. ↳ Trabaja individual si no hay niños/as que le sigan sus gustos. Le molesta que le corten cuando se encuentra trabajando concentrado. Organización en los datos de investigación → Desorganización en pertenencias/materiales. 	

Ficha de observación en ambiente Montessori		S.
Observador:	Oscar Elípe Fernández	
Fecha:	Viernes 24 de marzo del 2023	
Hora:	9:00 a.m	
Lugar:	Ambiente de Taller 2 en Greenleaves Montessori American School	
Clima:	Soleado. 10°.	
Estado físico (observador):	Bien físicamente.	
Estado de ánimo (observador):	Un poco agotado al ser último día de semana.	
Descripción inicial del lugar, con número de niños, niñas y adultos:	Ambiente preparado para asamblea → Normas para salida a Monte del Pilar. Niños y 5 niñas, 3 adultos → Guía español, guía inglés y terapeuta autismo.	
Observación (totalmente objetiva, evitando juicios de valor):	<ul style="list-style-type: none"> Preparada la asamblea → Pictograma de importante Δ Niños y niñas llegan y se sientan con sus mochilas pequeñas. S. llega 9:10, se observa alegre y muestra energía en sus saltos; se sienta, conversa con los compañeros de al lado. El guía explica el pasco al Monte del Pilar para trabajar dinámicas de equipo. Se debaten las normas de seguridad para fuera del colegio. Se comenta el ir en pareja → S. no busca pareja → se le pregunta y afirma que quiere ir con compañero de la otra clase. En la fila, en el patio, S. se conecta a su pareja, ríen y juegan en la fila. Durante la travesía conversan y juegan a empujonesitos. En el Monte del Pilar arroja sus cosas y corre. Se ve a un grupo que busca palos. Intentan hacer una cabaña. S. se enfada y grita (llorando) porque un compañero le ha dado con una rama en la cara → preocupación por sangre. El guía conversa con él → decide cambiar de grupo y se ve al grupo que juega batallas con "espuma". Se observa a S. sentado tocando una flor durante tiempo prolongado → comenta que son los mismos de él y ella. En pañuelito se enfada al perder → berrinche con gritos → Vuelve al grupo de pelotas. Se pide recoger y decir todo lo que sea del Monte del Pilar → Se observa a S. guardar la flor en la mochila mirando continuamente a los lados. Vuelta al colegio con la misma pareja. 	
Hora fin observación:	12:00 p.m	
Interpretación (¿qué piensas que has observado? Perspectiva del observador):	<ul style="list-style-type: none"> S. se siente cómodo en la naturaleza. Cambios de grupo antes que resolución de problemas/enfrentar el problema. Desacato de instrucciones/órdenes si por medio hay objeto de valor personal/emocional. Fácil berrinche si no lidera/gana/decide. 	

8.4. Anexo 4. Plantilla cuestionario de encuesta docente.

Etapa educativa con la que está relacionado/a

- Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria
- Post-obligatoria (FP, Universidad...)

Metodología bajo la que labora o ha laborado en el tratamiento educativo

- Educación tradicional
- Montessori
- Waldorf
- Bosque Escuela
- IB - PEP
- Otra

Años como docente

- 0 - 5 años
- 6 - 10
- Más de 10

¿Ha tenido como alumno/a algún niño o niña con Altas Capacidades diagnosticadas?

- Sí
- No

¿Ha tenido como alumno/a algún niño o niña del cual ha sospechado que podía contar con Altas Capacidades pero no tenía diagnóstico?

- Sí
- No

El contar con niños y niñas con Altas Capacidades (AACC) en un ambiente educativo inclusivo favorece a la profesionalización de los docentes

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Contar con niños y niñas de AACC en un ambiente educativo inclusivo aumenta la carga laboral del docente

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Es fácil mantener una relación horizontal docente/guía - niño/a con AACC

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Existen diferencias significativas en el aprendizaje de los niños con altas capacidades que asisten a escuelas Montessori en comparación con aquellos que asisten a escuelas tradicionales

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Es fácil identificar a los niños y niñas con AACC en un ambiente educativo tradicional

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Es fácil identificar a los niños y niñas con AACC en un ambiente educativo Montessori o alternativo

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

El tratamiento educativo tradicional mantiene el interés en el aprendizaje de los niños y niñas con AACC durante un período prolongado

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

El tratamiento educativo bajo la pedagogía Montessori mantiene el interés en el aprendizaje de los niños y niñas con AACC durante un período prolongado

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

La pedagogía Montessori, o pedagogías libres, ayuda al alumnado con AACC a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

La mezcla de edades en un mismo ambiente educativo favorece el desarrollo académico de los niños y niñas con AACC

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

La pedagogía Montessori puede ser beneficiosa para el desarrollo de su alumnado con Altas Capacidades

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Recomendaría un tratamiento educativo tradicional a los niños y niñas con AACC

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

Recomendaría un tratamiento educativo Montessori a los niños y niñas con AACC

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

El tratamiento educativo tradicional ayuda al alumnado con Altas Capacidades a desarrollar habilidades sociales y emocionales óptimas

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

El tratamiento educativo Montessori ayuda al alumnado con Altas Capacidades a desarrollar habilidades sociales y emocionales óptimas

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

La convivencia, en un mismo ambiente educativo, de niños y niñas con similar edad cronológica favorece el desarrollo social de los niños y niñas con AACC

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo

La mezcla de edades en un mismo ambiente educativo favorece el desarrollo social de los niños y niñas con AACC

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo