

Buenas prácticas en competencias mediáticas y altas capacidades intelectuales

Laura López Romero
Universidad de Málaga
lauralopezr@uma.es

María Rocío Cruz Díaz
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
mrcrudia@upo.es

Sara Román García
Universidad de Cádiz
sara.roman@uca.es

Introducción

Esta comunicación tiene por objetivo relatar una experiencia llevada a cabo con alumnos con altas capacidades intelectuales bajo el eje principal de la educación en pantallas y ofrecer una guía didáctica que permita implementar el taller en otros centros docentes.

La metodología de trabajo se ha realizado desde tres universidades andaluzas de Comunicación y Educación (Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y Universidad de Cádiz).

La aplicación de dicha experiencia, llevada a cabo durante el curso académico 2016/2017, forma parte de 'GuíaMe-AC-UMA', un programa compuesto por 30 talleres 'mentor universitarios' dirigidos a alumnado con altas capacidades intelectuales desde 3º de la E.S.O. hasta 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos Medio y Superior. Las temáticas de dichos encuentros versarán sobre temas tan diversos como la evolución de virus, matemáticas, competencia mediática y digital, genomas, cáncer, computación, bioquímica, genética, comunicación, átomos, mineralogía, física de partículas, judicatura, arquitectura, inteligencia artificial...

Este programa es una actividad que la Universidad de Málaga realizada a través de ASA-Málaga (Asociación para el Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales), con colaboración oficial de FECYT a través de Encuentros con la Ciencia, la Fundación General de la UMA y la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía.

Este proyecto cuenta con un equipo técnico especializado en Psicología y mediación del aprendizaje y también por mentores, todos ellos docentes universitarios que persiguen potenciar la curiosidad, el pensamiento creativo y la perseverancia de este tipo de alumnos. Este programa cuenta con el apoyo, la colaboración y recibe financiación de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y Tecnología-Ministerio de Economía y Competitividad) a través de Encuentros con la Ciencia. El listado completo de talleres está disponible en la web www.encuentrosconlaciencia.es.

Las Altas Capacidades Intelectuales (AACII) han recibido un respaldo importante en los últimos años en la comunidad andaluza. En el año 2010 se creó el Área de Atención al Alumnado de AACII en los Equipos de Orientación Educativa Especializados (EOEE), ofertándose orientadores especialistas en cada una de las ocho provincias. Un año más tarde, en 2011, se publicó El Plan de Detección e Identificación del Alumnado de AACII para ser implementado en Andalucía. Gracias a esta iniciativa se toma el pulso a la necesidad de atender al alumnado identificado con altas capacidades en sus diferentes perfiles.

Esta experiencia se enmarca también dentro del proyecto nacional de I+D “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): Prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples”, que a su vez se subdivide en el subproyecto “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios”. El objetivo central de este proyecto nacional avanza en la dirección de los medios emergentes digitales, como catalizadores de lo audiovisual y lo interactivo y se proyecta tanto a colectivos sociales variados como a contextos diferenciados formales e informales.

Marco teórico sobre la inteligencia y altas capacidades

1. ¿Qué es la inteligencia?

La Real Academia de la Lengua define superdotado como aquel que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales. Por su parte, para la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a una persona con Altas Capacidades Intelectuales como “aquella que cuenta con un Cociente Intelectual superior a 130”.

El término, según Aránzazu y Gutiérrez (2010) fue utilizado por primera vez en 1972 por Whipple, con intención de nombrar a los niños con una capacidad superior a lo normal.

Antes de profundizar en la superdotación y/o altas capacidades consideramos determinante, concretar que consideramos sobre la inteligencia. En estas líneas se relacionan, según la literatura científica, los modelos más representativos:

- Modelos psicométricos
 - Simon y Binet con la escala métrica de inteligencia (1905)
 - Estudio longitudinal de Terman (1921)
- Inteligencia general o factor g de Spearman (1927)
- Modelos factoriales
 - La inteligencia como adaptabilidad de Terman (1921)
 - Aptitudes de capacidades mentales primarias de Thurstone (1938)
 - Modelo cúbico de la estructura del intelecto de Guilford (1967)
 - Convención de Marland (departamento de educación de EEUU, 1972)
- Modelos jerárquicos
 - Jerarquías puras, modelo clásico de Burt (1949)
 - Estructura jerárquica de Vernon (1961)
 - Inteligencia fluida e inteligencia cristalizada de Cattell y Horn (1971)
- Jerarquías integradoras
 - Modelo factorial jerárquico HILI de Gustafsson (1980)
 - Modelo de los tres estratos de Carroll (1997)
- Aproximaciones sistémicas
 - Modelo triárquico de Sternberg (1985)
 - Modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983)

Ante la imposibilidad de desarrollar, en este documento, cada una de las teorías y modelos referenciados, dedicaremos nuestra atención a aquellos modelos de carácter sistémico, más cercanos a las altas capacidades intelectuales, como son la Teoría Triárquica de Sternberg y el Modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner.

1.1. La Teoría Triárquica de Sternberg

Sternberg define la inteligencia como la capacidad de aprender de la experiencia, utilizando procesos metacognitivos para promover el aprendizaje, y la habilidad de adaptarse al entorno, lo que puede requerir diferentes adaptaciones dentro de contextos sociales y culturales distintos.

La Teoría Triárquica propone un acercamiento integrado de tres áreas básicas o subteorías:

- La inteligencia y el mundo interno del individuo: o subteoría encargada del estudio de los mecanismos y procesos mentales que subyacen a la conducta inteligente. Esta subteoría recoge la teoría componencial.

- La inteligencia y el mundo exterior del individuo: o subteoría encargada del estudio del uso de los mecanismos mentales en la vida cotidiana de la persona con el objetivo de lograr un ajuste o adaptación inteligente al entorno y a las circunstancias externas. Los procesos claves de esta subteoría son la adaptación al medio, el modelado y la selección del entorno.

- La inteligencia y la experiencia: o subteoría encargada del estudio del papel modulador y mediador que la experiencia vital del individuo tiene en la interacción entre sus mundos interno y externo. Los procesos básicos de esta subteoría son la habilidad para tratar con la novedad y la habilidad para automatizar.

Si bien todas las subteorías trabajan conjuntamente, los individuos no presentan un nivel de funcionamiento idéntico en cada una de ellas, lo que se traducirá en perfiles de individuos distintos, algunos más caracterizados por una inteligencia analítica, o manejo óptimo de los componentes internos de procesamiento; otros por una inteligencia creativa, o aplicación de los componentes a la creación y al descubrimiento; y otros por una inteligencia práctica, habilidad para adaptarse, modelar y seleccionar aquellos entornos más apropiados para el individuo.

1.2. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Dos cuestiones fundamentales sirven como punto de partida para los planteamientos diferenciales de Gardner con respecto a la naturaleza de la inteligencia: ¿cuán inteligente eres? y ¿de qué forma eres inteligente? La concepción de inteligencia que Gardner propone no es la de una inteligencia única, de carácter general, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino la de un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. De esta forma surge la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner propone una serie de criterios fundamentales que permiten establecer la identidad independiente de una inteligencia:

- *.Las lesiones cerebrales deben permitir su delimitación.
- *.Existencia de poblaciones atípicas.
- *.Presencia de un conjunto de operaciones identificables específicas.
- *.Una historia de desarrollo individual característica.
- *.Una historia evolutiva.

En un primer momento el autor, contempla siete inteligencias diferentes (1983- 1993) a las que suma una octava con posterioridad y, más recientemente, una novena (1998), si bien esta última aunque no existe consenso ante el cumplimiento de los requisitos exigidos para ser una inteligencia. La unión de lo que Gardner llamó inteligencia intrapersonal con la interpersonal es lo que posteriormente Goleman denominará inteligencia emocional.

2. Ahora sí, ¿Qué entendemos por superdotación? ¿Qué y cómo se identifican las altas capacidades?

Durante décadas se relacionó superdotación con un Cociente Intelectual (C.I.) superior a 130 puntos basado en la escala de Wechsler (1939). La superdotación se considera una aptitud personal innata, que no puede ser adquirida, a diferencia de las habilidades, que pueden

adquirirse mediante entrenamiento y experiencia, es decir, un talento. A lo largo del tiempo hemos apreciado un importante cambio en la conceptualización de este término sumadas a diversas críticas al uso del mismo en nuestro idioma, decantándonos hoy día por el concepto Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. En lengua inglesa el término empleado gifted, se extendió a partir de los trabajos e investigaciones de Lewis Terman.

Hacia comienzos del Siglo XX predominaba la concepción sobre las personas excepcionalmente dotadas, que eran propensas a la locura y la marginación social. Fueron los estudios de Terman (1916, 1921, 1926, 1931, 1959) los que rebatieron estas ideas al identificar las mismas posibilidades en unos u otros de atravesar dificultades sociales. Durante las décadas de los 40 - 50, escasearon los estudios centrados en los problemas sociales y/o emocionales de los niños superdotados. Los programas dirigidos a orientar y guiar a alumnos de altas capacidades comenzaron a partir de los años 60, no obstante las publicaciones siguen siendo restringidas y puntuales. En los 80 resurge el interés con la publicación de Tolan (1982), que recoge los diversos estudios sobre problemática social, realizados hasta la fecha.

2.1. Debate sobre las habilidades sociales de los alumnos de altas capacidades

Para Álvarez (1999), resultaba en cierto modo lógico que existiese alguna relación entre la capacidad intelectual de un sujeto determinado y su capacidad para establecer relaciones sociales con las personas de su entorno. La autora relaciona una serie de investigaciones que muestran dos tendencias: las que aportan datos a favor de que los alumnos de altas capacidades no sufren más desadaptaciones que la media y que incluso se observa que su comportamiento en este terreno es superior al del resto de los compañeros y los que concluyen que los alumnos con dotación superior tienden a encontrar más dificultades que el resto de las personas.

Entre otros, mencionar los estudios de:

*.Silverman (1993), afirma que la superdotación tiene una estructura doble, emocional y cognitiva, a causa de lo cual, estos niños no sólo se diferencian de sus compañeros en los procesos de pensamiento sino que también sienten de forma diferente.

*.García Yagüe y col. (1986) encontraron una relación positiva entre alta inteligencia y buenas habilidades sociales.

*.Genovard (1988) considera muy importante un aspecto del desarrollo social del alumno de altas capacidades y es el hecho de sentirse aceptado y respetado a pesar de sus peculiaridades, lo cual no se da en todos los casos.

*.Mönks y Van Boxtel (1985) afirman que los alumnos de altas capacidades son menos aceptados que aquellos del «promedio».

*.Fernández y Pinto (1989), afirman que los superdotados tienen sus propios problemas de adaptación, sobre todo en la infancia y la adolescencia. Según los autores, los problemas y las inadaptaciones de los alumnos con altas capacidades, están relacionados con el CI de éstos, cuanto más elevado sea (a partir de 150 puntos) mayor riesgo de desajustes existirá.

*.Alonso (1994), subraya la evidencia de que los alumnos superdotados son sociales y populares a edades tempranas.

Finalmente, McCallister, Nash y Meckstroth (1996), realizaron a su vez, una revisión sobre las investigaciones realizadas en este terreno y constataron estas diferencias de resultados según los mismos procedieran de estudios empíricos realizados por psicólogos sociales o sean observaciones llevadas a cabo por profesores. Los primeros describen a estos niños con habilidades sociales por encima de la media. Los educadores, por su parte, han dado lugar a una gran cantidad de literatura no experimental que describe con detalle los problemas a los que se enfrentan los alumnos de altas capacidades en situaciones sociales y sugieren, en general, que estos alumnos constituyen, en el ámbito social, una población «de riesgo».

En nuestros días la comunidad científica adopta el modelo desarrollado en 1978, por el profesor Renzulli del Research Institute for Gifted Education, University of Connecticut, USA.,

que establece un modelo de tres anillos para analizar las características que el individuo superdotado debe poseer para ser considerado tal:

1. Capacidad intelectual superior a la media;
2. Un alto grado de dedicación a las tareas;
3. Altos niveles de creatividad.

2.3. Modelo de los tres anillos o triple enriquecimiento de Renzulli

Este modelo es uno de los más conocidos y utilizados en España en las escuelas para diagnosticar las altas capacidades intelectuales. Sin embargo, no suele aplicarse de forma correcta, y lo que se creó como un modelo de enriquecimiento para atender al 20% de la población escolar, en la práctica se acaba convirtiendo en un criterio tan estricto que casi ningún infante lo llega a cumplir, por lo que ni se reconocen sus altas capacidades, ni se atienden de forma adecuada.

Renzulli define la superdotación como una interacción entre tres grupos básicos de rasgos o parámetros: capacidad general por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. Los niños superdotados son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar, este conjunto de rasgos y aplicarlos a un área potencialmente valiosa (valiosa para ellos, como veremos más adelante). Cada uno de estos grupos contribuye en la misma medida a la superdotación, siendo tan importantes el compromiso en la tarea y la creatividad como la capacidad por encima de la media. Una novedad que presenta esta teoría es que no es necesario que los tres se presenten en un grado altísimo.

En otros aspectos, se caracteriza por no basarse exclusivamente en los tests de inteligencia. En este sentido, para ser seleccionado y poder participar en el programa de enriquecimiento.

Propone utilizar los siguientes criterios:

- Resultados de tests estandarizados. Sobre este punto sólo recordar que Renzulli no exige un CI de 130, sino un percentil igual o superior a 75 para considerar a un alumno como superdotado. Para incluir en el programa de enriquecimiento a los alumnos con altas capacidades, bastaría con aplicar el protocolo de Castelló y Batlle.
- Nominaciones de los profesores. Estos dos primeros puntos son los que considera fundamentales, y de hecho casi todos los alumnos seleccionados lo son por uno de estos dos métodos, más o menos a partes iguales. En un primer momento, la selección se realiza a través de los tests. Posteriormente, se informa de los alumnos seleccionados al profesorado, para que centre su atención en estos alumnos y seleccione los que considere puedan beneficiarse del programa. Para ello, pueden utilizar cuestionarios, basarse en los resultados académicos, observar las producciones de los alumnos y valorar su perseverancia en la realización de tareas.
- Informes de los padres. Los padres suelen ser los primeros en darse cuenta de que un niño tiene altas capacidades. Su opinión es fundamental en los casos de alumnos con desmotivación hacia el estudio o fracaso escolar, porque pueden aportar información sobre el niño procedente de otros ambientes o actividades.
- Nominaciones de los compañeros. La opinión de los compañeros puede ser muy útil, siempre que se les pregunte por conductas que hayan podido observar. La edad afecta a la validez de dichas opiniones, siendo más fiables a finales de la educación primaria y principio de la secundaria.
- Autonominaciones del alumno. Este es el mejor modo de valorar la motivación para participar en el programa de enriquecimiento. Al igual que las dos modalidades anteriores, no supone la admisión automática en el programa, sino que es necesario revisar si los alumnos propuestos de este modo muestran indicios de alta capacidad.

Una vez hecha la selección, los logros de los alumnos son los que decidirán si sigue o no dentro del programa. En este sentido, al modelo de Renzulli se le conoce como el modelo de la puerta

giratoria, porque admite que nuevos alumnos se vayan incorporando progresivamente, y a la vez permite la salida a aquellos alumnos que así lo decidan, o a los que se valore que no rinden o no se aprovechan adecuadamente del programa. Se trata por tanto de trabajar desde una doble triada en las que cada uno de los seis factores implicados tiene una importancia crucial. Trabajaremos desde el alumno (capacidad, compromiso, creatividad) y desde su entorno (familia, escuela, contexto). El fallo de cualquiera de estos pilares supondría una gran dificultad en el tratamiento de estos alumnos, en su evolución y su desarrollo.

3. Taller de medios. Objetivos.

Los ejes vertebrales de este taller práctico están sustentados por tres campos de análisis y reflexión. Por un lado, la imagen, el uso de smartphones y tablets y la música y la educación. La duración estimada del taller es de dos horas.

La primera parte del taller toma como objetivo pulsar los conocimientos que tiene el alumnado sobre la industria de los medios de comunicación, conocer la dieta mediática en prensa, radio, televisión e Internet y hacer una primera reflexión sobre la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria.

A continuación, y a modo de circuito, el alumnado participa en tres talleres prácticos.

Taller 1. Taller sobre publicidad y emociones.

Taller 2. Prácticas innovadoras en el uso de smartphones y tablets llevadas a cabo en el entorno universitario para difundirlas y para potenciar estrategias educomunicativas en ese entorno

Taller 3. Música y educación. Seleccionar contenidos musicales significativos en la Red, para concienciar a los jóvenes de determinados conflictos existentes en el mundo, y trabajar desde los medios en la educación para la paz. Desarrollar la propia capacidad de expresión y comunicación mediante una experiencia musical activa a partir de materiales encontrados en la Red.

El primer taller sobre la publicidad y las emociones toma como base la aplicación de la neurociencia en la imagen publicitaria. (Ferrés et al., 2013 y Ferrés, 2013). La actividad práctica toma como punto de partida la idea básica de que los productos publicitarios transmiten emociones más que las propias cualidades del producto que está a la venta. Para ello, se visionará un vídeo introductorio sobre la neurociencia aplicada al marketing para posteriormente poner en práctica lo aprendido identificando las diferentes emociones que trasladan los productos de anuncios publicitarios emitidos en televisión. El taller finaliza con una propuesta de creación de un producto y el diseño de un spot, empleando las técnicas de la neurociencia. Los anuncios preparados son:

- "El Mejor Trabajo del Mundo" P&G Juegos Olímpicos de Londres 2012. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lnGkW9IFTd4>
- Lotería de Navidad 2014. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Kr2P5IDc83g>
- Nuevos Oikos Sabores exóticos – anuncio 2016. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xN-35fGAQOk>
- Coca-Cola – Familias. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=DOctwr5McJc>
- Coca-Cola –Amistad. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NPiCtM8cq9o>
- 2015 Turrón El Almendro Vuelve a Casa Por Navidad. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=PI_qPpzhdtk

El taller práctica sobre la creación de un producto publicitario implica:

- Pensar en un producto para su comercialización.
- Identificar el target al que va dirigido.
- Listar las emociones que puede atraer al target elegido.
- Idear una historia que permita vender el producto.

AQUÍ VA EL TALLER DE ROCÍO

El tercer ejercicio del taller se denomina “Experiencia vivencial-emocional a partir del tema Wa Ana Amshi (امشني وانا) “Y camino”, del compositor y cantautor libanés Marcel Khalife, uno de los más grandes artistas del mundo musical árabe. Refleja la dignidad del pueblo palestino en su lucha contra la opresión, y sus anhelos de paz.

La actividad se va dinamizando a partir de diferentes modalidades de escucha del tema elegido Wa Ana Amshi, añadiendo información progresiva sobre el mismo.

Primera audición: Se escucha el tema musical con ojos cerrados (sin conocer la historia de la canción ni la traducción de su letra). Generalmente los participantes sienten que se trata de una canción folclórica, que incita al baile, con tono festivo, que sugiere ceremonia, tradiciones.

Segunda audición: Recitado del texto de la canción, a modo de poema. Los participantes suelen modificar su gesto expresivo, su semblante se torna grave; entienden y sienten que se trata de una lucha, revolución, sacrificio en pro de unos ideales.

Tercera audición: Se muestra en pantalla al cantautor, Marcel Khalife, se habla sobre él, y sobre el tema de la canción, conociendo la historia (reivindicación de Palestina por su Estado). En esta escucha se simultanean las imágenes del vídeo y el canto en árabe, con el recitado en castellano de la letra de la canción. Los participantes sienten y expresan que se intensifica el sentido de lucha de un pueblo, el inconformismo y la rebelión ante la represión (frente al sentimiento folclórico o sentido más étnico del inicio).

Audición Final: Escuchamos nuevamente el tema incorporando ahora la danza con los símbolos de la canción: Camino completamente erguido; Con la cabeza alta camino; mi corazón es una luna roja; mi corazón es un jardín; mis labios son un cielo del que llueve a veces fuego, a veces amor; en mi mano una rama de olivo y en mi hombro mi ataúd. Y camino.

Dinámica del taller:

Las ideas sobre cada audición son compartidas en pequeño grupo, contando al final con unas propuestas de grupo-clase sobre una coreografía donde remarcamos con gestos y movimientos expresivos la profunda simbología de la canción. Se graban en imágenes los gestos y en vídeos las escenas de movimiento, reconociendo y valorando las expresiones individuales y diferentes de los participantes.

Se resalta la lucha y unión del pueblo, la fuerza y el sacrificio. Los participantes manifiestan sentirse unidos y la transmisión de energía positiva. Comparten la progresiva evolución de su pensamiento sobre el significado de la audición a medida que la escucha es más consciente y que cuentan con más datos para su contextualización, lo que aumenta significativamente su implicación emocional en la experiencia, sintiéndose como verdaderos prosumidores de los medios y no como consumidores pasivos.

El mensaje les llega en la última audición de forma holística, aunque han sido necesarias las sucesivas aproximaciones para entender el mensaje de este taller de sensibilización musical. Cuanto más profundo sea el conocimiento de lo que experimentamos, mejor podremos interiorizarlo y transmitirlo.

Bibliografía

- Álvarez González, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. REOP. Vol. 10, No 18, 2o Semestre, pp.279-296.
- Aranzazu, G. G., Gutiérrez, J., I. (2010). Desafíos de la diferencia en la escuela. Segunda propuesta: El Desafío del pensamiento. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, 69-110.
- Gómez, J. L. (2000). Mi hijo es sobredorado. Y, ¿ahora qué? Madrid: EOS.
- Peña, A.M. (2001). Concepto de Superdotación. Aspectos Psicológicos, personales y sociales. AULA ABIERTA, 77; 59-76.
- Ferrés, J., Masanet, M.J. y Marta, C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español, en *Historia y Comunicación Social* Vol. 18. Nº Esp. Dic. (2013) 129-144
http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Ferrés, J.(2013) . “La competencia mediática y emocional de los jóvenes, Revista de estudios de juventud”, n 101, pp. 89-101
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). “La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, en *Comunicar* (38), 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>.
- Ferrés, J. & Al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Terman, L. M. (1921): *Suggestions for the education and training of Gifted children*. Stanford Cal. Stanford University Press.