

Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades

New communication models for educational response to students with high abilities

Ascensión Palomares Ruiz

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), (España)

Javier Moyano Navalón

Graduado en Educación Primaria y Máster por la UNED (Comunicación y Educación en la Red: de Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento), España.

Resumen

En este artículo se presenta una investigación que parte de la base que una escuela inclusiva de calidad implica la introducción de una mayor complejidad en los sistemas sociales, en general, y en el sistema educativo, en particular. La respuesta al alumnado con altas capacidades constituye una oportunidad de enriquecimiento de dichos sistemas. La investigación se sitúa en una perspectiva metodológica encadenada de lo cuantitativo con lo cualitativo, dentro del paradigma sociocrítico. El objetivo fundamental es identificar los factores de comunicación que influyen en el rendimiento negativo del alumnado con altas capacidades. La población del estudio la constituyen el profesorado, estudiantes y familias de un CEIP con situación sociocultural y económica media, situado en Castilla-La Mancha (España). Las principales conclusiones emanadas de la investigación señalan que la falta de motivación, actitud, esfuerzo y autoestima del estudiante, vienen acompañadas de una falta de participación de sus familias en el centro y de un uso inadecuado de estrategias en la comunicación con el profesorado y con sus hijos. No se han encontrado diferencias significativas por razón de género.

Palabras clave: modelos comunicativos, familia, escuela inclusiva, altas capacidades, género.

Abstract

The inclusive school of quality involves the introduction of a clear commitment and greater complexity within social systems, in general, and especially within education. The response to gifted students constitutes an opportunity for enrichment of such systems. The current research is located in a methodological perspective chained to the quantitative to the qualitative, within the sociocritical paradigm. The main objective is that of identifying those communicative factors that influence in the negative performance of gifted students. The study population is constituted by the teachers, the students and the families from an Infant and Primary Education Centre with a medium sociocultural and economic status, located in Castilla-La Mancha (Spain). The main emanated conclusions from the study indicate that the lack of motivation, attitude, effort and self-esteem from students, come together with a lack of participation of their families in the school, as well as an inadequate usage of strategies in the communication of the teachers and their children. Not found significant differences by gender.

Keywords: *communicative models, family, inclusive school, giftedness, gender.*

1. INTRODUCCIÓN

La intervención educativa es un conjunto de acciones interrelacionadas y holísticas que se realizan, fundamentalmente, en el contexto escolar junto a otros agentes educativos, con el fin de potenciar todas las capacidades del alumno y propiciar su educación integral. Por ello, conviene subrayar que el alumnado con altas capacidades precisa una intervención que responda a sus necesidades, capacidades, competencias, ritmos, intereses, contexto, rendimiento, etc. Consecuentemente, la respuesta educativa conviene realizarla –siempre que sea posible– en el entorno natural del alumno/a, respetando sus distintos tipos de aprendizaje y la propia realidad escolar, basada en las altas expectativas. Todo ello exige un cambio en las actitudes, una mayor flexibilidad organizativa, actividades que potencien una motivación continua, formas de trabajar más innovadoras, creativas, activas y participativas que desarrollen su autonomía y desarrollo integral (Palomares, 1998 y Sánchez, 2009).

30

En las dos últimas décadas, las administraciones educativas han reconocido las diferencias del alumnado con altas capacidades desde nuevos planteamientos psicológicos, filosóficos y/o educativos que exigen a la comunidad educativa que contemple de manera explícita la respuesta educativa inclusiva a dicho alumnado. Además, en España, los diversos estudios provocados por la controvertida Ley de Mejora de la Educación (LOMCE, 2013) han evidenciado los numerosos problemas que están generando los constantes cambios legislativos en la consecución de la igualdad de derechos y de una educación de calidad para todos y todas. Por ello, la intervención educativa de calidad debe proporcionar experiencias, vivencias y recursos para que el alumnado pueda desarrollar armónicamente su potencial en todas sus dimensiones. Lógicamente, este objetivo no se puede conseguir sin la colaboración de las familias y la adecuada correlación entre los diferentes contextos en los que se desarrolla el niño y/o la niña. Debido a la importancia del entorno para el desarrollo personal y social del alumnado con altas capacidades, uno de los pilares de la educación inclusiva es la colaboración familia-escuela-comunidad, pues en la sociedad de la comunicación, se requiere ciudadanos competentes para gestionar la abundancia de la información y para adaptarse al cambio constante, a la incertidumbre y a la evolución vertiginosa de la sociedad del futuro.

La comunicación profesorado-familia, en el escenario contemporáneo, se debate en una perpleja, heterogénea y plural circunstancia dentro de una sociedad del conocimiento, en la que necesitamos evidencias científicas de mejora en

las instituciones, entre ellas, la escuela; y en la comunicación, especialmente, del profesorado con las familias. Por otra parte, una de las características de la sociedad actual, es la constante y abundante circulación de información que está propiciando la sociedad red en la que vivimos y el poder que ejerce la comunicación en las personas y sociedades (Castells, 2009). En este marco, habría que plantear que, si la sociedad y los modelos de comunicación cambian, ¿la comunidad escolar se estará también transformando en el mismo sentido? Numerosos autores (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Pérez-Mateo, Romero y Romeu, 2014; Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014) especifican que, en nuestro entorno escolar, se dan muy pocos modelos participativos, aún contando con medios como Internet que facilitarían esta forma de comunicación. Esta situación requiere cambios proclives a nuevas formas de interactuar, más creativas y participativas. Entre ellas, la comunicación es uno de los enfoques más aplaudidos para la gestión de las organizaciones (Aparici, 2011; Castells, 2009); pero, habría que conocer los modelos comunicativos que se utilizan en la comunidad escolar. Esta pregunta nos lleva a partir de una premisa básica: existe un capital social dentro de la comunidad educativa que lo forman el alumnado, las familias y el profesorado. Por ello, se debe procurar unir sinergias que nos transporten a una creación colectiva de conocimiento y a la mejora del rendimiento escolar.

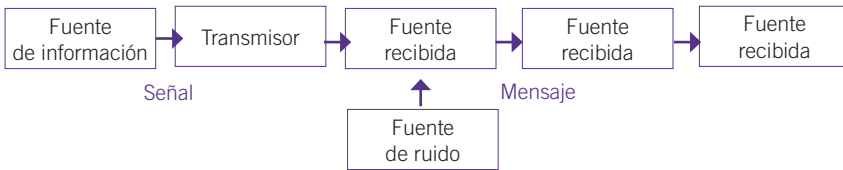
En este contexto, la presente investigación responde a la necesidad de conocer los diferentes modelos (unidireccional, bidireccional y multidireccional) que realiza el profesorado para comunicarse con las familias, como miembros de la comunidad educativa y su influencia en el rendimiento escolar. El ámbito de la presente investigación corresponde a un CEIP de Castilla-La Mancha (España), durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. En el presente trabajo, se ha intentado no caer en el error de plantear la participación de padres y madres en la comunidad educativa, como una práctica derivada de un principio político e instrumental, tal y como la reflejan las diferentes normativas. Buscamos ir más allá, evidenciando otros factores que produce la participación. Tal y como señalan la mayoría de los estudios que analizan los indicadores del buen funcionamiento escolar (Gairín, 2004; Palomares, 2011, Chomsky, 2014) una implicación activa de los padres se materializa en una mayor autoestima del alumnado, un superior rendimiento escolar, mejores relaciones progenitores-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Los efectos repercuten incluso en los mismos maestros, porque padres y madres consideran que los más competentes son quienes trabajan con la familia.

1.1 MARCO CONCEPTUAL A CONSIDERAR EN LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se han analizado tres modelos de comunicación que sintetizan la evolución de las diferentes teorías de la comunicación. Cada una de ellas tiene varias características que la hacen única y, lo más importante, cada una tiene una función y un fin específico. En el **modelo unidireccional**, denominado más comúnmente informativo, una persona expone una idea a otra/s y no hay retroalimentación directa (gráfico 1). Algunos autores valoran que en este modelo no hay comunicación ya que falta la retroalimentación. Sin embargo, nosotros consideramos que sí la hay, ya que al recibir cualquier tipo de mensaje o idea, siempre vamos a ser influenciados a favor o en contra del mensaje recibido, y hay una respuesta, aunque no sea directa o inmediata, que puede ser el silencio.

GRÁFICO 1

Modelo basado en la eficacia de la transmisión del mensaje



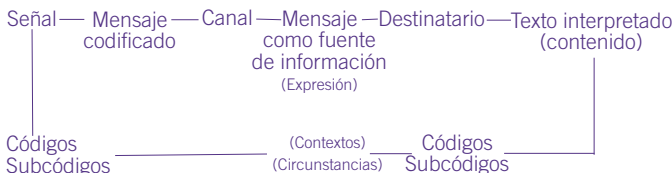
32

Fuente: Shannon y Weaver (1981 citado en Rodrigo, 2001).

También nos encontramos con el **modelo bidireccional**, en el que hay un emisor y un receptor que responde (gráfico 2). El emisor envía un mensaje por medio de un canal al receptor, quien lo recibe y envía la retroalimentación. En este modelo, además de los códigos y subcódigos, tienen una gran importancia los contextos (elementos del entorno en el que se produce el mensaje) y las circunstancias (relaciones que se establecen entre el emisor y el receptor) para la correcta interpretación del mensaje.

GRÁFICO 2

Modelo semiótico basado en el código y la descodificación



Fuente: Eco (1977, citado en Rodrigo, 2001)

En el modelo **multidireccional** o **redes de comunicación**, como su nombre indica, va en todas direcciones, participan más de tres personas, siendo emisores y receptores a la vez (gráfico 3). Este modelo da un paso más, trascendiendo el acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del marco relacional puro, es un modelo **participativo**, surgido de la sociedad de la comunicación digital (Scolari, 2008; Levy, 2004; Siemens, 2004; Aparici, 2011). Es el modelo que más rechazan los que ostentan el “*poder*”, en cualquier ámbito de la sociedad. A diferencia del primer modelo de contenidos, “*bancario*”, que se ha denominado unidireccional, el **modelo comunicativo** no rechaza el error, no lo ve como un fallo ni lo sanciona, sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la verdad, siempre a través del grupo. Ahora, el destinatario no está al final del esquema, como en los anteriores modelos de *Emisor-Mensaje-Receptor*, sino que se produce el *EMIREC-EMIREC* de Cloutier (1973), y el destinatario puede pasar al principio como fuente de prealimentación o *feed-forward*.

GRÁFICO 3

Modelo comunicativo multidireccional

Participativo – Crítico – Democrático – Personas – Solidario – Comunitario



Fuente: Elaboración propia

2. METODOLOGÍA

El **objetivo** fundamental de esta investigación es identificar los factores de comunicación que influyen en el rendimiento negativo del alumnado con altas capacidades. La población del estudio la constituyen el profesorado, estudiantes y familias de un CEIP de primaria, de dos líneas, con situación sociocultural y económica media, situado en Albacete (Castilla-La Mancha). La muestra de la población que se considera en el estudio es de carácter no probabilístico, intencional y está compuesta por profesorado (N=37), estudiantes (N=315, en profundidad N=7) y familias (N=217, en profundidad N=7), de los niveles de 2º a 6º de Educación Primaria, en los cursos: 2012-13 y 2013-14.

La investigación se sitúa en una perspectiva metodológica encadenada de lo cuantitativo con lo cualitativo, dentro del paradigma sociocritico, para alcanzar una profundidad de percepción que ninguno de los dos métodos anteriores, por sí sólo, podría proporcionarnos. Lo que importa en nuestra investigación, desde este paradigma, es el propósito para la que la hemos diseñado: describir en profundidad la complejidad de la situación y establecer marcos conceptuales que posibiliten la toma de decisiones y mejorar la práctica en la acción. Coherentemente con la metodología utilizada, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información fueron:

- a) Revisión documental del centro.
- b) Pruebas psicotécnicas al alumnado.
- c) Cuestionarios y entrevistas al profesorado y las familias.
- d) Observación participante, registrando con notas de campo todo el proceso.
- e) Técnica Delphi para validación y estudio en profundidad de los datos.

En la tabla 1, se especifican los indicadores que nos ayudarán a identificar los tres modelos, a través de ocho dimensiones y de veinticuatro variables.

34

TABLA 1

Indicadores que identifican los tres modelos a través de ocho dimensiones

Modelos comunicativos	Unidireccional	Bidireccional	Multidireccional
Números de emisores	Un emisor	Dos emisores	Varios emisores
Sentido	Transmisor, informativo	Relacional	Interacción
Uso	Lineal, rígido	Circular y flexible	Reticular
Tipo	Sancionador	Dialógico	Transformador
Participación	Pasivos	Activos	Críticos
Función	Reproductor	Solución de problemas	Coprodutor de ideas
Estilos	Evitación, acomodación	Asertivo	Colaboración
Recursos	Cartas, e-mail	Teléfono	Internet

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo expuesto por Landeta (2002) en el método Delphi, se han seleccionado dos tipos de expertos, los que denominamos como “especialistas” y “afectados”. Los primeros (profesorado de universidad, orientadores y maestros) son los que poseen conocimiento científico y experiencia sobre la temática objeto de estudio, mientras que los segundos (padres y estudiantes) son los que se encuentran implicados de alguna forma en el área de estudio concreta. Su selección la hemos realizado apoyándonos en dos variables:

- a) El biograma del experto, en él hemos recogido información sobre su experiencia profesional, producción científica, cargos ocupados,...
- b) A través del denominado “coeficiente de competencia experta” (Mengual, 2011; Cabero y Barroso, 2013) hemos realizado la selección definitiva.

3. RESULTADOS

3.1 DETERMINACIÓN DE LAS CAPACIDADES

Centrándonos en nuestro estudio, hemos partido de una muestra de 315 alumnos de 2º, 4º y 6º (157 niños y 158 niñas) de un C.E.I.P de Albacete, durante los cursos: 2012-13 y 2013-14, de un barrio socio-económico y cultural medio, representativo de la comunidad de Castilla-La Mancha (España). Con el fin de eliminar la variable capacidad en el rendimiento, se ha realizado una primera clasificación atendiendo al análisis de la inteligencia desde el punto de vista del conocimiento de su estructura diferencial (Yela, 1991). Se ha pasado la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales* (BADYG -R); el BADYG-E1 a 2º de E.P.; el BADYG-E2 a 4º de E.P., y el BADYG-E3 a 6º de E.P. (tabla 2).

TABLA 2

Distribución del alumnado según su CI

ALTA CAPACIDAD	Percentil PC	Cociente Intelectual CI	Frecuencia n=89	Porcentaje %
Moderada 25.1%	85-98	Nivel 1: 115-119	39	12.7%
		Nivel 2: 120-124	27	8.6%
		Nivel 3: 125-129	12	3.8%
Media 2.8%	98-99	Nivel 4: 130-134	09	2.5%
		Nivel 5: 135-139	01	0.3%
		Nivel 6: 140-144	00	0.0%
Superior 0.3%	99-100	Nivel 7: 145-149	01	0.3%
		Nivel 8: 150-154	00	0.0%
		Nivel 9: 155-160	00	0.0%

Fuente: Elaboración propia

Además, a los 89 alumnos se les pasó, a lo largo de los cursos objeto de la investigación, diferentes pruebas. Los resultados más significativos fueron: con el Raven, el centil fue superior en todos al 65%; en las escalas de Renzulli, valoradas por el profesorado (1 a 6), la media fue 4,56%; en el cuestionario de auto-imagen el nivel fue medio-alto; en el autoconcepto de Piers Harris la puntuación media fue de 67 (nivel normal-superior); en el cuestionario de personalidad EPQ-J dio un percentil medio; en las pruebas de rendimiento BACEP-1-2-3, el centil es superior a 87; en las pruebas de creatividad, con dibujos y pruebas TAEC obtienen resultados medio-altos; en el test CREA da una media de percentil de 73; en los test de estilo cognitivo como el MFF-20, se observan tendencias reflexivas frente a las impulsivas. También resulta importante destacar que, en los cuestionarios pasados al profesorado y a los padres, dan resultados satisfactorios sobre sus potencialidades.

3.2 DETERMINACIÓN DEL RENDIMIENTO

De los 89 alumnos con altas capacidades se han seleccionado los que habían suspendido dos o más asignaturas en el primer y segundo trimestre. Han resultado 7 alumnos (7,86%), que representan a las familias con las que vamos a trabajar en profundidad en nuestra investigación (tabla 3 y gráfico 4).

36

TABLA 3 Y GRÁFICO 4

Recursos utilizados por el profesorado para comunicarse con las familias

RECURSOS	Modelos	Media	Desv.T
Presenciales	Bidireccionales	3,75	0,4330
Notas a padr.	Unidireccional	3,54	0,4983
Teléfono	Bidireccional	3,48	0,5512
Carta	Unidireccional	1,78	0,5758
Internet	Multidireccional	1,24	0,4879
E-Mail	Unidireccional	1,18	0,5113
SMS	Unidireccional	1,11	0,3105

Escala Likert (1 Nada, 2 Poco, 3 Bastante, 4 Mucho)			
---	--	--	--

Recurso	Frecuencia
SMS	1
E-Mail	1
Internet	1
Carta	2
Teléfono	3
Notas a padr.	3
Otros-Prese	4

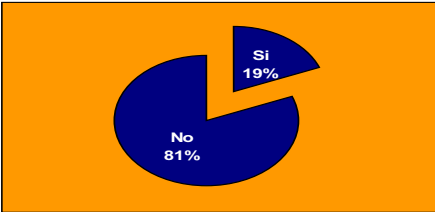
Fuente: elaboración propia.

3.3 DETERMINACIÓN DE LOS MODELOS COMUNICATIVOS

Al **profesorado**, se le ha pasado un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, utilizando la técnica Delphi. También, se han realizado entrevistas a las **familias** de los 7 alumnos cuyas capacidades no concuerdan con su rendimiento. Respecto a los **estudiantes**, se ha analizado su componente personal. (tabla 4 y gráfico 5)

TABLA 4 Y GRÁFICO 5
Uso de TIC para comunicarse

Internet con las familias	Frecuencia (N=37)	Porcentaje
Si	7	19%
No	30	81%
No	30	81%



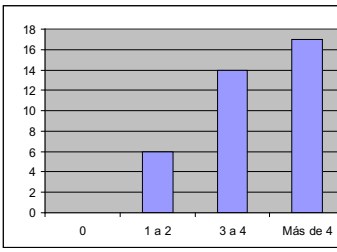
Fuente: Elaboración propia.

El profesorado, según legislación, tiene la obligación de atender a las familias. Para ello disponen de una hora semanal de tutoría presencial a la semana. La gran mayoría, un 46%, dice atender de media a más de 4 familias a la semana; un 38%, de 3 a 4 familias, y un 16% atiende a una o dos familias (tabla 5 y gráfico 6).

37

TABLA 5 Y GRÁFICO 6
Familias atendidas a la semana

Atención a la semana	Modelos	Frec	%
1 a 2	Bidireccional	6	16
3 a 4	Bidireccional	14	38
Más de 4	Bidireccional	17	46



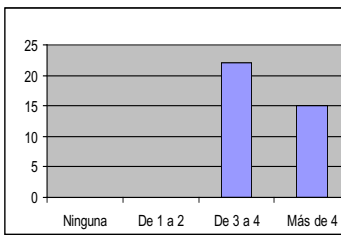
Fuente: elaboración propia

Referente a la legislación, el profesorado tiene la obligación de hacer, al menos, 4 reuniones con el grupo de padres; una al comienzo del curso y tres al término de cada evaluación (tabla 6 y gráfico 7).

TABLA 6 Y GRÁFICO 7

Reuniones en grupo durante el curso

Reuniones	Modelos	Frecuencia	%
De 1 a 2	Bidireccional	0	0
De 3 a 4	Bidireccional	22	59
Más de 4	Bidireccional	15	41



Fuente: elaboración propia.

Resulta importante subrayar que, en numerosos casos, la familia no acude a la cita con el profesor. De las 7 familias con hijos con altas capacidades y bajo rendimiento, acudieron en esta primera cita 2 (29%), en una segunda cita 3 (43%), en más de tres requerimientos 1 (14%) y no asistieron 1 (14%) (tabla 7 y gráfico 8).

TABLA 7 Y GRÁFICO 8

Medios utilizados para informar a los padres

38

Medios	Modelos	Frecuencia	Porcentaje
Nota	Unidireccional	1ª Ocasión: 37	1ª Ocasión: 100%
Teléfono	Bidireccional	2ª Ocasión: 31 3ª Ocasión: 6	2ª Ocasión: 84% 3ª Ocasión: 16%
Carta	Unidireccional	2ª Ocasión: 6 3ª ocasión: 31	2ª Ocasión: 16% 3ª Ocasión: 31%
E-mail	Unidireccional	0	0%
SMS	Unidireccional	0	0%
Internet	Multidireccional	0	0%

Fuente: elaboración propia.

A nivel presencial, el profesorado valora bastante (3,81) el modelo bidireccional y poco el mulidireccional (tabla 8).

También resulta significativo que, sólo un 19% del profesorado, asegura utilizar Internet para comunicarse con las familias. Además, de ellos, el 71% utiliza la web del centro, y el 29%, el blog. Del 19%, algo más de la mitad, un 57%, permite y potencia la participación de las familias. Es decir, de 37 profesores tutores, sólo 4 animan a la participación de las familias. Además, del total de profesores, un 46% sostiene que el uso interactivo profesor-familia a través de Internet facilita poco la mejora del rendimiento escolar y, el 38%, valora que nada (tabla 9).

TABLA 8

Valoración por parte del profesorado de los modelos comunicativos presenciales

Modelo	Valoración (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)	Indicador
Unidireccional	3,72	Informarme. Informar a padres. Individual.
	3,21	
	3,02	
Bidireccional	3,81	Diálogo.
Multidireccional	1,83	Interactuar con los pa- dres. Aportar ideas. Colaboración familia.
	1,64	
	1,11	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 9

Valoración por parte del profesorado de los modelos comunicativos virtuales

Modelo	Valoración (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)	Indicador
Unidireccional	3,54	Nota informativa
Bidireccional	3,48	Teléfono
Multidireccional	1,24	Internet

Fuente: elaboración propia.

El profesorado considera que los componentes personales que caracterizan al alumnado con altas capacidades y bajo rendimiento son: actitud muy baja (86%), falta de esfuerzo (95%), falta de motivación (87%) y autoestima muy baja (71%). Con respecto a las familias valoran que su participación escolar es muy baja (86%) y la comunicación es receptiva-sin respuesta (91%), según el modelo unidireccional.

4. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones emanadas del estudio señalan que la falta de motivación, actitud, esfuerzo y autoestima del estudiante, vienen acompañadas de una falta de participación de sus familias en el centro y de un uso inadecuado de estrategias en la comunicación con el profesorado y con sus hijos. El modelo de comunicación horizontal, de todos para todos, a través del conectivismo y

de las nuevas tecnologías es prácticamente inexistente. Por ello, la intervención educativa pasaría por una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible que lleve a las familias a implicarse en el centro (Palomares y Moyano, 2014). En relación con ello, el reto para los próximos años (Council of Europe, 2013), es que las escuelas funcionen realmente de un modo participativo y para ello tiene una gran importancia la comunicación. Este reto es especialmente importante si se considera que, en muchos sistemas, las políticas que buscan impulsar la participación vienen impuestas desde arriba, desde las iniciativas de reforma planteadas por la propia administración, y no proceden del arraigo de una verdadera cultura participativa ni de una demanda de quienes componen la comunidad escolar (Palomares, 2015).

40

En resumen, se podría destacar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias con los centros y que éstos incrementen su capital social requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los docentes, las limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, y la falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad. Si la participación de padres y profesores promueve una profundización de la democracia escolar, también es preciso resaltar que se requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Al igual que indican Palomares, Moyano y Sánchez (2015), consideramos que, ello supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en la deliberación sobre los asuntos que les conciernen. Por otra parte, respecto a las familias que no se comunican con el centro, se observa una baja valoración del factor "habilidades parentales". La intervención familiar con ellas estará basada en evidencias, descritas en mayor detalle por Kumpfer y Alvarado (2003) y que incluyen: (1) entrenamiento conductual de los padres (principalmente de tipo cognitivo/conductual); (2) entrenamiento de habilidades familiares (entre ellas entrenamiento parental, entrenamiento de habilidades de los hijos y tiempo de práctica familiar todos juntos); (3) terapia familiar (estructural, funcional o conductual) y (4) apoyo familiar en el hogar.

Se coincide con las investigaciones realizadas (Palomares, Moyano, Sánchez, 2015), en el sentido que, actualmente, se está propiciando un leve cambio para superar las concepciones tradiciones de la inteligencia y se abren nuevas vías tendentes a concebir la superdotación como la conjunción de características complejas que interactúan entre sí. En esta línea, se están desarrollando

experiencias con metodologías basadas en proyectos de investigación de co-elaboración de productos, portfolios y webquest en los que el alumnado trabaja a su propio ritmo y el profesor es guía y orientador de su aprendizaje autónomo, creativo, crítico y reflexivo, dentro del contexto motivador de su eco-aula y con traslación de los saberes de la comunidad a través de las nuevas tecnologías.

En la investigación no se han evidenciado diferencias significativas que puedan ser atribuidas a la variable de género. Sin embargo, se valora necesario ampliar la muestra del estudio y profundizar en todas las variables que influyen en el éxito o fracaso escolar de los niños y las niñas con altas capacidades, incluyendo también la Educación Secundaria, dado que nuestra investigación se ha centrado en la Educación Primaria.

Conviene subrayar que, desde nuestra perspectiva, se valora que la intervención educativa debe estar basada en una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible que trasborde al alumnado en el desarrollo integral de todas sus potencialidades. En consonancia con los principios anteriormente indicados, como propuesta para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado con altas capacidades, se destaca la eco-aula, considerada como una comunidad de aprendizaje, cuyo su objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores del alumnado, quienes planifican, realizan y regulan su propio trabajo, bajo la mediación del profesorado, por medio de métodos didácticos diversificados y tareas participativas, evaluados por el alumno y los docentes, en un espacio multiuso abierto, tecnológicamente equipado y organizado según los principios de calidad y mejora continua. Se pretende un desarrollo pleno como personas, enriqueciendo la realidad profesional, cultural y social del contexto en que se desarrollan, disponiendo de los medios precisos para que puedan aprender a pensar críticamente, vivir creativamente para eliminar la rutina y desafiar los modelos convencionales de hacer y pensar, elegir libre y responsablemente, y actuar éticamente, con dignidad y solidaridad. En resumen, se propugna un cambio de modelo de educación a través de la reingeniería total del sistema educativo, partiendo de una nueva conceptualización de lo que sería la calidad de la educación, entendida como un plus diferencial que singulariza y valora una educación sin discriminaciones, lo que lo hace más estimulante y singular.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *Revista digital: la educación*, 145. Recuperado de: <http://www.educoas.org/portal/laeducacion2010>.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2), 25-38.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, D. (2014). *EduStorytelling: el arte de contar historias para la vida cotidiana y los aprendizajes*. Barcelona: Oberta Publishing.
- Cloutier, J. (1973). *La Communication Audio-Scripto-Visuelle*, Montreal: Presses Universitaires.
- Council of Europe (2013). Conference of Ministers of Education: «Governance and Quality Education» 24th session. Helsinki, Finland, pp. 26-27. April 2013. Helsinki: Ministry of Education and Culture. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Practical_Information/Practical_Info_Conf2013_en.pdf
- Gairin, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. *SEP: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Congreso Nacional de Pedagogía, 273-328.
- García-Valcarcel, A.; Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>).
- Kumpfer K. & Alvarado R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *Am Psychol*. 58(6-7), 457-65.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Alicante.
- Palomares, A. (1998). *Educación Especial y Atención la Diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.

- Palomares, A. (2011). Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) y participación comunitaria (Capítulo 6). En M. Lorenzo Delgado, *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos* (pp.171-20). Madrid: UNIVERSITAS.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
- Palomares, A. & Moyano, J. (2014). Análisis de modelos comunicativos y Edublogs para el desarrollo de competencias. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, N° 275-276, 24-31.
- Palomares, A.; Moyano, J. & Sanchez Manzano, E. (2015). Propuestas innovadoras para favorecer la atención educativa del alumnado con altas capacidades en la CLM. En AA.VV, *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Granada: Publicaciones Universidad.
- Pérez-Mateo, M., Romero, M. & Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar*, 42, 15-24. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-01>).
- Rodrigo, M. (2001). *Teorías de la Comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez Manzano, E. (2009). *La Superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.
- Santiago, R.; Navaridas, F. & Repáraz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17 (1), 243-270.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Diciembre 12, 2004. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>.
- Yela, M. (1991). La estructura diferencial de la inteligencia. El enfoque factorial. En M. Yela y R. Martínez Arias, *Pensamiento e inteligencia* (pp.103-144). Madrid: Alhambra.

