



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Alumnos con altas capacidades. Estudio descriptivo de la formación del profesorado en un centro ordinario.

Autor/es

Laura Barranco Gracia

Director/es

Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2016 / 2017

1.- Introducción y justificación.....	5
---------------------------------------	---

PARTE TEÓRICA

2.- Concepto de Las altas capacidades.....	5
--	---

2.1. Modelos explicativos del alto rendimiento intelectual.....	8
---	---

2.2 Características de los niños con altas capacidades.....	14
---	----

2.3 Falsos mitos en relación con las altas capacidades	20
--	----

3.- La evolución de la Legislación española en relación con la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos con altas capacidades.....	27
--	----

3.1 La evolución legislativa en la Comunidad Autónoma de Aragón.....	31
--	----

4.- La escuela y las altas capacidades.....	33
---	----

4.1 Respuestas educativas en los centros a los alumnos con altas capacidades.....	36
---	----

4.2 Las aulas de desarrollo de capacidades.....	41
---	----

PARTE PRÁCTICA

5.- Estudio descriptivo en el colegio El Pilar Maristas.....	47
--	----

5.1 Objetivo principal del estudio descriptivo.....	48
---	----

5.2 Muestra.....	49
------------------	----

5.3 Instrumento de recogida de datos.....	50
---	----

5.4 Procedimiento.....	51
5.5 Resultados.....	52
5.6 Conclusión.....	56
6.- Referencias bibliográficas.....	63
ANEXO 1. CUESTIONARIO.....	69

Título del TFG

Alumnos con altas capacidades. Estudio descriptivo de la formación del profesorado en un centro ordinario.

- Elaborado por Laura Barranco Gracia.
- Dirigido por Marta Liesa Orús
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2017.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16.580.

Resumen

El presente trabajo tiene dos partes, una teórica cuyo objetivo es conocer la repuesta educativa que tienen los alumnos con altas capacidades en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma para ello se ofrece una información detallada acerca de las altas capacidades, cuales son las características de los alumnos que las presentan, los falsos mitos que existen, las respuestas educativas que se deben tomar y el recorrido histórico de la atención educativa en nuestro país y en la comunidad autónoma de Aragón.

En la segunda parte el propósito es conocer la formación y los recursos con los que cuentan los profesores para atender a los alumnos con altas capacidades, para ello se centra el estudio en un colegio ordinario de Zaragoza.

Palabras clave

Altas Capacidades, diversidad, necesidades educativas y respuestas educativas.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta la legislación española, las altas capacidades forman parte del marco de las necesidades educativas específicas de apoyo educativo. En los centros educativos se atiende una amplia diversidad de alumnado que requiere una respuesta educativa ajustada a sus necesidades. Un motivo de esta diversidad es la alta capacidad intelectual, con la que el alumno tiene que enfrentarse a su propio proceso de aprendizaje.

Existen estrategias de enseñanza específica para el alumnado con altas capacidades, para ello los centros educativos, al igual que las familias, deben estar involucrados en el proceso educativo de cada alumno y en el desarrollo integral como personas. Del mismo modo, dada la importancia del desarrollo personal y social del alumnado, se considera imprescindible la colaboración entre la escuela y las familias en la educación de alumnos con altas capacidades.

El objetivo del presente trabajo es hacer un estudio en un centro de Zaragoza acerca del conocimiento que disponen los maestros sobre las características de los alumnos con altas capacidades. Teniendo en cuenta los constantes cambios en las leyes orgánicas de educación, se han conseguido grandes avances en la atención educativa de alumnos con altas capacidades. Además, se pretende hacer reflexionar al profesorado y a la comunidad educativa lo importante que es disponer de información que les permita identificar de forma adecuada a los alumnos con altas capacidades. La atención temprana es clave en el proceso educativo.

2. El concepto y los modelos teóricos que explican las altas capacidades.

Los niños con altas capacidades, ‘disponen de una habilidad intelectual superior a las esperadas para su edad.... Estos sujetos presentan un nivel de rendimiento intelectual superior

en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o materia' (Torrego et al, 2011, p. 13).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a una persona superdotada como aquella que cuenta con un cociente intelectual superior a 130. Se estima que un 2% de los niños reúnen los requisitos para ser considerados como superdotados.

Este alumnado no es un grupo uniforme, ni existe un perfil único. (Artiles 2005 y Berche 2003). Por ello, podemos encontrar varios conceptos sobre las altas capacidades (...) aunque se observan unas características comunes. Manifiestan una inteligencia excepcional por la facilidad y rapidez en aprender, combinar y utilizar conocimientos. (Gómez y Mir, 2010, p. 24).

Sternberg (1990) argumenta que no sólo existen múltiples componentes de superdotación, sino también múltiples clases de superdotados. "Algunos sujetos superdotados destacan por su capacidad para aplicar los componentes de la inteligencia en situaciones académicas (test-smart); otros destacan por su capacidad para hacer frente a situaciones novedosas (creative-smart); y otros superdotados pueden serlo sólo en contextos externos (street-smart)". (Barraca y Artola, 2004, p.3).

"En esta gran diversidad de alumnos con altas capacidades podemos encontrar a niños prodigios los cuales realizan tareas y actividades las cuales no concuerdan con las apropiadas a su edad" (Ferrándiz, 2004, p.28). El término de prodigio se aplicará a un individuo con una precocidad inusual (según Gardner).

Afirmaba Gardner "el genio es un individuo creativo... no solo realiza avances excelentes en un área determinada, sino que además trascienden a todas las culturas" (Ferrándiz, 2004, p. 28).

También nos encontramos con, la eminencia, ‘persona que debido a la perseverancia, oportunidad, azar suerte, etc... ha producido una obra genial, sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.’ (Citado en Torrego et al, 2011, p.16).

Por otro lado, están los alumnos talentosos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Se puede hablar de talento académico, matemático, verbal, motriz, social, artístico, musical y creativo’. Los alumnos con talento académico son aquellos los cuales aprenden más rápido que el resto de sus compañeros pero sin llegar a ser alumnos superdotados. Los niños con talento matemático destacan en aspectos como el razonamiento, formas de pensamiento visual y espacial. Así como la habilidad para resolver problemas. Aquellos con talento verbal tienen desarrolladas las habilidades relacionadas con el lenguaje como por ejemplo la fluidez expresiva o aprendizaje de la lectura y escritura. El alumnado con talento motriz destacan en su aptitud física tales como agilidad o coordinación de movimientos. Finalmente, con talento social, son aquellos que destacan en habilidades sociales. Además suelen desempeñar el papel de liderazgo entre sus compañeros. El talento artístico, lo poseen aquellos alumnos los cuales tienen magnificas habilidades para dibujo, pintura, modelado etc. El talento musical, los alumnos con dicho talento son capaces de desarrollar una habilidad en el aprendizaje de la música como por ejemplo tocar algún instrumento. Por último, el talento creativo, tienen diferentes ideas para un mismo tema. (Torrego et al, 2001, p.13-16).

Es importante citar: ‘El superdotado puede ser precoz, talento, prodigio, eminente, pero no necesariamente un genio’ (citado en Gálvez et al, 2000, p. 20).

Hay que añadir, que Beltrán afirmaba en 1999 que los alumnos superdotados tienen una capacidad de destacar en varios ámbitos. “Este grupo de niños poseen mejores estrategias en tres principales aspectos: metacognitivas (planificación, seguimiento, evaluación) cognitivas (selección organización elaboración de la información) y mejores estrategias de apoyo

(motivación deseo de novedad percepción de autoeficacia)”. (Marugán, Carbonero, León y Galán, 2013, p. 187).

2.1. Modelos explicativos del alto rendimiento intelectual.

Renzulli (citado Torrego et al, 2011, p.17) creía importante mencionar los tres modelos más destacados para explicar el concepto de superdotación. En primer lugar encontramos los modelos basados en los rendimientos, en segundo lugar los modelos socioculturales y por último los modelos cognitivos.

A) Modelos basados en el rendimiento: Para llevar a cabo estos modelos, deben poseer un alto nivel de capacidad.

Según la teoría de Renzulli de los tres anillos en 1997, establece tres variantes que son la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media, la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea. Para Renzulli, la inteligencia por sí sola no es suficiente para explicar las altas capacidades, aunque ninguna de las variables por si sola podría explicar este concepto. Por lo tanto las tres son igual de importantes y se necesitan entre sí.

Sin embargo, una persona talentosa mostraría un potencial considerable en alguna de las variables de forma independiente y no una combinación de las tres.

CUADRO 1. Teoría de los tres anillos, de Renzulli



Figura 1. Modelo de Superdotación de los Tres Anillos de Renzulli (1979) (Citado Torrego et al, 2011, p.17).

B) Modelos socioculturales: Se consideran el contexto social y familiar como favorecedor del correcto desarrollo de las altas capacidades del niño. Por lo tanto la cultura y la sociedad tienen una gran influencia en desarrollar sus capacidades ya que está en constante contacto con ellos.

Según el modelo de Tannenbaum en 1986, explica los factores que dan significado a un rendimiento superior de dichos alumnos son:

- Capacidad general.
- Aptitudes específicas
- Factores no intelectuales (como motivación y autoconcepto)
- Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
- El factor suerte u oportunidad.

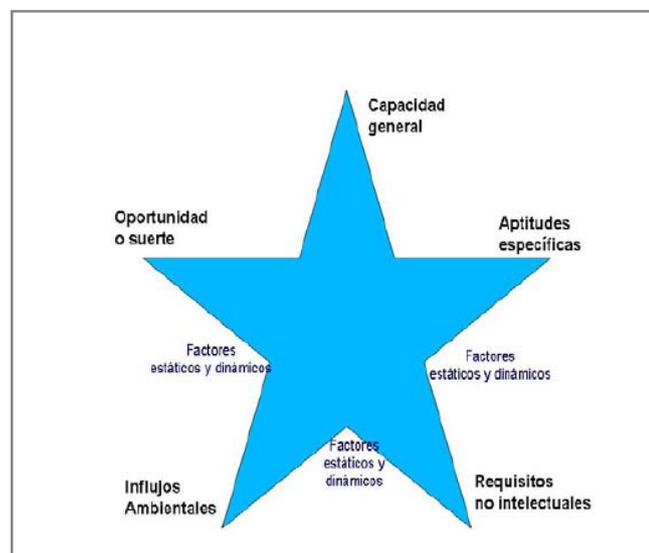


Figura 2. Modelo de Estrella de Tannenbaum (1986) (Tourón, & Reyero, 2003, p. 35)

Por otro lado, existe el modelo de Mönks de 1992 revisa la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, desarrollando el «Modelo Triádico de la

Sobredotación», en el que introduce tres nuevos factores, a los que había anteriormente. Por lo tanto a la inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea se les suma la familia, el colegio y los compañeros.

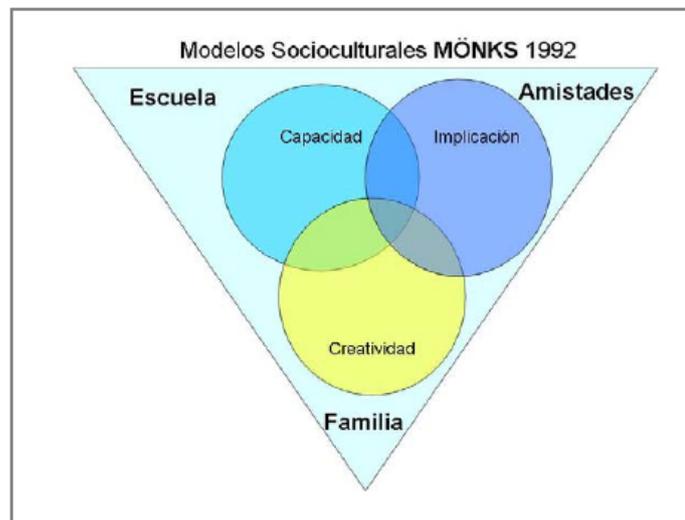


Figura 3. Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (1992) (Citado Torreño et al, 2011, p.67).

C) Modelos cognitivos: Con estos modelos se trata de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior. Además se ha añadido, la necesidad de dar importancia al proceso que se lleva a cabo en una tarea y tener presente en el contexto en el que se aplica.

D) Modelos basados en capacidades: Modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1984).

Además, todos los sujetos tienen en potencia la posibilidad de desarrollar las inteligencias múltiples afirmaba Gardner. (Torreño, 2011, p.332). A continuación, se explica los nueve tipos de inteligencias que identificó Gardner:

Inteligencia Lingüística: Los alumnos con altas capacidades destacan respecto al resto de sus semejantes hablando y escribiendo. Disfrutan con la lectura, con las rimas y juegos de palabras.

Inteligencia Lógico-matemática: Estos niños son capaces de resolver mentalmente problemas matemáticos. Además, les entretiene pasar tiempo realizando juegos de lógica y problemas.

Inteligencia Viso-espacial: Gozan viendo películas, leyendo mapa, cuadros y esquemas gráficos porque lo saben resolver con facilidad.

Inteligencia Corporal-cenestésica: Este grupo de alumnos son capaces de moverse siguiendo un ritmo y a veces, destacan en uno o varios deportes.

Inteligencia Musical: Los alumnos con altas capacidades memorizan con facilidad melodías y canciones. Pueden mantener buen ritmo en su habla y movimiento.

Inteligencia Interpersonal: El resto de sus compañeros valoran su asistencia en el aula. En muchas ocasiones actúan como líderes aconsejando a sus compañeros con sus dificultades.

Inteligencia Intrapersonal: Son muy independientes ya que se sienten bastante cómodos estando solos.

Inteligencia Naturalista: Estos alumnos se divierten cuidando a los animales y resguardando la naturaleza.

Inteligencia cinético-corporal: Disfrutan de la habilidad de resolver un problema, crear o transformar objetos utilizando el cuerpo o manipular objetos.

Para Gardner la inteligencia tiene que ver con la capacidad para resolver problemas y elaborar productos en un espacio natural y estimulante. Actualmente, este autor está estudiando la posibilidad de añadir en su teoría 'otras inteligencias' sucesos para intentar resolver algunas cuestiones del ser humano como el sentido de la muerte con una inteligencia existencial.

Los ejemplos que acabamos de citar podríamos calificarlos de talentos simples, es decir, perfiles intelectuales en los que sobresale significativamente un tipo de inteligencia. Frente a ellos, los denominados, talentos múltiples y talentos complejos presentan mayor versatilidad y potencial intelectual. Uno de los ejemplos más conocidos de talento complejo es el talento académico, en cuyo perfil intelectual destaca la presencia elevada de inteligencia verbal, lógica y recursos de memoria. Lo importante de ese caso no es la suma de resultante de estos tres valores intelectuales, sino la potentes interacciones que se producen entre los mismos, responsables de los frecuentes éxitos obtenidos en las materias escolares. (Genovard, Gotzens, Badía y Dezcallar, 2010, p. 4).

En ocasiones, los alumnos con superdotación intelectual, tienen que enfrentarse a varias dificultades como por ejemplo la frustración por no conseguir desarrollar su potencia intelectual. Otra dificultad que podemos encontrar sería fruto de su madurez intelectual ya que se pueden encontrar con un desajuste del desarrollo emocional, social e intelectual.

‘(...) la disincronía. Este concepto descrito por Terrasier (1993-1994) tiene una dimensión esencialmente evolutiva y hace referencia al desfase que puede darse entre diferentes niveles del desarrollo, como por ejemplo, el intelectual y el emocional. La disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad (asociada o no a la superdotación o talento) y se manifiesta en conductas o capacidades intelectuales propias de alumnos de más edad en ese ámbito, contrapuestas a niveles de madurez y experiencias normales para la edad del niño. Esta situación puede generar un cierto conflicto personal que puede conducir a la inseguridad; asimismo, puede dificultar la plena integración con los demás. Los casos en los que se observan más los efectos de la disincronía son, por este orden, los alumnos precoces, los talentos académicos, los talentos lógicos y los superdotados.’ (Citado en Martínez y Guirado, 2010, p.99).

Entendiendo el concepto de disincronía como ‘una desorganización entre su desarrollo intelectual, social, afectivo y motor’. (Silva, 2007, p.121). Existen dos tipos de disincronía: internas y sociales.

Primero nos centramos en las disincronías internas, nos encontramos con la disincronía intelectual, disincronía del lenguaje y el razonamiento y afectivo-intelectual.

En primer lugar la disincronía intelectual:

‘el niño (...) presenta una gran habilidad para el desarrollo del lenguaje que irá a un ritmo superior que el desarrollo de otras capacidades como puede ser la psicomotricidad fina, por lo que se encontrará con un gran problema a la hora de escribir (...) y no conseguirán seguir su ritmo mental’ (Silva, 2007, p.122).

Respecto a la disincronía del lenguaje y el razonamiento: ‘(...) se produce debido a que el niño (...) tiene una mayor capacidad de razonamiento que de lenguaje. Comprende lo que le comunican pero no lo memoriza’ (Silva, 2007, p. 122).

Para terminar con la disincronía interna, está la afectivo-intelectual. ‘el niño con altas capacidades intelectuales tiene una gran capacidad intelectual pero emocionalmente es inmaduro, presenta poco control de su afectividad.’ (Silva, 2007, p.122).

Asimismo, las disincronías sociales

‘se producen en las relaciones que el niño con altas capacidades intelectuales mantiene con el entorno que lo rodea. (...) En el ámbito escolar, el profesor debe reconocer a un niño con altas capacidades intelectuales lo antes posible para llevar a cabo las adaptaciones del currículo necesarias y de este modo aprovechar al máximo sus extraordinarias capacidades. Las disincronías sociales producidas en el ámbito familiar aparecen debido a que la mayoría de los padres no están preparados para observar las características excepcionales de sus hijos, por lo

que tienden a relacionarse con él como si se tratase de un niño con un coeficiente intelectual normal. De ser así sus capacidades intelectuales se verán limitadas.’ (Silva, 2007, p.122).

Las personas que rodean a los alumnos con altas capacidades intelectuales tienen una labor muy significativa en el desarrollo de los niños. Estas personas engloban a los familiares, profesores, compañeros, centro educativo... se considerar fundamental el apoyo, estímulo y participación de todos ellos para conseguir el pleno desarrollo intelectual de este grupo de alumnos.

Las familias, al principio, no tienen del todo claro cómo deben actuar ni que estrategias utilizar. Por ese motivo deben de estar en continuo contacto con el centro escolar para que los maestros puedan aclarar sus ideas y determinar el camino que deben de continuar para conseguir el máximo esplendor del alumnado.

2.2 Características de niños con altas capacidades.

Todas las personas poseemos unas características propias, según Caladero todos los niños con altas capacidades no son homogéneos en sus características (Citado en Gálvez et al, 2000, p.18). Es un hecho comprobado que entre los superdotados se dan tantas diferencias individuales como en cualquier otro tipo de sujetos. Por lo tanto, no podemos generalizar. Sin embargo, se ha comprobado que poseen ciertas características comunes.

‘La mayoría de los alumnos superdotados, aunque no todos, son precoces. Pero no existe relación directa entre precocidad e inteligencia ni tampoco se da la relación a cuánta mayor precocidad mayor inteligencia’ (Citado en Gálvez et al, 2000, p.19).

‘La precocidad no es un fenómeno intelectual (...) sino evolutivo y, por lo tanto, implica un ritmo de desarrollo más rápido, (...). Los alumnos con precocidad suelen manifestar un

mayor número de recursos intelectuales que sus compañeros mientras éstos están madurando.’ (Martínez y Guirado, 2010, p.19).

Según López Andrada y Colaboradores (1998, p.57 y 160) se pueden considerar como alumnos precoces a aquellos alumnos que muestran cualidades de superdotación o talento a edades tempranas y que posteriormente en la adolescencia o adultez no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad. (Citado en Gálvez et al, 2000, p. 20).

‘Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas. Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos.’ (Calero, García y Gómez, 2007, p. 15).

‘En el ámbito lingüístico, son capaces de incorporar al lenguaje oral un vocabulario avanzado, utilizando una completa estructura lingüística superior a la de sus compañeros.’ (Citado en Calero, García y Gómez, 2007, p.15). Además de tener altos niveles de fluidez a la hora de expresarse teniendo confianza en sí mismo.

Destacan por una ‘alta capacidad para manipular símbolos. Aprenden a leer temprana y rápidamente, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 10).

‘Altos niveles de comprensión y de generalización, viendo rápidamente relaciones más allá de los hechos observados. Aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su edad.’(...) También se caracterizan por la ‘capacidad de concentración y de atención, sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosista y profundo’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.10).

Estos alumnos muestran iniciativa para realizar diferentes tareas. Les motiva disponer de mayor creatividad y originalidad para realizar dichas tareas con mayor eficacia y sin realizar grandes esfuerzos.

Además de ser muy independientes y autónomos, son muy competitivos para superar todos los obstáculos que se encuentren en su camino. Cuando desarrollan diferentes tareas son muy autocríticos y perfeccionistas. Les gusta tener en perfecto estado todo lo que vayan a realizar.

Este alumnado tienen una alta implicación en la tarea, ‘Renzulli lo define como "la energía acumulada para hacer frente a un problema particular: la tarea, de un área específica de realización" y cita los siguientes factores que tienen relación con el compromiso en la tarea: persistencia en la conclusión de un propósito, motivación intrínseca, fuerte absorción en el trabajo, independencia, confianza en sí mismo, e iniciativa propia.’ (Citado en Gálvez et al., 2000, p.23).

Por este motivo tienen, ‘alta motivación, perseverancia y perfeccionismo. Cuando trabaja en algo que atrae su interés, es capaz de quedar absorbido en la tarea y aspira al trabajo bien hecho.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.11).

Para Hildreth y Lebovici, entre otros, la adaptación social, el carácter y la personalidad del sujeto dependerían en gran medida del nivel de la capacidad intelectual. Los niños con C.I. por encima de 180 tendrían más dificultades en cuanto a relación social, serían más testarudos, introvertidos y autoritarios. En cambio, con un C.I. alrededor de 140, más moderado, serían sujetos tolerantes, cooperadores y líderes. De esta manera lo explicaba Coriat en 1990 (García y Abaurrea, 1997, p. 12).

Los niños superdotados son capaces de pensar y sentir de distinta forma a los demás, poseen gran sensibilidad con los problemas del mundo.

Tienen desarrollado el ‘sentido ético, distinguiendo entre lo bueno y lo malo no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos o quedar atrapado en los ajenos.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 11).

Incluso, ‘tiene ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia dependiendo del grado de tolerancia y de las restantes características que adornen su personalidad’. (Abalde y Jiménez, 2001, p. 11).

Según (Torrego et al, 2011, p.28) Hay que tener en cuenta sus habilidades a la hora de enfrentarse a una tarea, las cuales son:

I. Memoria de trabajo es la habilidad que tiene un individuo para conservar información durante un corto período de tiempo. Por lo tanto, será capaz de comprobar la información recibida con la que ya tenía recopilada inicialmente. Los alumnos con altas capacidades aparentemente son capaces de memorizar varios elementos simultáneamente.

‘Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información. Recuerda con facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y puede tener buen conocimiento sobre algún tópico de su interés.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 10).

II. Flexibilidad es la capacidad que posee una persona para enfrentar una situación novedosa y para adaptarse a una nueva situación.

Estos alumnos ‘tienden al control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias y a su transferencia. Le gusta resolver sus propios problemas, escoge las estrategias más adecuadas y reconoce prontamente los datos ausentes del problema.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 10).

III. Autorregulación los niños con altas capacidades tendrán un mayor control sobre sus métodos autorregulatorios, lo que les hace ser más competentes en las tareas y tener rendimientos mayor. Por ello, las teorías de Renzulli y Monks en el año 1985 introdujeron la motivación, como el compromiso con la tarea y la perseverancia en la resolución de problemas como una característica primordial de estos niños.

‘La primera implica control directo sobre los resultados del comportamiento, comprobación del grado de éxito y aprendizaje del error y surge en los procesos de aprendizaje por ensayo y error. La autorregulación consciente es superior pues prevé el error y trata de eliminarlo.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.10).

IV. Potencial de aprendizaje: la evaluación del potencial de aprendizaje es una opción o un complemento a la medida habitual de la inteligencia.

V. Afirma Renzulli “la creatividad la presenta con los siguientes rasgos característicos: originalidad de pensamientos, novedad de enfoque, capacidad para dejar los convencionalismos establecidos y lo singular de la contribución de una persona o innovación” (Calero, García y Gómez, 2007, p. 22).

VI. Disincronía según el psicólogo Jean-Charles Terrassier (1994), la define como “el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados.”

Un niño con altas capacidades destaca por ser ‘buen observador, curioso y con variedad de intereses. Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos y noticias atípicas para su edad y deja de plantearlas si no son satisfechas.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.10).

En ocasiones suelen caracterizarse por su ‘sentido del humor, que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. Son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.11).

Alguno de este grupo de alumnos le encanta realizar su persona como ‘líder natural, sensible consigo mismo y con los otros, excepto en el caso de que posea una inteligencia muy alta. Son populares entre sus compañeros y saben hacerse querer y respetar.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 11).

Incluso tienen ‘preferencia por estar con adultos o con niños mayores para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. También le gusta y necesita jugar y estar con sus iguales.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 11).

No debemos olvidar que como cualquier niño ‘tiende a ser juguetón con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiesta atracción por las actividades con riesgo y a veces hace cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 12).

Desde edades tempranas los alumnos con altas capacidades intelectuales muestran comportamientos distintos al resto de alumnos. Asimismo, suelen manifestar una inteligencia, creatividad... superior al resto de sus compañeros.

Una de las labores fundamentales del maestro es la temprana identificación del alumnado con altas capacidades. Sin embargo, ‘según Gaita Homar (1998) el diagnóstico es y seguirá siendo uno de los puntos más conflictivos del tema que nos ocupa.’ (Gálvez et al, 2000, p.17).

Observando las cualidades que poseen estos niños, se puede agilizar la identificación de este grupo de alumnos con altas capacidades como por ejemplo: tienen buena memoria, poseen un vocabulario rico y variado, con edades tempranas se preocupan por temas relacionados con la existencia, aprenden con rapidez, poseen una capacidad de razonamiento para resolver problemas... Una vez que hemos conseguido identificar al alumno, llevaremos a cabo el estudio de las necesidades específicas que necesitan cada uno de ellos. Además se

deberán de analizar todas las posibles soluciones (enriquecimiento, aceleración o el agrupamiento) y adoptar la que se considere que es mejor para el desarrollo del alumno. Posiblemente, el enriquecimiento del currículo es la estrategia más utilizada.

Teniendo siempre muy presente:

‘El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niño de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturas y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares...’ (UNESCO, 1994, p.59).

Esta nueva etapa ha favorecido la escuela inclusiva impulsando la educación equitativa y de calidad. Asimismo, debemos de crear una respuesta diversificada para cada uno de los distintos alumnos, eliminando las posibles ‘barreras’ para acceder al aprendizaje y al desarrollo personal.

2.3. Falsos mitos

En ocasiones, el desconocimiento de lo que conlleva las altas capacidades puede crear pensamientos o ideas erróneos. Es importante conocer lo que supone la superdotación porque puede que los niños y niñas con altas capacidades se consideren en ciertas ocasiones incomprendidos y/o aislados. La existencia de ciertos mitos puede generar ciertas dudas de cómo actuar con los niños.

‘Este alumnado no es un grupo uniforme, (Artiles, 2005 y Berché, 2003). A causa de su gran diversidad no se puede generalizar, aunque se observan unas características comunes.

Manifiestan una inteligencia excepcional por la facilidad y rapidez en aprender, combinar y utilizar conocimientos' (Gómez y Mir, 2007, p.23).

En Almeida, Oliveira y Melo, (2000) -se explican los mitos como prejuicios los cuales nos impiden realizar un adecuado análisis de la realidad. Además explican algunos de los mitos relacionados con los alumnos de altas capacidades-

MITO 1: 'La alta capacidades es enteramente innata o, el mito contrario, la superdotación es principalmente un problema de trabajo duro' (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 3).

Aunque genética ocupa un papel importante no debemos olvidar que el ambiente es fundamental para el desarrollo de las capacidades potenciales del ser humano.

Si adoptásemos una posición puramente genetista, la educación estaría de más. Sería equivalente a decir que uno nace de alta capacidad o no. Se trataría de una cuestión de combinaciones aleatorias de pares de alelos. Si adoptamos una postura ambientalista, donde todo el desarrollo se fía al impacto de la sociedad, la familia, la escuela, etc., tendríamos que decir que todos podríamos llegar a ser de alta capacidad si el ambiente fuese el adecuado. La simple observación cotidiana de nuestras aulas nos lleva a reconocer que si bien la educación es crucial en el desarrollo personal, no lo es menos que las limitaciones y capacidades personales ponen ciertos límites a nuestro nivel de logros incluso en el mejor y más favorable de los ambientes (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p.4).

MITO 2 "Los niños con alta capacidad académica poseen una fuerza intelectual general que les hace de alta capacidad en todas las áreas escolares" (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p.4).

En ocasiones, cometemos un error cuando pensamos que un alumno que sea brillante en una de las áreas académicas, también lo sea en el resto de las áreas. Puede que haya alumnos que destaquen en todas las áreas, pero también existe la posibilidad de que tenga dificultades.

‘Raramente los niños de alta capacidad destacan en todo el conjunto de dominios académicos. En general tienden a destacar de una forma más clara en dominio específico a medida que avanzan en edad. Pueden, incluso, ser de alta capacidad en un área académica y tener problemas o dificultades de aprendizaje en otra’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 4).

‘Un 33% destaca, otro 33% pasa desapercibido y el otro 33% fracasa escolarmente o tiene problemas disruptivos.’ (López, Betrán, López y Chicharro, 2000, p. 33).

MITO 3 “Las personas de alta capacidad tienen unos recursos intelectuales, sociales y de personalidad tales que son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 5).

‘Precisamente por su extraordinaria capacidad potencial, estos niños necesitan unas ayudas específicas sin las que raramente podrán llegar a alcanzar su pleno desarrollo personal e intelectual’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 5).

‘La investigación ha mostrado reiteradamente que los niños y jóvenes de altas capacidad necesitan aun ayuda especial y unos retos intelectuales que van más allá de lo que la escuela regular suele proporcionarles. Por ello es posible afirmar, con carácter general, que todo talento que no se cultiva se pierde.’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 5).

MITO 4 “Los niños con altas capacidades están mejor ajustados, son más populares y felices que los alumnos medios” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 5).

Los niños con altas capacidades pueden tener dificultades de relación ya que por su avanzado vocabulario puede haber un rechazo por parte del resto de los niños. ‘Terrasier (1988) considera que prefiere a los adultos y a los chicos mayores que él para conversaciones y juegos de interior, y a los de su edad para juegos de exterior.’ (En Jiménez, 2010, p. 74).

(...) estos chicos se ven obligados a convivir con niños de su edad cronológica cuando para determinadas actividades de clase desearían trabajar con niños de su misma edad mental. Quizás esa atracción natural por estar con sus iguales en términos intelectuales, junto a su gusto por trabajar autónoma e individualmente durante largos periodos de tiempo, ha dado pie a la falsa creencia de que son poco sociables. (Jiménez, 2004, p.74).

Se piensa que tienen ‘dificultades para encontrar compañeros que le satisfagan y que tienen riesgo de aislamiento social.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.12).

Por lo tanto, debemos ayudarles a que asuman su propia diferencia y además enseñar al resto de sus compañeros a aceptarlos como son, aprendiendo a respetar y comprender a las personas tal y como son. (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p.6).

MITO 5 “Los niños de alta capacidad son creados por sus padres ‘superapasionados’ que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les empujan demasiado, esos niños terminan fracasando” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p.6).

Los padres deben explorar las necesidades educativas y afectivas de sus hijos. Creado un ambiente intelectualmente y culturalmente. Además deben brindar un apoyo necesario para estimular su pleno desarrollo.

MITO 6 “Los niños de alta capacidad, especialmente los prodigios, llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, el mito contrario, las personas que no muestran eminencia en la infancia o que no son prodigios, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 7).

En ningún caso es fácil predecir el éxito futuro, porque hay muchas dificultades o facilidades que pueden interferir en el camino.

‘(...) la detención temprana y la provisión de ayudas educativas oportunas son la mejor garantía de éxito en el desarrollo personal y dependen de factores generalmente ajenos a la acción educativa misma’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 7).

MITO 7 “Los niños de alta capacidad suelen pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permitan disponer de los recursos materiales adecuados a las necesidades de estos niños” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 8).

‘No necesariamente (los alumnos con altas capacidades pertenecen a clases sociales altas) Sí influye el ambiente sociocultural y económico a la hora de posibilitar con medios el desarrollo de la potencialidad.’ (López, Betrán, López y Chicharro, 2000, p.33).

‘Vincular la alta capacidad con la clase social es intrínsecamente equivocado, retórico y poco riguroso. Y sobre todo, falso. Lo que ocurre es que nos desenvolvemos en unas sociedades que tienen una pertinaz tendencia a la injusticia y consolidar determinados privilegios que sólo alcanza a las personas que ocupan los lugares socialmente más destacados’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 8).

MITO 8 “Todos los niños son de alta capacidad, y, por tanto, no existen un grupo especial de altas capacidades y que necesiten de un trato especial en la escuela” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 9).

Joy Paul Guilford (1958), ‘mostró gran interés por las variedades individuales de los seres humanos. Reconoce y aprecia las diferencias (...) considerando que las desigualdades que se daban en las puntuaciones de las pruebas no significaban, necesariamente, diferencias, cuantitativas en una capacidad única, más bien, destrezas cualitativamente diferentes.’ (Llata, 2016, p. 24).

MITO 9 “Crear programas especiales para niños de alta capacidades, o trabajar de manera distinta con ellos es un error, puesto que estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal, el propio de su edad” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 9).

Acereda, (2001) señala que la medida de la aceleración resulta adecuada para determinados niños, los cuales tuvieran talento académico. Ya que es una medida compleja y no es adecuada para todos el grupo de alumnos con altas capacidades sino para los alumnos con determinadas características.

‘Deben crearse las condiciones necesarias. (...). La propia sobredotación intelectual, de no ser atendida adecuadamente, le puede llevar al fracaso escolar. El alumno superdotado es sobre todo un niño.’ (López, Betrán, López y Chicharro, 2000, p.33).

MITO 10 “Lo único que se consigue con una educación diferenciada para alumnos de alta capacidad o para aquellos que destacan en algún talento específico, es crear elitismo, aumentando y pronunciando de manera evidente las diferencias entre las personas” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 10).

‘(...) Ofrecer a los alumnos de altas capacidades la oportunidad de alcanzar el nivel al que pueden llegar, mediante la forma que a ellos más les conviene (...) porque igual de injusto es (...) el trato igual de los desiguales’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 10).

‘(...) al promover la excelencia, ofreciendo la posibilidad a todas las personas que lo precisen, estamos favoreciendo todo el tejido social, que ha de beneficiarse de los logros de aquellos que tienen mayor capacidad’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 11).

MITO 11 “La atención diferenciada a los alumnos de alta capacidad atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, produciendo diferencias entre los alumnos en función de su capacidad” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 11).

‘El principio de igualdad de oportunidades exige, (...) a cada alumno se le dé la ayuda que precise en función de sus propias características.’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 11).

MITO 12 “La atención a los de alta capacidad es razonable pero debe posponerse hasta que otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas” (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 11).

‘La atención a los de alta capacidad no es opcional en ningún sistema educativo. Es cierto que deben utilizarse los recursos disponibles para muchas necesidades pero no lo es menos que la atención a la superdotación es ineludible en una sociedad moderna. Los países que no atienden a los de alta capacidad desperdician un gran capital social.’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 12).

Debido a la multitud de mitos sobre los alumnos con alta capacidad intelectual existe una gran confusión sobre las creencias de las altas capacidades. En algunas ocasiones, debido a la información de los medios de comunicación o diferentes puntos de vista de personas no profesionales sobre el tema, crean estereotipos a los familiares que son complicados de combatir. Debemos partir de que en cada centro existe una gran diversidad de alumnado y que cada uno de ellos tiene un perfil distinto al resto. Pero todos tienen en común que el sistema educativo y la escuela debe ofrecerles una respuesta educativa ajustada a sus necesidades dentro del modelo de la escuela inclusiva.

Asimismo, los maestros no deben de partir de prejuicios, tienen que conocer al alumnado para no condicionar las respuestas educativas y ajustarlas a sus necesidades educativas. De esta forma, cuando conozcamos el diagnóstico y orientación proporcionada por los

profesionales del centro educativo, llevaremos a cabo una intervención de calidad, adecuándonos a las capacidades y características del alumnado. Buscando las herramientas y materiales para motivar al alumnado en su proceso educativo.

Un pilar fundamental de este grupo de alumnos es la familia. Todos ellos deben de estar al corriente de todos los informes realizados para el diagnóstico, orientación e intervención que se va a llevar a cabo con el alumno. Se debe de hacer partícipe a los familiares del proceso educativo, de esta manera el alumnado conseguirá con mayor esplendor su desarrollo personal e intelectual.

3. La evolución de la Legislación española en relación con la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos con altas capacidades.

A continuación, se realiza un recorrido histórico sobre las referencias legislativas de España, para comprender cómo se han atendido y cuáles han sido las posibles respuestas educativas que se han llevado a cabo con los alumnos con altas capacidades.

A lo largo del tiempo, en los centros educativos, han existidos ciertos cambios respecto el reconocimiento de los alumnos con necesidades educativas específicas. Ligado a este reconocimiento, nos encontramos con una evolución en la legislación española que reconoce a los alumnos con altas capacidades como alumnos con necesidades educativas específicas y que diseña un conjunto de medidas que ajustan la respuesta educativa en las escuelas a estas necesidades. A continuación, vamos a hacer un recorrido legislativo que nos llevará hasta el momento actual.

Desde la Ley General de Educación 1970 es dónde por primera vez aparece la palabra ‘superdotado’. Asimismo, se establece que la Educación Especial “prestará una atención especial a los escolares superdotados, para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio

de la sociedad y si mismos” (en el artículo 49.2). Además determina el tipo de escolarización. “La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario”, el cuál aparece en el artículo 53.

Sin embargo, hasta el año 1996 no se determina un claro procedimiento para atender las necesidades educativas especiales (acerca de las altas capacidades intelectuales del alumnado)

En la Constitución Española de 1978 se recoge en su artículo 27 que *‘Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.’* Y se establece en el artículo 49 que *‘Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.’*

Además en La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (1990) (LOGSE) se contempló la posibilidad de que alumnos con necesidades educativas especiales pudiesen alcanzar, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado. Asimismo, “señala explícitamente que las necesidades de los alumnos más capaces constituyen otra manifestación de necesidades educativas especiales. Por tanto, dichos alumnos pueden requerir a lo largo de su proceso de escolarización ayudas complementarias.”(García, & Abaurrea, 1997, p. 6).

Es en el Real Decreto de 28 de abril de 1995 (R. D. 696/95) donde por primera vez, se incluye a los alumnos superdotados como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se comenzó a razonar lo importante que era tener en cuenta los alumnos con necesidades educativas especiales. Por lo tanto deben de ser atendidos con medidas específicas.

Asimismo, en la orden de 24 de abril de 1996, se regula el procedimiento para la ejecución de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, estableciendo los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para proporcionar una respuesta educativa adecuada a cada alumnado, se realiza una evaluación psicopedagógica que la llevan a cabo los Equipos Psicopedagógicos (EOEP) y los Departamentos de Orientación. Para ello, se identifican las necesidades educativas con el fin de definir las propuestas curriculares y las ayudas.

Por otro lado, en la orden de 1996, se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolarización pero de manera excepcional para alumnos con condiciones personales de sobredotación y podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo. Sin embargo, no podrá reducirse el período de escolarización más de un año como máximo en educación primaria y un año en educación secundaria.

En la Resolución de 29 de abril de 1996 se dictan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a los alumnos con sobredotación intelectual.

En la Resolución del 4 de septiembre de 2001 se establecen los procedimientos que se debe de seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, ajustar la evaluación psicopedagógica, determinar las medidas curriculares excepcionales establecidas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. De esta forma surge la normativa que explica cómo se debe aplicar las medidas anteriormente dictaminadas: aceleración y enriquecimiento.

En la Ley Orgánica de Calidad Educativa (2002) se consideró que las administraciones educativas debían prestar atención a estos alumnos con una identificación y una evaluación temprana de sus necesidades atendiendo a sus nuevas exigencias. Además, se debe proporcionar formación para todos los docentes e información para las familias. A su vez, se debe determinar la normativa para flexibilizar la duración de las etapas educativas.

Pero es en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, donde se reglamentan y extienden las condiciones de los alumnos con altas capacidades intelectuales para flexibilizar la duración de los diferentes niveles y etapas del sistema educativo.

A través de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se consideró al alumno con altas capacidades intelectuales como un grupo específico dentro del colectivo de alumnos con necesidades educativas de apoyo específico, mostrando que serán las administraciones educativas las que deberán adoptar métodos de actuación adecuados a dichas necesidades, y que será el gobierno el encargado de establecer las normas para la flexibilización (independientemente de las edades).

	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006
Denominación:	Sobredotación intelectual	Alumnos con superdotación intelectual	Alumnos con altas capacidades
Encuadrados dentro de:	Alumnos con necesidades educativas especiales	Necesidades educativas específicas	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo
Contempla:	<ul style="list-style-type: none"> -Respuesta educativa a las necesidades -Recursos materiales y personales -Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad 	<ul style="list-style-type: none"> -Atención específica -Respuesta educativa a través de identificación y evaluación temprana de sus necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> -Atención temprana -Planes de actuación

Figura 4. Las altas capacidades en las leyes educativas. (Citado en Rodríguez et al, 2010, p. 148).

Por último, nos encontramos con la LOMCE (Ley orgánica de la mejora de la calidad educativa) no recoge ninguna modificación en cuanto a la terminología utilizada en la LOE (2006). Considera “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades” (LOMCE 8/2013 art. 72).

En esta última Ley Orgánica se deberá identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, y, entre ellos, a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Una vez identificados valorar de forma temprana las necesidades de dichos alumnos y poner en marcha medidas educativas para desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos. Como por ejemplo la aceleración de curso o flexibilizaciones, con enriquecimiento extracurricular para alumnos con necesidades educativas especiales, o bien, realizando adaptaciones curriculares individuales para cada alumno.

El alumnado con altas capacidades necesita una respuesta educativa especial debido a sus características y sus necesidades. Por ello, la legislación española prescribe diferentes métodos y procedimientos para lograr una educación exitosa.

Las distintas Leyes Orgánicas nos han mostrado lo importante que es identificar el alumnado con altas capacidades y las posibles respuestas educativas que podemos llevar a cabo.

3.1 La evolución legislativa en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ahora nos centraremos en el marco legislativo de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Partimos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, (LOMCE), para mejorar la calidad educativa ya que se pretende dar una mejor atención a este alumnado.

Continuamos con el Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (“Boletín Oficial de Aragón”, número 150, de 1 de agosto de 2014), establece como principios para la consecución del éxito escolar de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo, entre otros, la personalización de la enseñanza, la excelencia y la equidad como soportes de la calidad educativa y la autonomía de los centros.

Gracias a su desarrollo, la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todo el alumnado de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (“Boletín Oficial de Aragón”, número 152, de 5 de agosto de 2014), establece en su artículo 10 como medidas generales de intervención educativa la realización de proyectos de enriquecimiento y profundización curricular que promuevan el desarrollo de capacidades, talentos y la excelencia en el aprendizaje y la organización de medidas extraescolares de enriquecimiento y profundización que inciten el desarrollo de capacidades, talentos y la excelencia en el aprendizaje.

ORDEN ECD/717/2016, de 17 de junio, se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2016-2017. Este programa comenzó en nuestra Comunidad Autónoma en el curso 2007-2008, no conocemos ninguna otra Comunidad que tenga un programa igual o similar.

Los centros que resulten seleccionados en la presente convocatoria se incorporarán al Programa “Desarrollo de Capacidades”. Podrán participar en esta convocatoria los centros

docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón que imparten las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de Educación infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Según el Gobierno de Aragón, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación, promueve en Aragón la participación de los centros sostenidos con fondos públicos en el programa Desarrollo de Capacidades.

Nuestro país ha avanzado bastante para atender a los alumnos con superdotación intelectual. Aunque todavía queda un largo camino por recorrer, ya que el sistema educativo tiene una gran responsabilidad para potenciar las capacidades intelectuales de este alumnado. Hoy en día, todavía nos encontramos con una normativa muy dispersa por eso se necesitan leyes más concreta para llevar a cabo con éxito el desarrollo de una educación inclusiva.

4. La escuela y las altas capacidades

En el centro escolar es en el medio en el que podemos detectar, diagnosticar y dar respuesta con mayor exactitud las posibles altas capacidades del alumnado.

El docente ejerce un papel fundamental en este proceso ya que en múltiples ocasiones serán ellos los que empiecen a sospechar si un niño tiene capacidades superiores. La observación del equipo docente tiene que ser suplementaria a la información facilitada por la familia, aunque la información obtenida por el centro durante el proceso de reconocimiento tiene una dimensión más concentrada y se ha procurado prometer múltiples oportunidades de realización. (Citado en Rogado et al, 1995, p. 68).

‘Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales’ (Ministerio de Educación) (Citado en Torrego et al, 2011, p. 54).

Las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales deben ser detectadas y atendidas, del mismo modo que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Los profesores deben contar con los apoyos suficientes para llevar a cabo esta labor y, al mismo tiempo, los padres deben recibir el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos. (Guirado y Martínez, 2010, p. 15).

El centro educativo debe poseer respuestas para todos los alumnos tanto en el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Centro y en la Programación de Aula. De esta manera cuando se planifiquen los contenidos y objetivos para cada curso académico, se tendrán en cuenta las necesidades educativas de cada uno de ellos. Es importante tener en cuenta los aspectos cognitivos de los contenidos curriculares y los conceptos procedimentales y actitudinales porque están estrechamente relacionados a las formas de trabajos, en la relación personal y grupal.

‘Debemos tener en cuenta los programas que se van a llevar a cabo con este alumnado porque afecta a las formas de trabajo, es decir, estará vinculado en la organización escolar en los tiempos, espacio, recursos y materiales.’ (Rogado et al, 1995, p. 68).

Una vez que averiguamos que el alumno tiene altas capacidades debemos llevar en marcha diferentes métodos para poder estimular su inteligencia, porque si lleva el mismo nivel que el resto del alumnado de su clase, puede crear desinterés y convertirse en un alumno problemático. Para ello no exigimos fármacos específicos ni sistemas escolares de privilegios sino que los

centros deberían estimular la inteligencia con programas de estimulación, manejando las nuevas tecnologías, hallar el momento y el lugar adecuado (en el aula, patio, bosque...), programas para potenciar estímulos visuales como por ejemplo juegos, salidas programadas... Ya que se puede enseñar el contenido idéntico pero de muchas formas diferentes (Torrego et al, 2011, p. 163).

Según Nelson & Cleland el perfil del profesor de alumnos superdotados debería estar dispuesto a nuevas ideas y experiencias que amplíe el desarrollo de los alumnos, tener un concepto claro sobre los alumnos con altas capacidades, estimular y motivar a los alumnos para obtener un buen clima.

Según Guilford (1952) 'La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente' (Esquivias, 2004, p.4).

La individualización resulta indispensable siempre que en un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter grupal se pretenda atender a alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente, en el caso que nos ocupa, alumnos con altas habilidades. Para aprovechar y potenciar los talentos específicos que puedan presentar determinados alumnos es preciso considerar cuáles son las actividades, tareas, materiales, etc. que mejor se ajustarán y estimularán el desarrollo y consolidación de los procesos de aprendizaje que se pretenden llevar a cabo. (Genovard, Gotzens, Badía y Dezcallar, 2010, p. 8).

Davalos & Griffin (1999) describen que el profesorado debe 'conocer las necesidades académicas, sociales y emocionales características de los alumnos superdotados o con altas habilidades.' El profesor debe estar plenamente convencido del provecho asociado a la individualización de la enseñanza y motivado para su aplicación instruccional' (En Genovard, Gotzens Badía y Dezcallar, 2010, p.8).

‘Tanto los educadores como los padres necesitarán (...) información y apoyo para que el proceso educativo tenga éxito. (...) establecimiento de canales de comunicación adecuados que redunden en la cooperación y en el beneficio de todos los agentes educativos’ (Guirado y Martínez, 2010, p. 14).

‘Debemos considerar que la familia y la escuela son dos sistemas interrelacionados (...). Los padres necesitan un referente al que dirigirse cuando tienen una duda’ (Guirado y Martínez, 2010, p. 14).

Para ello, todos los centros educativos deben informar y aclarar a las familias que participan en el proceso educativo aspectos acerca de los niños con altas capacidades. La familia y la escuela deben compartir la responsabilidad de facilitar una adecuada orientación y educación para obtener una educación con éxito.

Por lo tanto, el profesorado debe compartir con las familias el resultado de todas las evaluaciones y observaciones. Además, para niños con altas capacidades requiere que el profesorado utilice métodos especiales para lograr los objetivos propuestos.

‘La actitud familiar ante niños o niñas altamente capacitados debe suponer: Aceptarlos como son, (...), un niño o niña, y que por serlo tiene unas características, compartidas con los demás niños y niñas, que no pueden ser ignoradas ni subestimadas.’ Es importante ‘Estimularlos, sin forzarlos ni agobiarlos’. Y ‘se debe evitar caer en los extremos, ya sea forzando su desarrollo por una ambición desmedida de los progenitores, o bien deteniéndoles en su aprendizaje y haciéndoles conformistas.’ (Rogado et al, 1995, p. 64-65).

4.1 Respuestas educativas en los centros a los alumnos con altas capacidades

‘La identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales ha sido un tema controvertido (...) a pesar de los problemas que puedan surgir en la detección, coincidimos en

que es necesario identificar al alumnado con altas capacidades, para poder conocer diferencialmente sus características y funcionamiento intelectual y hacer propuestas educativas acordes a sus necesidades.’ (Albes et al, 2013, p.32).

‘Así mismo es un derecho de dicho alumnado acceder a una educación que responda a sus necesidades. La no detección y desatención incurriría en la negación de dichos derechos.’ (Albes et al, 2013, p.32).

Sin olvidar que ‘la escuela y la familia son los principales contextos para identificar al alumnado que tiene altas capacidades intelectuales por lo que la detección temprana permitiría intervenir proponiendo las medidas más adecuadas a cada caso.’ (Albes et al, 2013, p.33).

Los padres pueden aportarnos datos valiosos que no podemos obtener de otras fuentes. Por ejemplo, información sobre el desarrollo evolutivo del niño, su ritmo de crecimiento, primeros aprendizajes, actividades preferidas, su relación con otros miembros de la familia, etc. Por todas estas razones se han elaborado algunas guías o escalas de observación dirigidas a padres en las que se recogen características del desarrollo cognitivo, lingüístico, psicosocial, creativo y de aprendizaje del niño (Alvino, 1985; Burns, Mathews y Mason, 1990; Koopman-Dayton y Feldhusen, 1987; Wolfle y Southern, 1989). (Barraca y Artola, 2004, p. 4).

‘Desde el enfoque psicométrico el diagnóstico acude a dos estrategias: test de CI y test de aptitudes de su nivel (...). Las pruebas de su nivel (...), no permiten determinar con precisión su extrema capacidad y en ellas los resultados son menos fiables’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.16).

Por tanto, la superdotación no puede evaluarse únicamente mediante instrumentos tradicionales como los test de CI. La estimación de la sobredotación basada sólo en criterios psicométricos no es fiable. Los procesos de identificación deben incluir, además, escalas,

observaciones y juicios acerca de la superdotación y el talento, utilizar medidas múltiples que contemplen otros constructos y factores diferentes. (Barraca y Artola, 2004, p.3).

Por otro lado, existe ‘La Escala de Detección de Sujetos con Altas Capacidades (EDAC) es un instrumento elaborado a partir de los modelos teóricos sobre superdotados arriba expuestos. También se ha tenido en cuenta para su construcción los problemas de evaluación de las altas capacidades. Se podría definir como una escala de observación que permite a los profesores identificar posibles sujetos con altas capacidades o con talento.’(Barraca y Artola, 2004, p.5).

La detección del alumnado con altas capacidades intelectuales es necesario para:

- Conocer su perfil: los recursos intelectuales que dispone, aptitudes, rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses, visión de futuro, características personales y emocionales...
- Responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades.
- Desarrollar su potencial y sus competencias.
- Proporcionar el máximo acceso al aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional del alumnado.
- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Facilitar la evolución natural que posibilite una vida más feliz en la comunidad, un comportamiento ético y responsable. (Albes et al, 2013, p. 33).

‘Esta detección y valoración del alumnado con altas capacidades (...) Deberá ser un proceso en el que se utilicen estrategias y herramientas diversificadas, que atiende a su desarrollo emocional y social y a su creatividad, y en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa y la familia.’ (Albes et al, 2013, p.33).

El proceso mencionado anteriormente ‘debe ser: Multidimensional, considerando al alumnado en su globalidad: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas...

Cuantitativa (test y pruebas estandarizadas, calificaciones escolares,...) y cualitativa (informes y observaciones del profesorado, Contextualizada, que recoja todos los aspectos y entornos (social, educativo, familiar). Concebida como un proceso normalizado con el fin de detectar las variables que pueden favorecer o dificultar la satisfacción de sus necesidades. (Albes et al, 2013, p. 33-34).

El procedimiento que debemos tener en cuenta al comienzo del curso escolar ‘el profesorado realizará la detección con la evaluación inicial del alumnado al comienzo de ciclo o curso escolar. La información recogida servirá para organizar la respuesta educativa ajustada a las características y necesidades específicas del alumnado.’(Albes et al, 2013, p.34).

Durante el curso escolar ‘A pesar de la aplicación de medidas generales, el profesorado puede detectar alumnos/as que destaquen significativamente por sus habilidades, capacidades, rendimiento y/o alta creatividad, y puedan necesitar otro tipo de medidas complementarias. Es otro momento en el que se solicitará la colaboración de los servicios de apoyo educativo para poder analizar la situación e iniciar la Evaluación Psicopedagógica. (...) Legalmente, la petición de evaluación psicopedagógica debe realizarse a través del tutor/a con el conocimiento y permiso de la familia y o representantes legales, y en su caso, del propio alumno/a. (Albes et al., 2013, p. 34-35).

Respecto la evaluación psicopedagógica, ‘el objetivo es el de detectar las necesidades educativas del alumnado, sus puntos fuertes y sus debilidades e identificar todas las barreras al aprendizaje y a la participación.’ (Albes et al, 2013, p.35).

Además ‘las técnicas e instrumentos de valoración como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, análisis de trabajos y producciones del alumnado, las escalas, las pruebas

psicopedagógicas, serán aplicadas en función de la necesidad del caso.’ (Albes et al, 2013, p.35).

‘Terminada la valoración psicopedagógica contextualizada, será el momento de determinar las medidas educativas a adoptar.’(...) ‘El seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas se realizará entre todos los profesionales, y, en su caso, con la participación de la familia.’ (...) ‘El seguimiento servirá para introducir cambios, mejoras en el proceso, analizar estrategias, y coordinar formas de intervención.’ (Albes et al, 2013, p.37).

‘La intervención educativa es un conjunto de acciones relacionadas que se llevan a cabo, fundamentalmente, en el contexto escolar y junto a otros/as agentes educativos, con el objetivo de potenciar todas las capacidades del alumnado.’ (Albes et al, 2013, p.48).

-Combinar la aceleración del currículo con experiencias de enriquecimiento que les permita desarrollar su pensamiento creativo, y con el agrupamiento por capacidad o agrupamiento multicurso, de modo que mejoren su autoconcepto y habilidades sociales al interactuar con alumnos de similares recursos cognitivos.

-Necesidad de un programa individualizado, que combine el trabajo independiente en el centro, en su casa y en un centro paralelo si se cree conveniente.

-Educarlos para la diversión, el ocio, el tiempo libre, en juegos aptos para todas las edades. Son poco aceptados por sus compañeros y tienen escasas probabilidades de ser populares. Hay que darles oportunidades de desarrollar ciertas destrezas de liderazgo y de relación social, siendo el agrupamiento por capacidad un medio óptimo al plantearle desafíos y logros adecuados.

-Debido a la intensidad de sus emociones y a su conocimiento de temas éticos y filosóficos, precisan apoyo psicológico y padres y profesores deben dialogar con ellos y ser comprensivos y pacientes.

-Tutoría entre iguales. En algunos periodos del horario escolar puede ser monitor de algún alumno o pequeño grupo de alumnos. (Abalde y Jiménez, 2001, p.16).

Hay que resaltar también que las medidas educativas para el alumnado con altas capacidades son también beneficiosas para el resto de sus compañeras/os. No tienen por qué suponer grandes cambios pero sí un cambio en las actitudes, una mayor flexibilidad organizativa, actividades que potencien una motivación continua. Además, requieren de formas de trabajo más activas, creativas, participativas y que desarrollen autonomía, así como prácticas basadas en las altas expectativas, teniendo confianza en las competencias del profesorado y en las del alumnado. (Albes et al, 2013, p.48).

Algunos de los objetivos para llevar a cabo la respuesta educativa para alumnos con altas capacidades, serían los siguientes: ‘Promover el desarrollo de sus capacidades buscando la excelencia.’ ‘Crear un clima positivo que posibilite el desarrollo emocional y contribuya a favorecer los procesos socializadores en las aulas y en el centro.’ ‘Facilitar la implicación activa de la familia en el proceso de crecimiento y desarrollo integral de sus hijos/as.’ (Albes et al, 2013, p.49).

4.2 Las aulas de desarrollo de capacidades.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación defiende una educación de calidad para todo el alumnado, buscando que alcance al máximo sus posibilidades y capacidades, así como, la necesidad de establecer un tratamiento específico para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

La Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, fue la que permitió poner en marcha este programa que de forma experimental nace en el curso académico 2007/2008.

Dicho programa, como ya se ha dicho anteriormente, comenzó de forma experimental en el curso 2007/2008 con la finalidad de:

- A) Ampliar y enriquecer la atención educativa del alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su capacidad o talento especial en algún área y competencia del currículo. En su caso, se incluiría al alumnado del centro con altas capacidades debidamente identificadas.
- B) Contribuir al desarrollo de una personalidad equilibrada y a la mejor participación social de este alumnado en su grupo clase y en el centro.
- C) Proporcionar actuaciones diversificadas y ajustadas a aquellos alumnos que por sus intereses, estilos cognitivos o talentos específicos, pudieran manifestar desinterés por las actividades y por los resultados escolares, con el consecuente riesgo de abandono escolar.
- D) Contribuir a la mejora de la respuesta educativa del centro a la totalidad de su alumnado, incorporando aquellas innovaciones que en el terreno metodológico y de buenas prácticas se desarrollen en el marco del programa.
- E) Potenciar los procesos de identificación y conocimiento del alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su capacidad y talento especial en colaboración con el servicio de orientación correspondiente.
- F) Facilitar y favorecer la reflexión sobre la práctica docente y la cooperación con el profesorado del propio centro y con el de otros centros participantes.

- G) Favorecer la participación y cooperación de las familias y otras entidades en los procesos educativos del centro con objeto de contribuir a una respuesta educativa de calidad.

En la actualidad hay 60 centros en Aragón que están participando en el programa de desarrollo de capacidades.

En la provincia de Zaragoza disponen de este programa 46 centros:

CEIP Aragón (Alagón), CEIP Ciudad de Zaragoza, CEIP Eugenio y López, CEIP Guillermo Fatás, CEIP Hermanos Argensola (Montañana), CEIP Hispanidad, CEIP Josefa Amar y Borbón, CEIP La Jota, CEIP Las Fuentes, CEIP Los Albares (La Puebla de Alfindén), CEIP Luis García (Fuentes de Ebro), CEIP Lucien Briet, CEIP Maestro D. Pedro Orós (Movera), CEIP Marie Curie, CEIP Parque Europa (Utebo), CEIP Parque Goya, CEIP Puerta de Sancho, CEIP Tío Jorge, CEIP Tomás Alvira, CEIP Val de la Atalaya (María de Huerva), CEIP Valdespartera, CEIP Zalfonada, C. Agustín Gericó, C. Cristo Rey, C. del Salvador, C. La Concepción, C. La Purísima y San Antonio, C. Salesiano Nuestra Señora del Pilar, C. Santa Ana, IES Andalán, IES Conde Aranda (Alagón), IES Elaios, IES Gallicum (Zuera), IES Goya, IES Miguel de Molinos, IES Miguel Servet, IES Pablo Serrano, IES Parque Goya, IES Rodanas de Épila, IES Zaurín (Ateca).

En la provincia de Huesca también se disponen 10 centros de este programa:

CEIP Alto Aragón (Barbastro), CEIP La Laguna (Sariñena), CEIP Pedro J. Rubio, C. Escuelas Pías (Jaca), C. San Bernardo, C. Santa Rosa, C. San José de Calasanz (Barbastro), C. San Vicente de Paúl (Basbastro), IES Monegro-Gaspar-Lax (Sariñena), IES Ramón y Cajal

En Teruel, los centros en los que actualmente se encuentra el programa son cuatro:

CEIP Ensanche, CEIP Emilio Díaz (Alcañiz) y CEIP El Justicia de Aragón (Alcorisa) y IES Vega del Turia.

Las actividades que desarrollen el Proyecto se llevarán a cabo durante todo el horario escolar y pueden organizarse como:

- A) Agrupamientos flexibles con la intervención del profesorado responsable del Programa en la que participen los alumnos que pueden pertenecer a diferentes grupos y niveles educativos.
- B) Experiencias realizadas en el grupo-clase con la intervención del profesorado responsable del Programa y la participación del profesorado del aula.
- C) Diseño de actividades complementarias y extraescolares coherentes con las actuaciones desarrolladas, las cuales podrán desarrollarse en el centro o en el entorno del mismo.
- D) Actividades de colaboración, formativas y de asesoramiento a las familias del alumnado objeto del programa.

Asimismo, estas actividades podrán estructurarse, en torno a los siguientes ámbitos y programas:

- Ámbito científico técnico, que incorporará objetivos y contenidos correspondientes a las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología.
- Ámbito sociolingüístico, que incorporará objetivos y contenidos correspondientes a los ámbitos comunicativos, lingüísticos y sociales.
- Talleres temáticos orientados al desarrollo de talentos y capacidades específicas.

Respecto los contenidos que se trabajen para el desarrollo de capacidades han de estar ajustados a los intereses y necesidades de los alumnos, estimulando y potenciando sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. Asimismo, podrán estar referidos, desde un planteamiento global, a proyectos de trabajo y tareas de variada exigencia y reto.

Los primeros centros en los que se puso en marcha de forma experimental fueron: CEIP Eugenio López y López, CEIP La Jota, CEIP Parque Goya y CEIP Puerta Sancho.

Según el BOA, el Programa "Desarrollo de Capacidades" se desarrollará a través de un Proyecto de centro que formará parte del Plan de Atención a la Diversidad y que tendrá las siguientes características:

A) Deberá facilitar el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de los alumnos mediante materiales, recursos y contenidos, que podrán estar o no relacionados con el currículo.

B) Deberá analizar la situación de partida, aprovechar las experiencias realizadas o que se estén llevando a cabo en el centro, efectuar una adecuada selección del alumnado y de la programación de actividades, clarificar la organización y las responsabilidades de los participantes, así como establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio Programa.

C) Contendrá los aspectos necesarios que permitan la óptima participación y colaboración de las familias de los alumnos participantes.

Asimismo la selección del alumnado se realizará a través de la propuesta emitida por el profesor tutor, con la colaboración del equipo docente y del departamento de orientación del

centro. La familia del alumnado debe de aceptar esta propuesta para participar en el aula de desarrollo de capacidades.

Como he mencionado anteriormente, las actividades que se van a llevar a cabo en el programa de aulas de desarrollo, podrán estructurarse en ámbito científico técnico, que incorporará objetivos y contenidos correspondientes a las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología. Ámbito sociolingüístico, que incorporará objetivos y contenidos correspondientes a los ámbitos comunicativos, lingüísticos y sociales. Y por último con talleres temáticos orientados al desarrollo de talentos y capacidades específicas. Respecto los contenidos que se van a trabajar deben estar ajustados a las necesidades del alumnado, que desarrollen su creatividad y autonomía y el trabajo en equipo.

La organización de las actividades del programa propuestas deberá garantizar la adquisición de las competencias básicas y de los objetivos correspondientes al currículo de referencia del nivel y etapa cursado. En este sentido el horario semanal del alumno permitirá su asistencia a todas las áreas o materias, aunque en alguna de ellas, el cómputo semanal total de asistencia se reduzca en función de su participación en las actividades del programa propuestas para él.

La participación del alumnado en el programa será flexible y sujeta a los procesos de evaluación continua, planteándose como participación temporal mínima en el mismo la correspondiente a un trimestre escolar. Asimismo, el tiempo máximo de participación de los alumnos en el Programa no podrá ser superior al 20% del horario lectivo semanal que le corresponda.

El alumnado que participe en el programa será evaluado conforme a la normativa establecida con carácter general para el alumnado de la etapa teniendo en cuenta las

concreciones establecidas en su propuesta de participación. En la información verbal y en el informe escrito trimestral en el que los tutores comunican a los padres los progresos efectuados por sus hijos, se incluirán aspectos relacionados con la evolución del alumno en el programa.

El hecho de permitir a los alumnos con altas capacidades disponer de un aula de desarrollo en donde fomentar su creatividad, curiosidad, autonomía y trabajo en equipo considero que ha sido un gran progreso en el sistema educativo. Es estas aulas se pueden atender las necesidades específicas de cada alumno. Asimismo trabajar con metodologías motivadoras e innovadoras para captar su atención. Este alumnado puede profundizar en temas curriculares así como diseñar actividades para hacerles partícipes de su propio aprendizaje. Sin olvidar el papel fundamental que tienen las familias en todo proceso educativo.

5. Estudio descriptivo en el colegio El Pilar Maristas.

A continuación, voy a mostrar un estudio descriptivo que he podido llevar a cabo gracias a la colaboración de varios profesores del centro El Pilar Maristas situado en Zaragoza durante mi periodo de prácticas escolares III. Elegí este centro al azar para llevar a cabo mi estudio, porque quería conocer el grado de formación y experiencia que tiene el profesorado de un colegio ordinario en la atención con los alumnos de altas capacidades.

Este centro católico concertado está ubicado en el barrio del Actur en Zaragoza, es una zona habitada predominantemente por familias de clase media-alta por lo tanto los alumnos del colegio pertenecen a una clase socioeconómica media. El centro tiene tres vías: Educación Infantil con 223 alumnos, Educación Primaria con 462 alumnos y Educación Secundaria en donde hay 473 estudiantes. En total hay 38 maestros entre educación infantil y primaria los cuales desarrollan y aplican una metodología de rutinas de pensamiento, aprendizajes

cooperativos y desarrollan un proyecto de medicación escolar en el cual los propios alumnos se involucran en estrategias para desarrollar conflictos. Tan solo 3 maestros de educación primaria son especialistas en educación especial. Disponen de una doble función dentro del centro, ya que son maestros de diferentes áreas en educación primaria, y además realizan refuerzo escolar y apoyo educativo. En total, en educación primaria, hay 9 niños con necesidades educativas especiales. Pero solo uno de ellos tiene necesidades educativas especiales significativas, ya que tiene Síndrome de Down. Además del apoyo que recibe por los especialistas del centro, un día a la semana, una voluntaria de la asociación de Síndrome de Down asiste al colegio para realizarle apoyo escolar dentro del aula.

Asimismo no disponen de un aula específica para Pedagogía Terapéutica. Sin embargo, ciertos alumnos del centro tienen necesidades educativas. Tampoco dispone de aula de Desarrollo de Capacidades para atender a estos alumnos. Los apoyos educativos a los diferentes alumnos del centro, los realizan en aulas que disponen para las tutorías con las familias y reuniones del claustro.

En dicho colegio, también se utiliza la metodología por proyectos sobre temas como: el ambiente, la convivencia, etc. Con el fin de que todos los alumnos, independientemente de su cultura, etnia o nacionalidad, puedan participar de una forma activa en el centro y se enriquezca para la Comunidad Educativa.

5.1 Objetivo principal del estudio descriptivo.

El objetivo principal de esta investigación, es analizar los conocimientos que tienen los profesores y profesoras de un centro ordinario, acerca de los alumnos con altas capacidades, y si el profesorado conoce el tipo de necesidades educativas de este alumnado y, además, si está informado sobre la identificación de este singular grupo de alumnos.

Por otro lado, es importante conocer si los maestros consideran que disponen de materiales suficientes en su centro para atender las necesidades específicas de este alumnado y de los apoyos suficientes.

5.2 Muestra.

Como ya he mencionado anteriormente, este colegio lo escogí al azar para realizar mis prácticas escolares. La casualidad hizo que en el aula que estuve este periodo de prácticas, hubiera una alumna de primero de primaria, a la cual, los maestros estaban observando porque pensaban que tenía una alta capacidad intelectual. Destacaba entre sus compañeros por sus continuas preguntas para profundizar en temas curriculares, disponía de un rico vocabulario, tenía agilidad para terminar las tareas propuestas por su maestra... El profesorado sospechaba que tenía altas capacidades pero aún era pronto para saberlo porque todavía no se habían llevado a cabo las pruebas necesarias y por lo tanto aún era pronto para decidir qué medida daría una respuesta más ajustada para el desarrollo de la niña.

La familia de esta niña también había observado actitudes y aptitudes que les había llamado la atención. Asimismo, el hermano mayor, tenía altas capacidades por lo que la familia encontraba ciertas similitudes en los actos y en el lenguaje de la niña. Respecto el caso del hermano mayor (el cual ya no estaba en el centro) el tutor y los profesionales del centro decidieron tomar la medida de aceleración de un curso escolar. La familia y el centro escolar acertaron con la medida tomada ya que el alumno tuvo un desarrollo social, educativo y emocional muy positivo.

En el periodo que estuve en el centro, los maestros estaban preocupados en relación a cuál sería la respuesta educativa que más se ajustara a las necesidades de la alumna, con el fin de

que pudiera desarrollar al máximo sus potencialidades con una convivencia positiva en el centro.

5.3 Instrumento de recogida de datos.

Para dar respuesta a los objetivos planteados en mi estudio, preparé un breve cuestionario (se adjunta en el ANEXO I) validado por profesionales de la educación pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en la Universidad de Zaragoza, en base al cuál se recopiló información para su posterior análisis. Varios profesores, a los que les debo de agradecer su participación, rellenaron gustosamente los diferentes ítems que les propuse.

El cuestionario llevado a cabo a los profesores, cuenta con doce preguntas. La mayoría de los ítems se respondían con ‘Si’ o ‘No’. Estas preguntas se pueden dividir en cinco temáticas: datos personales, profesionales del centro, del aula, necesidades, formación y recursos materiales. Además, en el caso de que algún profesor o profesora quisiera completar el cuestionario podía apuntar anécdotas, experiencias vividas o si habían realizado algún tipo de formación académica adicional por su libre elección, ya que disponían de espacio libre para ello.

En primer lugar, los maestros debían rellenar sus datos personales: género, edad y años de experiencia docente, manteniendo siempre el anonimato. Estas preguntas fueron importantes para conocer la época en que realizaron sus estudios como maestros y saber el grado de experiencias que han podido tener durante su vida laboral, además de la formación adicional recibida en la titulación de magisterio y la formación continua a lo largo de su vida laboral. Teniendo en cuenta que en 1970 con la Ley General de Educación fue la primera vez que apareció la palabra ‘superdotado’ y que fue en el Real Decreto de 1995 cuando un alumno con altas capacidades se considera alumno con necesidades educativas especiales. Por ese motivo,

si hubiera maestros cerca de la jubilación, no habrían recibido ninguna formación durante sus estudios sobre alumnos con altas capacidades y eso podría repercutir en el grado de conocimiento acerca de las características y medidas necesarias para este grupo de alumnos. Sin embargo, si la plantilla del profesorado fuese joven, ellos dispondrían de estudios sobre este alumnado. Aunque no todos ellos sean especialistas, todos ellos conocen las respuestas educativas que deberían tomar.

También podemos encontrar preguntas generales sobre la formación académica del profesorado. Si sabían lo que eran las altas capacidades, si en alguna ocasión habían trabajado con alumnos de altas capacidades y si sabían las respuestas educativas que requieren este grupo de alumnos. Los maestros podrían incluir libremente algunos datos o casos específicos sobre alumnos.

Asimismo, en el cuestionario había preguntas sobre la formación continua del profesorado. Es interesante conocer la formación adicional que habían recibido fuera de la universidad sobre los alumnos con altas capacidades, como por ejemplo cursos adicionales.

Todos estos ítems incluidos en el cuestionario, eran importantes para después realizar un estudio descriptivo sobre la formación del profesorado. Cuánto mayor era la implicación de los maestros para rellenar el cuestionario, mayor cantidad de información podrían recibir para llevar a cabo dicho estudio. Afortunadamente, tuve una respuesta muy positiva del profesorado y se esforzaron por invertir su tiempo en redactar anécdotas y experiencias con alumnos de altas capacidades.

5.4 Procedimiento.

Mis tutoras de prácticas del centro, fueron un gran apoyo para la realización de los cuestionarios ya que ellas llevaron a cabo la labor de mediadoras entre el profesorado de

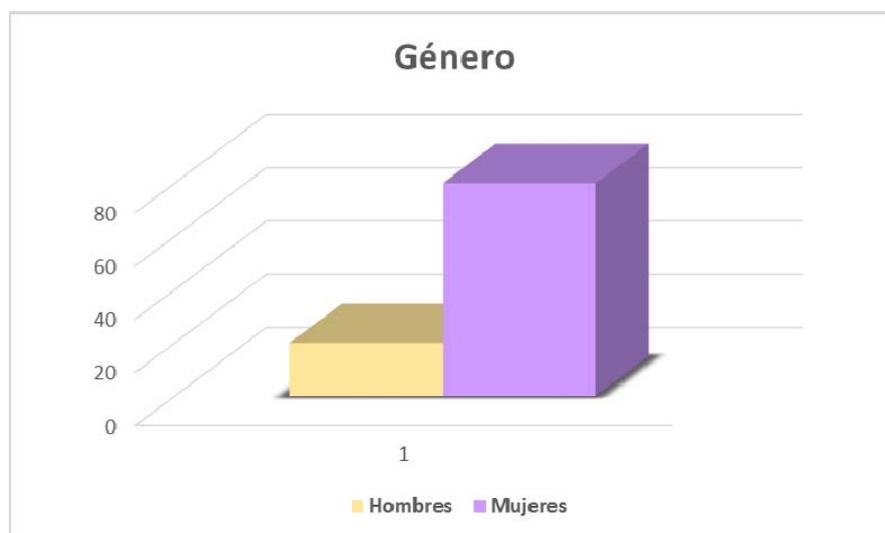
educación infantil y primaria y con el equipo orientativo. Ellas se encargaron de repartir y recoger los cuestionarios.

El cuestionario fue repartido después de una reunión de profesores, en la que se les expuso el propósito del estudio y se les respondió las dudas que pudieran tener acerca de los diferentes ítems. Además el profesorado disponía de tres semanas para cumplimentar el cuestionario, con la finalidad de que todos pudieran tener tiempo suficiente para realizarlo correctamente añadiendo información relevante.

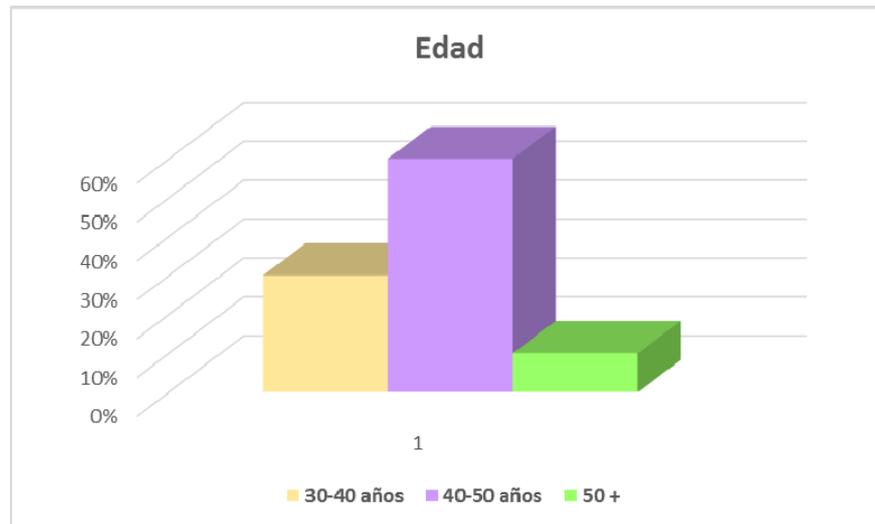
5.5 Resultados.

A continuación, se van a presentar los resultados obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario que han realizado los maestros del centro. La finalidad es llevar a cabo un estudio comparativo de los diferentes puntos de vista del profesorado en determinadas preguntas y de este modo, obtener conclusiones. Además, se han creado diferentes gráficos para mostrar los datos, más relevantes, de manera visual.

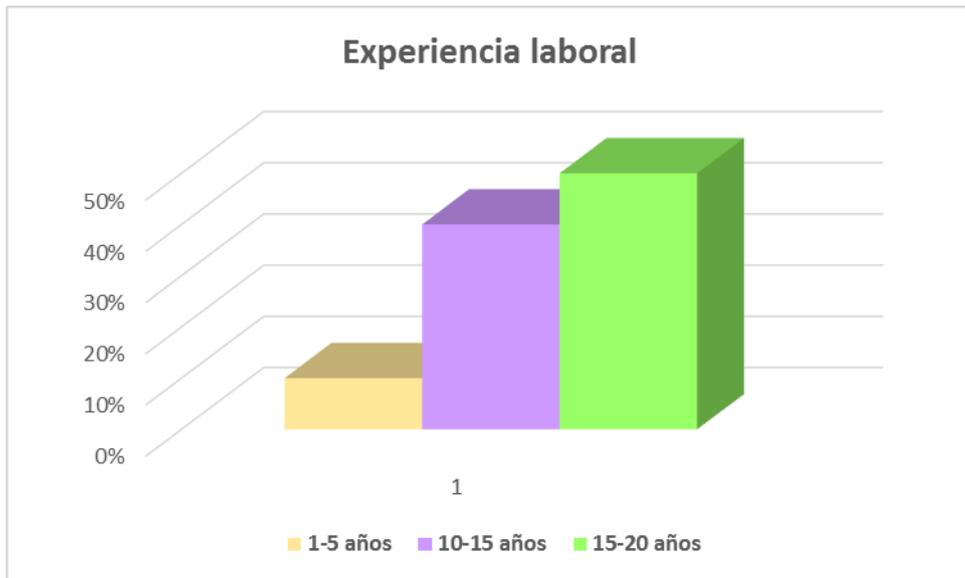
En el centro El Pilar Maristas el 80% del profesorado que respondió el cuestionario, son mujeres, por lo que tanto solo un 20% del profesorado que lo realizó fueron hombres.



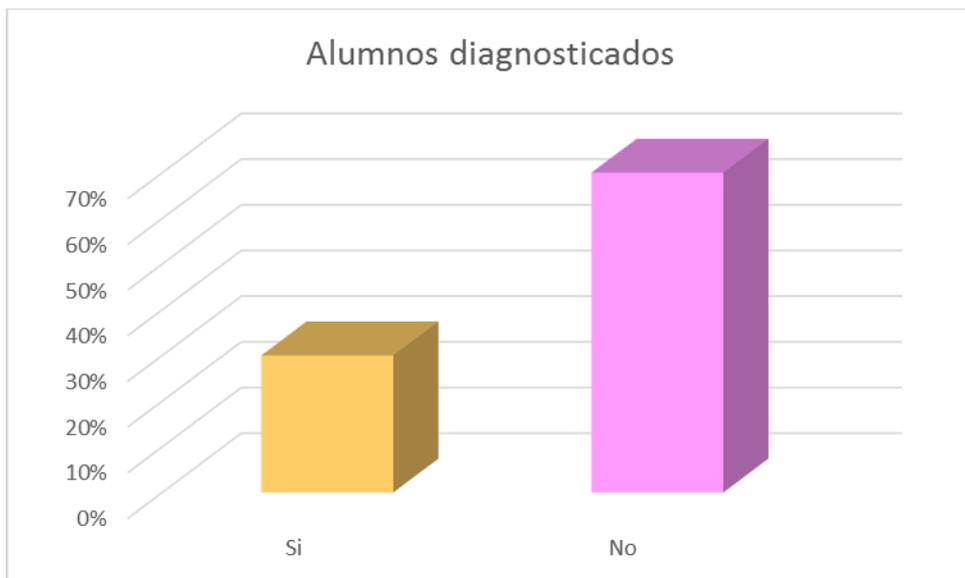
La plantilla del centro es bastante variedad respecto a la edad de los maestros. El 60% del profesorado tiene alrededor de 45 años. Por lo tanto este grupo de profesores tiene mucha antigüedad y tienen una situación estable en el centro. Sin embargo un 30% de la plantilla tiene menos de 40 años.



En cuanto a la experiencia docente existe una gran variedad, el 50% de los profesores tienen una experiencia laboral entre quince y veinte años. Asimismo, también existe un 40% del profesorado que tiene entre diez y quince años de experiencia laboral. Sin embargo, la plantilla más joven del centro, que corresponde con el 10%, únicamente tienen entre uno y cinco años de experiencia en centros educativos. La mayoría de este conjunto de docentes, han trabajado en diferentes colegios de Zaragoza por lo que han impartido clases a una gran diversidad de alumnos. Además, el 40% de ellos, disponen de doble titulación, por lo que pueden impartir clases tanto en infantil como en primaria.



En cuanto a la formación académica, todos los maestros que han realizado el cuestionario, tienen una formación de Diplomado. El 100% del profesorado, reconoce saber las características de un alumno con Altas Capacidades. Sin embargo tan solo el 30% ha tenido un alumno diagnosticado en su aula. Asimismo el 40% del profesorado ha intuido que algún alumno pudiera tener Altas Capacidades. Como una maestra explica: 'Este tipo de alumnado destaca por una gran capacidad de razonamiento y sentido crítico'.

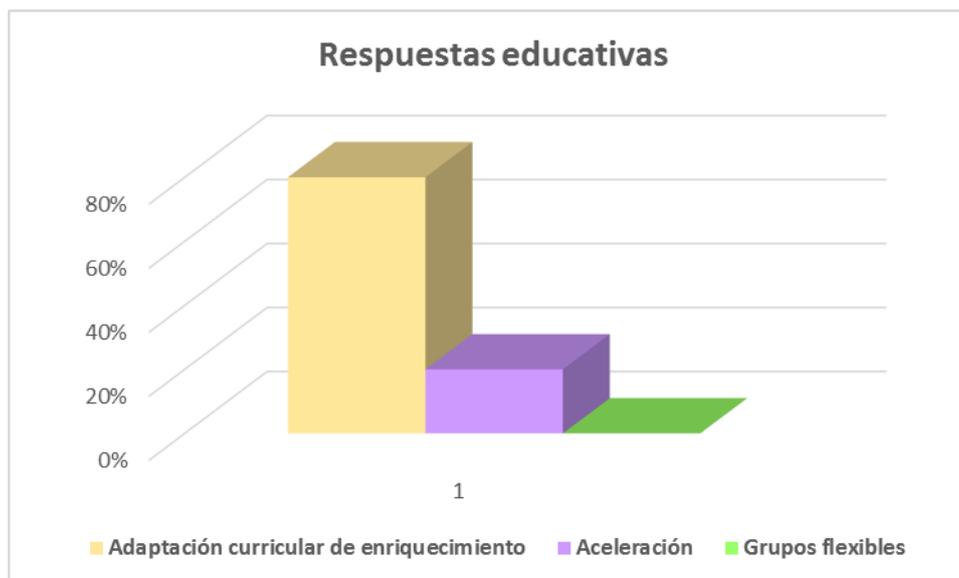


Además, cabe destacar que tan solo un 10% de los profesores del centro se ha formado en cursos relacionados con este tema. Además coincide que son los maestros que ya tiene una Licenciatura en de Psicopedagogía o cursos homologados.

A la pregunta de si alguna vez, los padres o familiares les han insinuado que su hijo tenía Altas capacidades, el 60% de los maestros, reconocen que han sido forzados por los familiares a realizarles pruebas para comprobar si su hijo tiene altas capacidades. Un maestro, considera que ‘A veces, la opinión de los padres no es del todo objetiva. Aunque puede ser muy válida ya que tienen experiencia de la observación fuera del ámbito escolar’

En cuanto a los recursos materiales de que dispone el centro, el 100% del profesorado, considera que el centro tiene los suficientes materiales para atender las necesidades educativas de este grupo de alumnos.

Además el 100% de los docentes, aseguran que en su centro se ha implementado medidas de atención a las altas capacidades. El 80% de ellos han respondido que ha habido adaptaciones curriculares de enriquecimiento. El 20% ha señalado la opción de aceleración. Sin embargo, ninguno de ellos ha marcado la opción de grupos flexibles, puede ser porque en este centro no disponen de aula de desarrollo de capacidades.



5.6 Conclusión.

La realización de este trabajo me ha permitido investigar y profundizar en las altas capacidades. La escuela debe de estar preparada para dar respuestas a las diversas necesidades del alumnado. En todos los centros existen una gran diversidad de alumnos, por este motivo la escuela tiene que impartir una educación de calidad y motivar el enfoque inclusivo. La escuela inclusiva debe ofrecer a este alumnado, oportunidades educativas para que desarrolle su potencial y talento. ‘Para ello, es sumamente importante estimular las inteligencias múltiples (lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, cinética-corporal, pictórica, naturalista y personal (empatía, autoestima y espiritualidad), tratando de formar personas íntegras, a través de los valores y trabajando los aspectos emocionales. (Gómez y Mir, 2007, p.15).

Sin embargo, se necesita “El desarrollo de un marco legal que dote de sentido a las intervenciones de los docentes con alumnado de altas capacidades en su aula (...) dicho marco legal debe proteger a todos los alumnos, incluidos los que por ahora son los grandes olvidados del sistema” (Guirado y Martínez, 2010, p. 77)

Desde el año 1995, se presenta en nuestro país la necesidad de dar respuesta a este grupo de alumnos. ‘Las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales deben ser detectadas y atendidas (...). Los profesores deben de contar con los apoyos suficientes (...) y los padres deben recibir el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.’(Guirado y Martínez, 2010, p.12)

Asimismo las familias y el entorno del alumno con altas capacidades se convierten en un elemento fundamental para su desarrollo óptimo. ‘Como afirmaba Vigotsky (1973) cuando el niño llega a la escuela ya trae una prehistoria de aprendizaje, y los aprendizajes formales e informales coexistirán a lo largo de toda su escolaridad’ (Guirado y Martínez, 2010, p.13). Debemos ser conscientes de que la escuela y las familias son dos sistemas interrelacionados ya que tanto el profesorado como las familias necesitan apoyo para que el proceso educativo tenga éxito. De esta manera la interacción entre ellos ayudará a formular orientaciones y respuestas educativas que más se ajusten a las necesidades del alumnado. Al trabajar con un enfoque sistemático supone considerar que tanto los profesores como los orientadores y los padres deben trabajar conjuntamente en la educación de los niños, con funciones diferentes, sin olvidar que todos influimos y somos influidos por los demás.

La falta de información, los estereotipos sociales y falsas creencias crean a las familias inquietud e incertidumbre en el proceso educativo de sus hijos. Por este motivo, es necesario que el profesorado y los profesionales del centro, mantengan un dialogo continuo con las familias para tomar las medidas necesarias que más se ajuste al desarrollo del alumno.

Respecto el estudio descriptivo que he llevado a cabo en la escuela El Pilar Maristas, considero que existen grandes profesionales para el análisis y el diagnóstico de alumnos con altas capacidades. Un aspecto que ha llamado mi atención al estudiar los cuestionarios del profesorado, es que todos ellos coinciden en que consideran que el centro dispone de material

necesario para atender este alumnado, sin embargo, el centro no dispone recursos de profesor de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje.

Además, el 100% del profesorado conoce las características de este tipo de alumnado. Sin embargo, considero que existe un porcentaje muy bajo de profesores, que hayan tenido alumnos con altas capacidades o hayan intuido tenerlos. Carmen Sanz (2016) afirma ‘cada profesor debe saber que en su clase tiene al menos 2% de superdotados’. ‘Con las últimas estadísticas oficiales del Ministerio, hay 15.000 niños superdotados identificados, cuando como mínimo debería haber 160.000 en toda España.’

La mayoría de estos niños se sienten distintos al resto de sus compañeros porque tienen diferentes aficiones o conversaciones lo que genera un rechazo por parte del resto de los alumnos. Por este motivo, la atención temprana es muy importante ya que tanto el alumno como las familias podrán recibir orientaciones para que se desarrolle en la escuela como cualquier otro niño. ‘La detección de las altas capacidades de un alumno o alumna debe producirse cuanto antes mejor para poder responder a ellas’ (Guirado y Martínez, 2010, p.131) ‘La detección temprana permitirá un mejor ejercicio de la igualdad de oportunidad sin que debamos pensar en un diagnóstico y un pronóstico fijo para el resto de la escolaridad’ (Guirado y Martínez, 2010, p. 131).

El que tan sólo un 30% del profesorado del centro haya tendido alumnos diagnosticados en sus aulas de Altas capacidades, choca frontalmente con los porcentajes que reflejan las más importantes investigaciones acerca de la prevalencia de estos estudiantes en la escuela, sólo me queda pensar que estos alumnos han pasado desapercibidos para nuestro sistema educativo, que no se han detectado y que por lo tanto no han sido atendidos como realmente hubieran requerido. Algunos habrán soportado al sistema y habrán salido adelante, otros habrán fracasado en sus clases e incluso habrán suspendido asignaturas y habrán repetido

curso. La mayoría de este grupo de alumnos, ‘suelen fracasar en el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados en los contextos escolares (...) no aparecen a los ojos de los profesores como buenos alumnos. Como consecuencia, se dedican a soñar despiertos, a aburrirse y pueden llegar a aborrecer la escuela.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p.14). Además, son indecisos, poco perseverantes, con tendencia a los sentimientos de inferioridad, con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros (Whitmore, 1980, 1986; Pendarvis y otros, 1990). (En Abalde y Jiménez, 2001, p. 24)

‘La familia es el ámbito natural de convivencia y en su seno se viven con toda intensidad los valores más nobles y duraderos junto a los conflictos emocionales, los celos y el derrumbamiento de sus miembros y se gestan y consolidan los valores, actitudes y hábitos rectores de la conducta infantil.’ (Abalde y Jiménez, 2001, p. 25) Muchos padres como hemos podido ver en los resultados del trabajo han insistido en que ellos consideraban que su hijo tenía altas capacidades y sin embargo desde el colegio no lo han estimado así, mucho padres en ese momento empiezan un periplo por gabinetes privados para que psicólogos y pedagogos pasen unas determinadas pruebas a sus hijos que les den la razón en su sentir. Posteriormente se inicia otro recorrido duro en el sistema educativo actual, conseguir que el centro educativo en el que está escolarizado su hijo de veracidad a este informe y le de las respuestas educativas que nuestra legislación ha establecido para los alumnos con altas capacidades. Esto se debe a que ‘a menudo el profesor ignora al alumno con altas habilidades, pues con frecuencia se siente agobiado por aquellos que le plantean más problemas.’ (Barraca, 2004, p.6)

En el centro hay un alto porcentaje de maestros los cuales están cerca de la jubilación por lo tanto estos docentes no tuvieron formación específica acerca de las altas capacidades. Ya que en el año 95 fue la primera vez que surgieron las respuesta educativa a los alumnos de

altas capacidades, en este año este grupo de maestros ya habían comenzado su experiencia laboral como docentes por lo tanto realizaron un plan de estudio antiguo, lo que no les permitió profundizar en el tema de la alta capacidad intelectual que poseen algunos alumnos. Como señalaba Michael Fullan (2002) con ironía: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”.

‘Investigaciones (...) demuestran que los profesores aumentan notablemente la precisión y validez de sus juicios si se les entrena adecuadamente para ello (...). Por tanto, para que el maestro constituya una buena fuente de información debe saber a qué tipo de comportamientos debe atender.’ (Barraca, 2004, p. 6). Por lo tanto, la formación inicial y continua puede ser la clave que ayude a que los alumnos con altas capacidades reciban la atención que requieren en el sistema educativo actual y no fracasen en el mismo. En los planes de estudio de Magisterio hay varias asignaturas en las que se nos forma para que los maestros seamos capaces de identificar a estos estudiantes y de derivarlos para que otros profesionales en este caso los Equipo de Orientación o los Departamentos de Orientación de manera interdisciplinar puedan determinar si una alumno tiene altas capacidades, o algún talento especial que desde la escuela se deba potenciar.

Tan solo un 10% de los docentes del centro, han recibido formación académica sobre las altas capacidades. Por lo tanto, creo que los centros educativos deberían organizar jornadas y cursos para la formación continua del profesorado y para que les ayude a ser sensibles ante estos alumnos con unas necesidades específicas. Deberían abordar de manera práctica y útil, aquellas estrategias, técnicas e instrumentos que ayuden al profesorado a desarrollar o reorientar su trabajo mediante metodologías motivadoras. De esta manera todo el profesorado podría ser consciente de la gran diversidad que hay en los centros, las necesidades educativas que requieren este tipo de alumnado y por lo tanto, las respuestas educativas que se deben

tomar. Debido a que algunos de los docentes carecen de formación necesaria para reconocerles y atenderles sus necesidades son, en algunos casos, las familias las que identifican la alta capacidad de sus niños.

Además, pocos maestros del centro, tienen una doble titulación o han recibido cursos sobre altas capacidades. Por lo tanto existe una gran diferencia entre los docentes. Pocos de ellos han recibido formación académica y además son los especialistas en el diagnóstico e intervención de este alumnado pero hay otro alto porcentaje, el cual, conoce las características de las altas capacidades. Sin embargo, no tiene estudios específicos de ellos. En mi opinión, los docentes deberían recibir una formación continua ya que es muy valioso el poder renovar sus conocimientos acerca de la diversidad del alumnado. Es muy importante no abandonar la formación académica.

El conjunto de profesionales del centro, docentes, familiares y entorno deben apoyar y guiar el aprendizaje para conseguir el máximo el desarrollo social y emocional del alumnado. Es fundamental la continua formación de los docentes respecto la diversidad que existe en los centros. La atención temprana y las respuestas más ajustadas que deben aportar los profesionales del centro. ‘Si les damos las oportunidades necesarias para desplegar con eficacia sus competencias y habilidades, conseguiremos mejorar la calidad educativa de los centros escolares, porque los demás alumnos también resultaran beneficiados’ (Gómez y Mir, 2011, p. 14). Se considera interesante fomentar un entorno con estímulos y la ayuda por parte de la familia a satisfacer las necesidades específicas de los alumnos que en la escuela no puede satisfacer y que aportar un gran valor al niño pero sin presionarles ni obligarles a realizar actividades que no quieren.

La comunidad educativa y el profesor o equipo docente debe desarrollar una serie de pautas que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirmaba Gustav C.

(2013) ‘Los niños superdotados son los mejores frutos del árbol de la humanidad, pero a la vez son lo que corren más peligro. Cuelgan de sus ramas más frágiles y pueden romperse fácilmente’.

En definitiva, según Inmanuel Kant ‘La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz.’(Calero, García y Gómez, 2007, p.1). Considero que todavía queda un largo camino por recorrer para poder atender a la gran diversidad que existen en todas las escuelas. Esta diversidad se debe considerar como un hecho valioso, que contribuye a enriquecer a todo el sistema educativo y favorecer la interdependencia y la cohesión social. Asimismo el aprendizaje de todos los alumnos debe estar adaptado a las características individuales de cada uno de ellos. ‘No olvidemos que los niños de alta capacidad están ahí, y seguirán estando, los identifiquemos o no, los reconozcamos o no. Lo que importa es que no arruinemos sus posibilidades por abandono o negligencia, por comodidad o ignorancia. La tarea, desde luego, merece la pena’ (Almeida, Oliveira y Melo, 2000, p. 13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalde E. y Jiménez. C (2001). Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar. *Revista de investigación Educativa*. Vol.19, nº 1, 10-16

Albes C., et al. (2013). Orientaciones educativas. *Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Donostia-San Sebastián

Almeida, L Oliveira E. P. y Melo, A. S. (2000). *Mitos y realidades en torno a la alta capacidad*. Navarra. Aneis.

Barraca J. y Artola T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC, *Revista de Psicología y Psicopedagogía* Vol. 3, nº1, 3-18.

Calero M; García B. y Gómez T. (2007). El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. *Materiales para la Orientación Educativa*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Granada.

Carei: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva. Recuperado de <http://carei.es/institucionales/programa-desarrollode-capacidades/>

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (1 de agosto de 2014).

Esquivias M^a T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones.

Revista Digital Universitaria. Vol. 5, nº 1, 2-17

Ferrándiz, C; Prieto, M^a. D; Fernández, M^a C; Soto, G; Ferrando, M. y Badía, M^a. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 13, nº1, 63-74

García, J.M., & Abaurrea, V. (1997). Alumnado con sobredotación intelectual/ altas capacidades. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Gálvez J., González T., López B., M. Betrán., López B. y Chicharro D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Genovard C., Gotzens C. Badía M^a. y Dezcallar M^a. T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 13, nº1, 21-31.

Gómez M. y Mir V (2011). Altas capacidades en niños y niñas: *Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid. Narcea.

Guirado, À., y Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó

Jiménez C. (2004) Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos con intelectualmente superdotados. *Alumnos superdotados:*

caracterización e identificación. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación 11-45.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: Boletín oficial del Estado (6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín oficial del Estado (4 de octubre de 1990).

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. Madrid: Boletín oficial del Estado (24 de diciembre de 2002).

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín oficial del Estado (4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: Boletín oficial del Estado (10 de diciembre de 2013).

Llata M.C, (2016). *Altas capacidades en nuestro sistema educativo*. Sevilla. Punto Rojo Libros.

López, B., Betrán, M^a.T., López, B., & Chicharro, D. (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE): Secretaría General Técnica: Centro de publicaciones.

Marugán M; Carbonero M; León B y Galán, M (2013). Análisis del uso de estrategias de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual (9-14 años) en función del género, edad, nivel educativo y creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 31, nº 1, 185-198.

Martínez M. y Guirado A. (2012). Altas capacidades intelectuales pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar. *Características del alumnado con altas capacidades*. Universidad La Rioja, Graó.

Orden de 14 de Febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín oficial del Estado (47/96 de 23 de febrero de 1996).

Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero) por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Boletín oficial del Estado (23 de febrero de 1996).

Orden de 24 de abril de 1996, por la que se determinan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Madrid: Boletín oficial del Estado (3 de mayo de 1996).

Orden de 28 de abril de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2014-2015. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (8 de mayo de 2014).

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y

la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (5 de agosto de 2014).

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 9 de junio de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho programa durante el curso 2015-2016. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (29 de junio de 2015).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Boletín oficial del Estado (2 de junio de 1995).

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Madrid: Boletín oficial del Estado (31 de julio de 2003).

Resolución de 29 de abril de 1996 por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Madrid: Boletín oficial del Estado (16 de mayo de 1996).

Resolución del 4 de septiembre de 2001 por la que se determinan los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas

especiales asociadas a sobredotación intelectual. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (19 de septiembre de 2001).

Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la aplicación con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades y se dictan instrucciones para su desarrollo en centros públicos de Educación Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (2007).

Rodríguez et al, (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 13, nº 1, 147-158.

Rogado M. et al (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Consejero de Educación, Universidad e Investigación. Vitoria-Gasteiz.

Silva S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Granada, Ideaspropias.

Torrego J. et al (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuestas educativo*. Madrid. Fundación SM.

Tourón, J., & Reyero, M. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa.*, A Coruña. Netbiblo, S.L.

ANEXO I: CUESTIONARIO.

A continuación se presenta un cuestionario para recabar su opinión sobre los alumnos de Altas Capacidades (AC) en los centros escolares. Recuerde que su sinceridad es importante para que analizar la respuesta educativa que reciben estos alumnos.

Edad: _____ Sexo: _____ Años que llevas ejerciendo de maestro/a: _____

1. ¿Conoces las características de un alumno con Altas Capacidades?

Sí	No
----	----

2. ¿Has tenido algún alumno diagnóstico en su aula desde que estás trabajando?

Sí	No
----	----

Puedes añadir sus comentarios:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ¿Has intuido que algún alumno pudiera tener Altas Capacidades?

Sí	No
----	----

Puedes añadir tus comentarios:

.....

.....

.....

.....

.....

4. Si la anterior es afirmativa, ¿lo has derivado para realizarle la evaluación por otros profesionales?

Sí	No
----	----

Puedes añadir sus comentarios:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Alguna vez, los padres o familiares le han insinuado que su hijo era de AC?

Sí	No
----	----

Puedes añadir sus comentarios:

.....

.....

.....

.....
.....
.....

6. ¿Has recibido formación específica sobre altas capacidades?

Sí	No
----	----

7. Si la anterior es afirmativa, ¿dónde la has recibido?

.....
.....
.....
.....

8. Su centro educativo, ¿tiene material adecuado para atender a este alumnado?

Sí	No
----	----

9. Sabes si en su colegio, ¿se han implementado medidas de atención a las altas capacidades?

Sí	No
----	----

10. Si la anterior es afirmativa, ¿cuáles?

Adaptaciones Curriculares de Enriquecimiento

Aceleración

Grupos flexibles

Otras, especificalas:

.....

.....
.....
.....

11. ¿Conoces algún caso en el que se haya tomado la medida de aceleración curricular?

Sí	No
----	----

12. ¿Estarías a favor de que un alumno con altas capacidades pueda acelerar cursos, pudiendo llegar a edades tempranas a la Universidad?

Sí	No
----	----

.....
.....
.....
.....