

Trabajo Fin de Grado

Conocimientos de los docentes sobre las Altas Capacidades Intelectuales

Autor/es

Víctor Hernández Romero

Director/es

Mónica Aznar Cebamanos

Facultad de Educación / Magisterio Primaria

2020

A aquellos y aquellas que me
acompañaron y ayudaron durante esta
etapa de mi vida. Un placer conocerlos.

INFORMACIÓN

Autor: Víctor Hernández Romero

Directora: Mónica Aznar Cebamanos

Título del trabajo: Conocimientos de los docentes sobre las Altas Capacidades Intelectuales.

Titulación: Educación Primaria

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general descubrir los conocimientos de los docentes sobre las Altas Capacidades Intelectuales en nuestro país. Para ello se profundiza en la realidad conceptual de este tipo de alumnado en el contexto educativo, el análisis del grado de conocimiento del docente y la presentación de la metodología adecuada para atender sus necesidades educativas. Con este propósito se han analizado, mediante revisión bibliográfica, distintos artículos relacionados con la formación del profesorado y su conocimiento en las Altas Capacidades Intelectuales.

Este análisis ha permitido evidenciar la existencia de una carencia de conocimientos por parte del profesorado para reconocer las características de este colectivo y, por lo tanto, realizar una identificación y una respuesta educativa adecuada.

Palabras clave: Altas Capacidades, Formación docente y Metodologías.

ABSTRACT

The main objective of the dissertation report is to discover the actual knowledge of the Spanish educators on the field of High Capacities. In order to do so, the research delves into the conceptual reality of this kind of students in the educational context; moreover, it provides an assessment on the degree of knowledge by the educator and finally presents the precise methodology to meet the educational demands of these students. With this purpose, it has been employed a bibliographic source of data, including diverse articles related to the training of the faculty on this field of knowledge.

This analysis has evinced the existence of lack knowledge by the educators on being able to recognize the unique characteristics of this collective, and therefore presenting serious difficulties on responding adequately to this educational issue.

Keywords: High Capacities, Teacher training and Methodologies.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Presentación.....	7
1.2. Justificación.....	7
1.3. Objetivos.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Conceptualización de las altas capacidades intelectuales. Mitos y falsas creencias.....	9
2.2. Normativa vigente respecto al alumnado de altas capacidades en España.....	14
2.3. Formación actual en las altas capacidades intelectuales en el Grado de Magisterio de Educación Primaria.....	16
2.4. Detección y agentes que intervienen.....	22
3. METODOLOGÍA.....	25
3.1. Procedimiento.....	25
3.2. Criterios de búsqueda.....	26
4. RESULTADOS.....	27
5. CONCLUSIONES.....	30
6. LIMITACIONES DEL TRABAJO.....	32
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Mitos sobre las AACC.	12
Tabla 2. Realidad de los mitos sobre las AACC relacionados con el sistema educativo.	13
Tabla 3. Relación entre la presencia de las AACC y las asignaturas de formación general.	18
Tabla 4. Relación entre la presencia de las AACC y las asignaturas de formación optativa.	18
Tabla 5. Créditos ECTS destinados al contenido de AACC en las asignaturas de formación general y optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Zaragoza. En negrita aparecen aquellas asignaturas que cuentan con un tema específico para el tratamiento de las AACC.....	20
Tabla 6. Créditos ECTS destinados al contenido de AACC en las asignaturas de formación general y optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de San Jorge. En negrita aparecen aquellas asignaturas que cuentan con un tema específico para el tratamiento de las AACC.	21
Tabla 7. Búsqueda bibliográfica.	26
Tabla 8. Presentación de los artículos seleccionados para la revisión bibliográfica.	27

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación.

Las Altas Capacidades Intelectuales (en adelante, AACC) son un término el cuál ha experimentado una evolución constante en cuanto a su definición. Son muchos los autores que han aportado sus puntos de vista. Al ser un concepto complicado de definir, se han generado una gran cantidad de términos para referirse a las AACC -superdotado, sobredotado, precoz, talentoso, genio, prodigio, etc.- (Miguel & Moya, 2012).

Actualmente, existe un vacío en el sistema educativo que afecta a los alumnos con AACC. Esta situación puede deberse a la falta de conocimientos del docente para afrontar escenarios dentro del aula con alumnado con esta necesidad educativa, incluyendo la falta de herramientas y técnicas para el proceso de enseñanza con alumnado de esta condición (Calero, García & Gómez, 2007; Fernández, García, García & Fernández, 2001; Torrego et al., 2011). Los aspectos mencionados provocan un descenso en el desarrollo del potencial del alumnado con AACC (Gálvez, 2000).

Como muestra del vacío comentado, la última estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante, MEFP), refleja que en el nivel educativo de Educación Primaria hay un total de 17.922 alumnos diagnosticados en AACC. Este dato se corresponde al 0'61 por ciento del total de alumnos matriculados, mientras que la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) afirma que debería ser un 2'3 por ciento del total de alumnos matriculados. Se podría estimar que en las aulas españolas de Educación Primaria, tres de cada cuatro alumnos con AACC no son diagnosticados, y por lo tanto no reciben la atención específica que requieren (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2017-2018).

1.2. Justificación.

Los actuales planes de identificación en España señalan al docente como primer elemento clave para diagnosticar a un alumno en AACC. Considerando este punto, surgen algunos interrogantes: ¿Qué conocimientos tienen los docentes de Educación Primaria en el ámbito de las AACC?, ¿Cuál ha sido su formación en este campo? ¿Dónde adquirieron dicha formación? ¿Cuál es la realidad conceptual de las AACC en el contexto educativo español? Benavides (2008), señala que dentro de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) presentes en el aula, la atención al alumnado

con AACC ha sido uno de los deberes pendientes del sistema educativo. Por ello, este Trabajo de Fin de Grado intenta responder a estos interrogantes y analizar el grado de conocimiento docente en las AACC.

Primeramente, se expondrá el Marco Teórico donde aparece la conceptualización de las AACC, la legislación vigente, la formación docente y la actuación docente en los planes de identificación y actuación. En la Metodología aparecen aquellos artículos utilizados para dar respuesta a los objetivos planteados. Los Resultados evidencian dichas respuestas. Y finalmente, las Conclusiones reflejan una valoración acerca de los aspectos trabajados en la memoria.

1.3. Objetivos.

El objetivo del presente trabajo es, mediante revisión bibliográfica, conocer el nivel de conocimiento de los docentes sobre las AACC y averiguar cómo han adquirido dichos conocimientos. Debido a los múltiples cambios legislativos en el sistema educativo español, es necesario conocer la realidad conceptual de las AACC en el contexto educativo. Además, se estudiará qué metodología resultaría más conveniente para atender al alumnado con AACC. Por último, se analizará el grado de conocimiento del docente respecto a las AACC. Estos aspectos se abordarán primero a nivel nacional, para posteriormente analizarlos a nivel autonómico de Aragón.

- Objetivo general: Descubrir el nivel de conocimiento de los docentes sobre las AACC y averiguar cómo han adquirido dichos conocimientos.

- Objetivos específicos:
 1. Conocer la realidad conceptual de las AACC en el contexto educativo.
 2. Analizar el grado de conocimiento del docente respecto a las AACC.
 3. Conocer el tipo de metodología adecuada para atender al alumnado con AACC.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización de las altas capacidades intelectuales. Mitos y falsas creencias.

Las AACC son un término que despierta curiosidad en nuestra sociedad actual y es por ello que diversos autores han decidido estudiarlas, elaborando diferentes paradigmas de las AACC o superdotación. En los siguientes párrafos aparecen los puntos de vista de diferentes autores respecto al ámbito de las AACC.

Los primeros estudios, de autores como (Galton (1869) que nos introduce en la heredabilidad del genio; Lombroso (1896) sobre insania, o Terman (1916) introduciendo el término de superdotación como Cociente Intelectual (en adelante, CI) superior a 130, han generado estereotipos y mitos sobre las personas con AACC se han visto desplazados por nuevos modelos explicativos y/o descriptivos de otros autores (Sastre, 2008).

Uno de los primeros autores en estudiar las AACC; Terman (1916), generó una concepción unidireccional fundamentada en la medición de la inteligencia como condición innata o genética. Acuñó el término superdotado para referirse a aquellos individuos con un CI superior a 130 puntos.

Alejándose de la visión unidireccional de la inteligencia; Renzulli (1978), incorpora características personales y la influencia de factores ambientales para generar productos sobresalientes. Es el autor de la *Teoría de los tres anillos*, modelo que manifiesta que para que una persona sea considerada con AACC, debe cumplir tres factores: Capacidad intelectual superior a la media (igual o mayor al percentil 75), motivación o compromiso con la tarea y creatividad. El modelo reafirma la necesidad de una potencialidad intelectual pero incorpora variables sociales para determinar las AACC. Este concepto sobre las AACC continúa siendo referente a día de hoy.

Otro punto de vista, en el que la inteligencia del individuo se entiende a la capacidad para resolver problemas nuevos y adaptación al entorno, es desarrollado por Sternberg (1988). El psicólogo estadounidense (1985), considera la existencia de tres subcategorías que determinan la capacidad intelectual del individuo: la subcategoría componencial permite captar, almacenar, procesar y trabajar con la información, establece la relación entre inteligencia y mundo interno del individuo; la subcategoría

contextual se refiere a la adaptación del individuo al mundo real, a través de la selección y moldeamiento; y la subcategoría experiencial permite al individuo acumular experiencias, y convertir una tarea novedosa en automatizada.

Una cuestión muy presente en las AACC; es si existe la posibilidad de que se manifiesten en varias áreas de aprendizaje. Gardner (1983) publicó su obra *Teoría sobre las Inteligencias Múltiples*, donde trata de dar respuesta a la naturaleza y ejecución de los potenciales humanos. Gardner concibe a la persona como un conjunto de capacidades complejas y diversas que se utilizan cuando se relaciona con el mundo que le rodea. Rechaza el uso del método psicométrico para reconocer el potencial de una persona; entiende la inteligencia como una capacidad para la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos a resolver y la capacidad de ser valorado por el correspondiente ámbito sociocultural.

Los autores mencionados hasta el momento, no extienden las AACC al concepto de familia, escuela e iguales. Esta triada social es utilizada por Mönks y Van Boxtel (1988) en el *Modelo de Interdependencia Triádica de la superdotación*, que complementa los estudios de Renzulli (1978). El progreso del alumno con AACC está condicionado por la ayuda, tolerancia y motivación de la triada social (Mönks & Van Boxtel, 1988).

Por último, en las AACC están presentes los términos superdotación y talento; Gagné (1985) formula una diferenciación para ambos conceptos. Tras varias concreciones, el autor define la superdotación como las capacidades innatas que están por encima de otras personas y progresan gracias al ambiente. Por otro lado, el talento, es un conjunto de aptitudes entrenadas en un ámbito concreto, en el que presentan unos resultados superiores a la media (Gagné, 1999).

Tras conocer los puntos de vista de los autores expuestos y realizar una recopilación sobre su concepto de AACC; se pueden entender cómo: una capacidad innata en la que el individuo debe poseer un coeficiente intelectual superior a la media, mostrar motivación por la tarea y creatividad. Debe ser capaz de resolver los problemas que se le presenten a través de experiencias previas. Puede manifestarse en distintas áreas de aprendizaje. Finalmente, la familia es un elemento importante en la detección y desarrollo del individuo con AACC.

La ciencia también se ha involucrado en el estudio de las AACC. En España, se publicó la *Guía Científica de las Altas Capacidades* (Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, Organización Médica Colegial, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y Fundación para la Formación de la OMC, 2014). La cual define las AACC desde una perspectiva científica: *“Las Altas Capacidades, desde la perspectiva no reduccionista y científica, constituye un proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico, y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. Su interés principal reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada. Estas personas tienen funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos. Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente.”* (p.28)

El MEFP establece una aclaración para la tipología del alumnado con talentos y AACC. Esta definición como consta en la página web del MEFP, es la siguiente: *“En el concepto de altas capacidades, se suelen incluir los términos de superdotación, talento y precocidad. El alumnado con altas capacidades constituye un grupo muy heterogéneo que se caracterizaría porque en test psicométricos de inteligencia general obtienen puntuaciones significativamente superiores a la media (al menos dos desviaciones típicas) y en pruebas de aptitudes obtienen, además, puntuaciones percentiles superiores a la media (desde 75 a 95 o más), dependiendo de su perfil (complejo, múltiple o simple). Dentro del grupo de alta capacidad intelectual, se pueden encontrar alumnos con una capacidad moderada, muy alta o extrema. Ahora bien, una alta capacidad pueden no manifestarse en todas las materias.”* .Esta explicación continúa con el modelo iniciado por Renzulli (1978) para determinar si un alumno posee AACC: capacidad intelectual superior a la media, motivación y creatividad. En su página web, el MEFP también realiza una distinción de los tipos de alumnado con AACC: *alumnado*

superdotado, alumnado con talento, alumnado creativo, alumnado con maduración precoz, genio, alumnado brillante, alumnado excepcional y alumnado con alto rendimiento curricular.

Pese a que actualmente podemos entender las AACC desde una perspectiva científica, existe una serie de mitos sobre las características de este tipo de alumnado. Almeida, Oliveira y Melo, (2000) presentan los *Mitos y realidades en torno a la alta capacidad.*

Tabla 1. Mitos sobre las AACC.

MITOS
MITO 1: <i>La alta capacidad es enteramente innata o, el mito contrario, la superdotación es principalmente un problema de trabajo duro.</i>
MITO 2: <i>Los niños con alta capacidad académica poseen una fuerza intelectual general que les hace de alta capacidad en todas las áreas escolares.</i>
MITO 3: <i>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.</i>
MITO 4: <i>Los niños de alta capacidad están mejor ajustados, son más populares y felices que los alumnos medios.</i>
MITO 5: <i>Los niños de alta capacidad son creados por unos 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.</i>
MITO 6: <i>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.</i>
MITO 7: <i>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.</i>
MITO 8: <i>Todos los niños son de alta capacidad, y, por tanto, no existe un grupo especial de alta capacidad que necesiten de un trato especial en la escuela.</i>
MITO 9: <i>Crear programas especiales para niños de alta capacidad, 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.</i>
MITO 10: <i>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.</i>
MITO 11: <i>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.</i>
MITO 12: <i>La atención a los de alta capacidad es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas.</i>

Fuente: Almeida, Oliveira y Melo (2000).

Los mitos subrayados en negrita son aquellos que guardan relación con el sistema educativo y serán los comentados en la siguiente tabla (Nº 2). Esto es debido a que uno de los objetivos específicos del trabajo es conocer la realidad conceptual de las AACC en el contexto educativo. En ella se explica la realidad correspondiente de cada mito relacionado con el sistema educativo (Almeida, Oliveira & Melo, 2000).

Tabla 2. Realidad de los mitos sobre las AACC relacionados con el sistema educativo.

MITOS	EXPLICACIÓN
Nº 2	- Puede ser que la diversidad de talentos se combine en un sujeto y consiga destacar en todas las áreas escolares. Pero no deberíamos pensar que un niño brillante en cierta asignatura, lo será en el resto. Hay que tener especial cuidado con esta visión, ya que la generación de expectativas altas puede derivar en su no adquisición y un posterior sentimiento de fracaso.
Nº 4	- Primeramente aclara que dentro de las AACC, no todos tendrán las mismas facilidades para relacionarse, debido a que las características individuales pueden ser diferentes entre los niños de este grupo Además, debido a nuestra sociedad, quizás no tenga la misma aceptación un niño con sobresalientes aptitudes para el deporte que otro niño que destaca en la poesía, por ejemplo. Es ahí donde, la función docente en educar en el respeto, entra en acción.
Nº 8	- Todos los niños tienen sus capacidades y limitaciones pero hay quienes tienen capacidades extremas en una o más áreas.
Nº 9	- Los niños de AACC muestran ritmos de desarrollo diferentes al resto de niños de su edad cronológica. No ofrecer esta oportunidad educativa, sería semejante a negarle la ayuda a un alumno con dificultades de aprendizaje.
Nº 10	- El objetivo que persigue la educación es el desarrollo del alumno en todos los ámbitos de su vida. Ofrecer a alumnos con AACC esta posibilidad, no busca elitismos, sino otorgar al alumno su derecho.
Nº 11	- En este caso, la segunda parte del mito es verdadera, siempre habrá diferencias entre alumnos en función de su capacidad. Sin embargo, no ofrecer al alumno la ayuda que necesite dependiendo de sus características, sería atentar contra el principio de igualdad de oportunidades mencionado.
Nº 12	- Esta afirmación considera la atención de alumnos con AACC como algo opcional, aspecto que no figura en ningún sistema educativo.

Fuente: Almeida, Oliveira y Melo (2000).

2.2. Normativa vigente respecto al alumnado de altas capacidades en España.

Para entender la realidad conceptual de las AACC en el sistema educativo español, debemos conocer cuáles son las leyes y normas que regulan la normativa correspondiente a este tipo de alumnado, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico de Aragón.

Las leyes que regulan la educación de los alumnos con AACC deben encontrarse en consonancia con la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, que en sus artículos 5, *Igualdad y no discriminación*, y artículo 14, *Libertad y seguridad de la persona*, son de aplicación al alumnado con AACC. El Estado Español firmó dicho documento y fue publicado en el Boletín Oficial del Estado (en adelante, BOE) el 21 de abril de 2008.

La actual ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013), en su artículo 71.2, incluye a alumnado con AACC en aquel que presenta necesidad específica de apoyo educativo: *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”* (p.39)

El término sobredotación se contempló por primera vez, de forma específica, con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación (2002). Más adelante se publica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). Esta ley, pese a no ser tan amplia en lo referente a alumnos superdotados, nombra específicamente a este alumnado como alumnos con AACC (artículo 71). Y en los artículos 76 y 77, se define la identificación y escolarización de este alumnado.

art.76. Ámbito.

Es responsabilidad de las Administraciones educativas identificar al alumnado con AACC, valorar de forma temprana sus necesidades y elaborar los planes de actuación conforme a sus necesidades.

art.77. Escolarización.

El gobierno, tras consultar con las comunidades autónomas, es quién elabora las normas dirigidas al alumnado con AACC en lo referente a la duración de cada etapa del sistema educativo.

La actual ley educativa, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), continúa usando el término alumnos con AACC, al igual que el marco legislativo, en su mayoría, propuesto por la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE) sobre la atención a dicho alumnado. Con excepción del artículo 76, el cual queda redactado de la siguiente manera (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa ,2013).

“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.” (p.39)

La Constitución española de 1978, estableció un nuevo modelo de Estado descentralizado, formulando un reparto de competencias en la educación entre la Administración del Estado y las comunidades autónomas. La Administración central (el Estado), impone el currículo básico; un 55 por ciento para aquellas Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y un 65 por ciento para aquellas que no la tengan; LOE, artículo 6.3. El resto del currículo corresponde a la Administración autonómica. Respecto a la actuación ante alumnado con AACC, esta puede verse reflejada por el equipo de profesores mediante el currículo del centro, el departamento mediante programaciones anuales y unidades didácticas, y por el profesor mediante una adaptación curricular individual significativa.

Anteriormente se ha comentado la normativa estatal en lo referente al alumnado con AACC. Si la normativa autonómica no regula lo propuesto por la Administración central, se aplicará la normativa estatal. Con frecuencia estas normativas pueden regularse de forma conjunta. La actual normativa en la Comunidad Autónoma de Aragón podemos encontrarla en el Boletín Oficial de Aragón (en adelante, BOA):

- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. (BOA de 27 de diciembre de 2000).
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial, o como consecuencia de una sobredotación intelectual. (BOA de 6 de julio de 2001).
- Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del periodo 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. (BOA de 19 de septiembre de 2001).
- Resolución de 7 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos. (BOA de 1 de octubre de 2012).

2.3. Formación actual en las altas capacidades intelectuales en el Grado de Magisterio de Educación Primaria.

Tras conocer el marco legislativo de las AACC en España. Se va a tratar de mostrar la presencia de las AACC en los planes de formación docente a nivel nacional y autonómico de Aragón. Con ello se pretende conocer qué grado de conocimiento sobre las AACC pueden tener los docentes de Educación Primaria.

En España existe una oferta total de 221 grados de Magisterio de Educación Primaria, repartidos entre Universidad privada y Universidad pública. La Universidad privada oferta 115 grados, mientras que la Universidad pública 106. Los siguientes párrafos se centran en analizar el tratamiento del concepto AACC en la Universidad Pública. Primeramente, realizando un análisis a nivel nacional y posteriormente al nivel autonómico de Aragón.

En el Grado de Magisterio de Educación Primaria existen tres objetivos referidos al ámbito de atención a la diversidad, y por consecuente a las AACC, los cuáles los podemos encontrar en la Orden ECI/3857/2007 publicada en el BOE el 29 de diciembre de 2007 (p.1 y 2). Estos objetivos (4, 5 y 6) hacen referencia a las competencias que los estudiantes deben adquirir:

- *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contexto de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. (p.1)*
- *Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.(p.1)*
- *Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. (p.2)*

Actualmente, la formación en conceptos de atención a la diversidad en el Grado de Magisterio en Educación Primaria en universidades públicas, tiene lugar principalmente en dos asignaturas -**Procesos evolutivos y diversidad** y **Atención a la diversidad**. Ambas asignaturas tienen una totalidad de seis créditos ECTS cada una y se encuentran inmersas en el módulo de formación general. En las asignaturas de formación general, no son muchas aquellas que traten las AACC en su temario. En la

siguiente tabla aparece la relación entre la presencia de las AACC y las asignaturas de formación general del Grado de Magisterio en Educación Primaria.

Tabla 3. Relación entre la presencia de las AACC y las asignaturas de formación general.

Asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Primaria que tengan un tema concreto de AACC.	- Procesos evolutivos y diversidad.
Asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Primaria que tengan un bloque de atención a la diversidad dónde se podrían tratar las AACC.	- Procesos evolutivos y diversidad. - Atención a la diversidad.
Asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Primaria que no tienen un apartado de atención a la diversidad pero sí un bloque con contenidos próximos.	- Currículo en contextos diversos. - Prácticas escolares I, II y III. - Trabajo fin de Grado.

Elaboración propia.

También en algunas facultades, existe la posibilidad de cursar asignaturas optativas con bloques o temas en los que se tratan las AACC. Estas asignaturas podrán ser cursadas en la Mención en Audición y Lenguaje (en adelante, AL) y en la Mención en Pedagogía Terapéutica (en adelante, PT), y tienen un valor de seis créditos ECTS cada una. En la siguiente tabla aparece la relación entre la presencia de las AACC y las asignaturas de formación optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria.

Tabla 4. Relación entre la presencia de las AACC y las asignaturas de formación optativa.

Asignaturas optativas del Grado de Magisterio en Educación Primaria que tengan un tema concreto de AACC.	- Respuestas educativas a necesidades específicas (Mención AL y PT).
Asignaturas optativas del Grado de Magisterio en Educación Primaria que tengan un bloque de atención a la diversidad dónde se podrían tratar las AACC.	- Atención temprana (Mención AL y PT)
Asignaturas optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria que no tienen un apartado de atención a la diversidad pero sí un bloque con contenidos próximos.	- Innovación en la escuela inclusiva (Mención PT).

Elaboración propia.

Respecto a una posible formación complementaria, el anterior MEFP, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ofertó un plan de formación complementario, vía online para los docentes de Educación Infantil y Primaria. El denominado *Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva* cuenta con un total de cinco cursos y actualmente, está aprobado por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Zaragoza.

- Curso de Iniciación a las Altas capacidades y a la Educación Inclusiva.
- Curso I: Fundamentos científicos de “El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades.
- Curso II: El nuevo paradigma de la educación del siglo XXI.
- Curso III: El trabajo cooperativo en el aula y el aprendizaje autorregulado.
- Curso IV: La innovación educativa en el paradigma inclusivo.

En Aragón existe la posibilidad de estudiar el Grado de Magisterio en Educación Primaria en la universidad pública y la universidad privada. Las universidades públicas son; la Facultad de Educación de Zaragoza, la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Mientras que en el sector privado, se encuentra la Universidad San Jorge de Villanueva de Gállego, provincia de Zaragoza. Las universidades públicas, poseen el mismo currículo, comentado en los párrafos anteriores.

En la siguiente tabla (Nº 5) aparece el valor de las AACC en la Facultad de Educación de Zaragoza en forma de créditos ECTS. Para calcular el número de créditos correspondientes se han seleccionado las asignaturas de formación general en las que se traten las AACC, anteriormente comentadas. Este cálculo se ha realizado con el propósito de poder observar la presencia de las AACC en los planes de estudio de la Facultad de Educación de Zaragoza.

Tabla 5. Créditos ECTS destinados al contenido de AACC en las asignaturas de formación general y optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Zaragoza. En negrita aparecen aquellas asignaturas que cuentan con un tema específico para el tratamiento de las AACC.

Asignaturas de formación general	
- Procesos evolutivos y diversidad.	0'75 créditos ECTS
- Atención a la diversidad.	0'17 créditos ECTS
Asignaturas de formación optativa	
- Respuestas educativas a necesidades específicas.	1'5 créditos ECTS
- Atención temprana.	*

Elaboración propia.

*En la asignatura de Atención Temprana no ha sido posible calcular el número de créditos dedicados al tratamiento de las AACC.

Si las AACC contaban con un tema específico para ellas, se ha dividido el número de créditos de la asignatura entre el número de temas y de esta forma poder dotar de un valor aproximado a las AACC. Si las AACC no contaban con un tema específico pero sí aparecían junto otros apartados, se ha dividido el número de créditos de la asignatura entre el número de temas y posteriormente, entre el número de apartados correspondientes. Se ha realizado el mismo proceso con las asignaturas de formación optativa. A lo largo del Grado de Magisterio en Educación Primaria, como constan en la página web “educación.unizar.es”, las asignaturas de formación general constituyen 200 créditos ECTS; de los cuáles 0'92 créditos ECTS están específicamente dirigidos al tratamiento de las AACC. Por otro lado, las asignaturas de formación optativa constituyen 40 créditos ECTS; de los cuáles 1'5 créditos ECTS tratan las AACC.

La presencia curricular de las AACC en el plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad San Jorge varía con respecto a las universidades públicas de Aragón, tal y como consta en la página web de la propia Universidad San Jorge. Durante los tres primeros cursos del grado, se cursan asignaturas comunes para todos los estudiantes y en el último curso, se debe elegir un módulo; en la universidad pública denominado mención. Entre todas las asignaturas comunes, únicamente hay dos que contengan algún tema en el que incluyan las AACC **-Atención a la diversidad, interculturalidad y Educación *inclusiva* e Intervención psicopedagógica.** Ambas asignaturas son de seis créditos ECTS, cada una. No existe

asignatura alguna con un tema integro dedicado al alumnado con AACC. En el último curso del grado, los estudiantes pueden matricularse en el Módulo -Mención Pedagogía Terapéutica: diagnóstico, orientación y atención a la diversidad. El módulo contiene tres asignaturas las cuáles poseen a las AACC dentro de su temario. En dos de ellas - **Adaptación de materiales educativos para alumnos con NEE y Orientación educativa al alumnado con NEE y sus familias**- el contenido se encuentra inmerso dentro de un tema. Ambas asignaturas vuelven a ser de seis créditos ECTS, cada una. En la asignatura -**Detección e intervención de dificultades en el aula ordinaria**- el contenido de las AACC sí que posee un tema propio, pero que a su vez esta compartido con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por dificultades específicas de aprendizaje por capacidad límite. En la siguiente tabla (Nº6) aparece la relación créditos ECTS y tratamiento de las AACC en las asignaturas mencionadas del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad San Jorge.

Tabla 6. Créditos ECTS destinados al contenido de AACC en las asignaturas de formación general y optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de San Jorge. En negrita aparecen aquellas asignaturas que cuentan con un tema específico para el tratamiento de las AACC.

Asignaturas de formación general	
- Atención a la diversidad, interculturalidad y Educación inclusiva.	0'17 créditos ECTS
- Intervención psicopedagógica.	0'24 créditos ECTS
Asignaturas de formación optativa	
- Adaptación de materiales educativos para alumnos con NEE.	0'15 créditos ECTS
- Detección e intervención de dificultades en el aula ordinaria.	0'3 créditos ECTS
- Orientación educativa al alumnado con NEE y sus familias.	0'4 créditos ECTS

Elaboración propia.

Para calcular el número de créditos correspondientes a las AACC ha sido el mismo proceso utilizado en las asignaturas de la Facultad de Educación de Zaragoza. Durante el Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad San Jorge, las asignaturas de formación general constituyen 210 créditos ECTS; de los cuáles 0'58 créditos ECTS están específicamente dirigidos al tratamiento de las AACC. Mientras

que, las asignaturas de formación optativa constituyen 30 créditos ECTS; de los cuáles 0'85 créditos ECTS tratan las AACC.

2.4. Detección y agentes que intervienen.

La última estadística aportada por el MEFP en cuanto a la matriculación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo data del curso 2017-2018 (junio 2019). El número de alumnos matriculados en el curso en cuestión en Educación Primaria fue; 2.942.894 alumnos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que el 2'3 por ciento de la población mundial tiene AACC. La *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2017-2018*, proporcionada por el MEFP, establece que el número total de alumnos con AACC matriculados en Educación Primaria fue; 17.922 alumnos. Únicamente un 0'61 por ciento del total de alumnos matriculados en el mismo curso. Poco más de la cuarta parte del porcentaje proporcionado por la OMS. Sin embargo, la Educación Primaria, es el nivel de enseñanza con mayor número de alumnado con AACC de todos los niveles de enseñanza; 34.113 alumnos (52'54 por ciento del alumnado total con altas capacidades intelectuales). Si analizamos los datos mencionados, podemos presuponer que tres de cada cuatro alumnos con AACC no es diagnosticado y por lo tanto, no recibe el apoyo educativo específico, aumentando sus posibilidades de fracaso escolar.

A nivel autonómico, cada Comunidad Autónoma puede tener un criterio de identificación diferente; es decir, un alumno con AACC en Andalucía, puede no serlo en Aragón. Recordar que corresponde a las administraciones educativas la tarea de identificación del alumnado con AACC, la valoración de forma temprana de las necesidades y puesta en práctica de los planes de actuación acordes a dichas necesidades (LOE, artículos 76 y 77).

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, publicó la resolución del 10 de octubre de 2018, por la que se dictan instrucciones para la regularización de las resoluciones de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En el documento se detalla que para que un alumno sea considerado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante ACNEAE), debe tener la Resolución del correspondiente Director o Directora Provincial de Educación, Cultura y

Deporte que indique la tipología y condición de ANCNEAE, la modalidad de escolarización y la autorización para una actuación o actuaciones específicas de intervención educativa, cumpliendo los criterios normativos actuales. Respecto a as AACC, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte proporciona una serie de criterios para que un alumno pueda ser considerado como tal. Primeramente hace una clasificación, bajo su criterio, de los tipos de AACC.

Superdotación.

- Evaluación individualizada mediante pruebas estandarizadas, adecuadas a la edad, realizadas en condiciones idóneas, respaldadas por los sistemas diagnósticos internacionales.
- Además de constatarse un CI de 130 o superior, deben tenerse en cuenta otros factores como las aptitudes (verbal, numérica, abstracta, espacia...), la creatividad, la metacognición (estrategias de aprendizaje), la personalidad (estabilidad emocional), el ajuste social (adaptación), el potencial de aprendizaje...
- Capacidad intelectual por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia.
- Se considerará ACNEAE por superdotación al alumnado que precise una actuación específica de intervención, en general una aceleración parcial del currículo o una flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad.

Talentos simples y complejos.

- **Talento simple:** Elevada aptitud o habilidad o competencia en un ámbito específico por encima del percentil 95.
- **Talento complejo:** Elevada aptitud o habilidad o competencia en 3 ámbitos por encima del percentil 80.

Precocidad.

- Las mismas características que superdotación o talentos simples y complejos hasta los 12/13 años, que deberán confirmarse a dicha edad.

Establecidos los criterios de tipología y condición de alumnado con AACC, es el tutor de alumno, quien propondrá la realización de una evaluación psicopedagógica o intervención con el alumno ante la necesidad de aplicación de medidas específicas de intervención educativa. Dicha propuesta se entregará al director del centro, quien solicitará la realización de la evaluación psicopedagógica o intervención por parte del Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria, previa autorización de padres o representantes legales del alumnado. Una vez obtenidos los resultados, si se detecta que las medidas generales adoptadas hasta el momento son insuficientes, el director del centro realizará la solicitud al Director o Directora del Provincial para modificar la Resolución acompañado de:

- Solicitud de regularización firmada por el orientador u orientadora del centro. Constará la tipología y condición de ACNEAE, la modalidad de escolarización y la actuación específica.
- Copia del informe psicopedagógico y autorización o conformidad de la familia que se realizó para la anterior resolución.

Si la Resolución es aceptada, se informará al tutor y profesorado del alumno, así como padres o representantes legales. El profesorado contemplará en su programación las medidas específicas de intervención propuestas en el informe psicopedagógico.

La estadística proporcionada por el MEFP en cuanto al alumno matriculado en Educación Primaria por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso (29 de mayo de 2019), del curso 2017-2018, refleja que hubo un total de 78.448 alumnos matriculados en Aragón. De los cuáles 270 estaban diagnosticados en AACC. Es decir, el 0'34 por ciento del alumnado total, por debajo del porcentaje a nivel nacional (0'61 por ciento) y muy lejos del porcentaje determinado por la OMS; 2'3 por ciento. Conociendo estos datos, podemos presuponer que en las aulas de Educación Primaria en Aragón, solo se detecta uno de cada casi siete alumnos con AACC.

Como posible solución al evidente problema; el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, la asistencia a centros especializados donde, como fase previa al diagnóstico, permite obtener una aproximación, los primeros resultados y orientaciones provisionales, sin coste alguno.

Después de la detección inicial es necesario acudir a un centro de diagnóstico. España cuenta con una red de centros especializados extensa, los cuáles los podemos encontrar en la página web del *Instituto Internacional de Altas Capacidades*. En Aragón existen dos centros especializados, situados en la ciudad de Zaragoza. En el centro se realizará un diagnóstico completo que permitirá conocer las capacidades y talentos, las necesidades educativas y demás orientaciones pertinentes.

Todas estas actuaciones siguen la línea establecida en la Resolución Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) *“La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados”*. (p.3)

En párrafos anteriores se ha comentado la figura del docente como encargado en detectar si un alumno puede ser de AACC. Renzulli (1978) considera la percepción y observación del docente como la primera pieza en la identificación del alumno con AACC, por encima de los test psicométricos. Resulta muy importante que para identificar correctamente al alumnado con AACC y poder proporcionar una respuesta adecuada, se lleve a cabo la formación docente en materia de alumnos con AACC (Hernández & Gutiérrez, 2014).

3. METODOLOGÍA

3.1. Procedimiento

La presente memoria tiene como objetivo descubrir los conocimientos que poseen los docentes de Educación Primaria en España sobre las AACC, y profundizar en cómo han adquirido dichos conocimientos.

Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica consultando diferentes bases de datos para obtener la información relativa a los objetivos planteados en el trabajo; tanto objetivo general como específicos.

Para encontrar evidencias se utilizaron diferentes bases de datos Dialnet, Zagan y Alcorze. La estrategia de búsqueda se fundamentó en las palabras clave siguientes: “altas capacidades”, “formación altas capacidades”, “altas capacidades Educación Primaria”, “conocimiento docente altas capacidades”, “detección altas capacidades” e “intervención altas capacidades”.

3.2. Criterios de búsqueda

Los criterios para la selección de los artículos fueron: publicados en España, incluir en el título y/o resumen palabras clave, publicados en español, texto completo y acceso libre.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la revisión bibliográfica, las bases de datos y los criterios de selección.

Tabla 7. Búsqueda bibliográfica.

BASES DE DATOS	CRITERIOS DE BÚSQUEDA	ARTÍCULOS SELECCIONADOS
DIALNET	Publicación en España	5
ZAGUAN	Palabras clave incluidas	1
ALCORZE	Idioma (castellano)	
	Texto completo	
	Acceso libre	6

Elaboración propia.

Además, para la elaboración del Marco Teórico se consultó la web del MEFP con el propósito de obtener información acerca del alumnado matriculado y alumnado diagnosticado con AACC en España durante el curso 2017-2018; las leyes educativas que han tratado con mayor visibilidad las AACC (LOCE, LOE y LOMCE); la Guía Científica de las Altas Capacidades; el BOE con el fin de comprobar las competencias impartidas durante el Grado de Magisterio en Educación Primaria en atención a la diversidad, y por lo tanto en AACC; y los planes de estudio referidos al Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza y Universidad San Jorge para visibilizar el tratamiento otorgado a las AACC. Por último, se consultó el

libro *Organización de los centros educativos* (Bernal, Cano & Lorenzo, 2014) con motivo de conocer la atención a la diversidad en los centros escolares.

4. RESULTADOS

Después de haber realizado la revisión bibliográfica, se han seleccionado un total de doce artículos con el fin de dar respuesta a los objetivos marcados en la memoria. En la siguiente tabla aparecen los doce artículos enumerados, del 1 al 12, el apellido de los autores, el año de publicación, el título del artículo y un resumen del contenido expuesto.

Tabla 8. Presentación de los artículos seleccionados para la revisión bibliográfica.

Nº	AUTOR	AÑO	TÍTULO	CONTENIDO
1	Acosta y Alsina	2017	Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva	Estudio en el que han participado 106 maestros, cuyo objetivo es analizar los conocimientos del profesorado sobre las AACC en general y el talento matemático en particular. Los resultados evidencian una falta de conocimientos del profesorado para detectar al alumnado con AACC y ofrecer una intervención educativa de calidad.
2	Torrego, Monge, Pedrajas y Virseda	2015	Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo	El uso del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado con AACC. Para ello, es necesario mejorar la formación del profesorado en ambos ámbitos.
3	Mendioroz, Rivero y Aguilera	2018	Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva	Estudio de corte cualitativo en el que participan dos centros escolares; incluyendo docentes, alumnado y alumnado con AACC. Los docentes experimentan la necesidad de formación en estrategias educativas, características y necesidades educativas del alumnado con AACC.
4	Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales y López	2003	Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual	Investigación para conocer los supuestos que utilizan los docentes para considerar un alumno con AACC. Se observa un desconocimiento general respecto al tema, sobre todo al considerar como alumno superdotado

				a aquel que obtiene calificaciones sobresalientes.
5	Caño	2001	Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados	Estudio realizado a 486 aspirantes a profesores, de tres grados diferentes, utilizando preguntas referidas al ámbito de la superdotación. Los resultados evidencian que los estudiantes de Psicopedagogía poseen un mayor conocimiento sobre la temática. Esto confirma la importancia de conocimientos psicopedagógicos en la formación del profesorado.
6	Casado	2008	Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales	Trabajo que presenta los recursos imprescindibles para la identificación de un alumno con AACC. Advierte de la inexistencia de una fórmula específica y que la nominación de un alumno con AACC deberá ser realizada por el profesorado.
7	Liesa, Guillén, Latorre y Vázquez	2019	La formación inicial de los graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva	Artículo que analiza los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria en una Universidad Española en cuanto las AACC. Incluye un estudio descriptivo del grado de percepción de los estudiantes respecto al tema. Se constata que los estudiantes del Grado de Educación Infantil, poseen menos formación inicial en las AACC.
8	Higueras-Rodríguez	2017	Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades	Ensayo que aporta una visión general sobre la intervención educativa en alumnado con AACC. Resalta la importancia de familiares y docentes, entendiendo este último grupo como un guía que orienta al estudiante, no necesariamente su fuente de conocimiento.
9	García	2016	Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades	Estudio comprendido por un cuestionario realizado por 637 profesores españoles. Los resultados reflejan un desconocimiento sobre el alumnado con AACC. En el estudio también participaron profesores con formación específica en AACC, sus respuestas también reflejan carencias y confusiones respecto a las AACC.
10	Sánchez y Baena	2017	Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿Responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica?	Investigación cuyo objetivo es clarificar la identificación de alumnado con AACC. Tras el estudio, se llega a la conclusión de que instruir a profesores de Educación Primaria no parece ser la respuesta más idónea, sino que la identificación debería de ser llevada a cabo por la realización sistemática de pruebas de diagnóstico multidisciplinar elaboradas por los Departamentos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
11	Garcerán	2019	Altas capacidades, educación y orientación familiar	Artículo que trata sobre las características y necesidades

				educativas de los niños y niñas con AACC. Es necesaria la formación y orientación sobre este tipo de alumnado en familias y educadores. El apoyo y formación de los familiares resulta una de las claves en el éxito de la intervención educativa en alumnos con AACC.
12	Sahuquillo, Ramos, Pérez y Camino de Salinas	2016	Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades	Este artículo resalta la necesidad de desarrollar las competencias parentales en el ámbito de las AACC. Existe una falta de reconocimiento de colaboración entre familiares y escuela que se debería de tener. Es necesario que los centros educativos escuchen a las familias y trabajen conjuntamente.

Elaboración propia.

De los doce artículos que expongo, ocho reflejan las AACC como una necesidad educativa más. Para ello se deberá aumentar la oferta de becas y recursos, y sensibilizar a la sociedad educativa sobre esta temática.

En once artículos se afirma la falta de formación en la identificación y capacidad de ofrecer una respuesta inclusiva y de calidad por parte del profesorado al alumnado con AACC. En diversos estudios; artículos 1, 5, 7 y 9, se observan el alto grado de dispersión del profesorado en cuanto a las AACC. Uno de los aspectos que más puede llamar la atención, es que una buena parte del profesorado sigue pensando que el elemento principal para diagnosticar una AACC es el alto CI, por lo que parten de un supuesto falso para su identificación, tal y como se menciona en seis artículos.

Respecto al tipo de formación, cinco artículos destacan que esta debe profundizar en:

- Elementos básicos de estructuras cooperativas.
- Secuencias de implantación dentro de procesos colaborativos.
- Secuencias de investigación-acción.

Otros cuatro artículos destacan el uso del aprendizaje cooperativo como herramienta de atención a la diversidad, incluidas las AACC. En consonancia con el aprendizaje, cuatro artículos entienden que el tutor o el maestro de referencia del

alumnado con AACC, como pilar básico en su proceso de aprendizaje. Cuatro artículos más, también mencionan la importancia de las familias en este proceso, destacando la necesidad de formar a los familiares; por ejemplo a través de una escuela de padres y madres donde intercambiar experiencias. Uno de estos cuatro artículos considera que la figura del orientador del centro debería de mediar entre familia y escuela. Sin embargo, tres artículos consideran que la pieza clave del aprendizaje de un alumno con AACC no debería ser el tutor o maestro de referencia, sino los equipos de orientación educativa. Consideran al maestro como orientador, acompañante y ayuda en el aprendizaje del alumno con AACC. Incluso, un artículo afirma que no parece adecuado la formación a maestros de Educación Primaria en la detección de las AACC.

En cuanto a la experiencia de docentes con alumnos diagnosticados con AACC, la revisión bibliográfica cuenta con tres artículos; 1, 5 y 9, en los que se muestra un alto porcentaje de docentes que nunca han tenido a un alumno diagnosticado con AACC en su aula. Esta situación puede deberse a la falta de formación específica en AACC en los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Primaria, a la no concordancia en quien debe responsabilizarse de la identificación o también a la responsabilidad del docente en ser reflexivo, aprender y mejorar investigando como se señala en el artículo 2.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido realizar una aproximación a la realidad conceptual de las AACC en las aulas de Educación Primaria en España y Aragón. En respuesta al objetivo general planteado en el trabajo, diferentes estudios muestran la dispersión en las respuestas por parte del profesorado al ser preguntados por las AACC. Uno de ellos, evidencia el desconocimiento del profesorado al ser preguntado por los perfiles que forman parte de las AACC; únicamente el 26´4 por ciento es capaz de reconocerlos. En este mismo estudio el 45´3 por ciento desestima la importancia del diagnóstico para llevar a cabo una intervención educativa específica. Además, una muestra significativa; 47´17 por ciento, continúa considerando la presencia de un CI como factor determinante para diagnosticar una AACC (Acosta & Alsina, 2017). Este mismo dato vuelve a

reafirmarse en los estudios de García-Barrera y de la Flor (2016). Por último, en otro estudio, a la pregunta de si la superdotación es innata; un 53 por ciento de la muestra responde afirmativamente (del Caño, 2001). Esta idea viene en consonancia con el Mito 1 de Almeida, Oliveira y Melo (2000) en el que relacionan la superdotación como una capacidad enteramente innata. Estos datos evidencian el desconocimiento docente en el tratamiento de las AACC.

En cuanto a cómo han adquirido los conocimientos sobre las AACC, el estudio realizado por Mendioroz, Rivera y Aguilera (2018), refleja que estos conocimientos provienen mayoritariamente de sus estudios en el Grado de Magisterio de Educación Primaria. Los propios docentes son conscientes de la necesidad de formación; destacando las estrategias educativas, características y necesidades específicas del alumnado con AACC. Esta necesidad de formación se contrasta con los datos aportados por Liesa, Guillén, Latorre y Vázquez (2019) en su estudio acerca de la formación inicial de futuros maestros en las AACC. Únicamente el 55,2 por ciento afirma recibir formación específica en este tipo de alumnado. Sin embargo el 64,25 por ciento asegura no estar preparado para atender a un alumno diagnosticado en AACC.

En base a los datos aportados por el MEFP en relación al alumno diagnosticado en AACC en el curso 2017-2018 y el porcentaje de la población con AACC según la OMS, tres de cada cuatro alumnos con AACC no reciben diagnóstico alguno. Esta realidad conceptual es preocupante; la existencia de docentes sin la capacitación para reconocer a alumnado con AACC sin un elevado rendimiento académico genera la aparición de superdotados “ocultos”, quienes no reciben identificación ni son educados conforme sus capacidades (Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales & López, 2003).

Respecto a qué metodología convendría utilizar para atender a alumnos con AACC; el aprendizaje cooperativo resulta una estrategia de calidad para atender a este tipo de alumnado y requiere ser potenciado en la formación del docente, siempre de forma inclusiva. Para que la metodología tenga éxito, el docente no deberá dominar únicamente las características y necesidades de un alumno con AACC, sino que su deberá profundizar en secuencias de implantación y de investigación-acción (Torrego, Monge, Pedrajas & Martínez, 2015). Además con propósito de poder visibilizar buenas prácticas de atención a las AACC, sería conveniente plantear proyectos de investigación

internacionales, multiculturales y multidisciplinares (Mendioroz, Rivero & Aguilera, 2018). Son diversas las opiniones que sitúan al tutor como elemento principal en el proceso de identificación y orientación del alumno con AACC (Renzuli, 1978). Involucrar a los padres y madres en dichos procesos, favorecería la eficacia de la actuación y el bienestar del alumno (Sahuquillo, Ramos, Pérez & Camino de Salinas, 2016).

Finalmente, este trabajo me ha permitido conocerla realidad actual de las AACC en el sistema educativo español. Tras la revisión bibliográfica, lectura de documentos y análisis de datos, he podido comprobar que el conocimiento docente sobre este tipo de alumnado ACNEAE resulta muy disperso, este factor dificulta su identificación y por lo tanto las medidas educativas necesarias para ofrecer una respuesta educativa adecuada desde un primer momento. El tratamiento de las AACC en el actual plan de estudios en el Grado de Magisterio de Educación Primaria resulta insuficiente, cómo se ha podido observar en distintos apartados del trabajo. Esto provoca el desconocimiento por parte del docente en la temática y su dificultad para actuar. Es por ello que quizás deberían revisarse y ofrecer un mayor número de créditos ECTS a las AACC. Pese a ello, cada docente es libre de pertenecer a un proceso continuo de formación y acceder a cursos complementarios donde incrementar sus conocimientos y de esta forma, ofrecer un proceso de aprendizaje de mayor calidad.

6. LIMITACIONES DEL TRABAJO

La principal limitación que presenta este trabajo es su enfoque en conocer la realidad conceptual de las AACC en el sistema educativo español. Este aspecto implica que artículos y documentos publicados en otros países, sobre todo de habla hispana, que trataban las AACC hayan sido descartados en la revisión bibliográfica. Podría resultar interesante realizar un análisis de los sistemas educativos actuales en diferentes países, comprobar su enfoque hacia las AACC y compararlo con el tratamiento presente en nuestro sistema educativo. De esta forma, a sabiendas que el profesorado español debería de poseer mayores conocimientos en las AACC, conocer en qué países existe un

mayor conocimiento y un porcentaje mayor en la identificación de este tipo de alumnado, y así poder observar y asimilar sus estrategias educativas.

Otra limitación presente, ha sido la selección y análisis de estudios dirigidos a profesorado en activo y a futuros docentes. Ambos colectivos presentaban similares resultados de dispersión sobre el concepto de las AACC. Sin embargo, el docente se encuentra en formación continua. Sería interesante realizar el mismo estudio a los dos colectivos al cabo de unos años para comprobar si sus conocimientos sobre las AACC han variado. También, resultaría interesante realizar la misma batería de preguntas a nuevos futuros docentes, en unos años, y poder constatar si el tratamiento de las AACC en los planes de estudio del Grado de Magisterio en Educación Primaria ha variado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y., y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva.
- Almeida, L., Oliveira, E.P., y Melo, A. S. (2000). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Barragán, M. C. (2009). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-15.
- Bernal, J.L., Cano, J., y Lorenzo J. (2014). *Organización de los Centros Educativos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Calvo Sánchez, Sheila. (2017). Conociendo al alumnado de altas capacidades. *Publicaciones Didácticas*, 88(1), 51-56.
- Camacho, B. C. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411.
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2013). Recuperado de <http://altascapacidadescse.org/webcursos/diplomatura.html#homologados>
- de España, G. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*.
- de España, G. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*.
- de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*.
- del Agua, A. M. P., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., del Rosario Barriales, M., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 271-289.
- del Caño Sánchez, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (40), 135-146.
- Escámez, A. S., y Sánchez, M. J. B. (2017). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica? *Aula de encuentro*, 19(1).
- Estadística referente al alumnado con altas capacidades matriculado en Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2017-2018).
Recuperado de:
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso17-18/AltasCapacidades//10/&file=Altas4.px&type=pcaxis>

- Fernández Abascal, M., García Gálvez, C., García Latorre, J., y Fernández Mota, M. (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Sevilla: CECJA. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/Pr ofesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/Seccion/AltasCapacidades/ContenidoAltasCapacidades/1206451504676_wysiwyg_guia-alumnadosobredotacionintelectual.pdf
- García- Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149.
- Higuera-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81.
- Lacambra, A. M. M., García, P. R., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Martín, L. R. (2017). *Atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Una propuesta formativa dirigida al profesorado* (Doctoral dissertation, Universidad de Huelva).
- Mateo, P. S., Santana, G. R., Carbonell, A. P., y de Salinas, A. I. C. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Nolla, G. C., Pareja, E. M. D., de la Rosa, A. L., y Tudela, J. M. O. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (12), 9-31.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (2007). BOE número 312 de 29/12/2007.

- Orús, M. L., Ubico, A. G., Cosculluela, C. L., y Toledo, S. V. (2019). La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 46-66.
- Pérez, P. (2013) *Altas capacidades intelectuales. Diagnóstico y seguimiento de una NEE* (Master's thesis).
- RESOLUCIÓN de 10 de marzo de 2014, del Rector de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Grado en Magisterio en Educación Primaria por la Universidad de Zaragoza tras las modificaciones realizadas en el mismo (2014). BOA de 02/04/2014.
- RESOLUCIÓN de 10 de octubre de 2019, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para la regularización de las Resoluciones de Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.
- Sáez, M. D. C. G. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareses*, (50), 159-171.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Rev Neurol*, 41(Supl 1), S11-6.
- Seijo, J. C. T., López, C. M., López, M. L. P., y Virseda, C. M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.