



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
SOCIALES. EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,
ECONOMÍA Y EMPRESA

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE
ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO PARA
ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES EN
LA COMUNIDAD DE MADRID**

Presentado por **Javier Blanco Martín**

Tutorizado por **Dr. Andrés Palacios Picos**

Segovia, 2020

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta investigación no hubiese sido posible sin la ayuda de una serie de personas a las que quiero agradecer de corazón su ayuda y ánimos.

A mi familia, por apoyarme incondicionalmente y no dejarme caer.

A mi tío, por estar en todo momento.

A todos los profesores, imprescindibles en mi formación.

A Andrés Palacios, por aconsejarme y guiarme el trabajo en la mejor dirección posible.

RESUMEN

Un alumno con altas capacidades intelectuales es aquel que destaca por encima de sus iguales en algún área del conocimiento. Esta investigación persigue la finalidad de conocer, analizar y evaluar un programa público para alumnos con altas capacidades ofertado en la Comunidad de Madrid, así como comparar este con otros programas realizados en las diferentes comunidades autónomas.

Para la obtención de los datos, el trabajo ha sido abordado desde una metodología cualitativa, donde la información ha sido recogida a través de una entrevista en profundidad y un exhaustivo análisis documental.

Entre los resultados más notorios cabe destacar que el programa de la Comunidad de Madrid ha sido pionera y referente dentro del ámbito de las altas capacidades, donde desde fuera se intenta seguir sus pasos para la configuración de nuevos programas. En cuanto al resto de programas, cada vez son más los que fomentan la participación en los mismos, llegando cada año a un mayor número de educandos.

La principal conclusión que obtenemos de esta investigación es que es necesario realizar actividades donde se fomenten las inquietudes y condiciones de los alumnos más vulnerables en el sistema educativos, en este caso los educandos que presentan altas capacidades. En esta línea lo ideal sería poder trabajar con ellos en el centro educativo, pero si no es posible, todos los alumnos deberían tener la opción de acudir a programas que garanticen lo comentado.

Palabras clave

PEAC, programas de enriquecimiento, necesidades educativas especiales, alumnos con altas capacidades, inclusión.

ABSTRACT

A student with high intellectual capacities is one who stands out above his peers in some area of knowledge. This research pursues the goal of knowing, analyzing and evaluating a public program for high capacities students offered in Madrid Community, as well as comparing this program with others performed in different self-governed communities.

For data collection, the work has been approached from a qualitative methodology, where the information has been collected through a deep interview and an exhaustive documental analysis.

Among the most notorious results, is worth noting that Madrid Community's program has been the pioneer and a reference inside the area of high capacities. From the outside, other communities are trying to follow its steps for new programs configuration. Regarding the rest of the programs, more and more are promoting participation in them, reaching each year a larger number of learners.

As main conclusion, we obtain from this research that it is necessary perform activities where concerns and most vulnerable students' conditions are fomented in the education system, in this case the learners who have high capacities. In this line the ideal would be to be able to work with them in the education center, but if it is not possible, every student should have the chance to go programs that guarantee the above.

Key Words

PEAC, enrichment programs, special educational needs, high capacities students, inclusion.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	1
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	2
1.2.1 Interés personal por la investigación	2
1.2.2 Originalidad, relevancia y viabilidad del tema de estudio.....	3
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	6
2.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	10
2.2.1 Aproximación al concepto de educación inclusiva	10
2.2.2 ¿Integración o inclusión?.....	12
2.2.3 Hacia una escuela inclusiva.....	13
2.3 LEGISLACIÓN	15
2.3.1 Legislación educativa nacional sobre altas capacidades	15
2.4 DIFERENCIACIÓN DE CONCEPTOS	21
2.4.1 Talento.....	23
2.4.2 Precoz.....	24
2.4.3 Genio	25
2.4.4 Prodigio	25
2.4.5 Eminencia.....	25
2.5 MODELOS DE INTELIGENCIA Y ALTAS CAPACIDADES	26
3. METODOLOGÍA	33
3.1 ¿QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN VAMOS A LLEVAR A CABO?	33
3.2 DISEÑO	35
3.2.1 Técnicas de recogida de datos	35
3.2.2 Criterios de rigor.	41
3.2.3 Ética en la investigación.....	43
4. ANÁLISIS DE DATOS	44
4.1 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES.	44
4.2 OTROS PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO DE ENRIQUECIMIENTO.....	55
4.3 EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS	59
5. CONCLUSIONES	65

5.1 CONSIDERACIONES FINALES	65
5.2 PERSPECTIVAS DE FUTURO	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: búsqueda de los conceptos: “altas capacidades intelectuales” y “high intellectual capacities” .	7
Tabla 2: búsqueda de los conceptos: “superdotación intelectual” y “gifted Intellectual”	7
Tabla 3: Leyes orgánicas y altas capacidades.	19
Tabla 4: flexibilización por comunidades autónomas	20
Tabla 5: conceptos sobre altas capacidades.....	26
Tabla 6: criterios de rigor	41
Tabla 7: Programas Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades en España	58

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Desde los inicios de la escuela, los centros educativos han contado con educandos que presentan unas características y peculiaridades muy diferentes, generando una gran diversidad de alumnos. Desde este comienzo, la exclusión ha existido siempre, siendo uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el sistema educativo, por lo que tenemos que luchar por una escuela inclusiva. Es por ello, que uno de los grandes retos educativos que nos debemos proponer en la actualidad es contemplar la diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva.

La escuela es el mejor sector para establecer relaciones entre iguales, fomentar el respeto y la empatía, alejando los estereotipos de cualquier índole entre los alumnos. Por este motivo, el sistema educativo debe ofrecer un marco de aprendizaje adaptado a todos los estudiantes que participen en ella, siendo una escuela de y para todos. De esta forma se aceptaría y asumiría realmente la diversidad, aprendiendo y sacando provecho de ella, puesto que no se trata de un tema individual, sino que corresponde a todos.

Desde hace unos años vivimos en una sociedad que se está sensibilizando en mayor medida sobre la necesidad de atender y aceptar todo tipo de diversidad existente en la sociedad en general, y en los centros educativos en particular. Para ello, cada vez contamos con más recursos que, a su vez, siguen siendo escasos para poder llegar a todo el alumnado que lo necesita. Por este motivo, en las últimas décadas han sido varias las leyes y decisiones que se han tomado con la finalidad de mejorar la situación de todos los alumnos, especialmente de los más vulnerables.

El problema que existe en las aulas actuales es que atender a estos alumnos con algún tipo de necesidad implica, por parte de los docentes, un gran reto educativo. Esta situación provoca que, en muchas ocasiones, los profesionales de la educación se encuentren sobrepasados en su labor y no puedan llegar a todos los alumnos. Además, en muchos casos los docentes se encuentran sujetos a un estereotipo equivocado, lo que provoca que se inclinen por atender primero a los alumnos que presentan un tipo de necesidad educativa por debajo de la media, dejando en un segundo plano a los educandos con una capacidad superior. Se trata de una

concepción errónea, puesto que estos alumnos a los que algunos consideran que tienen ventaja con sus características, no siempre saben guiarse u obtener un buen rendimiento sin ayuda específica.

Un momento clave en el camino hacia una educación inclusiva para todos se dio a inicios de los 90, en la Conferencia de Jomtien. Aquí es donde se inicia la gran transformación en la idea de educación, surgiendo el pensamiento y el deber de consolidar una educación de calidad para todos los alumnos. Años más tarde, siguiendo la línea de la Conferencia de Jomtien, el segundo momento clave dentro de la persecución de una escuela inclusiva es la Declaración de Salamanca, de 1994. En este caso, se busca que las escuelas acepten e incorporen a todos los alumnos en los centros ordinarios, independientemente de sus características, ofreciéndoles las respuestas adecuadas a sus capacidades.

En el mundo educativo las altas capacidades han cobrado importancia en los últimos años, aunque opinamos que sigue sin considerarse para muchos una necesidad prioritaria en el sistema educativo, otorgando este concepto de importancia a otras necesidades. No debemos olvidar que una educación de calidad significa ofrecer una enseñanza apta para todos los alumnos, independientemente de las condiciones o características de los alumnos. En esta idea de educación de calidad debemos asegurar que los alumnos con necesidades educativas lleguen al mínimo establecido, pero también debemos promover la excelencia de aquellos que pueden llegar a ella.

Por ello, en este trabajo se va a investigar la oferta educativa que se brinda a los alumnos con altas capacidades para el desarrollo de sus talentos. En concreto nos centraremos en los distintos programas públicos y de carácter extracurricular que se ofertan a estos alumnos, centrándonos especialmente en el que se desarrolla en la Comunidad de Madrid. Para ello realizaremos un análisis, comparación y evaluación de ellos.

1.2 JUSTIFICACIÓN

1.2.1 Interés personal por la investigación

La motivación por realizar esta investigación nace, como maestro que soy, de conocer y evaluar la situación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), centrándome en

aquellos con altas capacidades. Consideramos que todos los alumnos tienen unas condiciones, que bien tratadas, pueden llevar a esos estudiantes a un futuro asombroso, más aún cuando trabajamos con alumnos con altas capacidades. Por lo comentado, no debemos dejar de lado a este alumnado, ya que opinamos que el trabajo con alumnos con unos dotes extraordinarios es una apuesta segura para el futuro y el bien de toda la sociedad.

Una vez tuvimos claro el objeto de la investigación comenzamos a indagar y conocimos el programa que se realizaba en la Comunidad de Madrid, donde se ofrecía sesiones y actividades durante a lo largo del curso específicamente para los alumnos con altas capacidades. Además, nos surgió el interés de conocer y comprobar la existencia de otros programas en el territorio nacional, y así poder llevar a cabo una evaluación y comparación entre ellos.

Al principio, no nos sentíamos demasiado seguros con el tema escogido, puesto que no lo conocíamos en profundidad y tampoco habíamos recibido una formación específica sobre las altas capacidades. A pesar de ello, al ser una cuestión que nos causaba tanta inquietud, decidimos, antes de todo, formarnos y especializarnos mediante lecturas específicas y la realización de cursos, para desarrollar la investigación de forma más segura.

El interés hacia este contenido nace en las prácticas realizadas en centros educativos durante los años del grado, donde a muchos de nuestros compañeros nos asignaron el trabajo con los alumnos con NEE. Este suceso nos ha hecho valorar la complicada labor docente de atender a todos los alumnos de forma individualizada, en la mayoría de las ocasiones debido a la falta de recursos. Por este motivo, empezamos a interesarnos en las cualidades de estos alumnos y la educación que reciben tanto dentro como fuera del aula, centrándonos sobre todo en aquellos con altas capacidades. A raíz de este interés, tuvimos la sensación que estos han sido el último grupo de alumnos en atender, considerándolos en muchos casos como los aventajados de la clase, lo que conlleva que no se les suministrara tanta ayuda por parte de los docentes.

1.2.2 Originalidad, relevancia y viabilidad del tema de estudio

Dentro del campo de estudio de los alumnos con NEE, en concreto las altas capacidades, son muchas las investigaciones que se han realizado. La mayoría de ellas giran en torno a los conceptos de diagnóstico e intervención, problemas cognitivos o formación y evaluación. La originalidad de esta investigación reside en la inexistencia de un estudio que plantee un análisis

y evaluación de un programa para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid, comparándolo con otros existentes en el resto de España.

Esta investigación puede aportarnos un enfoque diferente, que para muchos es desconocido, del trabajo que se realiza con los alumnos que poseen unas condiciones intelectuales extraordinarias fuera del horario escolar. Para ello, profundizaremos en la oferta de programas de trabajo disponibles para estos alumnos que se ofrece por parte de las comunidades autónomas de forma gratuita y extracurricular.

En cuanto a la relevancia del estudio, creemos que reside en el desconocimiento de un alto porcentaje de la comunidad educativa sobre la existencia de programas que facilitan y se centran en el trabajo con alumnos con NEE, en concreto, las altas capacidades. Y no solo es esto, sino que muchas de estas personas ignoran profundamente todo lo que conlleva las altas capacidades (identificación, evaluación seguimiento, etc), por lo que es difícil que se trabaje de manera adecuada con estos educandos en el aula desde el desconocimiento.

De este modo opinamos que es de suma importancia elaborar este tipo de investigaciones para conocer qué ofertas se dan a los alumnos con altas capacidades. Esto servirá, como hemos comentado, a llegar mucha gente que lo desconoce, de forma que puedan obtener ayuda muchos más alumnos de los que la tienen actualmente. Además, con este tipo de investigación podemos descubrir y animar a aquellos lugares donde actualmente no se desarrolla ningún tipo de programa, ver la importancia de trabajar con estos alumnos, que normalmente, no tienen unas condiciones educativas adaptadas a su nivel.

Al hablar de la viabilidad de la investigación nos referimos al desarrollo del estudio y la facilidad de llevarlo cabo en la vida real, hemos asumido para la realización de este trabajo la disponibilidad de recursos materiales, económicos y personales. Estos se han ido modificando a lo largo de la investigación por los problemas sociales que hemos vivido, pero, aun así, ha sido factible realizar la investigación sin más problemas.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es:

- Conocer y evaluar el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid.

Del objetivo general derivan dos específicos mediante los cuales podremos profundizar y enriquecer en mayor medida nuestra investigación. Estos son:

- Analizar los programas específicos para alumnos con altas capacidades en las diferentes comunidades autónomas de España.
- Comparar la situación y el desarrollo de los programas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado vamos a indagar y mostrar las diferentes investigaciones realizadas hasta ahora que guardan relación con nuestro estudio. Con estas búsquedas sustentaremos nuestro estado de la cuestión sobre la temática abordada. El estado del arte o de la cuestión es una exploración acerca de las producciones ya investigadas sobre un campo determinado, tratándose de un elemento necesario para definir y estructurar la investigación (Messina, 1999).

Los pasos que hemos seguido para elaborar el estado de la cuestión han sido cuatro: 1) búsqueda de documentos sobre nuestro objeto de estudio, 2) análisis de los documentos seleccionados, 3) análisis de las diferentes líneas de investigación realizadas y vacíos temáticos, 4) redacción del estado de la cuestión.

Para realizar la primera revisión bibliográfica hemos definido el siguiente concepto de búsqueda: “altas capacidades intelectuales”. Al indagar en el campo de estudio, hemos comprobado que se trata de un concepto que se ha utilizado de diferente modo en los últimos años (superdotados intelectuales, capacidades intelectuales excepcionales o sobredotación intelectual), por lo que hemos decidido realizar una segunda exploración con el término “superdotación intelectual”.

Para ello, las bases de datos que hemos consultados han sido aquellas con mayor reconocimiento a nivel nacional e internacional, motivo por el cual estas búsquedas también las hemos realizado en inglés. Esto nos ha proporcionado llegar a un mayor número de documentos, siendo los términos de búsqueda los siguientes: “High intellectual capacities” y “Gifted intellectual”. Como decimos, las bases de datos consultadas son Dialnet, Teseo, para las búsquedas en castellano y Web of Science y Scopus para las búsquedas en inglés.

En cada uno de los buscadores, al realizar la búsqueda libre, hemos obtenido una cantidad de investigaciones muy elevada. Tras haberlos analizado detenidamente, hemos seleccionado 27 de nuestro interés como se muestra en la Tabla 1 y 2.

Tabla 1: búsqueda de los conceptos: “altas capacidades intelectuales” y “high intellectual capacities”

Base de datos	Total	Tesis	Libros	Artículo revista	Artículo de libro	Seleccionados	Año	Filtro
Dialnet	147	37	6	63	41	9	2010-2019	Psicología y educación
Teseo	8	8	/	/	/	2	/	/
WOS	159	/	2	152	/	4	2015-2020	CCSS
Scopus	48	/	/	42	/	1	2015-2020	Psicología y CCSS

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: búsqueda de los conceptos: “superdotación intelectual” y “gifted Intellectual”

Base de datos	Total	Tesis	Libros	Artículo revista	Artículo de libro	Seleccionados	Año	Filtro
Dialnet	31	11	1	17	2	2	2010-2019	Psicología y educación
Teseo	2	2	/	/	/	1	/	/
WOS	81	/	2	75	/	3	2015-2020	CCSS
Scopus	36	/	/	33	/	5	2015-2020	Psicología y CCSS

Fuente: elaboración propia

Una vez tenemos todos los datos de los documentos que hemos consultado, vamos a reflexionar sobre las diferentes líneas o temas que hemos seleccionado y que son de provecho en nuestro estudio. En este caso líneas temáticas que hemos seleccionado han sido cuatro: diagnóstico e intervención, formación y capacidades del profesorado, el papel de la familia y estrategias educativas (esta última aparece en menor medida que las demás, pero consideramos que es un tema importante para tratar de forma individual). Además, hemos seleccionado dos libros donde se comenta e investiga, en diferentes capítulos, los cuatro temas seleccionados. Se trata de los

libros de Antonia Casanova (2007), autora referente dentro del ámbito de las altas capacidades en España, y Torrego (2011).

En el primero de los temas, diagnóstico e intervención, hemos encontrado varias investigaciones. Agudo (2017) y Bernárdez (2017) investigan la intervención y las medidas que han de seguir los centros educativos una vez han detectado a un alumno con altas capacidades. En el caso de Ramiro (2005) y Vázquez (2016), centran su investigación en el diagnóstico e intervención de los alumnos con altas capacidades y el tipo de pruebas que les realizan en su diagnóstico. El primero de ellos se centra exclusivamente en la provincia de Cádiz, mientras que el segundo lo hace en Asturias y parte de Castilla y León. En la investigación de Fernández (2017), se analiza los comportamientos de los alumnos con altas capacidades, así como el autoconcepto que tienen de ellos mismos. Por último, hemos analizado el estudio de Fernández, García, Arias-Gundín, Vázquez y Rodríguez (2017), quienes observan el grado de congruencia que existe en las diferentes pruebas de diagnóstico que se realizan a los alumnos para detectar las altas capacidades.

La segunda línea temática trata sobre la formación y las capacidades que presentan los maestros acerca de las altas capacidades. Para empezar, localizamos a Roa (2017), quien en su investigación trata profundamente el tema de la formación de los profesores, así como la educación que estos pueden ofrecer a los alumnos. En los estudios de Mendióroz, Rivero, y Aguilera (2019) y Rodríguez (2017), se representa el nivel de conocimientos del profesorado frente a las altas capacidades, comprobando que, en su mayoría, no tienen la capacidad para dar una respuesta de forma eficaz. En ambos casos se realiza una profunda reflexión sobre este problema y se propone una solución a él. Corujo, Gómez, Hervas, (2018) realizan una investigación muy similar a los anteriores autores, pero se centran exclusivamente en el profesorado andaluz, obteniendo las mismas conclusiones. En la siguiente investigación, Barrenetxea-Mínguez, y Martínez-Izaguirre (2020) tratan el tema de la formación inicial y continua que ha de tener un maestro para poder atender de forma adecuada a alumnos con cualquier tipo de necesidad, centrandó su estudio sobre todo en las altas capacidades. Por último, encontramos la investigación de Gali, Shakhnina, Zagladina, y Gali (2019), quienes centran sus intereses en la búsqueda de un nuevo tipo de profesor-investigador que sea capaz de trabajar con alumnos con altas capacidades.

A continuación, la siguiente línea temática que hemos agrupado es acerca del papel de las familias del alumnado con altas capacidades. Higuera-Rodríguez (2017) elabora una investigación donde presenta las principales características que muestran los alumnos con altas capacidades para que las familias sean capaces de identificarlos de forma temprana. López (2003) sigue la línea anterior, pero además nos ofrece un programa educativo de intervención para asesorar a las familias que tienen hijos con altas capacidades. En las investigaciones de Higuera-Rodríguez y Fernández (2016) y Rodríguez-Naveiras, Cadenas, Borges, y Valadez (2019) se centran sobre el componente familiar y cómo puede afectar este al alumno con altas capacidades, evaluando el contexto y las situaciones familiares. En el caso de Gómez y Valadez (2010), su investigación se asemeja mucho a las dos anteriores, pero con la diferencia que estos autores proponen modificaciones para generar un cambio favorable en la relación intrafamiliar. Para finalizar este apartado nos encontramos con el estudio de Hernández y Borges (2010), quienes además de comentar el aspecto de la familia, indagan en el contexto escolar y social de los alumnos con altas capacidades con respecto a sus compañeros que no tienen esas capacidades.

Por último, agrupamos en este apartado aquellas investigaciones que se centran en las estrategias educativas. Para empezar, nos encontramos con el estudio de Acereda (2017) quien nos ofrece una serie de estrategias educativas para trabajar de forma específica con el alumnado con altas capacidades. Baillén y Garrido (2018) apuestan por ofrecer una propuesta de intervención para el trabajo con estos alumnos dentro del aula, la cual está basada en la motivación, creatividad y en los ritmos de aprendizaje. Por último, nos encontramos con la investigación de García-Perales y Almeida (2019) quienes aseguran que en España la tasa de alumnos identificados con altas capacidades es muy inferior a los que realmente lo son. Por ello remarcan la importancia de la identificación y el trabajo con las estrategias educativas adaptadas a cada uno, para cumplir con sus expectativas escolares.

Para finalizar este apartado, debemos nombrar las investigaciones presentadas por Torrego (2011) y Casanova (2007). En ambos casos se tratan de dos libros referentes en el ámbito de las altas capacidades que tratan todas las líneas temáticas comentadas anteriormente. Además, en el caso de Casanova, tiene mucha influencia dentro de las altas capacidades dentro de la Comunidad de Madrid y el PEAC.

2.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.2.1 Aproximación al concepto de educación inclusiva

La Educación es un campo muy amplio y complejo a la vez, que tiene muchas vertientes que afectan a la mayoría de la población. Los objetivos que tenemos como sociedad es ir modificando todos los aspectos que nos afectan, para mejorarlos y progresar, siendo la educación uno de ellos. Como decimos, el sistema educativo está en constante trabajo de renovación, siendo la inclusión una de las medidas que más esfuerzo está llevando.

Siguiendo esta línea, consideramos que el objetivo principal de la educación debe ser crear un sistema educativo global, mediante el cual se pueda ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos. Este modelo de escuela sería el ideal, pero no nos debemos engañar, todavía estamos lejos de experimentar este tipo de educación en las aulas españolas. Decimos que estamos lejos porque siguen existiendo demasiadas barreras que impiden a todos los alumnos poder desarrollar el máximo de sus posibilidades en los centros educativos. A pesar de ello, debemos seguir peleando por este tipo de educación, puesto que es un objetivo asequible y a su vez muy necesario.

Para entender qué es la educación inclusiva, también debemos comprender que es la exclusión educativa. Al habla de este último término no solo nos referimos a todos aquellos niños que no tienen acceso a los centros educativos, sino que también afecta a los alumnos que sí pueden acceder a la escuela. Muchos de estos, aun estando escolarizados, no reciben una educación de calidad debido a las desigualdades sociales, la religión, la discapacidad, el género o cualquier otro tipo de barreras. (Sabando, 2016)

El concepto de inclusión educativa tiene muy pocos años de vida, siendo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el principal impulsor hacia este modo de “nueva” escuela. En concreto, debemos remontarnos hasta principios de los años 90, en la Conferencia de Jomtien, donde surge la idea de consolidar una educación básica y de calidad para todos. Años más tarde, cabe destacar otro momento clave dentro de la educación inclusiva. En la Declaración de Salamanca de 1994 se busca que la escuela incorpore a todos los alumnos, apoyándolos y dando las respuestas adecuadas a sus características, centrándose especialmente en la integración de los alumnos con NEE. De esta forma, aseguran que la escuela es el sitio más eficaz para luchar contra las actitudes discriminatorias, lugar donde

se inicie una sociedad integradora para todos. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994; Muñoz, 2008).

A parte de estos dos momentos, como señala Sabando (2016), podemos mencionar otras fechas que impulsaron la educación inclusiva, concienciando de la importancia que significa una educación abierta a todo el mundo. Como decimos, entre los momentos más destacados podemos señalar La Conferencia Internacional de Dakar del 2000, La Convención Internacional de la ONU de los Derechos de las Personas con discapacidad de 2006 o La Conferencia Gubernamental: La Educación Inclusiva, el camino hacia el futuro de la UNESCO de 2008.

Teniendo en cuenta todo lo comentado, la UNESCO (2008) define la inclusión educativa como:

El proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos de formales como no formales de la educación. (p. 8)

Sobre esta definición, como señala Sabando (2016), podemos concluir que existen diferentes puntos clave para entender la inclusión:

- La inclusión como proceso que debe evolucionar hacia la forma más adecuada de dar respuestas adecuadas a todos los alumnos.
- La inclusión como eliminación de barreras, abriendo todos los contextos que generen impedimentos a los demás, como pueden ser los centros escolares o las políticas sociales.
- La inclusión como presencia y participación de todo el alumnado, sobre todo de aquellos que sufren cualquier tipo de marginalización o discapacidad.

Otros autores modifican en algún término esta definición y hablan de una educación sin “peros”, procesos para aumentar la participación de los alumnos o la adaptación de los elementos que componen la escuela para poder educar a los alumnos (Muñoz, 2008; Booth y Ainscow, 2000; Casanova, 2011).

Tras analizar las diferentes definiciones sobre la educación inclusiva, podemos concluir que todas ellas parten de la misma base. Estas hacen referencia al modo de aceptar y permitir a todo

el alumnado en las escuelas, rompiendo con cualquier barrera que lo impida. Bajo esta idea, creemos que actualmente no todos los centros están encaminados hacia inclusión en las aulas. Es por este motivo por el cual consideramos que es necesario transformar los sistemas educativos y los demás entornos de aprendizaje para lograr lo que denominaríamos la “escuela justa”, es decir, democrática, de calidad y para todos.

2.2.2 ¿Integración o inclusión?

Los términos integración e inclusión han creado dudas en la sociedad, incluso dentro del ámbito educativo, puesto que son dos conceptos que en muchos casos se utilizan indistintamente, pero significan lo mismo.

Como apuntamos, estos dos términos son diferentes. Se entiende por integración como el proceso en el que se adapta al alumno al lugar donde se incorpora. Éste se ajusta a la realidad escolar a la que se dirige, y se le apoya con los medios necesarios para su adaptación. En cambio, la inclusión significa la adaptación del centro académico, modificando los componentes necesarios para que pueda ser idónea para toda la sociedad, independientemente de las características que tenga (Casanova 2011).

Además, Rubio (2009) nos ofrece otras diferencias que podemos observar entre los dos términos. La integración educativa significa la inserción condicionada de los alumnos, en concreto de los grupos que son excluidos, provocando que haya que realizar unas transformaciones superficiales. En cambio, la inclusión educativa se trata de una inserción total de todos los alumnos, sin ningún tipo de distinción, en el sistema educativo, lo que requiere unas transformaciones profundas.

Tras años de desigualdades en los centros escolares, comprendieron que las escuelas no estaban preparadas para todos, de forma que el primer paso que se dio para mejorar esta situación fue la integración de los alumnos. Aun así, percibieron que con esto no bastaba para lograr una escuela justa, por lo que se ha seguido avanzando en el propósito de conseguir una verdadera integración, que a nuestro parecer todavía no se ha conseguido.

Por este motivo, y a medida que sigue avanzando el tiempo, nos hemos dado cuenta que el concepto de integración ya no es válido para llegar a una escuela igualitaria, democrática y de

calidad. Aunque como primer paso fue excelente, ahora mismo hemos de entender que la inclusión se encuentra en un escalón más arriba en la búsqueda de este tipo de educación.

Por tanto, establecemos que el único modelo educativo que puede perseguir y responder de un modo adecuado a una sociedad democrática, igualitaria y de oportunidades es el inclusivo. (Casanova, 2011).

2.2.3 Hacia una escuela inclusiva

No debemos olvidar que la escuela, exactamente igual que la sociedad, es un lugar heterogéneo formado por diferentes personas que enriquecen a toda la comunidad educativa. Por esto entendemos que el objetivo principal de la sociedad actual ha de ser garantizar la igualdad de oportunidades a todas las personas en cualquier ámbito. Para ello debemos atender a todos por igual, ayudándoles según las características que presenten, independientemente del género, el nivel socioeconómico o cualquier otra circunstancia. Bajo nuestra percepción creemos que para lograr este cambio la escuela el lugar ideal para iniciarlo.

Para conseguir esto, estamos de acuerdo con lo sugerido por Blanco (2006), quien afirma que la inclusión educativa es un derecho que tienen todas las personas, derecho a recibir una educación de calidad, imparcial e igualitaria para todos. De esta forma estaremos avanzando como sociedad a un mundo más justo y equitativo.

Opinamos que conseguir a una educación inclusiva real tiene una complejidad enorme, puesto que no solo se trata de un concepto educativo. Como señalamos, el concepto de inclusión tiene que ser visto con una visión mucho más amplia que aceptar a todos los estudiantes en las escuelas, debe ser percibido como un fenómeno científico, político y social (Parrilla, 2002; Rubio, 2009)

Bajo esta idea, creemos que no se está haciendo lo suficiente, sobre todo desde el aspecto político y social, aunque opinamos que en educación la intención es mucho más destacada. Desde la ley actual, Ley Orgánica 8/2013, se señala que se pretende una educación más justa para todos mediante:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y

oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (p. 11).

Además, esta propia Ley, remarca el concepto de la inclusión educativa al dirigirse al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje. El artículo 79 queda del siguiente modo: *“La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo”* (Ley Orgánica 8/2013).

Como hemos comentado, consideramos que la escuela es el principal medio para iniciar el cambio que demandamos, pero consideramos que en muchas ocasiones es exactamente la escuela el primer lugar de exclusión social. Esto nos lleva a pensar que parte del fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios por parte de los alumnos puede deberse a este tema. Como decimos estas situaciones de exclusión se pueden ver con cierta normalidad a la hora de clasificar o etiquetar a los alumnos, separar del aula a los compañeros con algún tipo de necesidad educativa especial o el propio currículo, diseñado para un tipo de alumno “modelo”.

Siguiendo esta línea, la inclusión no puede quedarse únicamente en la integración de los alumnos en la escuela, siendo el propio alumno la única pieza importante, sino que hay muchos elementos que rodean a la escuela los que deben intervenir. Por este motivo, es fundamental que sea toda la comunidad educativa la que participe en el proceso de inclusión, es decir, que no sea una labor exclusiva de los alumnos y las familias. Por ello se debe incluir al profesorado, la estructura, la organización, el currículo o cualquier otro componente. Esto es la esencia de la inclusión, puesto que no son los alumnos los que se deben amoldar a la escuela, sino al revés (Vislie, 2003; Muñoz, 2008).

Es por esto por lo que no debemos entender la inclusión como un logro de la población marginal o de los alumnos que tienen NEE, sino que es un bien para todos los órganos de la comunidad educativa.

Para finalizar, coincidimos en que el concepto de inclusión ha de ser una cuestión de actitud y de valores, donde encontramos conceptos tan básicos como la igualdad, respeto o tolerancia. A pesar de ello, nosotros queremos dar un paso más, y entendemos que la educación inclusiva debería ser un derecho fundamental para todas las personas, pero ¿estamos todos por la labor? (Días, 2015).

2.3 LEGISLACIÓN

En este apartado vamos a hablar de las características y la evolución de la legislación, abordando el contexto nacional y el de la Comunidad de Madrid. Creemos oportuno realizar este análisis para ver cómo se han ido modificando los temas relacionados con las necesidades educativas específicas durante los últimos cincuenta años.

Trataremos con las diferentes Leyes Orgánicas y Decretos. Como decimos, al analizar estos textos, queremos representar la conceptualización, los criterios de identificación, la intervención con los alumnos y la oferta de trabajo que se les ofrece (Roa, 2017).

2.3.1 Legislación educativa nacional sobre altas capacidades

La primera vez que se habla de altas capacidades en la legislación española, fue en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 1970. En este caso se incluía a los llamados por entonces “escolares superdotados” dentro de la categoría de alumnos de educación especial.

Como en la mayoría de las primeras apariciones, el tema de la superdotación emerge a pinceladas, manifestando en esta ocasión qué hacer con ellos y cómo tratarlos. En sus artículos 49, 50 y 53, señalan que se deberá ofrecer un diagnóstico a través de los Servicios de Orientación Educativa de los centros. Además, regula que este alumnado deberá ser tratado en los centros ordinarios facilitando el trabajo individualizado, pudiendo desarrollar de este modo sus aptitudes. De esta forma estos alumnos se podrán aprovechar sus mayores posibilidades intelectuales, en beneficio suyo y de la sociedad (Ley 14/1970).

En la Constitución Española (CE) de 1978 no se habla específicamente de los alumnos con altas capacidades, pero se remarca cuál ha de ser el objetivo de la Educación. En su artículo 27, se

acentúa que la Educación servirá para el desarrollo pleno de los alumnos sobre unos principios democráticos. También se añade, en el artículo 49, que se prestará la atención necesaria a los alumnos con algún tipo de necesidad física, sensorial o psíquica (CE, 1978).

En el año 1990, al establecerse la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se vuelve a nombrar a los alumnos con NEE. En este caso nos sorprende que en ningún momento aparezcan citados los alumnos con altas capacidades, sino que se da a entender que éstos forman parte de la categoría de NEE. En cuanto a la identificación y valoración de los alumnos con NEE siguen el guion de la LGE. Estos serán tratados por los profesionales del centro, quienes serán los encargados de aplicar los medios necesarios para que los alumnos con NEE puedan alcanzar los objetivos previstos. (Ley Orgánica 1/1990).

El Real Decreto (RD) 696/1995, es el primer documento específico que habla de los alumnos con NEE, incluyendo al alumnado con altas capacidades, los cuales son denominados en este caso “alumnos con sobredotación intelectual”. En los artículos 10 y 11 hablan específicamente de la sobredotación intelectual y muestran la necesidad de ofrecer una serie de medidas y respuestas adecuadas que se deben brindar a los alumnos con sobredotación intelectual. Además, señala que serán los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (EOEP) los que observarán el desarrollo de estos alumnos, quienes deberán contar con una formación especializada. (RD 696/1995).

En 1996 aparece publicada la Orden de 14 de febrero, donde se regula el procedimiento para la evaluación psicopedagógica y las condiciones que deberán tener los informes psicopedagógicos. En ambos casos remarcan la importancia no solo del alumno, sino del contexto escolar y del contexto familiar (Orden 14 de febrero).

En el mismo año, se publica la Orden de 24 de abril de 1996, tratándose de la primera Orden exclusiva para los alumnos con altas capacidades. En ella, se regula las condiciones de escolarización de los alumnos con sobredotación intelectual, estableciendo los criterios de duración del periodo de escolarización y de flexibilización. Al hablar de flexibilización nos referimos a “una medida de carácter excepcional que consiste en la incorporación de los alumnos con altas capacidades intelectuales a un curso superior al que por edad le

correspondería, [...] podrá consistir tanto en la anticipación como en la reducción de la etapa escolar” (Orden 1493/2015 de 22 de mayo, p. 6).

Hasta ahora no se había hablado de la flexibilización con anterioridad, aspecto que bajo nuestro punto de vista mejora las condiciones de muchos de estos alumnos. En la Orden de 22 de mayo de 2015 se establecen los criterios generales y las condiciones de flexibilización, donde queda expuesto que se puede reducir la escolarización como máximo dos años en Educación Primaria y Secundaria, siempre que se dé en etapas diferentes. Todavía no se apunta nada de la flexibilización de las etapas postobligatorias, las cuales serán incluidas más adelante. Solo se adelantará el curso cuando sean favorables todas las condiciones para el alumno. De esta forma, para llevar a cabo esta flexibilización se tendrá en cuenta que “dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos de esa etapa que cursa” (Orden de 24 de abril, p. 2).

En la siguiente Ley, la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) de 2002, se modifica la categoría, pasando de NEE a Necesidades Educativas Específicas. En este caso sí se habla específicamente de los alumnos con altas capacidades, nombrándolos “superdotados intelectuales”. En esta Ley, se expresa que serán las Administraciones las que se harán cargo de dar las respuestas más adecuadas a los alumnos con sobredotación intelectual. Estas, además de adoptar las medidas necesarias, serán las encargadas de ofertar cursos específicos al profesorado, siendo los encargados de asesorar a las familias de forma adecuada. El apartado que le ocupa esta Ley a los alumnos con superdotación intelectual es muy escaso y básico.

En 2003 aparece un nuevo RD 943/2003, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de las etapas del sistema educativo. Es un documento que sigue la línea de la Orden de 24 de abril, pero en este caso se explican detalladamente las condiciones. En ellas se expone tendidamente cómo será la identificación y evaluación de los alumnos superdotados intelectualmente, las medidas de atención que tendrán, y los criterios y requisitos que han de tener para poder flexibilizar la duración de las etapas. En este caso se otorga a las diferentes administraciones el poder de tomar las medidas oportunas para identificar a los alumnos que presentan altas capacidades. A diferencia de la Orden 14/1996, aumentan los años de flexibilización hasta en tres ocasiones. Además se añade en este RD la posibilidad de flexibilizar un año la etapa posobligatoria, algo que no venía estipulado hasta entonces.

La Orden 70/2005 continúa con el camino del RD 943/2003. En este caso se especifica cómo será la flexibilización, ya que anteriormente solo se marcaba la duración de esta en la etapa obligatoria. Aquí se manifiesta en el apartado de requisitos y condiciones donde se podrá anticiparse el inicio de la Educación Primaria un año. Se tendrá la opción de reducir la Educación Primaria dos años, aunque si se da el caso de que se anticipó su entrada, solo será uno. Se podrá acortar la Educación Secundaria hasta un máximo de dos veces, siempre que no se haya anticipado su entrada o flexibilizado la etapa Primaria, que de ser así solo será un año. Todas estas condiciones se llevarán a cabo si el alumno es acreditado como superdotado intelectual mediante una evaluación psicopedagógica, y asegurando que será una medida favorable para el alumno. (Orden 70/2005). También se incluyen el procedimiento y los plazos para solicitar la flexibilización, los cuales serán entre el 15 de febrero y el 15 de abril. Se habla también del proceso seguimiento, siendo los docentes del centro y el EOEP los encargados de llevarlo a cabo. Por último, se determina qué hacer cuando el alumno no se adapta de forma correcta a un curso superior, y cómo anular la flexibilización.

En la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, se modifica de nuevo la terminología. En este caso, y así se mantiene actualmente, se reemplaza el término de sobredotación intelectual por el de alumnado con altas capacidades. De la misma forma, se encuadra a estos alumnos en una nueva categoría, esta vez denominada Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En otro aspectos como los materiales, identificación, flexibilización, etc, siguen la línea de las anteriores publicaciones, sin existir grandes modificaciones. Podemos destacar que se hace especial énfasis en realizar todas estas medidas lo más tempranamente posible.

La Ley que tenemos hasta la fecha, la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, establece la misma categoría y nombre a este alumnado que en la anterior. Parece ser que en España se ha consensuado que sea el término altas capacidades el adoptado, para que no haya ningún tipo de diferencias en cuanto a la terminología. Las medidas educativas son prácticamente iguales a las de la anterior Ley, dejando como encargadas a las diferentes Administraciones de adoptar las medidas necesarias antes los alumnos con altas capacidades (Ley 8/2013).

Reflexionando sobre esto último, no creemos conveniente o positivo para los alumnos con altas capacidades que el hecho de pertenecer a una comunidad autónoma u otra, sean tratados de

diferente modo. Esto lo trasladamos a la identificación, valoración y flexibilización, aspectos que manifiestan a su gusto las diferentes administraciones. De este modo, creemos que es conveniente que exista un plan general para todo el alumnado, independientemente del lugar donde curse.

La última ley que trata el tema de las altas capacidades es la Orden 1493/2015. Esta orden, exclusiva de la Comunidad de Madrid, nos muestra en su artículo 3: “La identificación inicial de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno será realizada por el maestro tutor y por el equipo docente del mismo”. Con esto nos muestran que será labor del tutor en la mayoría de los casos identificar al alumnado con altas capacidades.

Tabla 3: Leyes orgánicas y altas capacidades.

	LGE, 1970	LOGSE, 1990	LOCE, 2002	LOE, 2006	LOMCE, 2013
Ley	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	Ley Orgánica de Calidad de la Educación	Ley Orgánica de Educación	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
Categoría	Educación especial	Necesidades Educativas Específicas	Necesidades Educativas Específicas	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Necesidades específicas de Apoyo Educativo
Nombre	Superdotados	Necesidades Educativas Específicas	Superdotados intelectuales	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales
Medidas educativas	-Atención Especial. -Programa de Trabajo Individualizado	-Principio de normalización e integración. -Adecuación de materiales	-Atención específica. -Identificación temprana. -Medidas necesarias de adaptación. -Flexibilización	-Identificación temprana. -Medios necesarios de adaptación. -Flexibilización.	-Identificación temprana. -Medios necesarios de adaptación. -Planes de actuación y

				-Planes de actuación y enriquecimiento	de enriquecimiento y -Flexibilización.
--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Por último, como hemos venido comentado en este apartado, existe disparidad a la hora de flexibilizar la etapa educativa entre los diferentes territorios de España. Actualmente esta categoría está regulada por cada comunidad autónoma, y no se rigen por el mismo criterio en todas ellas.

Como decimos, hemos analizado la flexibilización de algunas de las comunidades autónomas y nos hemos encontrado que existen diferencias bastante importantes entre ellas, como se muestra en la Tabla 4. Podemos observar que en unas se permite la anticipación o la reducción en la etapa postobligatoria y otras no. Además, casi ninguna coincide en la forma que se puede dar la flexibilización en las diferentes etapas. Sobre esto, consideramos que es una injusticia el hecho de no tener un consenso nacional sobre este aspecto. Contemplamos que debería ser igual en todos los lugares, donde no deberían existir diferencias por el lugar donde se estudie, puesto que puede afectar directamente al progreso o no del alumno.

Tabla 4: flexibilización por comunidades autónomas

CC.AA	Anticipación	Primaria	Secundaria	Postobligatoria
Andalucía	Sí	1 vez*	1 vez	No
Aragón	Sí	1 vez*	2 veces*****	No
Canarias	Sí	2 veces*	2 veces*****	1 vez
Castilla-La Mancha	No	3 veces**		1 vez
Castilla y León	Sí	3 veces**		1 vez
Cataluña	No	3 veces		1 vez
Comunidad Foral de Navarra	Sí	3 veces		1 vez
Comunidad Valenciana	Sí	1 vez*	1 vez	No

Comunidad de Madrid	Sí	2 veces***	2 veces****	1 vez
Extremadura	Sí	Sin especificar	No	No
Galicia	Sí	1 vez*	1 vez	No
La Rioja	No se aborda el tema de un modo específico.			
País Vasco	Solo se menciona que será posible en la etapa de Enseñanza Obligatoria			
Principado de Asturias	Sí	Sí (no especifica las veces)	No	
Región de Murcia	No	3 veces**	1 vez	
<p>*Si se ha anticipado no se puede flexibilizar</p> <p>**No se puede coincidir más de 2 flexibilizaciones en la misma la etapa</p> <p>***Si se ha anticipado solo se puede flexibilizar un año</p> <p>****Si se ha reducido en Primaria solo se puede flexibilizar una vez</p>				

Fuente: elaboración propia a partir de las Leyes, Órdenes y Resoluciones de cada comunidad autónoma.

2.4 DIFERENCIACIÓN DE CONCEPTOS

El concepto altas capacidades ha sido un foco de estudio para cuantiosos autores desde hace muchos años. Por este motivo, la terminología utilizada ha sido muy amplia, y en muchos casos ha llevado a confusión. En este sentido podemos encontrar diferentes conceptos que se han utilizado como sinónimos, cuando realmente no lo son, términos como superdotado, sobredotado, genio o altas capacidades.

Consideramos que el tener una multitud de definiciones sobre un único concepto es un problema, debiendo unificar estos términos para generar una definición específica. Como decimos, consideramos que es necesario crear uno único para que la comunidad científica tenga unanimidad en los términos, evitando equivocaciones o contradicciones. Actualmente en España se ha consensuado que sea “altas capacidades”, como queda recogido en la Ley Orgánica 8/2013, el término utilizado para referirnos a las personas con unas capacidades superiores (Camacho, 2016).

Hay niños que a edades muy tempranas ya muestran una serie de comportamientos inusualmente superiores al de sus compañeros. Estas capacidades pueden aparecer en diferentes modalidades sociales como la inteligencia, la creatividad o el lenguaje, entre otras muchas. Generalmente nos hemos referido a estos alumnos como superdotados o niños con altas capacidades, pero esta terminología es muy amplia y puede llevarnos a error. Para Terman (1921; en Roa, 2017), una persona superdotada es aquella que presenta un cociente intelectual (CI) por encima de la media, pero aquí nos encontramos a una multitud de sujetos que cumplen con esta condición pero que a su vez presentan otras condiciones.

Como ocurre en esta definición, normalmente cuando nos referimos a las personas con alta capacidad se incluye a todos dentro del mismo concepto, valorando solo el CI. Es esto lo que nos lleva a reflexionar sobre el pobre tratamiento que se realizan sobre estos alumnos. A raíz de esto observamos que con frecuencia en los centros se trate y se trabaje igual con todo el alumnado que presenta unas altas capacidades, independientemente del tipo de condiciones que presenten.

Como decimos, generalmente incluimos en el término superdotado a todas las personas que exhiben un rendimiento superior, pero esta categoría es muy extensa. Debemos diferenciar de forma exacta los diferentes conceptos de alta capacidad, del mismo modo que no nos referimos como infradotados a todas aquellas personas que tienen un rendimiento inferior (Miguel y Moya, 2011).

Es por esto, por lo que debemos unificar conceptos y encontrar una definición común de altas capacidades. Del mismo modo, nos encontramos que dentro del concepto altas capacidades se encuentran términos como prodigio, talento o precoz, que en muchos casos se utilizan estos términos indistintamente.

Atendiendo a lo que queda recogido el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), se entiende por superdotado a la “persona que posee cualidades que exceden de lo normal, especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales”.

Para Pérez (2006), una persona superdotada es aquella que presenta unas capacidades superiores a las normales para su edad, pudiendo ser en una o varias áreas específicas.

Gómez y Mir (2011), definen como superdotado a aquella persona que goza de altas capacidades cognitivas e intelectuales. Éstas pueden ser en una o más áreas, tales como el razonamiento lógico, memoria o aptitud espacial, entre otros. Añaden también que las personas superdotadas tienen un alto índice de dedicación a las tareas, además de una alta creatividad.

Para otros autores, las altas capacidades es la combinación de diferentes tipos inteligencia, en un grado superior. Estos señalan que deben influir otros aspectos como una capacidad intelectual superior, la motivación o la creatividad (Casanova 2007, Renzulli, 1978).

Analizando estas definiciones, llegamos a la conclusión de la dificultad de establecer un criterio claro y conciso para este tema. Aun así, observamos que en todas ellas hay un punto en común, y es que el superdotado destaca por encima de los normal en algún ámbito frente a sus iguales. Ahora bien ¿todos los alumnos con altas capacidades presentan las mismas condiciones?, es evidente que no.

2.4.1 Talento

El talento se confirma a final de la maduración cognitiva, es decir, no debemos evaluarlo antes de tiempo, sino que será en el comienzo de la edad adulta cuando se valorará de forma adecuada. Como ocurre con la mayoría de los ámbitos de educación, la definición de talento es interpretada de muchas formas (Camacho, 2016).

El DRAE lo define como “persona inteligente o apta para una determinada ocupación”. Para unos autores talento es aquella persona con una capacidad superior a la media en uno o más campos específicos (Jiménez 2000; Casanova, 2007; Martín y González, 2000).

Miguel y Moya (2011) describen diferentes tipos de talentos dependiendo de las habilidades de esas personas. Estos talentos pueden ser:

- Académico: presentan gran capacidad para el aprendizaje, obteniendo muy buenos resultados en general.
- Matemático: destacan en habilidades de razonamiento o lógica.
- Verbal: gran capacidad para expresarse, con gran dominio de un vocabulario amplio.

- Motriz: sobresalen en habilidades como la motricidad, agilidad o coordinación.
- Social: suelen ejercer de líderes del grupo, organizando e influenciando al grupo, aunque no tiene por qué tener un excelente rendimiento escolar.
- Artístico: capacidad excepcional en arte, pintura, dibujo... Suelen ser alumnos que pasan mucho tiempo centrados en ello y puede que descuiden otras áreas.
- Musical: brillan en el área de música, ya que perciben y entienden a la perfección la percepción musical.
- Creativo: son alumnos muy creativos, que plantean numerosas soluciones a los problemas. El sistema escolar a veces no les satisface, por lo que su rendimiento puede que no sea suficientemente satisfactorio.

2.4.2 Precoz

No debemos confundir la terminología precocidad con altas capacidades. Entendemos que la precocidad es el desarrollo de habilidades sorprendentes para la edad que tienen, pero con el paso del tiempo no mantienen esas diferencias con sus compañeros. Atendiendo a esto, observamos que la precocidad puede darse por muchos motivos: una maduración acelerada, el contexto favorable o la estimulación que reciben (Martín y González 2000).

Bajo nuestro punto de vista, dentro del concepto de altas capacidades, la precocidad es el término que más confusión genera a los profesores y familia. Creemos que es así, puesto no se trata de una manifestación intelectual, sino de una evolución más temprana de determinadas habilidades frente a sus iguales. Como decimos, es por esto por lo que en muchos casos se genera errores de identificación y tratamiento con los alumnos con estas condiciones.

Es altamente probable que los alumnos con altas capacidades sean precoces, pero no tiene por qué darse en todos los casos. Es exactamente por este motivo por el cual diferentes autores afirman que las altas capacidades no se pueden comprobar en edades tempranas, sino que se deben diagnosticar más tarde, afirmando que es cuando estas capacidades están asentadas en los alumnos.

2.4.3 Genio

Otra de las palabras que se usa indistintamente al hablar de las altas capacidades es el término de genio, que se considera sinónimo de altas capacidades. Como señala Benito (1994), no podemos señalar como genio a cualquier persona que tenga un CI extremadamente alto, puesto que le estaremos exigiendo lo que no es capaz de hacer.

Al hablar de genios, estamos refiriéndonos a personas que, por sus condiciones tan extraordinarias en un campo, han desarrollado una obra sobresaliente para la sociedad. Para alcanzar estas condiciones extraordinarias que comentamos, se deben dar unas circunstancias muy específicas: buen nivel sociocultural, alto nivel de inteligencia, alto grado de creatividad y motivación y un contexto que le rodea positivo (Jiménez, 2000; Benito, 1994).

2.4.4 Prodigio

El término prodigio puede confundirse con el de precoz, pero como en todos los términos a los que nos estamos refiriendo, son diferentes y por ello es necesario su correcta identificación.

Al hablar de prodigio nos estamos refiriendo a un alumno que posee una capacidad extraordinaria para la edad que tiene, pudiendo equiparar esa obra a la de un adulto (Roa, 2017; Miguel y Moya, 2011).

2.4.5 Eminencia

Al hablar de eminencia, nos estamos refiriendo a una persona que ha elaborado un trabajo o una obra excepcional, sin que el nivel intelectual sea un factor determinante. La creación ha podido ser debido a la fortuna, el azar o cualquier otro aspecto de esta índole (Torrego, 2011; Martín y González, 2000).

Este es un término que en ocasiones se utiliza del mismo modo que el de genio, pero son dos conceptos que se diferencian de forma clara. Lo primero que los distingue es el nivel intelectual de unos y otros. El genio presenta un grado de inteligencia excepcional y la eminencia no tiene por qué ser así. La otra gran diferencia que les separa es el aspecto de la suerte existente en la elaboración de la obra, donde para el genio no es una situación clave, mientras que para la eminencia se trata de algo esencial, sin la cual no sería capaz de generar nada.

A modo de resumen, los conceptos que diferencian el concepto general de altas capacidades son los siguientes quedan expuestos en la Tabla 5.

Tabla 5: conceptos sobre altas capacidades

Talento	Poseer capacidades superiores en uno o más campos
Precoz	Habilidades extraordinarias para su edad, las cuales se equilibran con el paso del tiempo
Genio	Generar una obra excepcional para el bien de la sociedad
Prodigio	Persona que tiene una capacidad extraordinaria, pudiéndose equiparar con gente mucho mayor
Eminencia	Elaborar una obra asombrosa sin que las capacidades sean el factor determinante, sino que es debido a la fortuna o el azar

Fuente: elaboración propia

2.5 MODELOS DE INTELIGENCIA Y ALTAS CAPACIDADES

El interés por definir el concepto y cómo se llega a las altas capacidades ha generado muchos debates entre los investigadores, ya que no existe una única definición. Por ello, en este apartado vamos a analizar la evolución de algunos de los modelos de inteligencia y altas capacidades más destacados a lo largo de la historia.

Uno de los primeros investigadores que trabajaron con alumnos para identificar cuáles de ellos tenían una inteligencia superior fue Terman. Elaboró un estudio con miles de niños para identificar cuántos de ellos serían posteriormente identificados como superdotados. Terman (1921; en Roa, 2017) basó su experimento únicamente en las capacidades de los alumnos, identificando como superdotados a aquellos que tenía un CI por encima de 130 puntos. Además, en su estudio, afirma que estas características le corresponden a un 2,2% de la población.

Otra de las definiciones que sigue siendo utilizada por muchos autores hoy en día es la propuesta por Renzulli (1996, citado en Sánchez, 2003) la que sugiere que “lo sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos”. Para explicar esto, Renzulli

(1978) elaboró el Modelo de los Tres Anillos, entendiendo la superdotación como la combinación de tres concepciones esenciales:

- Capacidad intelectual superior a la media. Esta cualidad puede medirse de dos formas:
 - o Capacidad general. Potencial para integrar y clasificar la información y así hacer frente y responder a situaciones problemáticas.
 - o Aptitudes específicas. Capacidad para rendir en áreas o actividades muy específicas.
- Alto nivel de compromiso con la tarea, lo que implica la motivación o perseverancia en el trabajo. Algún autor, como veremos más adelante, difiere con Renzulli acerca de esta concepción que plantea.
- Altos niveles de creatividad. No solo se refiere al pensamiento divergente de los alumnos, sino que va más allá, valorando también aspectos como la originalidad o innovación para encontrar diferentes alternativas o soluciones ante los problemas planteados.

En este modelo planteado por Renzulli podemos concluir que se trata de un modelo evolutivo, es decir, los tres componentes deben ser interactivos y trabajar juntos, aunque puede que no se encuentren todos en la misma proporción o no se hallen presentes en todo momento (UNIR, 2018).

Por otro lado, debemos atender a lo que señala Tourón (2018), en una entrevista realizada a Renzulli. En ella nos muestra que hay que evitar medir o dar una puntuación a la creatividad y el compromiso como se hace con el rendimiento académico, ya que ambos aspectos vienen y van, dependiendo de las situaciones, contextos o actividades que realicen los alumnos. Además, este modelo no deja claro que significa habilidad por encima de la media, como sí lo hace por ejemplo Terman, estableciendo esta media por encima de los 130 puntos.

Este modelo planteado por Renzulli fue muy importante a la hora de entender que las altas capacidades no correspondían únicamente a una inteligencia excepcional. Años más tarde, Mönks y Van Boxtel (1988) consideran que el Modelo de los Tres Anillos no tiene en consideración que los alumnos, por su condición humana, interactúan con el medio que les rodea. A razón de esto, llegan a la conclusión que este modelo está incompleto y que se deben añadir los elementos que entran en contacto con los alumnos. De esta forma, deciden ampliar

el modelo propuesto por Renzulli, elaborando el Modelo de la Interdependencia Triádica de la Superdotación, donde incorporan al modelo inicial tres nuevos conceptos: el colegio, los compañeros o iguales y la familia (Mönks y Van Boxtel, 1992).

Sternberg (1981), con su Teoría Triárquica de la Inteligencia, elabora un modelo centrado en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia. De esta forma señala que el ejercicio cognitivo y la autorregulación de la conducta se dan cuando existen intercambios entre el individuo y la sociedad en la que vive, con el fin de adaptarse a ella (Sternberg 1985, 1988). Atendiendo a esto, la Teoría Triárquica de la Inteligencia establece tres tipos de dimensiones diferentes. Estas se encuentran en todas las áreas que rodean nuestras vidas, aunque no tiene por qué aparecer o emplearse con la misma frecuencia (Sternberg y Clinkenbeard 1995).

Los tres ámbitos de la inteligencia señalados por Sternberg (1985) son los siguientes:

- Inteligencia analítica o componencial. Refleja las interacciones entre la inteligencia y los mecanismos internos de los sujetos. Sobre esta idea, Tourón (2004) señala que son los superdotados los que se desenvuelven de una forma más rápida y eficaz sobre su mundo interno que el resto de los individuos. Este ámbito está formado por tres componentes:
 - Metacomponentes. Se trata de procesos empleados para planificar, controlar y examinar las posibles soluciones a los problemas planteados. Son la base del desarrollo del comportamiento inteligente, es decir, los que “mandan” sobre el resto de los componentes. Dentro de los metacomponentes, lo más importantes son: reconocimiento y definición del problema, recursos y estrategias para resolver los problemas o evaluación de la solución planteada.
 - Componentes de ejecución. Son los procesos encargados de realizar el trabajo, ejecutando las órdenes que provienen de los metacomponentes. Hay varios tipos de componentes de ejecución, entre los que destacan: codificación de los términos del problema, comparación de las diferentes alternativas o justificación de la respuesta dada.
 - Componentes de adquisición de conocimiento. Son los procesos utilizados para adquirir nuevos tipos de información, del mismo modo que se utilizan para transferir las experiencias previas a las situaciones nuevas. Dentro de este

ámbito, son tres componentes de adquisición los que son esenciales: la codificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva.

- Inteligencia experiencial o creativa. Las personas constantemente nos enfrentamos a situaciones novedosas en nuestro día a día. Al principio necesitamos ayuda para poder resolverlas, pero conforme vamos generando nuestra mochila de experiencias, muchos de estos nuevos escenarios los podremos resolver gracias a nuestra experiencia previa. Dentro de esta perspectiva, existen dos facetas que son básicas para el desarrollo de la inteligencia:
 - Capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas. Los superdotados, en términos de intelectualidad, son capaces de mecanizar las operaciones involucradas en el proceso de la información de mejor modo. Por este motivo, tendrán mejor respuesta ante situaciones nuevas.
 - Automatización de la información. Los superdotados, al adaptarse mejor a las situaciones nuevas, son capaces de automatizar antes que sus iguales los procesos de la información.
- Inteligencia contextual o práctica. Refleja la eficacia que puede tener un individuo en diferentes situaciones relevantes para sus aptitudes. Estos escenarios deben ocurrir dentro de la realidad de cada individuo, por ello, al aplicarlos en los contextos cotidianos, la inteligencia tiene tres funciones:
 - Adaptación a los medios existentes.
 - Selección de nuevos ambientes.
 - Relación entre los ambientes existentes con los nuevos.

Años más tarde, Sternberg propone una nueva teoría, la Teoría Pentagonal Implícita. En este modelo se establecen unos criterios sobre las características que debe presentar un individuo para ser identificado como superdotado. En este caso, Sternberg (1993) señala que los criterios necesarios que se necesitan para estimar a un individuo superdotado son los siguientes:

- Excelencia: predominio de forma muy notable en uno o más campos respecto a sus iguales.
- Rareza: excepcional nivel de ejecución en una o más dimensiones consideradas como “raras” o inusuales con respecto a sus compañeros. Este criterio complementa al de

excelencia, ya que no basta solo con desarrollar un trabajo excelente si son muchos los que logran hacerlo (Jiménez, 2000).

- Productividad: capacidad superior en un área con productividad real o potencial.
- Demostrabilidad: la superdotación de un individuo debe ser demostrable a través de diferentes pruebas válidas y fiables.
- Valor: presentar un rendimiento superior en un aspecto que beneficie al propio sujeto y a la sociedad.

Gardner (1987), considera que la inteligencia no se trata de una dimensión única, sino que es un conjunto de capacidades o talentos, independientes unos de otros y que pueden interactuar entre ellos. Por ello, Gardner plantea el modelo de las Inteligencias Múltiples, donde destaca siete tipos de inteligencia diferentes, añadiendo más adelante una más a su modelo inicial, siendo ocho en total (Gardner 1995; Jiménez, 2000). Estas ocho capacidades son las siguientes:

- Lingüística: capacidad para utilizar y manifestar el lenguaje de forma oral y escrita (lectura, juego de palabras, debates...).
- Lógica-matemática: capacidad para utilizar el razonamiento matemático de forma extraordinaria (cálculos, gráficos, códigos...).
- Espacial. Capacidad para pensar en diferentes dimensiones, reteniendo imágenes y trabajando con ellas mentalmente (puzzles, mapas, ilustraciones...).
- Cinestésico-corporal: capacidad de utilizar el propio cuerpo para resolver problemas o expresar sus ideas y sentimientos.
- Musical. Capacidad para percibir, transformar y expresarse a través de formas musicales (ritmo, audiciones, sonidos...).
- Interpersonal. Gran capacidad de liderazgo con sus compañeros para relacionarse con ellos de forma reflexiva (relaciones interpersonales, empatía...).
- Intrapersonal. Presentan un gran conocimiento de sí mismos y de sus capacidades, prefiriendo en la mayoría de los casos el trabajo individual (sentimientos, motivación intrínseca, independencia...).
- Naturalista: capacidad para reflexionar, experimentar o utilizar el medio ambiente y sus efectos (animales, naturaleza...).

Tannenbaum (1986), señala que los niños son potencialmente superdotados, elaborando una lista de tipologías de talento: talentos escasos, talentos excedentes, talentos de cuota y talentos anómalos.

Para alcanzar el pico de superdotación, se debe llegar a unos mínimos en cinco dimensiones diferentes, las cuales deben confluir y encajar de manera armonizada. Estos factores, según Tannenbaum, (1991), son:

- Capacidad general superior. Presentar un alto nivel intelectual es una condición necesaria para llegar a la superdotación, pero no es suficiente presentar esta condición.
- Aptitud o aptitudes específicas. Capacidades que poseen los alumnos en diferentes áreas, aunque se puede destacar únicamente en una disciplina específica.
- Factores no intelectuales. Un alumno con altas capacidades tiene que presentar un alto grado de motivación, creatividad o autoconcepto, entre otros tipos de factores que no dependen exclusivamente de la inteligencia. Estos valores pueden ser variables dependiendo de los contextos o situaciones en la que se encuentren, por lo que no deben ser examinados como algo fijo y estable.
- Condiciones ambientales. Las capacidades de los niños están altamente influenciadas por el contexto que les rodea. Por este motivo es necesario que exista un ambiente familiar y escolar estimulante y positivo, que genere buenas condiciones de aprendizaje a estos alumnos.
- Factores de suerte. Toda persona necesita un grado de fortuna en un momento concreto para alcanzar el éxito. En este punto, como señala Jiménez (2000), los acontecimientos sociales y culturales que rodea al niño pueden ser un factor de buena suerte que resultará decisivo para el éxito social y profesional.

Gagné (1985) trata de distinguir los conceptos de superdotado y talento. Para este autor, las diferencias entre ambos significados son las siguientes:

- La superdotación está asociada a las capacidades naturales de los individuos. Éstas se encuentran expresadas de forma espontánea, denominándolas aptitudes. De este modo, la superdotación corresponde a la capacidad de encontrarse muy por encima de la media en una o más áreas de habilidad. Dentro de esta definición, se proponen cuatro dominios de aptitud (Gagné 1993):

- Intelectual.
 - Creativo.
 - Socio-afectivo.
 - Sensoriomotor.
- El talento “surge progresivamente de la transformación de las altas aptitudes en habilidades bien entrenadas” (Gagné, 2004, p. 123). Por ello, estos individuos deben dominar las habilidades que se dan en uno o más campos de la actividad humana muy por encima de la media. Al tratarse de actividades humanas, hay diferentes y variados tipos de talentos: académico, artístico, científico o deportivo entre otros.

La transformación a la que se refiere Gagné puede deberse a cuatro motivos:

- Maduración del individuo.
- Aprendizaje informal.
- Aprendizaje formal institucional.
- Aprendizaje formal no institucional (autodidacta).

Este autor manifiesta que a pesar de las diferencias mencionadas, estos dos conceptos tienen un punto en común, ambos deben ubicarse al menos entre el 10% de los mejor situados dentro de los individuos de su edad.

Además, Gagné (2004), señala una serie de catalizadores que son necesarios para el desarrollo de la superdotación y el talento. Estos catalizadores son unos moduladores de la conducta, que pueden potenciar en mayor o menor grado las capacidades de los individuos. Hay tres tipos:

- Intrapersonales, entre los que destacan la motivación, el interés y la personalidad de cada individuo.
- Ambientales, donde las personas y el contexto que rodean a estos individuos es un factor esencial.
- La casualidad o la fortuna.

3. METODOLOGÍA

En este apartado hablaremos sobre la metodología, el diseño y la técnica de recogida de datos utilizados para la investigación. El objetivo principal de nuestra investigación es conocer y evaluar el PEAC de la Comunidad de Madrid a través de una entrevista en profundidad a uno de los coordinadores. Además, lo vamos a comparar con los demás programas que se realizan en las diferentes comunidades autónomas de España. Como decimos, la entrevista la realizaremos con uno de los coordinadores que pertenece a una de las seis sedes que presenta este programa, en concreto la sede de Beatriz Galindo perteneciente a Madrid capital.

Debemos comentar que la investigación no la hemos podido llevar a cabo como en un principio establecimos debido a la pandemia que hemos sufrido. Este apartado de metodología ha tenido que ser modificado conforme hemos ido avanzando en la investigación por la situación vivida. La primera idea que trabajamos y desarrollamos fue acudir durante varias jornadas al PEAC y realizar observación directa, además de efectuar varias entrevistas a diferentes personas que conforman este programa: coordinadores, profesores, alumnos y familia. Tras suspenderse las sesiones prácticas, y ante la imposibilidad de realizar las entrevistas, tuvimos que modificar el trabajo avanzado, y transformamos la forma de obtención de datos. La forma en que recogeríamos los datos sería a partir de encuestas on-line, las cuales serían remitidas a aquellos que forman parte del PEAC, pero, tras ponernos en contacto con ellos, se nos denegó esta opción. Debido a esto, la última opción que nos quedaba para seguir con la investigación de este programa era realizar una entrevista en profundidad con el coordinador que accedió a participar, además del análisis documental realizado. A parte de esto, hemos encontrado muchas dificultades para acudir a las fuentes primarias, llevándonos mucho más tiempo del que predecimos en consultar estos documentos.

3.1 ¿QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN VAMOS A LLEVAR A CABO?

En Ciencias Sociales, el apartado de la metodología ha sido un constante debate, ya que podemos optar por dos tipos diferentes, los cuales pueden ser complementarios a su vez: la metodología cualitativa y la cuantitativa.

Compartimos con Sandín (2003; en Bisquerra, 2004) la definición de investigación cualitativa, quien señala que se trata de una actividad sistemática encaminada hacia el entendimiento de

unos fenómenos educativos y sociales, transformación de las atmósferas socioculturales, la toma de decisiones y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Además, el diseño cualitativo se caracteriza por otros conceptos como la flexibilidad, ser abierto, capacidad de adaptarse, orientada al descubrimiento, ser holista o evolucionar a medida que se tiene un mayor conocimiento de la realidad que se está investigando, prescindiendo por lo general de números y cantidades (Bisquerra, 2004; Krause, 1995).

Atendiendo a estas características y a lo establecido por Álvarez-Gayou (2003), consideramos que seguimos las condiciones para considerar que nuestro estudio es de corte cualitativo. Este autor formula una secuencia de pasos que se deben seguir en este tipo de investigación: definir el tema a investigar, comprobar su viabilidad, concretar objetivos del estudio, búsqueda bibliográfica, delimitar el paradigma interpretativo, detallar las características del participante, analizar la entrevista en profundidad y elaborar el informe final.

Al hablar de paradigmas, en el ámbito de las Ciencias Sociales podemos encontrar tres tipos: el positivista, el interpretativo y el socio-crítico. Analizando todos ellos diremos que ha sido el paradigma interpretativo que ha orientado nuestra investigación. Hemos llegado a esta conclusión basándonos en Lincoln y Guba (1985), quienes establecen una serie de características que relacionamos con nuestra investigación. Estas características a las que se refieren ambos autores son el ambiente natural, el instrumento humano, utilización del conocimiento tácito, uso de métodos cualitativos, examen de datos de carácter inductivo, teoría fundamentada y enraizada, resultados negociados, interpretación ideográfica y criterios especiales para la conformabilidad.

Como podemos ver, las características del paradigma interpretativo hacen que sea una herramienta adecuada para trabajar con la metodología cualitativa, en este caso a partir de la entrevista en profundidad. Se adapta muy bien al trabajo sobre el contexto y las situaciones donde la gente define su mundo, es decir, los investigados nos ofrecen su realidad. Atendiendo a esto, se trata de un paradigma que enfatiza la subjetividad, de forma que se adapta muy bien a nuestra investigación.

3.2 DISEÑO

Atendiendo a Tamayo (2004; en Hernández, 2016), el diseño es la estructura que debemos seguir en una investigación para poder resolver las preguntas que nos hemos planteado al principio.

Bisquerra (2004) señala que el diseño en la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible, abierto, capaz de adaptarse y evolucionar conforme se tiene un mayor conocimiento de la realidad que se está investigando. El propio diseño tiene tres fases:

- La fase de planificación. Antes de acceder al escenario se debe plantear los objetivos, las metodologías, temporalización o los participantes del estudio.
- La fase de trabajo de campo. Aquí es donde interactuamos con los participantes, recogiendo toda la información relevante para nuestra investigación.
- Fase de elaboración. Después del trabajo de campo se analiza e interpreta la información recogida, y se obtienen los resultados.

3.2.1 Técnicas de recogida de datos

La primera pregunta que debemos hacernos al realizar una investigación es que estrategia vamos a elegir para obtener la información. En nuestra investigación hemos trabajado con dos tipos de técnicas para la recopilación de datos: el análisis documental y la entrevista en profundidad. La combinación de ambas técnicas nos lleva a crear nuestro trabajo de campo.

3.2.1.1 Análisis documental

Se entiende por análisis documental las operaciones de análisis, síntesis e indagación llevadas a cabo con los documentos originales que han sido escritos previamente (Pinto, 1991; Bisquerra, 2004).

El análisis documental, por tanto, es una forma de complementar la información que hemos recogido mediante otros tipos de técnicas. Se trata de recoger datos examinando diferentes documentos escritos previamente, pudiendo ser documentos oficiales o documentos personales. Los datos que se encuentran en documentos escritos nos pueden ser muy útiles para nuestra investigación, ya que se tratan de trabajos previos y podemos guiarnos por ellos. Por esto mismo, se nos antoja muy difícil realizar cualquier tipo de investigación sin un análisis

documental, ya sea a priori para conocer de antemano el tema que vamos a tratar o a posteriori para comprobar los datos obtenidos mediante otra técnica.

En nuestra investigación hemos consultado y reflexionado diferentes tipos de documentos oficiales. En este caso hemos seleccionado libros, páginas Web oficiales y artículos.

3.2.1.2 Entrevista

Una de las primeras preguntas que debemos hacernos en una investigación es qué estrategia vamos a utilizar para acceder a los datos. En nuestro caso, además del análisis documental que hemos comentado anteriormente, hemos seleccionado la entrevista para acceder a la información que necesitamos. Opinamos que esta técnica es más ventajosa que otras para nuestro estudio, puesto que con ella obtendremos mayor riqueza informativa, nos permite llegar a una información que es difícil de observar o de obtener a partir de cuestionarios, el contacto personal, etc.

Siguiendo a Wengraf (2001) y Bisquerra (2004) cuando hablamos de entrevista nos referimos a una técnica cualitativa basada en conversaciones profesionales, con una finalidad y un diseño encaminado a la investigación social. De esta manera, la entrevista será una forma subjetiva, oral y personalizada con el fin de recoger información en relación con lo que estamos investigando.

En las entrevistas, independientemente del tipo que sean, hay varios factores que tienen una función imprescindible para el correcto funcionamiento de estas. Uno de ellos es el investigador o entrevistador, el cual consideramos que es de suma importancia puesto que es el encargado de formar el guion, de establecer el contacto con los participantes, se encarga de dirigir la entrevista anotando todo aquello que es relevante para su investigación y analiza los datos recogidos. Con esto queremos afirmar que el entrevistador tiene que estar muy preparado para saber actuar en todo momento, cómo hacer una pregunta, cómo interpretarla o la forma de salir de situaciones incómodas, entre otras muchas condiciones que debe poseer (Taylor y Bogdan, 1987).

Dentro de las entrevistas como término general, podemos encontrar diferentes tipos, dependiendo del número de participantes, de su formato, etc. En este caso hemos optado por la

entrevista en profundidad, ya que opinamos que es más ventajosa que otras técnicas para nuestro estudio. Con ella obtendremos mayor riqueza informativa, nos permite llegar una información que es difícil de observar o de obtener mediante otras técnicas.

En cuanto a las entrevistas en profundidad, atendiendo a lo comentado por Taylor y Bogdan (1897), se entienden como “el encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 194).

Guiándonos por Ruiz Olabuenaga (1999), las características que presenta la entrevista en profundidad son las siguientes:

- Estilo flexible y abierto que nos permite obtener gran riqueza en las respuestas del entrevistado.
- Al ser un método más abierto, nos permite controlar a nuestro gusto el ritmo de la entrevista.
- Podemos alternar bloques o preguntas para no saturar la conversación, sin seguir una estructura rígida.
- Crearemos un guion previo, con sus bloques y preguntas, pero no lo seguiremos de forma cerrada, permitiendo al entrevistado responder con espontaneidad.
- Mayor facilidad de llegar a respuestas que si utilizamos otras técnicas en las que no exista la posición del entrevistador.

Por estas condiciones tan favorables, como hemos anticipado anteriormente, vamos a utilizar la entrevista en profundidad para el desarrollo de nuestra investigación. Una vez seleccionado el tipo, iremos comentando las fases que hemos seguido para la obtención de datos, las cuales dividiremos en tres apartados principales:

a) Planificación

Lo primero que debemos hacer es conocer y acercarnos al contexto en el que se va a desarrollar la entrevista, lo que nos facilitará mucho el trabajo, proporcionándonos una información muy valiosa que debemos saber utilizar. Como decimos, para nosotros hay una serie de factores que influirán en que la entrevista tenga éxito o no, entre los que se encuentran:

- Exploración previa del entorno en el que se va a desarrollar la investigación.

- Persona/s a las que vamos a investigar. Sería ideal conocerlas de antemano (gustos, tendencias, lenguaje, etc).
- Entidad sobre la que estamos realizando la investigación.
- Tipo de preguntas que vamos a realizar.
- Tipo de lenguaje que vamos a utilizar durante la entrevista.
- Duración de la entrevista.
- Lugar donde vamos a realizar la entrevista.
- Controlar el nivel de profundización sobre el tema que estamos investigando y como puede afectar al entrevistado.

El primer paso en el desarrollo de la preparación fue contactar con los miembros del PEAC. De todos ellos, pudimos contactar con uno de los coordinadores de la sede de Beatriz Galindo de Madrid capital. La idea inicial era poder desarrollar entrevistas a más de una persona, incluyendo a profesores, alumnos y familias, pero, tras proponer esta opción, fue rechazada por parte de la dirección del PEAC.

El primer contacto con este coordinador fue a través de email, siendo las siguientes comunicaciones a través del teléfono móvil. Al proponer la idea de investigar el desarrollo del PEAC accedió muy amablemente, por lo que quedamos con él para realizar la entrevista. Esta, por la situación en la que nos encontramos debía hacerse de forma online, a través de videollamada, a lo que no puso ninguna pega.

Tras tener la aprobación para llevar a cabo la entrevista en profundidad, nos documentamos acerca del proyecto con el fin de formular las preguntas acordes y bien argumentadas cuando llevemos a cabo la charla, lo que nos permitirá dialogar con él sin problemas. Para ello nos basamos sobre todo en la documentación que existe en la página web del PEAC, así como los libros que tienen relación con este proyecto. Además, comenzamos a indagar sobre las características de las entrevistas en profundidad, así como los temas que podemos tratar.

Una vez recogimos la máxima información posible sobre el PEAC, procedimos a elaborar nuestro guion para la entrevista. Consideramos que las preguntas y la dinamización de estas en una entrevista en profundidad son el corazón del diseño ya que están orientadas a la comprensión del fenómeno a investigar. Por ello, nuestro objetivo será establecer una

conversación abierta y flexible, donde propondremos una serie de bloques sobre los que tratar. Estos no serán propuestos de forma directa y cerrada, sino que intentaremos ir introduciéndolos y enlazándolos según el desarrollo de la entrevista. Los bloques que vamos a tratar son:

- Descripción del programa.
- Equipo de coordinación.
- Infraestructura del programa.
- Alumnado.
- Ámbitos de trabajo.
- Contexto sociocultural (relación con las familias y los centros educativos).

Como decimos, no queremos plantear estos bloques de forma cerrada, sino que buscamos que dentro de la conversación vayan apareciendo de forma fluida. Si observamos que en algún momento nos recibimos la cantidad de información que pretendíamos en un primer momento, buscaremos la forma de reconducir la situación o plantear preguntas más directas sobre ese tema. De forma muy esquemática, enviamos al entrevistador un esquema con los bloques que pretendíamos tratar, de forma que él ya sería conocedor de nuestras inquietudes y podría comentarnos que temas prefería no exponer. (Anexo I)

Si con esta táctica empleada vemos que no fluye bien hacia la información que deseamos recibir, tendremos planteadas preguntas más directas que vayan directamente a la respuesta. Las preguntas están relacionadas directamente con los bloques, y algunas de ellas serán: ¿qué relación existe entre el centro y el PEAC?, o ¿cuántos alumnos provienen de la escuela concertada?

Antes de pasar al siguiente apartado, contactamos con el entrevistado vía email, donde le pedimos su consentimiento para ser grabado y difundir el contenido de la entrevista con fines investigativos, siendo todo este proceso confidencial. (Anexo II)

b) Trabajo de campo

Una vez tuvimos la planificación desarrollada, preparamos los materiales que vamos a requerir. En nuestro caso necesitamos un dispositivo con cámara web, buen acceso a internet, una grabadora, el guion de la entrevista y pocos elementos más. En el momento que tenemos todos

los instrumentos necesarios, procedemos a realizar una comprobación para ver si responden adecuadamente.

Sabiendo que todos los materiales los tenemos a nuestra disposición, lo siguiente que hicimos fue ponernos en contacto con el entrevistado para cerrar el lugar y la hora de la entrevista. Al ser a través de videollamada, la única condición que hemos de presentar es que el lugar donde se sitúe tenga buen acceso a internet, dejando al entrevistado proponer la hora a su gusto.

A la hora acordada, nos pusimos en contacto telefónicamente con el entrevistado para comprobar que todo está según lo previsto. Ante la afirmación de este, nos disponemos a conectarnos a la página web de Webex, donde desarrollaremos la entrevista. Esta aplicación nos permite grabar la totalidad de la entrevista, tanto el audio como la imagen.

Durante la entrevista preferimos no apuntar demasiados datos en el cuaderno de campo para no distraernos de la conversación. Aun así, anotamos de forma muy breve aquellos temas en los que se hace especial énfasis o notamos que tienen una relevancia representativa, los cuales analizaremos con atención tras la charla.

Al finalizar la conversación, antes de despedirnos, le comentamos al entrevistado que una vez que hayamos analizado la entrevista y sacado las oportunas conclusiones, le enviaremos un borrador antes de que sea publicado. Llevamos a cabo esta acción para que el entrevistado vea el análisis que hemos hecho de la entrevista, y de esta forma pueda comprobar que todo lo detallado es correcto y no hay que suprimir o modificar nada.

La entrevista se realizó en varias fases dentro del mismo día, ya que así lo preferimos entre ambos para no alargarse demasiado. La primera de ellas se realizó el día 9 de junio a las 17 horas, teniendo una duración de 32 minutos. Tras un breve descanso, el siguiente encuentro se realizó unos minutos más tardes de la conclusión del primero, llevándonos un total de 43 minutos. De nuevo, tras unos minutos de descanso, la última charla tuvo una duración de 31 minutos.

Unos días más tarde, tras analizar los resultados, tuvimos algunas dudas con algunos aspectos, sobre todo relacionado con la evaluación. Nos pusimos en contacto con el entrevistado para ver

si nos podía resolver las preguntas que teníamos, a lo que acordamos en realizar una llamada telefónica. Esta llamada se llevó a cabo tres días más tarde, donde estuvimos charlando unos 14 minutos.

c) Elaboración del informe

Toda la videollamada fue grabada por medio de la aplicación usada y por una grabadora. Gracias a estos métodos, la entrevista fue analizada en los siguientes días gracias a los medios comentados y a las notas de campo. Una vez la teníamos finalizada, quedamos en mandar una copia al entrevistado, con el fin de ver si algunos de los datos proporcionados no eran correctos o fueron mal interpretados por nuestra parte, y añadir cualquier dato que no fue tratado.

Una vez tuvimos toda la información en limpio mediante el examen de la entrevista y el análisis documental, vamos a elaborar nuestro informe final, donde incorporaremos la evaluación a este programa.

3.2.2 Criterios de rigor.

El rigor en la investigación hace referencia al grado de certeza que ofrecen los resultados que se han obtenido durante la investigación, aspecto por el que se ha generado controversia entre los miembros de la comunidad científica. Parte de esta entidad se critica que la investigación cualitativa se guía por la falta de objetividad en los resultados, además de que la presencia del investigador en el campo de estudio puede afectar a los participantes. Por este motivo, algunos investigadores son reticentes a este tipo de investigación en cuanto al rigor se refiere (Bisquerra, 2004; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

Guba (1981) sugiere que para que una investigación cualitativa adquiera un grado de rigurosidad y credibilidad óptimo se ha de cumplir una serie de criterios. Estos a los que hacemos alusión, dependiendo del contexto donde se utilicen, son nombrados de una forma u otra, como se refleja en la Tabla 6.

Tabla 6: criterios de rigor

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad

Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: elaboración propia a partir de Guba (1981)

Para nuestra investigación, de corte naturalista, utilizaremos los términos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

3.1 Credibilidad

Este concepto hace referencia a la veracidad de la investigación, aceptabilidad de la evaluación y validez de la información recogida. Para garantizar la credibilidad de nuestra investigación hemos utilizado diferentes técnicas. Como decimos, hemos trabajado este apartado mediante la lectura y revisión, de forma continuada, de la literatura existente en relación con nuestra investigación, comprobaciones con el entrevistado con el fin de asegurar que todos los datos expuestos en el estudio son correctos y no necesitan ser modificados, juicio crítico de varios compañeros del máster y profesorado, triangulación de datos entre la información recogida en la entrevista y el análisis documental.

Además, siguiendo a Guba (1981), hemos recogido material de adecuación referencial mediante grabaciones de vídeo y audio, con el fin de contrastar los descubrimientos. De esta forma, cualquier persona que investigue sobre el mismo tema podrá ver lo mismo que nosotros, puesto que están registrados y comprobados.

3.2 Transferibilidad

Garantizamos la transferibilidad en nuestra investigación describiendo de forma minuciosa el contexto que estamos investigando, las condiciones en las que se ha realizado la entrevista y los participantes que intervienen. De esta forma, se podría aplicarse a otros contextos que presentasen unas características similares a los de nuestra investigación.

Además, hemos realizado un exhaustivo muestro teórico, con el cual no pretendemos que sea representativo. Se trata de un trabajo minucioso en el que hemos seleccionado aquello que podría ser relevante para nuestro estudio y desechando lo que no.

3.3 Dependencia

Al hablar de dependencia nos referimos a la consistencia de los datos de nuestra investigación. En nuestro caso, consideramos que este aspecto se ha conseguido puesto que hemos utilizado diferentes técnicas que se solapan y complementan entre sí. Además de lo comentado, estos métodos nos permiten verificar los datos que provienen de fuentes diferentes.

Aparte, hemos verificado la pista de revisión, la cual consiste en releer la información que hemos obtenido e interpretado y analizarla de nuevo para que esté de forma correcta, eliminando cualquier error que pueda existir.

3.4 Confirmabilidad

Mediante este criterio confirmamos que la información obtenida en nuestro estudio es independiente al investigador, es decir, otro investigador totalmente diferente podrá conseguir los mismos resultados. Nosotros no influiremos en la interpretación de la realidad del entrevistado, por lo que, en la medida de lo posible, no comentaremos nuestras opiniones durante la entrevista para conseguir ser lo más objetivos posibles.

3.2.3 Ética en la investigación

Antes de concluir en apartado de metodología debemos hacer referencia a las normas éticas que hemos seguido a la hora de realizar esta investigación.

Bisquerra (2004) señala que el encargado de llevar a cabo una investigación debe tener en cuenta unos principios y unos códigos en los que sustentarse. Dentro de estos se encuentra la privacidad de los participantes, donde hemos garantizado en todo momento la protección de la identidad de estos, a los cuales hemos avisado previamente de los temas que vamos a tratar. Otro código ético en el que nos basaremos será la confidencialidad de la información recibida, siendo totalmente reservada y exclusiva para la investigación realizada. En este caso hemos recibido una importante fuente de documentos que nos han permitido conocer de mejor modo el PEAC, pero que no podremos compartir atendiéndonos a estos códigos. No debemos olvidarnos de normas sociales como el respeto, no herir los sentimientos de los entrevistados, no invención de ideas, etc.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES.

En este apartado vamos a dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación. Para ello hemos contrastado y triangulado la información a partir de la entrevista en profundidad y el análisis documental de fuentes primarias (web oficial del PEAC, además de otros documentos oficiales). De estos instrumentos hemos logrado conseguir una información amplia para poder evaluar cómo se trabaja con los alumnos con altas capacidades, valorando los diferentes programas en activo. Además, hemos compartido nuestra opinión sobre las diferencias entre ellos, acentuando qué se puede mejorar para completar la formación de los alumnos con altas capacidades.

A continuación, desarrollamos todos los datos que hemos obtenido durante el estudio.

1. Historia del PEAC

El PEAC surge para dar respuesta a los alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid. Este proceso se inició por la gran demanda que había, dado que hasta entonces no se ofertaba ningún programa que trabajase con estos alumnos.

El PEAC se puso en marcha gracias a un convenio suscrito entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Fundación CEIM y la Fundación RICH. Como decimos, este proyecto dio sus primeros pasos en el curso 1995/1996, cuando se inició la primera gran investigación sobre los alumnos con altas capacidades en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. Esta investigación se realizó en diferentes centros; con unos 17000 escolares de Educación Primaria. De todos ellos, más de 1000 alumnos obtuvieron un percentil por encima de 95, y es con ellos con los que se continuó realizando pruebas y test para estudiar su potencial.

Tres años más tarde, en el curso 1999/2000, da comienzo el programa. El primer curso del PEAC tenía una sola sede, en Madrid Capital, donde participaron un total de 157 alumnos. Para el curso académico 2004-2005, el crecimiento fue tal que ya no podían acoger más alumnos en una única sede debido a la imposibilidad de atenderlos a todos de forma correcta. Ante esta situación, se descentraliza el PEAC creando cuatro sedes nuevas, correspondientes a cada una

de las áreas territoriales de la Comunidad de Madrid. De esta forma pasan a ser cinco en total: Madrid Capital (centro), San Sebastián de los Reyes (norte), Alcalá de Henares (este), Leganés (sur) y Las Rozas (oeste). Esta descentralización es un paso muy importante en el PEAC ya que se considera el enorme potencial del programa, permitiendo admitir a muchos más alumnos, y lo más importante, acercando el programa a las familias. En el curso 2006-2007 participan un total de 761 alumnos.

El crecimiento del programa es muy elevado, llegando a reunir, según recoge la fundación CEIM, que es una de las organizaciones fundadoras e inversoras, 1300 alumnos en el año 2010. Ante el incremento continuado, desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se decide en 2017/2018 abrir una sede más en Madrid capital, llegando así a las seis sedes. Actualmente, el número de participantes es el más alto de la historia del programa, llegando a congregarse 135 profesores, 15 coordinadores y más de 2400 alumnos en las seis sedes disponibles.

2. Finalidad

El PEAC tiene como propósito el desarrollo sistemático de las altas capacidades que parte del alumnado presenta y que, en muchos de los casos, no están adecuadamente atendidos. Por ello, este programa desarrollado en la Comunidad de Madrid se creó con la finalidad de ofrecer un programa extracurricular, gratuito y voluntario para los alumnos con altas capacidades. En ningún momento trata de sustituir el currículo oficial, sino que lo complementa y enriquece a través de diferentes actividades basadas en la investigación y experimentación, llevadas a cabo mediante diferentes metodologías.

Dentro de esta finalidad, se establecen una serie de principios que son la base del PEAC, de forma que no se entendería el programa sin:

- El alumno como protagonista de su propuesta de trabajo, siendo los profesores guías o facilitadores en el aprendizaje de estos.
- Potenciar el pensamiento creativo y divergente, siendo una de las bases a explotar con el alumnado con altas capacidades. De esta forma se trata de que los alumnos sean capaces de encontrar múltiples soluciones y métodos de resolver los problemas planteados.

- Fortalecimiento del compromiso. En muchos casos, los alumnos con altas capacidades no tienen la suficiente motivación para realizar actividades, por lo que rechazan el sistema educativo convencional. Por este motivo en el PEAC se tratará de encontrar las tareas que son de interés, generando situaciones y experiencias activas para que todos los alumnos participen en ellas.
- Desarrollo de las habilidades sociales. Los alumnos con altas capacidades suelen tener unos intereses que no persiguen el resto de sus compañeros, por eso desde el PEAC se trata de fomentar y mejorar las relaciones personales. El hecho de que se reúnan alumnos con unas inquietudes similares facilitará estas habilidades sociales entre los alumnos, que en algunos casos son difíciles de conseguir en los centros ordinarios.

3. Objetivos

Desde sus inicios, el PEAC persigue unos objetivos claros que trata de instaurar entre todos los participantes de este programa. Estos objetivos son:

- Contribuir al desarrollo de las capacidades y personalidad de los alumnos participantes.
- Desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad.
- Afianzar estrategias positivas de relación entre iguales y habilidades sociales adaptadas al contexto en el que se desenvuelven.
- Actuar en contextos de aprendizaje enriquecidos.
- Apreciar el trabajo en equipo.
- Valorar a los demás en sus diferencias como fuente de enriquecimiento.
- Favorecer nuevas situaciones de aprendizaje.
- Fomentar actitudes de cooperación.
- Generar buenas habilidades sociales.

Además, al tratarse de un proyecto totalmente extracurricular, las formas en las que se lleva a cabo son diferentes al modelo educativo ordinario. En este caso, con este modelo, se persigue:

- No sustituir el currículo ordinario.
- Adaptar el trabajo a las capacidades de los alumnos.
- Desarrollar metodologías activas mediante la investigación y experimentación.

- Centrarse en los procesos en lugar de los resultados.
- Potenciar el pensamiento divergente.
- Adaptar el material a las actividades y necesidades de los alumnos.
- Desarrollar las sesiones en diferentes contextos educativos.

4. Organización

El PEAC se desarrolla en seis sedes diferentes, las cuales están repartidas por toda la Comunidad de Madrid: en las cuatro Áreas Territoriales de Educación (norte, sur, este y oeste), y dos en Madrid capital.

- Sede capital: IES Juan de la Cierva (Madrid)
- Sede capital: IES Beatriz Galindo (Madrid)
- Sede norte: IES Joan Miró (San Sebastián de los Reyes)
- Sede sur: IES Pedro Duque (Leganés)
- Sede este: IES Antonio Machado (Alcalá de Henares)
- Sede oeste: IES José García Nieto (Las Rozas)

Las jornadas se realizan los mismos días en todas las sedes, dos sábados al mes de forma no consecutiva en horario de mañana, de 10 a 13 horas. En total se desarrollan 16 a lo largo del curso académico, incluidas una de bienvenida e inicio y una de conclusión (donde participan las familias), una salida a una institución, una visita de un experto y doce sesiones presenciales en el centro. Cada jornada de los sábados se divide en dos sesiones de hora y media cada una, donde se ejecutan diferentes ámbitos de trabajo.

Los grupos de alumnos están divididos por niveles atendiendo a la edad cronológica, y van desde 1º de Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato. La ratio queda establecida en un máximo de 18 alumnos por aula, de forma que dependiendo de la afluencia de alumnos que exista en cada sede, se formarán uno o más grupos por cada nivel. A partir del curso que viene, se va a atender a una excepción en la formación de los grupos, que hasta ahora no se ha tenido en cuenta. Esta situación es la de los alumnos flexibilizados en los centros ordinarios, a los cuales se les admitía en los niveles por su edad, y desde el curso 2021/2022 serán asignados en el nivel que ocupen en su centro ordinario.

Dependiendo de la afluencia de alumnos y de la organización de cada sede, el número de coordinadores y profesores colaboradores podrá variar. En las de Madrid capital y la del oeste, al tener una cantidad de alumnos tan elevada, se dispone de 3 coordinadores, mientras que en las tres restantes son solo dos.

En cuanto a los espacios donde se desarrollan las sesiones, deberán cumplir una serie de requisitos para poder ser una sede que contemple las jornadas del PEAC: instituto de amplias dimensiones para poder congregar a un alto número de alumnos, que tenga fácil acceso, sobre todo en transporte público (metro, autobús), que esté equiparado con todos los medios necesarios para llevar a cabo las sesiones (equipos informáticos, aulas amplias, gimnasio, laboratorios de distinta índole, salón de actos amplio).

En cuanto a las actividades, se organizan de forma común para dos niveles, es decir, se constituyen para 1º- 2º, 3º- 4º y 5º- 6º en el caso de Primaria. Aunque se organicen así, después cada nivel las trabaja a su ritmo, pudiendo añadir contenido si fuese necesario.

5. Ámbitos de trabajo

En el PEAC se realizan cuatro ámbitos de trabajo, aunque se está introduciendo un quinto de forma complementaria en alguno de los grupos:

- Científico-tecnológico.
- Humanístico-literario.
- Artístico.
- Habilidades sociales.
- Robótica. Este ámbito no se desarrolla en todas las sedes ni en todos los grupos. Se está introduciendo de forma experimental, como material complementario al ámbito científico-tecnológico.

Aunque no se contempla la motivación como uno de los ámbitos de trabajo, se lleva a cabo de forma interdisciplinar en todos ellos, ya que es un aspecto esencial en el trabajo con estos alumnos.

Como hemos comentado, las jornadas de los sábados están divididas en dos sesiones, donde se trabajan específicamente dos ámbitos, uno en cada una de las clases. En la jornada siguiente se llevarán a cabo los otros dos ámbitos restantes, de forma que desarrollan los cuatro todos los meses de forma continua. Se trabaja de esta forma porque normalmente los profesores colaboradores son especialistas en alguno de los ámbitos, y de este modo pueden ir rotando entre clases.

6. Alumnado

Todos los alumnos que participan en el PEAC deben estar escolarizados en centros de Educación Primaria, Educación Secundaria o Bachillerato pertenecientes a la Comunidad de Madrid. La permanencia de los alumnos en el programa puede durar desde su ingreso en Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato.

Para acceder al PEAC, todos los participantes tienen que presentar un informe que confirme las altas capacidades. En el caso de los alumnos de Educación Primaria, en centros de titularidad pública, privada y concertada, son los EOEP de zona los encargados de realizar los test y diagnosticar las altas capacidades. En el caso de Educación Secundaria y Bachillerato los diagnósticos los realizan los Departamentos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los propios centros. En todos los casos, los informes se derivan a la Unidad de Programas Educativos, quienes los hacen llegar, junto con la solicitud de acceso, al PEAC.

Los EOEP deben registrar en su informe, mediante las pruebas que realicen, el nivel de inteligencia y de creatividad que presenta cada alumno. En el primer caso, para poder acceder al PEAC deberá ser igual o superior a 130 puntos, mientras que en el segundo, igual o superior a 65 puntos. En este último punto no estamos de acuerdo con que se deba valorar la creatividad con una puntuación en un momento concreto o con un test determinado, puesto que coincidimos en lo expuesto por Tannenbaum, (1991), quien afirma que estos valores pueden ser variables dependiendo de los contextos o situaciones en la que se encuentren, por lo que no deben ser examinados como algo fijo y estable.

Como hemos comentado anteriormente, los alumnos se agrupan por niveles de edad con un aforo máximo de 18 alumnos por aula. Debido a esto, en la mayoría de las sedes hay más de un

grupo por cada nivel. Una vez los alumnos han accedido al PEAC es indispensable la asistencia al mismo, ya que, debido a que es una actividad extracurricular y voluntaria, no podrá ser compaginado con otra actividad que se desarrolle en el mismo horario. La falta de asistencia a tres jornadas supondrá que el alumno no pueda continuar en el programa, ofreciendo su plaza a otro que esté interesado.

7. Profesores colaboradores

Los profesores colaboradores son los encargados de impartir las clases a los alumnos, pero no actúan como tutores de los grupos a los que dirigen, sino que tienen uno o más grupos de referencia fijados. Como decimos, estos docentes pueden ser asignados bien a un grupo en concreto, donde impartirán todas las sesiones con los mismos alumnos; o bien a varios grupos donde impartirán un ámbito de trabajo específico. Por ejemplo, se puede dar el caso que en el nivel de 1º de Educación Primaria haya dos profesores, donde uno se encarga de dos de los ámbitos de trabajo y el otro de los otros dos, de forma que se irán rotando de aula.

En cuanto a la contratación de estos profesores, son los coordinadores de cada sede los encargados de realizarlas. Para ello, al inicio del curso se elabora un perfil de las plazas que se necesitan cubrir y se envía a todos los centros de la Comunidad de Madrid. Los docentes interesados en participar en el programa han de mandar una solicitud al PEAC, y los coordinadores seleccionan aquellos que más se adapten a las vacantes ofertadas.

Al principio, los profesores que participaron en el programa, tenían diferentes perfiles: docentes, psicólogos o médicos entre otros. Algunos de ellos siguen participando en el programa, pero la línea que se sigue actualmente es tratar de incorporar al PEAC, en la medida de lo posible, docentes que desarrollan su labor profesional en centros públicos. No es algo obligatorio, pero se persigue que el cuerpo de profesores colaboradores sea de esta índole.

En cuanto a la visita de los expertos, vendrá determinada por el tipo de la programación que se esté trabajando en ese momento. Su función va a ser complementar y enriquecer el trabajo que se esté desarrollando con ese grupo, pudiendo ser en el propio centro o aprovechando una de las salidas. Cada curso tendrá su experto de forma individual, orientado específicamente al tema

que estén desarrollando en ese instante. La selección de estos también dependerá de los coordinadores.

8. Equipo de coordinación

El equipo de coordinadores, dependiendo de la magnitud de la sede, está formado por más o menos personas. En el caso de la sede de Madrid capital, en el IES Beatriz Galindo, está compuesto por tres coordinadores con una distribución de: 1º a 4º de Educación Primaria, de 5º a 2º de Educación Secundaria y de 3º a 2º de Bachillerato. Las funciones de los coordinadores son múltiples: seleccionar el profesorado, organizar las salidas del centro y visitas de expertos, tutorizar reuniones individuales con las familias, aprobar los proyectos generales o gestionar el presupuesto anual, entre otras muchas.

9. Trabajo y actividades

El trabajo que se lleva a cabo en el PEAC tiene unos objetivos claros: actividades experimentales basadas en la investigación del alumnado. A partir de esto, los trabajos se llevan a cabo mediante una metodología que asegure:

- Ambiente lúdico.
- Interés por parte de los alumnos de aprender de forma autónoma.
- Intercambio de ideas y adquisición de diferentes aprendizajes en un entorno de respeto y actitud positiva.
- Buscar un pensamiento crítico y creativo por parte de los alumnos.

Las sesiones, 14 en total, sin contar la de inicio y final de curso, se llevan a cabo en dos escenarios diferentes. Por un lado, tenemos las sesiones ordinarias que se producen en los centros escolares, y por otro tenemos las sesiones que se llevan a cabo fuera del aula, las visitas a diferentes instituciones. Además, se cuenta con una visita de un experto que puede ser tanto en el aula como en una de las visitas.

En cuanto al tema de las actividades, como hemos comentado, hay un eje anual que todas las sedes y niveles han de respetar y ejercer. Siguiendo este concepto, cada sede y nivel desarrollarán el trabajo de diferente modo adaptado a sus condiciones, siempre que se

desarrollen los cuatro ámbitos de trabajo: científico-tecnológico, habilidades sociales, humanístico-literario y artístico.

Las salidas coincidirán con el trabajo de las programaciones, siendo en el mismo horario que la clase ordinaria. Los coordinadores junto con los profesores de referencia de cada grupo acordarán las salidas planteadas para cada curso. En las visitas, son las familias las encargadas de llevar a sus hijos al lugar donde se va a realizar la jornada.

10. Acceso: solicitudes y documentación

Para hacer la solicitud de un modo formal, el alumno deberá adjuntar el informe realizado por los EOEP. No se admite que el informe sea de un gabinete externo al centro. En este informe se deberá acreditar que el alumno está por encima de los 130 puntos de CI. Además del CI, los otros requisitos para acceder al PEAC es tener una creatividad alta, la cual deberá estar por encima de los 65 puntos, ser persistente en las tareas y no presentar graves problemas de socialización. Con esta información y tras el permiso de los padres se puede solicitar el acceso del alumno al PEAC. Una vez los alumnos han accedido al PEAC no se les realiza ninguna valoración durante el proceso en el que dura este programa, pudiendo estar hasta finalizar sus estudios. (Anexo 3)

El hecho de que se priorice a las alumnas frente a los alumnos se debe a que en el programa existe un sesgo en cuanto al género que equivale, alrededor de 1 alumna frente a 3 alumnos. Aunque en los últimos años se priorice la incorporación de alumnas no se ha conseguido equilibrar esa balanza.

11. Selección y seguimiento

Una vez son recogidos todas las solicitudes, los equipos de coordinación son los encargados de valorar cada una de ellas y seleccionar a los alumnos que van a participar en el curso siguiente. En este trámite se tienen en cuenta unos criterios de preferencia:

- Alumna frente alumno.
- Colegio de titularidad pública frente a concertados y privados.
- Alumnos de edades más tempranas.

- Nivel del alumno (creatividad, inteligencia, persistencia en la tarea, conducta, etc).

Por otro lado, al hablar de seguimiento, la mayoría de las actividades realizadas se suben a la web. Además, las familias son informadas, ya que en muchas de las sesiones es necesario llevar material complementario para poder realizarlas. En cuanto al alumnado, las familias que quieran conocer más información sobre sus hijos podrán pedir una tutoría individual. Serán los coordinadores los encargados de realizarlas, con la información que les ofrezcan los profesores encargados de dichos alumnos.

12. Evaluación de los talleres

Al tratarse de un programa extracurricular, no es necesario que exista una calificación numérica final, como sí ocurre en el sistema ordinario. De esta forma, desde el PEAC no se asigna ninguna nota final, por lo que cualquier tipo de evaluación que se realice a los alumnos, así como el informe final, es de forma cualitativa.

En cuanto al sistema de evaluación, desde el PEAC se proponen varios tipos. El primero de ellos es el que realizan los docentes sobre sus alumnos y las sesiones que se llevan a cabo. En este caso, tanto los profesores colaboradores como los coordinadores realizan una evaluación al finalizar la jornada. Esta evaluación trata de valorar las sesiones, las actividades propuestas y los problemas que han existido. Además, si hay algo que destacar de cada alumno, se anota, ya que servirá para incluirlo en el informe final que se realiza al terminar el curso.

Por otro lado, nos encontramos con la evaluación que realizan los alumnos y las familias sobre el programa. En este caso, se les envía un cuestionario donde se trata diferentes aspectos del PEAC durante ese curso, valorando el programa en general, las actividades realizadas, los docentes participantes, etc. De la misma forma se les hace llegar otro cuestionario a los profesores colaboradores con un guion parecido, donde deberán valorar la viabilidad del proyecto y los aspectos de mejora o los errores que han detectado durante el curso.

13. Contexto del alumnado.

En este apartado vamos a hablar de cómo es el trato y la relación por parte del PEAC con el contexto que rodea al alumnado, centrándonos en las familias y en el centro de procedencia.

En relación con las familias, desde el PEAC se intenta tener un trato cercano con ellas. Al inicio del curso se realiza una reunión en cada sede y por niveles, invitando a todas las familias de los alumnos que participan en él, donde se explica la dinámica de ese año. Al finalizar el curso se lleva a cabo otra reunión con ellas, haciendo balance de todo el desarrollo del curso y ofreciendo las pautas necesarias para el inicio del siguiente año.

Durante el curso, las familias podrán tener reuniones con los coordinadores para ver la situación de sus hijos en cualquier momento. Además, tendrán acceso al seguimiento de las actividades, salidas y otros recursos accediendo a la web del PEAC.

En cuanto a los centros escolares, la relación con ellos es prácticamente nula, ya sea hacia el equipo directivo, los orientadores o los tutores. Como decimos, no existe un intercambio de información del alumno que accede al PEAC, únicamente se recibe del centro el informe que realizan los EOEP. No se encuentra el motivo de esta falta de comunicación. El PEAC se muestra colaborador para que pueda haber una comunicación fluida.

Desde el PEAC, al inicio del curso, se convoca a los centros escolares a una reunión informativa, destinada principalmente, a los centros que tienen alumnos de nueva incorporación. El fin de esta es informar y recomendar una serie de pautas para identificar y trabajar con los alumnos con altas capacidades, así como la facilitación de actividades y materiales. El objetivo que persigue es identificar cada vez más y mejor a los alumnos con altas capacidades, estando los docentes cada vez más formados para ello.

14. Web

El PEAC tiene una página web propia en la que todos los usuarios podemos acceder a la información del programa. Esta página es muy útil tanto para los profesores colaboradores, para las familias, para los alumnos, así como para los profesores externos al programa. Como decimos, esta dirección web, ofrece al público recursos como:

- Materiales de enriquecimiento para las familias.
- Materiales de enriquecimiento para los profesores divididos en ciclos.
- Recursos en la red.
- Webs institucionales relacionadas con las altas capacidades.
- Bibliografía sobre altas capacidades, creatividad y aplicaciones prácticas.

4.2 OTROS PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO DE ENRIQUECIMIENTO

En este apartado, tras conocer y analizar detenidamente el PEAC que se desarrolla en la Comunidad de Madrid para los alumnos con altas capacidades, vamos a investigar si existe la presencia de otros programas, cursos o proyectos en las diferentes comunidades autónomas de España. Para ello buscamos programas con las siguientes condiciones: extracurriculares, gratuitos, propuestos por las Consejerías de Educación de cada comunidad y que estuviesen destinados exclusivamente a alumnos con altas capacidades. En el caso que existan, los analizaremos y compararemos con el PEAC, comprobando las diferencias que existen entre ambos y valorando cuál de ellos ofrece más recursos y mejores condiciones a los participantes o cómo se puede mejorar.

Como hemos comentado durante el estudio, con el tiempo, la sociedad está más sensibilizada con las personas con algún tipo de necesidad especial educativa. Debido a esto, cada vez hay más asociaciones destinadas exclusivamente a trabajar con personas que requieren algún tipo de ayuda. Las altas capacidades es una de estas, existiendo en todas las comunidades autónomas asociaciones para personas con estas capacidades, siendo en muchas de ellas varias las que actúan. La mayoría de ellas tienen las mismas características y persiguen los mismos fines de actuación y desarrollo.

Para empezar, debemos aclarar que todas las comunidades autónomas tienen asociaciones específicas para alumnos con altas capacidades, mayoritariamente creadas por las familias ante la poca atención que se les ofrece a sus hijos. En algunos lugares son varias las asociaciones existentes, aunque todas ellas persiguen la misma finalidad: mejorar la situación escolar de sus hijos y dar una respuesta adecuada a sus capacidades.

En las comarcas donde no hay programas específicos son estas asociaciones las que promueven actividades, reuniones o formación para los alumnos con altas capacidades, ya que es el único recurso que tienen para el trabajo y el desarrollo de estos educandos. Como decimos, la gran parte de las asociaciones tienen unas particularidades comunes:

- Promover los derechos de las personas con NEE, en concretos del alumnado con altas capacidades.
- Aumentar la conciencia social sobre el alumnado con altas capacidades, haciendo visible las necesidades de estos alumnos.
- Mejorar los proyectos y actividades que se realizan para poder llegar a todos los alumnos que presentan altas capacidades.
- Realizar reuniones y talleres de formación para padres y profesores sobre la identificación y tratamiento de las altas capacidades.

Desde que se inició en la Comunidad de Madrid a finales de la década de los 90, pionero en la creación de este tipo de programas para alumnos con altas capacidades, fueron otros muchos lugares los que se propusieron empezar con estos proyectos. Desde entonces, existen un total de nueve programas en toda España, los cuales son muy diferentes entre ellos. La mayoría de estos no tienen la capacidad ni los recursos del PEAC, pero son capaces de llegar a muchos alumnos, los cuales agradecen su existencia. Estos programas llevan realizándose durante varios años en Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León (únicamente en Burgos), Extremadura, Islas Baleares, Región de Murcia y La Rioja. A continuación, comentaremos las características que identifican a cada programa y las diferencias que pueden existir entre ellos. En el resto de las comunidades autónomas no mencionadas no existe ningún programa público que se oferte a los alumnos con altas capacidades, aunque en algunas los hay, pero son de ámbito privado, a los cuales no todos los alumnos pueden acceder a ellos.

En todos los programas la finalidad es muy similar: ampliar y enriquecer la atención educativa que se ofrece al alumnado que presenta altas capacidades. Además, las características de todos ellos suelen ser similares, ya sean las condiciones de trabajo, el nivel de los alumnos, los ámbitos de trabajo o las sesiones que se trabajan. Como señalamos, todos los programas basan su trabajo en cuatro ámbitos bien diferenciados: científico, humanístico-literario, habilidades sociales y personales y artístico. Además, coinciden todos ellos que se llevan a cabo de forma

extracurricular, normalmente en sábado, excepto el caso de Aragón, que es el único programa que se lleva a cabo durante el horario escolar. Es curioso ver la forma con la que se trabaja en el caso de Aragón, puesto que muchas de las actividades que se realizan con los alumnos de altas capacidades se adaptan al grupo-clase, para que ellos también puedan experimentar otros tipos de trabajo. Al ser en su mayoría trabajos experimentales y manipulativos generarán en los alumnos mayor interés y aprendizaje.

Como decimos, todos excepto Aragón, llevan a cabo sus sesiones en horario extraescolar, en espacios que puedan acoger a todos los participantes y realizar las actividades planteadas. En el caso de esta comunidad autónoma, llevan a cabo sus programas en los centros ordinarios durante el horario lectivo, con la única condición que los alumnos con altas capacidades no podrán asistir a estas sesiones, salir del aula ordinaria o realizar actividades específicas más de un 20% del horario escolar. Los centros que pretendan acoger este programa deberán solicitarlo y presentar unas condiciones, ya que no todos los colegios pueden llevar a cabo este tipo de métodos. En este caso, al ser promovido por el equipo directivo, será un miembro de este el coordinador del programa, donde los profesores tendrán que colaborar en él. Creemos que es muy buena opción llevar a cabo estos programas en los centros de los alumnos, facilitando su progresión, pero por otro lado vemos que la mayor limitación se da cuando no pueden acceder a estas actividades alumnos con altas capacidades que no se encuentran en los colegios adscritos al programa.

Todos los programas están destinados principalmente para alumnos con altas capacidades. Hay alguno que son exclusivamente para ellos, los cuales solo pueden acceder con un informe de capacidades y creatividad acreditado por los EOEP, aunque existen casos, como en Extremadura, donde también pueden unirse aquellos alumnos que los profesores entiendan que destacan de manera muy notable en algún área sin llegar a tener altas capacidades.

La mayor diferencia entre los programas se da con la edad de acceso a los mismos, variando desde Educación Infantil hasta Bachillerato o Formación Profesional, como podemos ver en la Tabla 7. Por norma general, la mayoría de los programas se inician con los alumnos que empiezan la Educación Primaria y prosiguen hasta finalizar la enseñanza obligatoria. Aun así, como exponemos, hay un abanico de opciones que se dan en cada lugar, yendo desde programas que únicamente se ofrecen a los alumnos de Educación Primaria, otros que solo se ofrecen a

alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato y hay uno que permite el ingreso a alumnos de Educación Infantil.

Tabla 7: Programas Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades en España

	Asociación AACC	Programa extracurricular	Duración de las sesiones	Alumnado
Andalucía	Sí	Sí: Andalucía Profundiza.	8	De 3º EP a 4º ES
Aragón	Sí	Sí: Programa Desarrollo de Capacidades	Horario lectivo	EP
Canarias	Sí	Sí: PREPEDI	10/12	De 1ºEP a 6ºEP
Cantabria	Sí	No	/	/
Castilla-La Mancha	Sí	No	/	/
Castilla y León	Sí	Sí: UBUIngenio (solo en Burgos)	12	De 3ºEP a 4ºES
Cataluña	Sí	No	/	/
Comunidad de Madrid	Sí	Sí: PEAC	16	De 1ºEP a 2º BACH
Comunidad Foral de Navarra	Sí	No	/	/
Extremadura	Sí	Sí: Programa experimental para el desarrollo de capacidades Poyect@	/	EP y ES
Galicia	Sí	No	/	/
Islas Baleares	Sí	Sí: Mentorriment	13	De 3ºES a BACH y FP

La Rioja	Sí	Sí: Programa Enriquecimiento en Altas Capacidades	Noviembre a junio	De EI a 2º BACH
País Vasco	Sí	No	/	/
Principado de Asturias	Sí	No	/	/
Región de Murcia	Sí	Sí: Talleres de Enriquecimiento	10+2	De 1ºEP a 4ºES
EI: Educación Infantil; EP: Educación Primaria; ES: Educación Secundaria; BACH: Bachillerato; FP: Formación Profesional				

Fuente: elaboración propia a partir de las Consejerías de Educación de cada comunidad autónoma.

4.3 EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

En este punto vamos a evaluar todos los aspectos que nos han parecido llamativos y destacados de los diferentes programas. Para ello daremos nuestra percepción sobre las medidas o actuaciones que se llevan a cabo ellos, generando nuestra idea ideal para trabajar y hacer mejorar a los alumnos con altas capacidades dentro del sistema educativo. A continuación, comentaremos las cuestiones más relevantes:

- Legislación.

En España, muchas de las competencias sociales están transferidas a cada una de las comunidades autónomas. Esto provoca que, en temas como la educación, y más en concreto en las altas capacidades, no exista una idea general de tratamiento. Como hemos podido ver en la Tabla 7, la flexibilización no es igual en todos los lugares, lo que genera desigualdades educativas en los alumnos que presentan unas condiciones similares. A nuestro modo de ver, consideramos que en aspectos tan importantes como la anticipación o la mayor oferta de flexibilización deberían darse en las mismas condiciones a todos los alumnos, ya que de no ser así, como está ocurriendo actualmente, entramos en un proceso de desigualdad únicamente por el lugar donde estudian.

Además, consideramos que existe una falta de preocupación desde las administraciones por estos alumnos, ya que hay muchos menos alumnos identificados de los que realmente son. Esto conlleva directamente que haya menos alumnos excelentes, ya que muchos de ellos, al no tener

una educación acorde a sus condiciones, acaban por fracasar en el sistema educativo. Si a este aspecto le sumamos la falta de formación de la mayoría de los docentes, estamos dejando de cubrir un abanico de alumno con capacidades extraordinarias.

- Informes a los alumnos

En la mayoría de los programas es obligatorio que los alumnos, además de tener el permiso de los padres para participar, deben presentar un informe elaborado por los EOEP. Una vez se le ha detectado altas capacidades en este informe podrá incorporarse a los programas, pero una vez dentro, no se realiza un seguimiento individualizado de sus capacidades. En el caso de la Comunidad de Madrid, las demás lo desconocemos porque no comentan nada sobre ellos, una vez que los alumnos han accedido al PEAC pueden seguir en él hasta que finalicen bachillerato sin que se les realice ningún informe más.

Como se comentó en la X Conferencia Mundial de niños superdotados (en Martín y González, 2000), “un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer”. Atendiendo a esto creemos que la renovación continua de ese informe es necesario por el bien de todos los miembros del PEAC, puesto que se ha demostrado que las capacidades de una persona pueden evolucionar positiva o negativamente en el desarrollo de las personas. Por ello creemos conveniente que el informe se vaya renovando periódicamente, de forma que así se valoraría realmente la evolución de las capacidades de los alumnos. Además de utilizarse como una guía continua sobre el avance, puede permitir al alumno el trabajo desde diferentes enfoques que en un inicio no se tenía en cuenta. Por último, aunque no es muy común, se puede dar el caso que el primer informe dote al alumno con altas capacidades pero con el tiempo estas ya no sean tales, o incluso que la primera identificación no sea correcta, ya que los test de inteligencia no son exactos. Esto provocaría que se desaproveche al alumno que no puede acceder al programa.

- Relación con los centros y familia.

En alguno de los programas, la relación entre el propio proyecto y los centros de referencia del que procede los alumnos es prácticamente inexistente. En cambio, en otros es muy fluida, incluso hay casos que son los propios docentes del centro los que llevan a cabo el programa de

altas capacidades, lo que facilita mucho el desarrollo de los alumnos, puesto que la información sobre estos es mucho más amplia.

Entendemos que la relación entre todas las partes que afecta a los alumnos con altas capacidades ya sea el programa, el centro o las familias, deben estar en constante contacto, ya que se debe trabajar con los alumnos de forma conjunta por el bien de estos. En el caso del PEAC, que no es el único, el trato con los centros de procedencia de los alumnos es casi nulo, y solo se recibe de parte de ellos el informe que se realiza a los alumnos. Creemos que el trabajo conjunto debería ser necesario, ya que muchos de los docentes de centros ordinarios no tienen la formación necesaria, y desde el PEAC se ofrecen los recursos necesarios para trabajar con estos alumnos en sus aulas. Además de la enseñanza aportaciones que se pueden realizar desde el PEAC a los centros, es de gran utilidad conocer la personalidad, adaptación social e el autoconcepto que presentan los alumnos para individualizar el trabajo, los cuales se observan con mayor facilidad día tras días los docentes de sus centros.

En cuanto a las familias, desde hace varios años la relación entre los centros educativos y estas han mejorado su trato, ya que como sociedad global hemos entendido que no tiene sentido que cada parte actúe por su cuenta. Como hemos comentado, entre los programas y los centros el intercambio de información no es muy fluido, en cambio la relación con las familias es mucho mayor. En todos los programas se ofrecen reuniones con todas ellas, incluso se realizan varias a lo largo del curso educativo. En estas reuniones se les comunica el procedimiento del programa, los objetivos y los demás temas de interés. Además, se les ofrece una serie de pautas de actuación para realizar con sus hijos, de forma que se organice un trabajo conjunto pensando en exclusivamente en los alumnos.

Gracias a una buena comunicación entre todas las partes, facilitaremos, además de tener mucha más información, que se pueda identificar y trabajar más y mejor con los alumnos con altas capacidades. A raíz de esto, podemos afirmar que a medida que se ha trabajado de forma más específica y conjunta con este alumnado, el número de alumnos con altas capacidades ha aumentado de forma muy notoria. Y esto no se debe a que ahora haya más que antes, que puede afectar en un porcentaje muy pequeño, si no que cada vez se da una importancia mayor a todo tipo de alumnos, algo que es muy positivo para toda la sociedad. Como ejemplo podemos ver según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), desde el año

2011/2012, con 8.602 alumnos con altas capacidades, al año 2018/2019 con 35.494, han aumentado un 312% los alumnos diagnosticados.

- Prioridades de acceso

En algunos de los programas se habla sobre las condiciones que se deben cumplir por parte de los alumnos para incorporarse a los programas. Una de las prioridades que se tiene en cuenta es centro de procedencia de los alumnos, donde se prevalecerán los públicos frente a los concertados y privados. Por un lado, podemos entender que al tratarse de un programa público, esté destinado fundamentalmente para alumnos que se encuentren cursando sus estudios en estos centros. Por otro lado, y le damos mayor importancia a este aspecto, entendemos que al tratarse de un programa de entidad pública se debería aceptar a todos los alumnos independientemente la titularidad del centro donde estudien o de su nivel económico, ya que no sería un sistema donde se dé a todas las mismas oportunidades. Por este motivo, creemos que este concepto no debería ser una prioridad a la hora de acceder a este programa, puesto que como se marca en todos los programas, el objetivo es dar una respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades.

Otra de las prioridades, la cual solo hemos podido comprobar que se realice en el PEAC, aunque creemos que puede darse en otros, es la de la preferencia de incorporación de alumnas frente alumnos. En el caso del PEAC se lleva a cabo por el hecho de que el porcentaje de alumnos es muy superior al de alumnas, y se trata de equilibrar estos números. Como se asegura desde la Asociación Española de Altas Capacidades, el número de alumnos y alumnas con altas capacidades es muy similar, pero en ellas se tiende a camuflar y es más difícil de detectar, concluyendo que la diferencia entre sexos no es tal como se refleja estadísticamente. Esta afirmación la podemos comprobar mediante los datos que ofrece el MEFP donde presentan que el 65,1% de los alumnos con altas capacidades son hombres, frente al 34,9% que son mujeres. En el caso la Comunidad de Madrid, estas diferencias son mayores, por ello, desde el PEAC, se intenta equilibrar este número. Considerando esto, creemos que esta medida adoptada va a favorecer el equilibrio entre alumnos y alumnas, igualando lo que en los estudios se refleja, la similitud entre ambos.

- Profesorado

Uno de los puntos que menos claro nos queda es el tema del profesorado que participa en los programas. En la mayoría de ellos no se explica cómo ni quién puede acceder a impartir las sesiones en las que participan los alumnos. Tan solo hay tres programas que expresan detalladamente el tipo de profesorado que impartirá las sesiones. En el caso de La Rioja y Murcia exponen claramente que los profesores seleccionados han de ser expertos en la materia que se estén trabajando, además de tener titulación en Psicología, Educación o Ingeniería. En el PEAC, aunque en los primeros años los profesores que impartían las clases eran profesionales de cualquier ámbito (veterinarios, ingenieros, médicos, etc), actualmente se tiende a contratar a docentes que ejerzan la profesión en centros públicos. Además, en todos los casos se les ofrecerá formación para especializarse en alta capacidades intelectuales.

- Evaluación

El punto más positivo lo encontramos en la evaluación que se realiza en la mayoría de los programas, ya que no en todos hablan de como se produce esta. La forma en la que se procede no es como en los centros ordinarios, sino que en estos casos se realiza una evaluación formativa, dejando de lado el modelo cuantitativo. Como decimos, consideramos este hecho muy positivo, puesto que, apoyándonos en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), consideramos que cuando se evalúa sin calificar es cuando existe una mayor repercusión en el aprendizaje. Atendiendo a esto, el objetivo final de los programas es mejorar las capacidades y dar una respuesta adecuada a los alumnos, y al no tener que dar un valor numérico como en los centros, ordinarios, casi todos los programas se separan de esta idea.

En el caso del PEAC, que es el único programa que, además de confirmar que la evaluación no es cuantitativa, sino cualitativa, aclara el tipo de evaluación se llevan a cabo, encontramos tres tipos:

- Evaluación de las sesiones por parte del profesorado. En ellas se comentan lo más destacable de cada sesión, incluyendo algún problema con los alumnos.
- Evaluación de las familias y alumnos al PEAC una vez finaliza el curso. Esta evaluación se pasa desde los orientadores, que son los que la crean.
- Evaluación de los coordinadores y profesores del PEAC.

Opinamos y nos fundamentándonos en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), consideramos que es fundamental el proceso de autoevaluación, sobre todo de los profesores sobre su labor docente, puesto que de esta forma es como enriquecerán su trabajo. De este modo, opinamos que una buena opción sería incluir no solo cuestionarios, sino autoevaluaciones del programa, realizadas tanto por los profesores como por los alumnos, ya que esto enriquecería el aprendizaje de ambos. Como decimos creemos que los docentes deberían realizar sus propias autoevaluaciones, ya que la evaluación de la práctica docente y el proceso de enseñanza son claves, y en muchos casos se deja de lado. También se podría añadir evaluaciones desde el alumnado hacia los profesores, ya que esto podría ser de utilidad para ellos para enfocar las clases de una u otra manera, o conocer las pretensiones de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

5.1 CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación no solo hemos dado a conocer el tema de los programas para alumnos con altas capacidades, sino que nos ha servido como aprendizaje para las diferentes situaciones que nos vamos a encontrar en nuestras aulas. Este proceso no ha sido fácil, puesto que además de la dificultad que conlleva una investigación de esta índole, hemos convivido con una pandemia extraña y muy dura. Esta situación, además de la preocupación e intranquilidad, nos ha generado cierta incertidumbre, puesto que hemos tenido que modificar el enfoque de esta investigación en varias ocasiones.

El primer paso de nuestro estudio, antes de llegar a introducirnos en los programas educativos, ha sido la indagación de aquello que rodea el concepto de altas capacidades. Para ello, hemos tratado el concepto de inclusión, que para nosotros es un tema básico que guía nuestra investigación. Por otro lado, hemos analizado la evolución, que ha sido para bien en todos los sentidos, que se ha llevado a cabo desde las diferentes políticas educativas en nuestro país, desde la LGE hasta la actual LOMCE. También hemos descubierto y hemos hecho referencia a los modelos que rigen las altas capacidades, los cuales tienen sus bases en diferentes teorías (inteligencia, capacidades sociales, contexto de la persona, etc). Una vez conocíamos la base de las altas capacidades, hemos investigado el interior de los programas que se ofertan para alumnos con altas capacidades en las diferentes comunidades autónomas, centrándonos especialmente en el que se desarrolla en la Comunidad de Madrid.

Nuestro propósito en la investigación ha sido partir de estos conceptos que desconocíamos, los cuales nos han llevado a entender de mejor modo el mundo de las altas capacidades, para llegar a conseguir objetivos que nos hemos propuesto. Todo esto nos ha permitido entender mejor la actualidad de los alumnos con altas capacidades, y por ende, los programas que trabajan con ellos.

En esta investigación, que hemos intentado llevarla a cabo con la mayor objetividad posible, hay partes en las que interpretamos o valoramos ciertos contenidos dando nuestro punto de vista. En todo el análisis, comprensión, evaluación y opinión no nos ha influido ningún tipo de

amistad o contacto con alguna de la información recogida, sino que nos hemos limitado a expresar nuestro criterio.

La finalidad de la investigación se ha basado en conocer y evaluar el contexto y desarrollo de los programas educativos que se ofrecen a los alumnos identificados con altas capacidades. Estos debían tener unas condiciones claras: gratuitos, extracurriculares y para alumnos escolarizados en alguna etapa educativa obligatoria o postobligatoria. Creemos que esta finalidad se ha cumplido con los objetivos propuesto.

Con el propósito de ir cerrando este estudio, vamos a comprobar si hemos cumplido con los objetivos que nos propusimos al iniciar el mismo. Por ello, una vez realizada la investigación que da cuerpo a nuestro TFM, gracias a la obtención, análisis y evaluación de los datos, podemos afirmar que hemos cumplido los objetivos que nos propusimos al inicio del estudio, en nuestro caso nos planteamos uno general y dos específicos.

El objetivo principal que hemos definido en este estudio “conocer y evaluar el PEAC de la Comunidad de Madrid” se ha conseguido mediante la realización de la entrevista en profundidad y el análisis documental, que nos ha permitido realizar la triangulación de datos y así contrastar la información recogida. Hemos observado la organización que se mantiene, cómo y qué se trabaja en un programa específico para alumnos con altas capacidades y las condiciones y características tanto del alumnado como del profesorado. A raíz de esta búsqueda hemos comprendido que al no darse, en la mayoría de los casos, una respuesta a las condiciones de los alumnos con altas capacidades es necesario crear estos tipos de programa. Por lo comentado, creemos que este objetivo se ha cumplido.

Dentro de los dos objetivos específicos, el primero “analizar los programas específicos para alumnos con altas capacidades en las diferentes comunidades autónomas de España” se ha cumplido con el análisis bibliográfico que hemos llevado a cabo. Para la consecución de éste hemos consultado todas y cada una de las Consejerías de Educación correspondientes a cada comunidad autónoma donde señalaban, en el caso que existiera, la legislación y condiciones de los programas de enriquecimiento para alumnos con altas capacidades. En la mayoría de ellas explican lo básico de estos programas, y hemos tenido que acudir a las páginas de estos para recabar mayor información, la cual, en su mayoría, es clara y accesible.

El segundo de los objetivos específicos “comparar la situación y el desarrollo de los programas” se ha cumplido una vez teníamos la información de todos los programas. Como decimos, tras recoger la información de todos los programas se ha evaluado la situación de todos ellos, viendo sus puntos y comparándolos con los demás. En este caso se ha podido cumplir a partir de la información recogida en los dos objetivos anteriores, tras el previo análisis documental y la entrevista en profundidad. De este modo hemos cotejado todos los programas, dando nuestra visión sobre las características más llamativas de ellos.

Como conclusión final, en relación con la consecución de los objetivos, podemos decir que el PEAC es el programa mejor organizado en la mayoría de los niveles, siendo un referente para los otros que se desarrollan a lo largo de España. Decimos esto porque ya sea a nivel infraestructura, organización o actividades propuestas, se facilita que cada año se puedan incorporar más alumnos y en nivel de trabajo siega siendo el mismo. Debido a esta investigación, los lugares donde no existen este tipo de programas pueden observar cómo se desarrollan en diferentes lugares, lo que les puede hacer ver que es necesario la creación de estos.

Por otro lado, estamos de acuerdo con Infante (2010) quien afirma que los inicios de la inclusión surgieron como respuesta hacia los alumnos con discapacidad, pero actualmente esa idea ha cambiado, y ahora se plantea la inclusión educativa como una educación accesible a todas las personas. Para lograr una verdadera inclusión educativa, hemos comprendido que la formación del profesorado es esencial para realizar cualquiera modificación en los centros educativos. Tras realizar este trabajo hemos percibido que a pesar de acabar nuestros estudios con un alto nivel de conocimiento, hay muchos temas que todavía se nos escapan. Uno de ellos es el trabajo con los alumnos con altas capacidades, donde hemos comprendido que teníamos una desinformación absoluta, lo que lleva a no saber actuar adecuadamente con estos alumnos en el aula. Por este motivo, esta investigación nos ha generado muchos conocimientos sobre este campo, por lo que entendemos que es una de las asignaturas pendientes en los estudios de magisterio, el conocimiento de la diversidad en las aulas.

A nivel personal, esta investigación nos ha aportado una visión de la escuela que, a pesar de tener constancia de ella, no conocíamos en profundidad. Esta visión que comentamos es el

trabajo que existe fuera de los centros, la cual se desarrolla de este modo para ofrecer una respuesta adecuada a todos los alumnos con algún tipo de necesidad educativa, en concreto, las altas capacidades. Por este motivo, este estudio nos ha aportado un aprendizaje profundo en este aspecto.

En cuanto a las limitaciones que hemos podido tener en esta investigación, se han multiplicado debido al Covid-19, que nos ha obligado a diferentes modificaciones a lo largo del proceso. Estas limitaciones nos han afectado a la hora de acceder al análisis documental, impidiéndonos llegar a mucha bibliografía impresa, siendo todo vía online. Además, no hemos podido acudir a las sesiones presenciales ni a las entrevistas previstas con profesores, alumnos y familias del PEAC, provocando que tuviésemos que cambiar los métodos de obtención de datos una vez ya iniciamos la investigación. A parte, sentimos que desde el PEAC no han sido demasiado accesibles para realizar entrevistas o cuestionario de forma telemática, pudiendo llevar tan solo una entrevista en profundidad, la que autorizó muy amablemente un coordinador.

Estas condiciones de trabajo nos han llevado a comprender que a pesar de que las nuevas tecnologías son de gran ayuda, hay una parte importante de las investigaciones que es esencial acudir al campo de estudio, y rodearte de lo que pretendes estudiar para obtener información de primera mano.

5.2 PERSPECTIVAS DE FUTURO

Al finalizar el trabajo nos damos cuenta de la magnitud y la importancia que tiene la educación en el sistema social, no solo como base del conocimiento y valores, sino también la magnitud de conceptos y variantes que debemos trabajar para acceder a todos los alumnos.

Por esto creemos que es necesario seguir investigando en temas educativos que afectan a tantos alumnos, a los que todavía no se les da una respuesta adecuada, y muchos de ellos terminan frustrados o fracasando dentro del sistema educativo. Este fracaso, en muchas ocasiones, viene dado por la falta de recursos o conocimiento de los docentes, por eso decimos que debemos seguir investigando y formándonos sobre este aspecto.

En nuestro caso, las altas capacidades, es un tema relativamente nuevo e innovador, el cual se ha empezado a investigar y trabajar hace pocos años. A pesar de ello, son muchos los estudios que se han llevado a cabo en los últimos años sobre este tema, y tenemos la sensación de que va a ser uno de los conceptos que más se va a desarrollar en el ámbito educativo. Pensamos esto porque cada vez se da mayor visibilidad a la educación inclusiva, y en el caso de las altas capacidades cada vez son más los alumnos identificados gracias a la formación docente y a la profunda investigación sobre ellos, hay mayor número de programas, los cuales aumentan en número de alumnos cada año, las familias tienen mayor formación y conocimientos sobre el tema, etc.

Otra de las perspectivas de futuro que consideramos es dar visibilidad a estos proyectos en los lugares donde no se están desarrollando. Con esta idea pretendemos trasladar los modelos que se desarrollan en los programas que están en activo, como el caso del PEAC, para crearlos y dar acceso al alumnado que no puede llegar a ellos. Para ello tenemos que conocer y especializarnos más aun en los programas en activo.

Como decimos, se han realizado numerosas investigaciones sobre las altas capacidades, pero la mayoría de estos estudios tratan sobre los mismos temas: identificación y diagnóstico, evaluación de los alumnos con altas capacidades y propuestas de intervención. Por este motivo proponemos una posible línea de investigación que pueden dar continuidad a esta investigación:

- Analizar cómo afecta a un alumno con altas capacidades en su rendimiento escolar la incorporación o no a un programa para alumnos con altas capacidades.
- Realizar un estudio donde comparemos alumnos que han finalizado sus estudios con aquellos que los están realizando ahora, comprobando las actividades o el apoyo recibido debido a sus altas capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. (2017). Intervención Educativa en la Superdotación Intelectual. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 85-95.
- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Baillén, E. M., y Garrido, R. (Coord) (2018). Elaboración de una guía multinivel enriquecida como respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. *Compartiendo inquietudes educativas: motivar, crear, aprender*, 39-45.
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2020). The importance of teacher training for the educational inclusion of gifted and talented students. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. *Faisca: revista de altas capacidades*, (1), 49-63.
- Bernárdez, A. (2017). Alumnado con altas capacidades intelectuales, la respuesta institucional. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11), 147-150.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. (Tesis Doctoral). Madrid, España.
- López-Pastor y Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 208-236). León: Universidad de León.

- Casanova, M. A. (2011). Supervisión y educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, (14), 1-14.
- Casanova, M. A. (Ed.). (2007). *Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Corujo, M. D. C., Gómez, G. y Hervás, C (2018). Training needs of the Andalusian teachers on the educational attention to the students with high intellectual capacities. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 190-210.
- Días, S. I. (2015). *Aprendizaje Cooperativo y Formación del Profesorado. Estrategias para la Inclusión Educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Fernández, A. B. (2017). *Superdotación y altas capacidades*. (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo, España.
- Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., y Rodríguez, C. (2017). Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in psychology*, 8, 1239.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks, y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 69–87.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gali, G., Shakhnina, I., Zagladina, E., y Gali, A. (2019). Teacher-Researcher in work with gifted students. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(4), 416-421.
- García-Perales, R., y Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Revista científica de Educomunicación*, 27(60), 39-48.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo Cultural de Economía.

- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gómez, M. A., y Valadez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA: Revista de altas capacidades*, 15(17), 67-85.
- Gómez, M.T., y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 148-165. Madrid: Akal.
- Hernández, C. M. y Borges, A. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 36-49.
- Hernández, F. (2016). El diseño de investigación, 66-96.
- Heyder, A., Bergold, S., y Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning y Teaching*, 17(1), 27-44.
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81.
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández, J. D. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 7, 149-163.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid. UNED.
- Kruase, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-39.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- López, C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar* (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Martín, J., y González, M. T. (coords.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mendióroz, A., Rivero, P. 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.
- Messina, G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Miguel, A., y Moya, A. Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, J. C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*, 13-33. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Conferencia mundial sobre las necesidades educativas: acceso y calidad*. Salamanca, España.
- Mönks, F. J. y Van Boxtel, H. W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman, *Los niños superdotados: aspectos pedagógicos y psicológicos*, 306-327.
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 21(2), 169-186.

- Muñoz, Y. (2008). *Las creencias de los profesores de Educación Infantil y primaria sobre la Inclusión Educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.
- Orden de 14 de febrero de 1996 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.
- Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior: experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pinto, M. (1991). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema.
- Ramiro, P. (2005). *Superdotación intelectual y estilos cognitivos en una muestra de estudiantes de la ciudad de Cádiz* (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz, España.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real decreto 943/2003, de 18 de julio por el que se regular las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Roa, M^a del Mar. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docente y estudiantes de educación* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- Rodríguez, L. (2017). *Atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Una propuesta formativa dirigida al profesorado* (Tesis Doctoral) Universidad de Huelva, España.
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, A., y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in psychology*, 10, 1187.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, (19), 1-9.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabando, D. S. (2016). *Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 86-93.

- Sternberg, R. J. (1985). Los componentes cognitivos de la inteligencia. En Sternberg R. J. *The triarchic mind*, 55-77. Nueva York: Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Pinguin.
- Sternberg, R. J., y Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Poeper Review*, 17(4), 255-260.
- Sternberg, R.J. (1993). The concept of giftedness a pentagonal implicit theory. En: Bock G.R. y Ackil. K. (Eds.), *The origins and development of high ability*, 5-2. New York: John Wiley y Sons.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En Colangelo, N y Davis, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Torrego, J. C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Tourón, J. (2004) De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (Coord). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*, 369-400. Madrid: Pearson Educación.
- Tourón, J. (2018). *Una entrevista a Joseph Renzulli*. Recuperado de: <https://www.javiertouron.es/una-entrevista-a-joseph-renzulli/>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación*. Ginebra, Suiza.
- Unir. (17 de diciembre de 2018). *Entrevista a Joseph Renzulli sobre diálogo, talento y tecnología*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ttT8BVPwhzI&feature=youtu.be>

- Vázquez, A. (2016). *Detección temprana y estimulación de alumnos con altas capacidades*. (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Vislie, L. (2003). Integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage.

ANEXOS

ANEXO I. Guion de la entrevista entregado al entrevistado

Guion de la entrevista

En el siguiente documento le quiero mostrar un posible guion que dinamice la entrevista en profundidad que vamos a desarrollar. Este esquema se trata de un indicador para dar fluidez a la conversación, sin ser necesario que se lleve a cabo según se encuentra estructurado, pudiendo comentar temas diferentes a los que aparecen.

Como decimos, no perseguimos que la entrevista sea una continua respuesta a las preguntas que proponemos como guía, sino que se buscará una conversación sea fluida, donde vayan apareciendo estos temas. Para ello, como comento a continuación, trataremos diferentes aspectos relacionados con el PEAC divididos en varios bloques.

1. Descripción del programa.

- ¿Cuándo se inicia el programa?
- ¿Qué fin persigue programa?

2. Organización e infraestructura del programa.

- ¿Cuál es la organización que mantiene el PEAC a nivel de infraestructura?
- ¿Dónde y cuándo se desarrollan las sesiones presenciales?

3. Ámbitos de trabajo.

- ¿Qué y cómo se trabaja en el PEAC?
- ¿Qué temas y cómo es la selección de estos para trabajar con los alumnos?

4. Alumnado.

- ¿Qué necesita un alumno para entrar en el en el PEAC?
- ¿Qué sucede con los alumnos que finalizan su enseñanza obligatoria?, ¿le ofrece algo el PEAC?

5. Equipo de coordinación y profesorado.

- ¿Cómo acceden los profesores al PEAC?
- ¿Existe algún tipo de evaluación hacia el alumnado por parte de los profesores?

6. Contexto sociocultural.

El PEAC, como la mayoría de los escenarios sociales, no solo afecta aquellos que lo realizan, sino que el contexto que les rodea cobra gran importancia. Por ello queríamos conocer el tipo de relación que se da entre el PEAC con el contexto que rodea al alumno que accede al programa. (centro escolar y familia)

- ¿Qué papel adopta la familia en este proceso?
- ¿Cómo es la relación con el centro de procedencia de los alumnos?

ANEXO II. Aprobación por parte del entrevistado a realizar la entrevista

Buenos días.

Soy Javier Blanco Martín, maestro de Educación Primaria y estudiante del Máster de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Segovia.

Como parte de mi Trabajo Fin de Máster, estoy realizando una investigación sobre el alumnado con altas capacidades, centrándome en la Comunidad de Madrid y en concreto en el Proyecto de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades que se ofrece en esta comunidad autónoma.

Para ello, se ha planteado la entrevista en profundidad como método para recoger los datos de nuestra investigación. Por esto motivo, le pido permiso para:

- a) Grabación de la videollamada con fines investigativos.
- b) Utilización de los datos recogidos durante la entrevista para la investigación educativa.

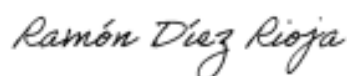
Ambas acciones serán confidenciales y utilizadas exclusivamente para la investigación educativa cumpliendo con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos y garantía de los derechos digitales.

Para ello, todo lo que quede registrado en el documento se le enviará, si así lo desea, antes de ser publicado, con el fin de que pueda ver lo expuesto en la investigación.

En caso de tener algún tipo de duda, puede escribirme a la siguiente dirección de correo javi10valde10@gmail.com

Firma:

Javier Blanco Martín



Firma del entrevistado:

Ramón Díez Rioja

ANEXO III. Solicitud de acceso al PEAC

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID CONVENIO DE COLABORACIÓN CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD – FUNDACIÓN MAX MAZIN
--

PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE SOLICITUDES DE INCORPORACIÓN CURSO 2020-2021

Apellidos		Nombre	
Dirección		Teléfono	
Correo electrónico			
Fecha de nacimiento		Edad cronológica	
Centro educativo		Nivel	
		Etapa	

Sede que se adjudica según centro escolar:

IES Juan de la Cierva	IES Beatriz Galindo	IES Antonio Machado	IES Joan Miró	IES Federico G ^a Lorca	IES Pedro Duque
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Derivación

Equipo/DO		Responsable/s	

2. Entrega de la documentación

En plazo	<input type="checkbox"/>	Reiteración	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-------------	--------------------------

3. Documentación que se adjunta

Síntesis del informe psicopedagógico	<input type="checkbox"/>
Propuesta de la dirección del centro	<input type="checkbox"/>
Autorización de los padres o tutores legales	<input type="checkbox"/>

4. Valoración SUPE

Cumple criterio de edad	<input type="checkbox"/>
Cumple criterio de perfil	<input type="checkbox"/>
Cumple criterio de compromiso	<input type="checkbox"/>

Valoración SUPE	<input type="checkbox"/> positiva
	<input type="checkbox"/> negativa

5. Informe psicopedagógico

5.1 General

Fecha de la evaluación	
Motivo de la evaluación	
Apartados cumplimentados en el informe	<input type="checkbox"/> todos <input type="checkbox"/> falta información acerca de:

5.2 Información relevante del alumno

Cociente intelectual	
Desarrollo armónico	
Creatividad	
NCC	
Estilo de aprendizaje	

Persistencia en la tarea	
Otros	

6. Observaciones

Participa en alguna actividad o programa de enriquecimiento	
Participa en otras actividad extraescolares	
Valoración de otras circunstancias significativas	

7. Gestiones complementarias

--

Resolución del expediente de solicitud de participación

Favorable	<input type="checkbox"/>
Desfavorable	<input type="checkbox"/>
Pendiente	<input type="checkbox"/>

