



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Las altas capacidades desde una perspectiva sociocomunitaria

**TRABAJO FIN DE MASTER
MASTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS.
ESPECIALIDAD: INTERVENCIÓN SOCIOMUNITARIA**

AUTOR/A: Alma Capa Cea

TUTOR/A: María Cruz Tejedor Mardomingo

Palencia, 19 julio de 2023



ÍNDICE

Resumen

Palabras clave

1. Introducción
 - 1.1. Justificación y objetivos
 - 1.2. Metodología de investigación
2. Marco Teórico
 - 2.1. Literatura científica
 - 2.2. Estudios y muestreos
 - 2.3. Protocolos y legislaciones educativas
3. Corpus
 - 3.1. Contextualización: Historia, conceptos y definiciones
 - 3.1.1. Visiones psicologicistas: evaluaciones y diagnósticos
 - 3.1.2. Otras visiones sobre las AACC
 - 3.1.3. Tipos y modelos de identificación e intervención educativa
 - 3.1.4. Perspectivas sociocomunitarias: la escuela inclusiva
 - 3.2. Reflexiones sobre la identificación e intervención educativa con AACC
 - 3.2.1. Sesgos en la identificación e intervención: expectativas de la sociedad y del profesorado
 - 3.2.1.1. Sesgo de género
 - 3.2.1.2. Sesgo de clase
 - 3.3. Estado de la cuestión: planes y protocolos de atención a la diversidad y a las AACC en Europa, España y Cyl

- 3.3.1. Legislación y recomendaciones Europeas
- 3.3.2. Atención educativa a las Altas Capacidades en España
 - 3.3.2.1. Madrid: PEAC
 - 3.3.2.2. Andalucía: protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales
 - 3.3.2.3. Euskadi
 - 3.3.2.4. Castilla y León: CREECYL
- 3.4. Escuela inclusiva y herramientas desde la perspectiva sociocomunitaria
 - 3.4.1. Pedagogía crítica
 - 3.4.2. Criterios de evaluación de los planes y protocolos de actuación
 - 3.4.3. Resultados
- 4. Conclusiones
 - 4.1. Expectativas de la Sociedad y del profesorado sobre el alumnado con AACC
 - 4.2. El rol de los equipos y departamentos de orientación
 - 4.3. Valoración: ¿son coherentes los modelos, planes y protocolos revisados con los preceptos de la escuela inclusiva?
- 5. Bibliografía
 - 5.1. Fuentes primarias y secundarias
 - 5.2. Protocolos y legislación
- 6. Anexos

RESUMEN

Este trabajo de revisión bibliográfica es una investigación en torno a la atención a la diversidad -y en concreto hacia el alumnado con altas capacidades (AACC)- dentro del actual paradigma de la Educación Inclusiva como precepto legislativo en la Unión Europea. Para empezar, se hará un repaso de los términos y conceptos que subyacen a este tema: inteligencia, altas capacidades, diagnóstico, evaluación, inclusión educativa, etc.

La investigación tomará la forma de un análisis crítico desde una perspectiva sociocomunitaria de los criterios, significados, medidas y estrategias de detección e intervención y metas contenidos en algunos planes y programas autonómicos de atención a las que he elegido como casos representativos en España: Madrid, Andalucía, Euskadi y Castilla y León. La crítica se expondrá mediante una tabla de resultados y se asentará a nivel teórico en argumentos extraídos de la pedagogía crítica, los principios de la escuela inclusiva y las perspectivas de género y de clase.

En las conclusiones se reflexionará en torno a algunas contradicciones existentes entre el discurso de valores contenido en la legislación vigente y las consecuencias indeseables de las medidas educativas de atención a las altas capacidades contenidas en las mismas. Se analizará también el rol de transformación social que tienen los y las docentes y los equipos o departamentos especializados.

PALABRAS CLAVE

Altas capacidades, superdotación, atención educativa a la diversidad, escuela inclusiva, pedagogía crítica, perspectiva sociocomunitaria, legislación sobre atención a las altas capacidades en Europa y España, identificación e intervención educativa.

1. Introducción

Este trabajo de fin de máster parte de dos motivaciones principales. Por un lado, la necesidad de confirmar dos hipótesis: que existen diferentes sesgos que interfieren en la intervención educativa con el alumnado en general, y con aquél con altas capacidades en concreto; por otro lado, busca articular y justificar una crítica fundamentada a cómo el sistema educativo y la legislación educativa estandariza y sistematiza prácticas de atención a la diversidad dirigidas a este colectivo que no siempre son la opción más adecuada a nivel psicosocial ni sociocomunitario, y que además acaban generando segregación y elitismo en vez de inclusión.

Mediante la comparación de diferentes medidas de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en España elaboraré una tabla de resultados con indicadores de educación inclusiva. En las conclusiones expondré qué valores hay tras nuestro discurso educativo y cuáles de ellos podemos encontrar reflejados en las medidas educativas de atención a la diversidad.

1.1. justificación y objetivos

La investigación realizada en este trabajo gira en torno a las estrategias sociales y educativas se están utilizando para atender al alumnado con AACC y cuáles son los objetivos de las mismas. Se parte de una postura crítica con el sistema de Enseñanza y con la aplicación de sus principios de igualdad e inclusión cuando se trata de este colectivo.

1.2. Metodología de investigación

Para realizar esta investigación he llevado a cabo una revisión bibliográfica de literatura proveniente de diferentes disciplinas en la que se habla de los elementos centrales sobre los que quiero reflexionar. También he revisado legislación, planes y protocolos de identificación de atención a las AACC a nivel europeo, estatal y autonómico, así como otro tipo de informes y documentación.

La búsqueda de información se ha llevado a cabo a través de canales especializados, por ejemplo directorios de carácter académico (Dialnet o Google Scholar) o los fondos de la Biblioteca de la Universidad de Valladolid. Además, ha sido de enorme importancia la experiencia vivida como alumna con AACC en primaria y secundaria dentro del sistema público de Enseñanza, así como usuaria de un programa de enriquecimiento durante toda esta

etapa. Los conocimientos e inquietudes que adquirí en esa época han guiado enormemente este trabajo.

Para la elaboración de la tabla de resultados se han utilizado como referencia los criterios establecidos en la guía sobre educación inclusiva *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015) y se han comparado con las indicaciones establecidas en cada plan, programa o protocolo revisados.

2. Marco Teórico

El marco teórico de este trabajo está compuesto por literatura de diversa índole, que ha sido puesta en relación. A continuación detallaré los documentos consultados y su importancia para las hipótesis, reflexiones y conclusiones que aquí se presentan.

2.1. Literatura científica

Para fundamentar y justificar las ideas que planteo en este trabajo, he revisado literatura científica como artículos académicos, libros y guías especializados en Psicología, altas capacidades y/o la escuela inclusiva. Este material ha sido elaborado por psicólogos, especialistas, médicos e investigadores.

2.2. Estudios y muestreos

Se han consultado recogidas previas de datos así como otras revisiones bibliográficas, que sirven de apoyo documental para las conclusiones expuestas en este trabajo. Por ejemplo, se han revisado tesis doctorales, TFMs o trabajos de campo, así como las estadísticas contenidas en la propia legislación y protocolos analizados

2.3. Protocolos y legislaciones educativas

La parte principal del corpus de este trabajo de fin de máster consta de una comparación de diversos planes, protocolos y legislación educativa que regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades en diferentes comunidades autónomas, contextualizándolas a su vez dentro del marco legislativo español y europeo. He elegido el caso de Castilla y León, así como otros tres que pueden ser considerados representativos: Madrid, Andalucía y Euskadi.

3. Corpus

3.1. Contextualización: Historia y conceptos

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio de paradigma en cuanto a la conceptualización de la inteligencia en general y de las altas capacidades en concreto, es posible identificar un objetivo claro en cuanto a las medidas de intervención educativa: conseguir todas las oportunidades posibles para el desarrollo del talento y los máximos logros para los sujetos que han sido identificados como superdotados o con altas capacidades.

A lo largo de este trabajo se manejarán varios conceptos clave que se irán aclarando a lo largo de este apartado.

3.1.1. Altas capacidades y superdotación.

Al hablar de Altas Capacidades (AACC) el término “inteligencia” está implícito, y la definición de este término ha sufrido una evolución a lo largo de la Historia, ya que no es hasta finales del siglo XX que surgen los modelos estructurados de inteligencia que nos sirven de referencia a día de hoy. Aunque sigue teniendo mucha presencia una definición de carácter psicométrica del cociente intelectual -cuestión que se analizará a lo largo de este trabajo- actualmente se tiene una concepción más dinámica y compleja que contempla diversas capacidades.

Es inevitable plantear la siguiente pregunta: ¿es lo mismo la superdotación que las AACC¹? Se podría definir al alumnado con superdotación como “un grupo amplio y heterogéneo de alumnos que presentan una inteligencia general muy superior a la media, altos niveles de creatividad, buen potencial de aprendizaje, buen o mal rendimiento académico y generalmente una clara motivación hacia el aprendizaje y hacia sus intereses” (CREECYL, 2023). En términos educativos, el alumnado con altas capacidades es aquél que presenta necesidades educativas especiales derivadas de una alta capacidad intelectual.

Ni siquiera la definición del término *superdotación* ha permanecido estática, ni tampoco existe consenso dentro de la propia comunidad científica: la postura predominante es la de que la superdotación responde a un C.I superior a la media en las escalas, pero a la hora de ser aplicado, este baremo se queda corto y puede acabar generando prejuicios en vez de motivar soluciones. Por eso se acepta por parte de la comunidad científica la necesidad de

¹ A partir de aquí, utilizaré estas siglas para referirme a las Altas Capacidades.

realizar diagnósticos multidimensionales para acercarnos a una medida más válida y fiable ya que todas las personas con altas capacidades son diferentes entre sí y tienen necesidades diversas (Peñas Fernández, 2006).

Aunque no me detendré sobre ello, es precisamente la falta de consenso en las definiciones sobre superdotación uno de los desencadenantes de la aparición de creencias sociales como que la atención a los superdotados necesariamente favorece el elitismo (Peñas Fernández, 2006) -sobre esta cuestión se profundizará a lo largo de este trabajo- o que un niño o niña con AACC es una persona adulta en miniatura y por tanto es autosuficiente.

3.1.1.1. Visiones psicologistas: evaluaciones y diagnósticos

El debate sobre cómo se deben identificar y atender educativamente las altas capacidades surge en los años 90 del siglo XX, y la línea que une el concepto de inteligencia con el rendimiento académico empieza también a ser cuestionada entre los especialistas.

La detección de alumnado con AACC se lleva a cabo en dos fases (Benito Mate, 2005): por un lado la identificación del alumnado potencial, por otro lado la evaluación diagnóstica por medio de escalas estandarizadas. Por último, mediante la evaluación psicopedagógica se proponen las medidas educativas más adecuadas en el caso de una identificación exitosa.

Algunas escalas de diagnóstico clínico de la inteligencia normalizadas son, por ejemplo, la Escala de Inteligencia de Wechsler o el Stanford-Binet L-M, que miden la capacidad de aprendizaje y no el rendimiento (Benito Mate, 2005). Estas dos escalas² son las más recomendadas y han de ser utilizadas por profesionales clínicos cualificados, y preferiblemente de manera individual para ser más fiables.

Las evaluaciones psicopedagógicas se realizan en los centros de enseñanza y sirven como paso previo y guía para aplicar medidas educativas. Son competencia de los equipos y departamentos de orientación educativa.

En cualquier caso, se buscan resultados cuantitativos que guíen las intervenciones educativas y cuyo resultado aportará derechos educativos a los sujetos identificados.

² Para más información sobre diferentes escalas consultar Anexo I.

3.1.1.2. Visiones actuales sobre las AACC

Gracias al uso de instrumentos como los diagnósticos mediante escalas estandarizadas, se estima que las personas con AACC representan en torno al 2% y el 5% de la población mundial (Pérez Barrera, 2005). En cualquier caso, se trata de estimaciones ya que con los métodos actuales no podemos conocer las cifras exactas.

Actualmente, el enfoque sobre las altas capacidades es más multidimensional y hace interactuar a diferentes modelos o teorías, como son:

-El modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), un modelo clásico basado en el rendimiento que combina la existencia de tres rasgos principales que han de darse de manera simultánea: capacidad intelectual por encima de la media, creatividad elevada, compromiso con la tarea. Según este modelo, las personas que combinan estos tres rasgos y los ponen en relación necesitan de medidas educativas especiales (Quílez Robles & Lozano Blasco, 2020)

-La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que habla de la existencia de hasta 8 inteligencias que cada persona tiene desarrolladas en mayor o menor medida: lingüística, cinestésica, lógico-matemática, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal (Reyzabal et al. 2007). En su momento revolucionó el estudio sobre la inteligencia ya que introduce un mayor grado de complejidad en el estudio de la misma.

-El modelo tripartito de Pfeiffer (2011) que es una síntesis de los modelos de desarrollo, psicométricos y de transformación (Quílez Robles & Lozano Blasco, 2020). Ofrece tres puntos de vista principales sobre las altas capacidades: inteligencia, rendimiento y potencial.

Existen también modelos explicativos de carácter biopsicosocial que tienen en cuenta factores más allá de lo clínico. Por ejemplo:

-El modelo Sea Star de Tannenbaum (1986) que estudia la inteligencia desde un punto de vista sociocultural y da mucho peso al entorno en el que el sujeto se desarrolla e interactúa, ya que influye en el desarrollo o no desarrollo de las capacidades y potencialidades del sujeto. Esta teoría propone cinco factores para determinar la superdotación: capacidad general, aptitudes específicas, factores no

intelectuales o de personalidad, influjos ambientales escolares y familiares: ambientales y factor suerte (Quílez Robles & Lozano Blasco, 2020). Es una teoría más dinámica que las anteriores. Presenta rasgos de carácter motivacional y no cognitivo, como la motivación y la autoconfianza, que tienen mucho que ver con los mandatos sociales y culturales que afectan a cada sujeto particular, y que entra en relación con la cuestión de los sesgos y la no-neutralidad que se expondrá a lo largo de éste trabajo.

Esta combinación de diferentes paradigmas, así como la reflexión y revisión de las antiguas conceptualizaciones, no ofrece una panorámica de las altas capacidades intelectuales en una persona como producto de un desarrollo vital multidimensional. Este es uno de los motivos por los que este colectivo es tan heterogéneo.

3.1.2. Tipos y modelos de identificación e intervención educativa

En el sistema educativo español, la técnica de recogida de datos y análisis de los mismos para determinar si un alumno o alumna tiene altas capacidades y por tanto necesidades educativas especiales, es la evaluación psicopedagógica. Realizarla es competencia de los equipos y departamentos de orientación. Sin embargo, es una labor interdisciplinar que trasciende las competencias de estos equipos y departamentos, y se debe recurrir a menudo a otros profesionales y expertos.

La evaluación ha de estar contextualizada pensando en el propio alumno o alumna y no debería estar cargada de contenido sociocultural. Ésta se puede completar con las escalas clínicas estandarizadas enmarcadas dentro de diferentes posibles protocolos: cribados masivos, individuales, etc.

Respecto a los modelos de intervención educativa una vez se determina que el alumno o alumna tiene altas capacidades, tenemos varias respuestas que son las que solemos encontrar en los planes y protocolos de atención a la diversidad o a la alumnado con AACC: medidas de enriquecimiento o estimulación, agrupamiento, adaptaciones curriculares o flexibilización de la duración de las etapas educativas. Sobre ellas se profundizará más adelante.

3.1.3. Perspectivas sociocomunitarias: escuela inclusiva vs. paradigmas de integración o segregación

El origen de la idea de inclusión lo encontramos el Foro Internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien (Tailandia) en 1990, donde se promovió por primera vez “el compromiso de una Educación para todos que atendiera las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social dentro del sistema de educación formal” (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017). Fue a partir de esta década cuando se dio un paso conceptual de los modelos integradores a modelos asentados en principios de inclusión que son transformadores a nivel sistémico.

Tradicionalmente la atención a las necesidades educativas especiales se ha centrado desde un punto de vista de aplicación de medidas correctivas, compensatorias o paliativas. Sin embargo, igual que el concepto de altas capacidades, el concepto de inclusión también ha sufrido una evolución. Podemos definir la inclusión educativa como:

“Un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes” (Booth & Ainscow, 2015).

Desde esta perspectiva se podría valorar al alumnado con altas capacidades como “un elemento básico del andamio cognitivo del grupo” y por tanto no habría motivos para segregarle del mismo, sino que debería ser un agente activo más. (Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España et al. 2014).

3.2. Reflexiones sobre la identificación e intervención educativa con AACC

Se buscan resultados cuantitativos mediante técnicas de medición cuantitativas, y también mejora en los resultados y rendimiento de este alumnado. Cuando no existen expectativas de que esto suceda con un alumno o alumna por su condición social o cultural, o los indicios de AACC que estamos buscando tienen un carácter más cultural que cognitivo, las capacidades de esta persona pueden pasar desapercibidas: lo que para algunos perfiles de alumnado son indicios o rasgos de superdotación, para otros es simplemente una molesta divergencia del estereotipo que esperamos que cumplan. Simplemente no se invierte tiempo, energía o recursos en identificar y atender correctamente estas posibles necesidades.

3.2.1. Sesgos en la detección e intervención: ¿cómo se detecta? ¿cuándo?

En su Título II (Equidad en la Educación), la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE) nos habla de cómo la atención a la diversidad pretende conseguir la “compensación de desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole, y de forma específica, al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración”. Si estas desigualdades educativas afectan al alumnado en general, no es descabellado suponer que también están presentes cuando hablamos de niños y niñas con AACC cuyas vidas están además atravesadas por otras diversidades o circunstancias.

A la hora de identificar si un niño o niña tiene características compatibles con las AACC entran en juego la familia y el profesorado, además de los profesionales implicados en la evaluación. La sociedad impone y reproduce una serie de prejuicios, mandatos, estereotipos y expectativas a los diferentes sujetos que la componen³, y esto es algo que afecta a todas las personas en todos los ámbitos de su vida. Los niños y niñas con AACC no están libres de ello, por esta condición y por otras múltiples que les puedan atravesar. Estos prejuicios pueden tener graves consecuencias para su desarrollo vital y para la atención educativa que necesitan, precisamente porque el desajuste entre su capacidad intelectual, su edad y muchas veces con las expectativas de su entorno les genera muchas dificultades en su desarrollo y el aprendizaje.

³ Esto se relaciona con la teoría del etiquetado.

En muchas ocasiones las altas capacidades son un verdadero hándicap para desenvolverse en un mundo y en un sistema educativo estandarizados, y más si no son atendidas y gestionadas debidamente en todas sus dimensiones:

“Existe el riesgo de que un porcentaje importante de este alumnado no solo viva de manera negativa su vida escolar sino que incluso fracase en el propio sistema. Las personas con altas capacidades intelectuales provienen de familias, ambientes sociales y culturales, modelos educativos diversos y manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a los logros académicos, desarrollo social, emocional, cognitivo.” (Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales del Gobierno Vasco, 2019).

Tanto la identificación como la intervención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) la realizan personas que, aunque actúen desde la profesionalidad y el compromiso, tampoco están libres de estos mandatos y expectativas sociales. Los instrumentos creados y utilizados para estos fines también han sido creados por personas, y en momentos y lugares concretos, utilizando los criterios que eran coherentes con todos estos elementos.

3.2.1.1. Sesgo de género

Las mujeres con superdotadas están descritas por los especialistas como un grupo de riesgo dentro de la población con altas capacidades: durante siglos se ha repetido como un mantra que los hombres son más inteligentes que las mujeres, por lo que reconocer en las mujeres esta posible condición era directamente impensable.

No hace falta nombrar todas las trabas que las mujeres han tenido para su propio desarrollo intelectual y personal: libre acceso a la universidad, voto y elegibilidad, etc. Los problemas más habituales a los que se enfrentan las mujeres con altas capacidades desde la infancia hasta la edad adulta, a parte de algunos muy específicos, no dejan de ser los mismos que afectan a cualquier mujer a lo largo de cualquier etapa educativa, aunque resultan especialmente sangrantes y devastadores para este colectivo.

La asimilación de los estereotipos de género, según muchos estudios, se da ya antes de los 6 años. El estereotipo de lo que constituye la feminidad dificulta en gran medida el posible diagnóstico de superdotación en las niñas (Peñas Fernández, 2007).

“Agilidad mental, dar argumentos, hacer preguntas pueden ser conductas que si son observadas en un niño sea catalogado como precoz; sin embargo, observadas en una niña cobrarán un sentido muy distinto y son generalmente interpretadas como una niña molesta, agresiva e incluso poco femenina. Los profesores tienden a comportarse de manera diferenciada hacia los niños y niñas con talento (...) se espera que las chicas sean más obedientes y no planteen problemas de disciplina” (Valadez Sierra, 2004).

Se observa también una disminución del CI en niñas en escalas donde están implicadas la velocidad y la competitividad: están hechas desde una mirada androcéntrica y se diseñan para valorar actitudes “masculinas” como estas. Así es como las niñas comienzan a esconder sus capacidades: “es muy habitual en las etapas de Infantil y Primaria que cuando las niñas terminan sus tareas se dediquen a ayudar a los demás y no se ven así síntomas de aburrimiento que puedan llamar la atención del profesorado” (Fernandez Mota, 2005).

Hay autores que afirman que el grado de satisfacción en las edades propias de la etapa primaria es mayor en las niñas porque los roles que por mandato social tienen que asumir les aportan mayor equilibrio emocional.

Leta Hollingworth (1886-1939), psiquiatra, fue la primera en estudiar las altas capacidades en las mujeres además de pionera en la práctica de la psicología clínica y de escribir uno de los primeros libros sobre superdotación (Kreger Silverman, 1999). En su obra se percibe su preocupación por la relación entre las altas capacidades, la educación y el acceso a las oportunidades: lo primero, por sí solo, no determina el éxito (Willinsky 1999). Tuvo que enfrentarse al prejuicio tan arraigado hasta el siglo XX de que la eminencia de los hombres en todos los campos demuestra que la inteligencia es un rasgo masculino.

De las personas con altas capacidades detectadas en la adolescencia el 70% son varones frente al 30% de mujeres cuando sabemos por los estudios que las cifras reales equivalen a la mitad para cada género porque así se observa en edades más tempranas. No es que haya menos superdotadas, es que se detectan en menor medida, entre otras razones porque los intereses sociales para la detección del talento se inclinan en favor de los varones: “las chicas con altas capacidades tienen mayor capacidad para la adaptación social, a costa, posiblemente, de ocultar sus capacidades” (Fernández Mota, 2015).

Otro dato que nos puede dar mucha información es el hecho de que las chicas con altas capacidades empleen mejor las estrategias de aprendizaje, esto es debido a que el profesorado diseña las actividades y materiales pensando en los intereses y motivaciones de los varones y con una actitud limitadora hacia la expresión de las chicas, y ellas aprenden a adaptarse. Algunos especialistas -como ya he señalado- manifiestan que las diferencias que muestran las personas con altas capacidades en el ámbito socioemocional son susceptibles de ser observadas ya en la infancia y la adolescencia. Algunas de las más descritas son: la intensidad emocional, la elevada sensibilidad y empatía, el perfeccionismo, el sentido de la justicia, la baja tolerancia a la frustración (Peñas Fdez. 2007).

Gracias a esta alta sensibilidad, las chicas superdotadas captan mucho más claramente lo que llamamos currículum oculto: bajas expectativas del profesorado, estereotipos de género, falta de modelos, más interacciones del profesorado con los varones, etc y esto afecta negativamente a su autoestima.

3.2.1.2. Sesgo de clase

En los centros escolares de contexto desfavorecido, la percepción y la respuesta al alumnado con alta capacidad es menor. Se han observado puntuaciones menores en las evaluaciones realizadas a niños y niñas con nivel socioeconómico bajo, incluso se puede afirmar que “la pobreza extrema padecida durante los cuatro primeros años de vida reduce significativamente los resultados de las pruebas de inteligencia” (Fernández Mota, 2015).

Es evidente que la clase social influye en la identificación del alumnado con AACC y por tanto en su acceso a una atención educativa adecuada. A este respecto, los sesgos de clase que afectan al alumnado con AACC son, como en el caso anterior, los mismos que afectan a la población general: la desigualdad estructural que afecta a las oportunidades y condiciones materiales de vida. Por lo tanto, este sesgo no proviene de los rasgos cognitivos en sí mismos, sino de cómo se evalúan, en base a qué criterios y con qué expectativas.

Cuando el alumnado de clase baja consigue llegar a programas de estimulación especializados, suele encontrarse con un ambiente menos diverso en el que puede sentirse incómodo y por tanto reducir su permanencia en los mismos.

3.3. Estado de la cuestión: atención educativa a la diversidad en Europa, España y Cyl

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se establece, por primera vez en la Historia, que la Educación es un derecho fundamental de todas las personas, un derecho que además abre la puerta a otros como los derechos sociales, laborales, etc. Es a partir de aquí que comienza a prestarse atención al hecho de que no todas las personas tienen acceso a la educación y a algunas hasta se les niega.

“Las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora.” (Tijada Inés, 2016).

Nos referimos a medidas educativas que tienen como objetivo optimizar el aprendizaje del alumnado atendiendo a cada perfil concreto. Tradicionalmente estas medidas han seguido tres líneas de actuación:

-Aceleración o flexibilización, que consiste en adelantar uno o varios cursos escolares.

-Agrupamiento, que consiste en crear pequeños grupos con alumnado con características similares dentro del propio centro escolar y darles tiempo y espacio para reunirse.

-Enriquecimiento, que sería el conjunto de adaptaciones significativas y medidas de estimulación.

En varios estudios realizados se muestra como el propio alumnado con AACC no está satisfecho con estas medidas, y resulta llamativo que no se estén escuchando las voces de las personas afectadas. Estos niños y niñas demandan aceptación por su grupo de iguales (Booth y Ainscow, 2015) y suelen sufrir confusión e inadaptación en los casos de aceleración y que perciben los estereotipos y expectativas que se proyectan sobre ellos y ellas, lo que les genera frustración (Tijada Inés, 2016).

Es flagrante el hecho de que sus necesidades socioemocionales no son una prioridad en las intervenciones educativas del alumnado con altas capacidades.

En España, gracias al Real Decreto 943/2003, de 18 de julio por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, se aplica en muchas ocasiones la aceleración, que consiste en la incorporación de este alumnado en cursos superiores a los que por edad les corresponderían.

El Ministerio de Educación español ha avanzado en su descripción del alumnado con AACC incluida en su Guía de Atención a la Diversidad, abandonando la redacción inicial que reducía las herramientas al diagnóstico clínico y sus interpretaciones. Actualmente, su criterio es más amplio y multidimensional: se trata de hacer un diagnóstico de necesidades desde una óptica inclusiva .

“Necesitamos leyes educativas válidas, es decir adaptadas a la Convención de Naciones Unidas como ley de superior rango que es. Aunque la Convención de Naciones Unidas es de aplicación directa y nuestros Juzgados y Tribunales en su aplicación dictan sentencias, la implementación de la preceptiva Educación Inclusiva no resulta posible con las interferencias de las leyes, costumbres y prácticas, especialmente las autonómicas que configuran un sistema educativo excluyente, de transmisión de contenidos al grupo para su reproducción y en definitiva con el actual marco legal, principalmente el autonómico que es diametralmente opuesto a la Educación Inclusiva.” (de Mirandés Grabolosa, 2017)

Por otro lado, la atención a la diversidad también es un precepto de obligado cumplimiento en el ámbito español según se establece en la LOMLOE, como un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, y también como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos; es a partir del principio de inclusión como se concibe en esta ley la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

3.4. Legislación y recomendaciones Europeas

El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, dentro de la Declaración Universal de Derechos Humanos, por lo que quedó ampliada a todos los estudiantes. La Educación inclusiva es a partir de aquí, por tanto, un derecho de todos los niños y niñas. Con la autorización de las Cortes Generales el Estado Español la ratificó y publicó en el BOE de 21 de abril de 2008. No obstante, en la Unión Europea, su aplicación varía según los gobiernos e instituciones educativas de cada estado miembro decida.

“El análisis de la situación actual en los países integrantes de la Unión Europea además de mostrar una gran heterogeneidad en la detección y respuesta educativa que se presta al alumnado con altas capacidades intelectuales, pone de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas y actividades educativas destinadas a este tipo de alumnado, aspecto que se ve condicionado por la escasa formación específica del profesorado en relación con este tema” (Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales del Gobierno Vasco, 2019).

Parece que no existe un completo consenso europeo en cuanto a métodos de identificación y detección ni de intervención, sin embargo se comparten objetivos y valores de fondo, como el horizonte de una educación inclusiva. Por este motivo existen también recomendaciones a nivel europeo como el proyecto *Inclu-Ded*.

3.5. España: casos representativos de algunas comunidades autónomas⁴

En España las competencias en materia de Educación están transferidas a las comunidades autónomas, pero existe un marco común de atención a la diversidad que marca unas líneas generales. Según LOMLOE, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el Título II Capítulo I, se habla de cuál es este alumnado con necesidades educativas especiales que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, dentro del cual se encuentra el alumnado con AACC.

A continuación analizaré cuatro casos paradigmáticos de diferentes comunidades autónomas y sus estrategias de intervención educativa con el alumnado con altas capacidades. Me centraré en los aspectos que relacionen la atención a la diversidad con la perspectiva de la escuela inclusiva, así como todas las cuestiones anteriormente mencionadas.

⁴ Consultar anexo III.

3.5.1.1. Madrid: PEAC y el Decreto 23/2023 de atención educativa a las diferencias individuales del alumnado

Comenzaré exponiendo la legislación vigente en la comunidad de Madrid, así como su programa de estimulación gratuito.

Según el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid, el reconocimiento de la diversidad es lo que caracteriza a una sociedad plural y constituye un valor positivo en términos educativos. Se habla de contemplar diferentes escenarios de aprendizaje, pero no todos ellos coherentes con la perspectiva de la escuela inclusiva: agrupamiento, flexibilización, adaptaciones significativas en el currículum, etc. Se dice también que la atención a la diversidad abarca todas las etapas educativas y se extiende a todo el alumnado, aunque esta afirmación por desgracia no podemos contemplarla en la práctica: por ejemplo faltan medidas en etapas postobligatorias y gran parte del alumnado queda exento de valoración.

En el Artículo 2 se establece “la normalización de la respuesta educativa que garantice entornos accesibles, al proveer al alumnado de condiciones, apoyos y recursos tan próximos como sea posible al entorno en el que se relaciona” y se habla de la inclusión educativa como la opción más apropiada para atender al alumnado en general, dentro de un entorno flexible que permita la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el Artículo 6 se establecen los métodos de identificación de este alumnado con necesidades educativas especiales: se realizará mediante la evaluación psicopedagógica interdisciplinar⁵, tarea que se encomienda al profesorado especialista en los centros públicos y a los profesionales pertinentes en los centros privados. Se considera fundamental la participación familiar y su autorización, requisito que ya genera un escollo para el alumnado en situaciones familiares complicadas. En la sección 2.a se nombran las medidas concretas destinadas al alumnado con AACC.

⁵ De conformidad con lo dispuesto en el artículo 21 de la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid.

A continuación, resumo algunas de ellas: se revisarán las conclusiones de la evaluación psicopedagógica al finalizar cada una de las etapas educativas, se diseñará un plan individualizado de enriquecimiento curricular o se permitirá la flexibilización de las etapas educativas.

El PEAC es el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid, impulsado por la Consejería de Educación y que se desarrolla en consorcio con las Universidades públicas de la comunidad y con otras consejerías. Se trata de una medida voluntaria y gratuita destinada a alumnado matriculado en escolarizado en Educación básica y bachillerato de la comunidad de Madrid, y se lleva a cabo fuera del horario escolar pero en centros públicos de enseñanza (concretamente en seis sedes repartidas por toda la comunidad). Proporciona a este alumnado “oportunidades de profundización en diferentes áreas del conocimiento, a través de la experimentación, la investigación y la creación (...) Las actividades complementan la respuesta educativa que reciben en sus centros escolares y permiten la interacción de alumnos con perfiles similares procedentes de centros y zonas distintas de la Comunidad de Madrid.” (PEAC, 2022).

La valoración de los potenciales usuarios del programa se hace previa propuesta del centro educativo, concretamente de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, los departamentos de orientación. El programa está diseñado siguiendo el modelo de Mönks y Van Boxtel de interdependencia triádica.

Algunos de los objetivos del programa, además de los propiamente académicos, son los de trabajar la comunicación entre iguales y habilidades sociales y la tolerancia a la frustración. Sin embargo, según se ha detallado en otro estudio sobre este programa, la relación del PEAC con los centros de origen de su alumnado es prácticamente nula (Blanco Martín, 2020).

3.5.1.2. Andalucía: protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales

Andalucía es una de las comunidades autónomas que más legislación y protocolos tiene en torno a la identificación y atención del alumnado con AACC, además existe FASI (Federación Andaluza de Asociaciones de Altas Capacidades Intelectuales) que da cobertura a servicios no cubiertos por las instituciones, por ejemplo una escuela de padres.

En el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (aún vigente) se determinan las medidas de atención personalizada que pueden aplicarse a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales para responder a sus necesidades educativas especiales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al igual que en el resto de legislaciones autonómicas al respecto, se parte de la evaluación psicopedagógica como herramienta de identificación, que recaerá en manos de los equipos de orientación educativa. En su capítulo V referido a la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales, se establece como estrategia de atención un plan de acción tutorial centrado en la atención a este alumnado, y las adaptaciones curriculares o flexibilización que sean necesarias dentro de los centros ordinarios.

En la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, se dice que “la atención a la diversidad del alumnado será la pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria, para lo cual se favorecerá una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza” y que “Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación” (Orden de 25 de julio de 2008). Se ofrece al alumnado con altas capacidades programas de adaptación curricular y se priorizará que no implique abandonar el aula ordinaria.

En las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, se actualizan los protocolos de identificación e intervención así como el uso y enfoque de la

evaluación psicopedagógica. Se habla de los numerosos cambios que ha sufrido este proceso de identificación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, y se busca la unificación de actuaciones y que las mismas sean coordinadas. En el punto 2.1.2 se habla concretamente de la detección en niños y niñas que presenten “indicios de altas capacidades en el primer ciclo de Educación Infantil” (Dirección General de Participación y Equidad, 2017), es decir, sobre la atención temprana a este colectivo. En esta etapa, para poder conseguir el objetivo, es muy importante la comunicación y colaboración con las familias, así como la observación sistemática de los docentes y técnicos. Se entienden aquí las Altas Capacidades como un proceso dinámico y no estático, y que contempla múltiples potencialidades y habilidades. Una cosa interesante que se dice es que aunque no se puedan determinar las AACC tan temprano, la simple precocidad de cualquier niño o niña ha de ser atendida correctamente.

En estas Instrucciones se plantean como medidas generales metodologías favorecedoras de la inclusión, como son el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo, metodologías con las que todo el alumnado puede participar de manera activa y también todo el profesorado, estableciendo conexiones entre toda la comunidad educativa y favoreciendo el desarrollo de diversas habilidades en cualquier alumno o alumna.

Por último, tenemos Instrucciones de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, donde se habla del protocolo sistematizado de detección masiva que se instauró en 2012-2013 y cuyos cuestionarios de detección fueron revisados en el curso 2017-2018. Los resultados indican que es necesario mejorar el procedimiento. Se realizan anualmente a todo el alumnado en el último ciclo de educación infantil y primaria. Si un alumno o alumna pasa las dos fases de estos cuestionarios, obtendrá el derecho a la evaluación psicopedagógica. En estas instrucciones se muestran los criterios establecidos en los cuestionarios (ver anexo II) y podemos observar cómo muchos de ellos hacen referencia a cuestiones socioculturales (lectoescritura, lenguaje oral, etc).

3.5.1.3. Euskadi: Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 del Gobierno Vasco

Según este documento, la educación inclusiva es la línea prioritaria del Gobierno vasco, ya que pone en valor la diversidad y su reconocimiento. También se entiende la inteligencia desde una concepción multidimensional. Se habla de los agentes educativos incluyendo a familias y entorno cercano. Para la elaboración de este plan se ha implicado a familias, asociaciones, expertos, docentes e instituciones educativas. Se ha tenido en cuenta también la opinión del propio alumnado a través de una representante.

Este plan busca dar respuesta a las necesidades del alumnado, no sólo educativas sino también sociales y emocionales. De los planes, programas, protocolos y legislación sobre la atención educativa a las AACC que he analizado, éste es el único documento que habla de manera explícita sobre el hecho de que las personas con AACC también se ven atravesadas por otras circunstancias que condicionan su ser y estar en el mundo social y educativo:

“Además es muy importante considerar que determinados estereotipos culturales, roles de género y otras variables, dificultan la detección de niñas con altas capacidades ya que tienden a no mostrar sus potencialidades, y a conformarse ocultando su alta capacidad. Este Plan, debe colaborar con la superación de las desventajas socioculturales y de su impacto en la educación de las niñas y jóvenes de nuestra comunidad. Es por tanto necesario seguir profundizando en los aspectos relacionados con el género, desventaja sociocultural y diversidad cultural y funcional.” (Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales, 2019).

Se hace un estudio previo de diagnóstico de la situación en los centros de enseñanza del País vasco, del que podemos extraer datos como que la mayoría del profesorado declara no haber recibido ningún tipo de formación para tratar con alumnado con altas capacidades. Se indica, además, que del alumnado diagnosticado de manera oficial hay un mayor porcentaje de chicos (70,9%) que de chicas (29,1%), lo que nos muestra de manera muy gráfica el sesgo del que hablaba en la introducción. También dedica un capítulo a hablar de los mitos sobre las AACC que debemos desterrar: aquellos relacionados con el alto rendimiento, la inadaptación social, etc. También se detallan posibles estrategias de actuación con familias.

En este plan se detallan nueve principios para identificación del alumnado con AACC: inclusión, prevención y detección temprana, participación y colaboración, visibilidad de género, flexibilización y personalización de la intervención educativa, diversificación de la enseñanza, formación de los agentes educativos, evaluación y seguimiento y especial atención a los diferentes tránsitos.

Para la identificación del alumnado se realiza un primer filtraje y una detección específica como segunda fase. En caso de resultado exitoso, se pasaría a realizar la evaluación psicopedagógica. Se ofrece en el plan una serie de indicadores que nos pueden ayudar con la identificación, pero muchos de los cuales tienen gran carga sociocultural⁶. Aunque se trata de un plan muy completo, las estrategias de intervención siguen en la línea de la agrupación o flexibilización del currículum escolar.

3.5.1.4. Castilla y León: CREECYL y el II Plan de Atención a la Diversidad

El CREECYL es un organismo autonómico regido por la ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León. Se trata del Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León. Entre sus funciones está la de desarrollar actuaciones de educación inclusiva en su ámbito de actuación, el asesoramiento al profesorado y a los equipos educativos, La investigación e innovación en equidad educativa y en detección, atención e intervención con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (por ejemplo el alumnado con AACC) o la realización de evaluaciones psicopedagógicas.

El Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León se aprueba mediante el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, y sustituye al anterior Plan incluyendo esta vez el paradigma de la inclusión educativa como horizonte hacia el que caminar. Se entiende que la Educación inclusiva es un aspecto de la Sociedad inclusiva, y se insiste en que no estamos hablando de un simple cambio terminológico, sino de un

⁶ Consultar anexo II.

compromiso profundo por parte de la comunidad educativa y los demás agentes implicados en una transformación de los valores que rigen el sistema de enseñanza.

Se estructura en tres niveles de concreción -conceptual, estratégico y operativo- y en él se plantean nuevas líneas de actuación y estrategias que no estaban presentes en el anterior. Ahora se plantean seis nuevas líneas que a su vez constan de diferentes objetivos específicos: fomento de la cultura escolar inclusiva, línea en la que se hace hincapié en la formación del cuerpo docente; mejora en los procesos de identificación e intervención de las necesidades educativas especiales del alumnado, insistiendo en la importancia de la coordinación entre administraciones y conocimiento de los profesionales implicados sobre los protocolos y procesos; mejora de los indicadores internacionales (ODS, incremento del rendimiento académico, atención extraescolar al alumnado que lo precise, etc) que no dejan de ser objetivos de carácter cuantitativo e individualista; fomento de la participación de las familias y el entorno en los procesos educativos, se nombra pero no se dice cómo se podría hacer esto; refuerzo y apoyo de la investigación, principalmente mediante estrategias tecnológicas (por ejemplo, test online); por último, el impulso de la igualdad y la cultura de la no violencia, promoviendo la sensibilización hacia los diferentes tipos de discriminación mediante programas de prevención. Cada una de estas estrategias está definida por unos indicadores, tiene unos agentes determinados que deben llevarla a cabo y se plantea unos objetivos -de cara al pasado año 2022- que también son de carácter cuantitativo.

Respecto al colectivo de niños y niñas con AACC, el Plan habla de llevar a cabo un cribado masivo mediante pruebas estandarizadas con el objetivo de generalizarlo al 80% de la población.

En el II Plan de Igualdad se habla de dos tipos de colectivo sobre los que intervenir: alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de cualquier tipo de neurodiversidad o diversidad funcional, y alumnado migrante o especialmente vulnerable que por su condición está atravesado por una o múltiples discriminaciones (sexismo, xenofobia, etc). No se menciona que existe una parte del alumnado que pertenece a ambos colectivos y que por tanto puede sufrir situaciones muy particulares, y una de sus facetas queda generalmente olvidada.

3.6. Escuela inclusiva y herramientas desde la perspectiva sociocomunitaria

En toda la legislación revisada se parte de la idea de que la Educación Inclusiva es un precepto de obligado cumplimiento en todos los centros educativos del Estado Español. Está por encima de las leyes orgánicas, principalmente En toda la legislación revisada se parte de la idea de que la Educación Inclusiva es un precepto de obligado cumplimiento en todos los centros educativos del Estado Español. Está por encima de las leyes orgánicas, principalmente en virtud de la Convención de Naciones Unidas aprobada en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, desde su ratificación por parte de España y su publicación en el BOE de 21 de abril de 2008.

También lo encontramos dentro de la actual ley educativa (LOMLOE) y de las anteriores (por ejemplo LOMCE). Aunque los objetivos que marca todavía distan mucho de convertirse en logros de los que vanagloriamos como Estado. Es precisamente esta circunstancia la que favorece que esta “escuela inclusiva” muchas veces no sea tal, y se falsee o tergiversarse para adaptarse a lo que marcan las leyes, pero sin realizar en realidad ningún cambio sustancial ni metodológico: se siguen buscando resultados estandarizados, conduciendo al fracaso escolar a gran parte alumnado con AACC y al alumnado que presenta otras diversidades o circunstancias.

La verdadera escuela inclusiva busca superar las barreras metodológicas que impiden un aprendizaje colectivo y se rige por los principios de igualdad e inclusión, entendiendo que los centros de enseñanza no deberían “seleccionar” a su alumnado, sino que cada niño o niña debería asistir al centro más próximo sin perjuicio para su atención educativa y desarrollo. Los centros educativos se convierten en inclusivos cuando ponen en relación directa sus prácticas educativas con estos valores. En la escuela inclusiva todas las personas deberían poder desarrollar sus capacidades desde el derecho y el respeto a la diversidad, ya que si las aulas son un reflejo de la sociedad y creemos en la capacidad transformadora de la escuela, deberían ser espacios donde la heterogeneidad no sea un problema sino una oportunidad. La escuela debe ser un espacio seguro y estimulante para todo el alumnado. Cada alumno aprende de una manera única, no sólo aquellos con AACC. Esta es la idea que se defiende desde Europa y el horizonte hacia el que caminamos.

Las necesidades de una persona con AACC en la infancia son distintas a las del resto del alumnado, pero desde luego no son incompatibles: ¿no son acaso beneficiosas las metodologías educativas de apoyo a las AACC para el pleno desarrollo de todo el alumnado? en virtud de la Convención de Naciones Unidas aprobada en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, desde su ratificación por parte de España y su publicación en el BOE de 21 de abril de 2008 (de Mirandés Grabolosa, 2017).

También lo encontramos dentro de la actual ley educativa (LOMLOE) y de las anteriores (por ejemplo LOMCE). Aunque los objetivos que marca todavía distan mucho de convertirse en logros de los que vanagloriamos como Estado. Es precisamente esta circunstancia la que favorece que esta “escuela inclusiva” muchas veces no sea tal, y se falsee o tergiversarse para adaptarse a lo que marcan las leyes, pero sin realizar en realidad ningún cambio sustancial ni metodológico: se siguen buscando resultados estandarizados, conduciendo al fracaso escolar a gran parte alumnado con AACC y al alumnado que presenta otras diversidades o circunstancias.

La verdadera escuela inclusiva busca superar las barreras metodológicas que impiden un aprendizaje colectivo y se rige por los principios de igualdad e inclusión, entendiendo que los centros de enseñanza no deberían “seleccionar” a su alumnado, sino que cada niño o niña debería asistir al centro más próximo sin perjuicio para su atención educativa y desarrollo. Los centros educativos se convierten en inclusivos cuando ponen en relación directa sus prácticas educativas con estos valores (Booth & Ainscow, 2015). En la escuela inclusiva todas las personas deberían poder desarrollar sus capacidades desde el derecho y el respeto a la diversidad, ya que si las aulas son un reflejo de la sociedad y creemos en la capacidad transformadora de la escuela, deberían ser espacios donde la heterogeneidad no sea un problema sino una oportunidad. La escuela debe ser un espacio seguro y estimulante para todo el alumnado. Cada alumno aprende de una manera única, no sólo aquellos con AACC. Esta es la idea que se defiende desde Europa y el horizonte hacia el que caminamos.

Las necesidades de una persona con AACC en la infancia son distintas a las del resto del alumnado, pero desde luego no son incompatibles: ¿no son acaso beneficiosas las metodologías educativas de apoyo a las AACC para el pleno desarrollo de todo el alumnado? Por ejemplo el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos (Tijada Inés, 2016). La educación inclusiva ofrece metodologías y currículos flexibles que permiten que cada estudiante pueda desarrollar su potencial: la educación para todos y todas es, en realidad, una

educación personalizada pero no elitista. Es cierto que para el desarrollo de este modelo educativo es imprescindible la formación y sensibilización docente al respecto.

El DUA⁷ es una herramienta muy valiosa que se puede utilizar, ya que consiste en diseñar entornos de aprendizaje que pueda utilizar todo el alumnado, y permite también hacer más ágil y eficiente la labor docente. El horizonte hacia el que deben caminar los sistemas educativos modernos es el de la universalización y plena inclusión.

3.7. Pedagogía crítica

De la misma manera que el concepto de altas capacidades y la idea de una correcta atención a la diversidad han ido evolucionando con el tiempo, también evoluciona la formación del profesorado y las herramientas que tienen disponibles. La pedagogía crítica es una corriente que proviene de la Filosofía de la Educación, concretamente inspirada en la Escuela de Frankfurt. Su fundador es uno de los grandes pensadores y pedagogos de la Historia de la Educación como es Paulo Freire: rechaza la idea de la neutralidad del conocimiento y de las personas que lo transmiten. Enseñar, para esta corriente, es un acto inevitablemente político donde es imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico que nos permita valorar los condicionantes que atraviesan el acto educativo.

Ejercer la labor docente implica estar siempre determinado por el contexto y por el sistema en el que se trabaja, y por eso es tan importante que viva plenamente su vida cotidiana dentro del centro escolar, pues es ahí donde se van a encontrar las cosas que no están reflejadas en los protocolos o en la legislación: son docentes y estudiantes quienes día a día construyen los procesos de aprendizaje (Martínez del Castillo, 2017) y construyen comunidad. La pedagogía crítica constituye un proceso de transformación de las escuelas tradicionales a espacios de aprendizaje inclusivos para todo el alumnado (Molina & Christou, 2009).

La pedagogía crítica es una perspectiva de carácter comunitario y dialógico, donde tanto la voz de los estudiantes como la de los docentes se escucha y se tiene en cuenta, además de ser una pedagogía consciente de su poder transformador:

⁷ Diseño de Aprendizaje Universal

“Como institución eminentemente política, la escuela está profundamente involucrada en la reproducción de los valores sociales, económicos y culturales, determinando las conductas, saberes y disposiciones vigentes, así como en la conservación de esas formas sociales dominantes que reproducen las configuraciones actuales de poder.” (Martínez del Castillo, 2017).

El modelo de enseñanza inclusiva que buscamos no puede dejar la pedagogía crítica de lado, ya que es necesario tomar esta actitud para poder dar de verdad una atención adaptada al contexto de cada persona y teniendo en cuenta todas sus circunstancias.

3.8. Criterios de evaluación de los planes y protocolos de actuación: inclusión y AACC

Para definir los criterios que me ayudarán a medir el cumplimiento del precepto de la educación inclusiva en los planes y protocolos de atención a la diversidad revisados, me he basado principalmente en los que hay establecidos en la última edición de la adaptación española de *Index For Inclusion*⁸. Esta guía proporciona materiales para la evaluación de las prácticas educativas en relación a la inclusión.

⁸ Una guía de educación inclusiva creada para centros de enseñanza en Reino Unido, y que desde su primera edición a principio de la década de los 2000 ha tenido gran proyección internacional.

3.9. Resultados

Criterio extraído de la perspectiva de Escuela inclusiva	Comunidad autónoma								
	Madrid		Andalucía		Euskadi		Castilla y León		
	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	
Favorece el sentimiento de pertenencia de todo el alumnado		X	X			X			X
Incrementa la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.	X		X			X			X
Vincula la educación a realidades locales y globales		X	X			X			X

Criterio extraído de la perspectiva de Escuela inclusiva	Comunidad autónoma							
	Madrid		Andalucía		Euskadi		Castilla y León	
	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple
Reconoce el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad		X	X		X		X	
Fomenta relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.		X	X		X			X
Reconoce que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad		X	X		X		X	

Criterio extraído de la perspectiva de Escuela inclusiva	Comunidad autónoma							
	Madrid		Andalucía		Euskadi		Castilla y León	
	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple
Las expectativas son altas para todos los estudiantes hacia los que se dirige.	X		X		X		X	
Las actividades de aprendizaje se planifican considerando a todos los estudiantes.		X		X		X		X
Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	X			X	X		X	
Se trabaja por acabar con las barreras del aprendizaje		X		X	X		X	

Criterio extraído de la perspectiva de Escuela inclusiva	Comunidad autónoma							
	Madrid		Andalucía		Euskadi		Castilla y León	
	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple
Lucha contra la discriminación institucional	X		X		X		X	
Ayuda a los centros desarrollar culturas institucionales multiculturales, abiertas y complejas, sostenidas por el desarrollo de políticas antidiscriminatorias		X	X		X		X	
Se incluye a usuarios no escolarizados		X		X		X		X
Se revisa el uso de la evaluación psicopedagógica o los métodos de cribado masivo		X		X		X		X

Criterio extraído de la perspectiva de Escuela inclusiva	Comunidad autónoma							
	Madrid		Andalucía		Euskadi		Castilla y León	
	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple	Se cumple	No se cumple
Se contemplan diversas habilidades, potencialidades e inteligencias	X		X		X		X	
Se contempla la perspectiva de género y se establecen estrategias para lograr la igualdad de oportunidades		X	X		X			X

4. Conclusiones

Las personas con Altas Capacidades son un colectivo heterogéneo pero que comparte una serie de características, entre ellas pueden estar las discronías en el desarrollo cognitivo y emocional durante la infancia y la adolescencia. Las tradicionales medidas educativas que se toman para atender a este alumnado tienen una influencia que trasciende al sujeto y su rendimiento académico particular: la atención educativa al alumnado con altas capacidades -y los criterios, motivaciones y objetivos que la sostienen- tiene una influencia social que se extiende y tiene consecuencias a nivel comunitario. Estas medidas educativas se basan casi

exclusivamente en criterios psicologicistas y clínicos, obviando las dimensiones social, emocional o cultural que también atraviesan las vidas de estos niños y niñas.

Desde una perspectiva educativa sociocomunitaria, debemos entender que la promoción del aprendizaje, la participación y la lucha contra la discriminación son tareas que nunca terminan y que involucran a todos los agentes de la comunidad en la reflexión y en la “reducción de las barreras que hemos y seguimos creando y que generan fracaso escolar y marginación” (Booth & Ainscow, 2015). Se trata de un compromiso de transformación socioeducativa que implica revisar las culturas, valores, políticas y prácticas presentes en los sistemas de enseñanza.

Una de las prioridades de la escuela inclusiva es la de construir comunidad a través de la colaboración y la solidaridad entre todos sus miembros, y esto incluye también al alumnado con AACC, por lo que es necesario repensar las estrategias de apoyo que se les aplica. Es inevitable preguntarnos acerca de la condición de las llamadas necesidades educativas especiales: ¿parten del propio alumnado o de un sistema que no da respuestas adecuadas? ¿Existirían necesidades educativas especiales en un sistema más flexible en el que se atendiera a todo el alumnado de manera personalizada y al colectivo del mismo buscando su cohesión? ¿No serían beneficiosos programas como el PEAC para todo el alumnado? Las necesidades educativas especiales no definen al alumnado, sino la relación de éste con el sistema educativo. Desde la perspectiva de la escuela inclusiva la dirección es clara:

“La división de los estudiantes de acuerdo con su nivel de logro va generalmente acompañada de la adscripción de etiquetas de mayor o menor capacidad, algo que ocurre desde muy temprana edad. Esta situación condiciona los logros futuros y afecta a las auto-expectativas. Cuando se valora igualmente a todos, los centros escolares reciben a todos los estudiantes que viven dentro de su entorno próximo” (Booth & Ainscow, 2015).

4.1. Expectativas de la sociedad, expectativas del profesorado

¿Está preparado el profesorado para atender las necesidades del alumnado con AACC? Puede no reconocer el potencial de ciertos estudiantes debido a su bajo rendimiento, a su falta de herramientas, o a una lectura incorrecta de expresiones culturales o sociales: el sesgo proviene, como ya se ha dicho, de los propios criterios para la identificación. No se parte de posiciones iguales para sacar una alta puntuación en una prueba estandarizada cuya forma y contenido presenta una fuerte carga sociocultural.

Cuando se lleva a cabo una identificación exitosa, las expectativas de la familia, de la sociedad, de los profesionales y del propio sistema académico tienen un horizonte claro: hacer llegar a este sujeto lo más lejos y alto que pueda, se percibe incluso como una cuestión de derecho. La segregación de este colectivo se aplaude y se fomenta, y esta segregación tiene un carácter elitista: los centros privados especializados, los programas de estimulación, etc.

Los expertos coinciden en que el profesorado percibe las AACC como un problema, y no simplemente como un rasgo de diversidad y una diversidad que atender. Se buscan -como hemos visto en el apartado anterior- soluciones cuantitativas que no exijan demasiado esfuerzo al docente, cuando lo que se necesitan son soluciones cualitativas centradas en el sistema de aprendizaje. La Educación Inclusiva es un precepto de obligado cumplimiento en todos los centros educativos del Estado Español, por encima de las leyes orgánicas, principalmente en virtud de la Convención de Naciones Unidas aprobada en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, desde su ratificación por parte de España y su publicación en el BOE de 21 de abril de 2008. Es precisamente esta circunstancia la que favorece que esta “escuela inclusiva” muchas veces no sea tal, y se falsee o tergiversa para adaptarse a lo que marcan las leyes, pero sin realizar en realidad ningún cambio sustancial ni metodológico: se siguen buscando resultados estandarizados, conduciendo al fracaso escolar a gran parte alumnado con AACC y al alumnado que presenta otras diversidades o circunstancias.

4.2. El rol de los equipos y departamentos de orientación

Como hemos podido ver en el análisis de estrategias de atención educativa del alumnado con AACC, el rol de los profesionales integrantes de los equipos y departamentos de orientación tienen un rol fundamental a la hora de hacer cumplir el derecho a la inclusión educativa de estas niñas y niños: además de ser los responsables de la evaluación psicopedagógica y de los primeros filtrados previos, también tendrán un papel muy importante a la hora de implicar a las familias en estas estrategias de intervención. Podrán observar si existen otras circunstancias en las vidas de sus alumnos o alumnas que estén impidiendo el desarrollo o la identificación de sus capacidades, podrán guiar la acción tutorial, etc.

4.3. Valoración: ¿son coherentes los modelos, planes y protocolos revisados con los preceptos de la escuela inclusiva?

Después de realizar este análisis, nos damos cuenta de que el discurso de la inclusión sigue siendo un poco vacío o al menos comprometido, al menos si hablamos de caso del alumnado con altas capacidades: las medidas propuestas nunca dan un paso hacia lo comunitario o lo inclusivo dentro de su entorno, sino que buscan alejar a este alumnado para poder conseguir así su máximo rendimiento. El plan del gobierno vasco es uno de los más completos de los que he revisado, además de ser el único que habla de temas más concretos como la igualdad de género o la prevención de la discriminación.

En general, faltan muchos pasos que dar hacia lo comunitario cuando obviamos el elitismo que se deriva del sesgo sociocultural de las identificaciones y detecciones de alumnado con altas capacidades a las que no todo el mundo accede ni todo el mundo supera en igualdad de condiciones. No obstante, se está trazando un camino desde las instituciones que ayuda a que los principios de la Escuela Inclusiva vayan convirtiéndose en realidades.

5. BIBLIOGRAFIA

5.1. Fuentes primarias y secundarias

- Benito Mate, Yolanda (et al.) (2005). *Ideación: la revista en español sobre superdotación*. N° 24.
- Blanco Martín, Javier (2020). *Evaluación de un programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades de la comunidad de Madrid* TFM, Universidad de Valladolid.
- Booth, Tony / Ainscow, Mel (2015) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Consejo General de los Colegios oficiales de Médicos de España (et al.) (2014). *Guía científica de las Altas Capacidades*. 27 de enero.
- Donate, Natalia / Borges, África (2018) “La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades”. *Revista talento, inteligencia y creatividad*. Vol. 4. Pg: 3-14.
- Ellis, Julie. (1999) “Intersección del género con la superdotación”. *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Julie Ellis y John Willinsky (ed.) Madrid: Narcea S.A. Pg: 37-50
- Fernández Mota, María Encarnación (2015). “Sesgos de género y clase social en las altas capacidades intelectuales” en *Manual SHINING de atención a las altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Aconcagua libros. Pg: 97-114.
- González González, Leybiz (2012). “Género, adolescencia y altas capacidades: un acercamiento a la afectividad”, *Investigación y género: inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"* Sevilla, 21 y 22 de junio. Pg: 729-749.
- Kreger Silverman, Linda (1999). “Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en las mujeres” en *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Julie Ellis y John Willinsky (ed.) Madrid: Narcea S.A. Pg: 37-50

- Martel, Angeline (1999). “Intervenciones pedagógicas en favor de niñas y mujeres brillantes” en *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Julie Ellis y John Willinsky (ed.) Madrid: Narcea S.A. Pg: 79-97,
- Martínez del Castillo, Miguel Antonio (2014). “Pedagogía crítica y formación de profesores”. *Revista caminos educativos*. Vol. 3, nº 3: Pg: 52-58.
- de Mirandés Grabolosa, José (2017). “Altas capacidades y Educación inclusiva”. *X Encuentro de gobiernos locales y educación inclusiva, un objetivo de todos*. Madrid, 14 y 15 de diciembre. Gobierno de España, Ministerio de Educación, y Federación Española de Municipios y Provincias.
- Molina, Silvia / Christou, Miranda (2009). “Inclusión educativa y pedagogía crítica”. *Education in the knowledge society (EKS)*. Vol 10, nº 3. Pg: 31-56.
- Ortuño Sánchez, Pedro Luis (2015). “Aspectos clínicos en el diagnóstico de las Altas capacidades”, 10 de enero. Máster en Formación del Profesorado para alumnado con Altas Capacidades, Universidad de Castilla la Mancha.
- Peñas Fernández, María (2020). “Características socio-emocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas”. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Comillas.
- Pérez, Luz F (2002). “Mujeres superdotadas y sociedad: del “burka” al síndrome de abeja reina” en *FAISCA revista de altas capacidades*. Nº9.Pg:35-55.
- Quílez Robres, Alberto / Lozano Blasco, Raquel (2020). “Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa”. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Vol. 38 nº1. Pg: 69-85.
- Reis, Sally M (1999). “Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes” en *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Ed: Julie Ellis y John Willinsky. Madrid: Narcea S.A Pg: 61-78
- Reyzabal, María Victoria (coord.) (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Comunidad de Madrid.

Tijada Inés, Patricia (2016). “Las altas capacidades en la escuela inclusiva” en *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*. Vol. 2, nº 1. Enero. Pg: 75-88.

Valadez Sierra, María de los Dolores (2004). “Niñas, superdotación y contexto social”. *Educación (Guadalajara. Jal)*, nº29. Pg: 53-58.

5.2. Protocolos y legislación

CREECYL (15 de julio de 2023) <http://creecyl.centros.educacion.jcyl.es/sitio/>

PEAC (15 de julio de 2023)

<https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-enriquecimiento-educativo-alumnos-altas>

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

DECRETO 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.

INSTRUCCIONES de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

INSTRUCCIONES de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

PLAN de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 del Gobierno Vasco.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León.

REAL DECRETO 943/2003, de 18 de julio por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, se aplica en muchas ocasiones la aceleración.

LEY ORGÁNICA 3/2020, del 29 de diciembre, de Educación.

LE 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid.