



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**La formación de los docentes para la
detección y abordaje de las Altas
Capacidades en el aula**

Presentado por Andrea Salcedo Gámez

Tutelado por: Dra. Aniana María Pérez García

Soria, 11 de julio, 2024

RESUMEN

¿Están los docentes preparados para detectar y abordar las Altas Capacidades en el aula? El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es dar respuesta a esta pregunta a través de una revisión teórica y una investigación cualitativa. El estudio se ha llevado a cabo empleando un formulario realizado por 62 docentes que han dado respuesta a diferentes cuestiones relacionadas con las Altas Capacidades y la formación recibida sobre ellas en su vida académica y laboral. A pesar de que una gran parte de los encuestados han trabajado con alumnos con Altas Capacidades, afirman no estar preparados para detectar ni intervenir con este tipo de alumnos, además de demandar formación docente en esta materia. Atender a los alumnos con altas capacidades es una tarea complicada, ya que son un grupo muy heterogéneo, pero es esencial para conseguir que estos alumnos alcancen su máximo potencial. Para dar respuesta a sus necesidades, es necesario, como docentes, tener una buena fundamentación teórica que nos permita diferenciar los diversos perfiles además de ser conocedores de las estrategias y programas de intervención que se recogen en las leyes educativas.

Palabras clave: Altas capacidades, talento, intervención educativa, formación docente.

ABSTRACT

Are teachers prepared to detect and address High Ability in the classroom? The main objective of this Final Degree Project is to answer this question through a theoretical review and qualitative research. The study has been carried out by using a form completed by 62 teachers who answered different questions related to Gift Students and the training received about them in their academic and working life. In spite of the fact that a large number of the those surveyed have worked with Gift Students, they claim not to be prepared to detect and intervene with this type of students, as well as demanding teacher training in this area. Dealing with highly able pupils is a complicated task, as they are a very heterogeneous group, but it is essential in order for these students to reach their full potential. In order to respond to their needs, it is necessary, as teachers, to have a good theoretical basis that allows us to differentiate the different profiles and to be aware of the intervention strategies and programmes that are included in educational laws.

Key words: High abilities, talent, educational action, teacher training.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	JUSTIFICACIÓN.....	3
2.1.	CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL	4
2.2.	CONTEXTO EDUCATIVO.....	5
2.3.	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	6
3.	OBJETIVOS	8
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1.	MARCO LEGISLATIVO.....	9
4.2.	MARCO CONCEPTUAL	12
4.2.3.	Altas capacidades	12
4.2.1.	Identificación y diagnóstico de alumnos con altas capacidades. Características generales de los ACCI.....	19
4.2.2.	Mitos y realidades relacionados con alumnos con altas capacidades.....	28
4.2.3.	Intervención con alumnos con altas capacidades. Respuesta educativa.....	29
4.2.4.	Perfil del docente de alumnos con altas capacidades	34
5.	METODOLOGÍA	35
6.	EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	39
7.	DISCUSIÓN	47
8.	ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO	49
9.	CONCLUSIONES	52
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
11.1.	ANEXO 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE TALENTO.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Pruebas y cuestionarios de evaluación para las Altas Capacidades.*

Tabla 2. *Características del alumnado con Altas Capacidades según los mitos.*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Esquema Altas Capacidades.*

Figura 2. *Teoría Triárquica de la inteligencia.*

Figura 3. *Teoría Pentagonal Implícita.*

Figura 4. *Modelo de los tres anillos de Renzulli.*

Figura 5. *Modelo global de la superdotación.*

Figura 6. *Medidas para atender al alumnado con altas capacidades: respuesta educativa.*

Figura 7: *Diagrama de Gantt*

Figura 8: *Gráfico de respuestas a la pregunta 35.*

Figura 9. *Gráfico de respuestas a la pregunta 29.*

Figura 10. *Gráfico de respuestas a la pregunta 26.*

Figura 11. *Gráfico de respuestas a la pregunta 41.*

Figura 12. *Gráfico de respuestas a la pregunta 43.*

1. INTRODUCCIÓN

“Si la capacidad ha de transformarse en talento, la educación es lo que está en medio” (Tourón, 2016).

El catedrático español muestra en esta cita, una de sus ideas más recurrentes en sus intervenciones, por mucha capacidad que pueda tener una persona, si no se educa y se trabaja, lo más probable es que se pierda. Cualquier talento requiere su trabajo y esfuerzo para llegar a su máximo potencial.

A lo largo de esta investigación se pretende encuadrar el término altas capacidades, para poner en valor todos los factores que intervienen en ellas y desmitificar la idea de que una persona con altas capacidades es aquella que únicamente consigue un cociente intelectual (C.I.) superior a 130 en una prueba de inteligencia aislada.

Las altas capacidades llevan siendo motivo de investigación desde hace muchos años. El concepto de superdotación empieza a utilizarse tras los trabajos de Terman a principios del siglo XX (Castelló, 2008)

Desde hace años, es un tema relevante en educación y, por lo tanto, se han conseguido avances como incluir a estos alumnos en alumnos con necesidades educativas, o plasmar en la ley la obligatoriedad de atender a sus necesidades personales. A pesar de esto, siguen siendo los alumnos con necesidades educativas más olvidados, una de las causas puede ser la dificultad de diagnóstico y la diversidad existente entre todos los perfiles.

Gracias a la relevancia actual de este tema, el diagnóstico de alumnos con Altas Capacidades (a partir de ahora AACC) está presente en las aulas de nuestro país, pero sigue haciendo falta mucha información, formación del profesorado e intervención y puesta en práctica.

Actualmente, la mayoría de los alumnos que reciben apoyo educativo, son considerados como alumnos “superdotados”. En las aulas, además de estos alumnos, existen otros que tienen capacidades diferentes a los alumnos superdotados, pero también distintas a los alumnos normotípicos. Estos alumnos, según Castelló (2008) se consideran alumnos con talento, y también deben tenerse en cuenta y aprovechar su máximo potencial. A pesar de existir multitud de tipos de talento o perfiles de altas capacidades, en esta investigación pondremos el foco en los alumnos con talento matemático.

La dificultad de detectar alumnos con altas capacidades en las aulas es real, por ello el papel que tienen los docentes ante esta situación es esencial. Para poder llevar a cabo las detecciones de forma correcta es necesaria una buena formación que prepare a los docentes para conocer cuáles son los rasgos y actitudes más características, cuál es el proceso que deben llevar a cabo y cómo se debe trabajar con este tipo de alumnos en el aula.

En relación con lo aquí mencionado, en esta investigación se lleva a cabo una encuesta a través de un formulario realizado a docentes y estudiantes de educación primaria con el objetivo de comprobar cuáles son las carencias existentes entre el actual y futuro personal educativo y si estos están verdaderamente preparados para llevar a cabo la labor de sacar el máximo potencial de estos alumnos.

A pesar de que la mayor parte de los encuestados han tenido contacto con alumnos con altas capacidades y son conocedores de los conceptos básicos del tema, afirman no haber recibido, ni recibir, la suficiente formación relacionada con las Altas Capacidades. Además, muchos de ellos, tienen arraigados los mitos existentes en relación con estos alumnos y no se sienten preparados para trabajar con ellos.

2. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, existe una realidad en los centros de Educación Primaria que invita a reflexionar acerca de la cantidad tan significativa de Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) que hay en los centros de nuestro país.

Analizando los resultados del estudio estadístico realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España sobre los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo durante el curso 2020/2021, podemos encontrar la cifra que nos indica que 748.054 alumnos y alumnas necesitaron apoyo educativo específico durante ese curso, lo que representa el 9,3% de todos los alumnos de España. (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2021)

En Educación Primaria un 12,1% de los alumnos recibió apoyo educativo. Esto quiere decir, que, si las aulas de Educación Primaria están compuestas por unos 25 alumnos aproximadamente, en cada clase ordinaria se encontraron 3 alumnos ACNEAE.

Centrándonos en las altas capacidades, en el mismo estudio se refleja que del total de los ACNEAE de ese curso, el 5,47% fueron por tener altas capacidades intelectuales, lo que representa a 40.916 alumnos. Concretamente en Educación Primaria se encontraban 17.082 alumnos con altas capacidades intelectuales.

Por último, otro de los datos que llama la atención de esta investigación es que, en todos los tipos de necesidad educativa, hay un porcentaje mayor de hombres que de mujeres. Teniendo en cuenta que “las altas capacidades se dan por igual en hombres y en mujeres. La ciencia ha demostrado que la inteligencia se reparte igual en los cerebros de ambos sexos.” (Asociación para el Apoyo Emocional a la Sobredotación Infanto-Juvenil [AAESI], 2023), sorprende que únicamente el 34% del alumnado de educación primaria con altas capacidades intelectuales, fueran mujeres.

Por esto, surge la pregunta, ¿será que las niñas pasan más desapercibidas o están más cohibidas de cara a sus docentes y familias y por eso no se les diagnostica? Puede que esta sea una de las razones por las que al pensar en alguien con altas capacidades se nos vengan a la cabeza imágenes de grandes científicos.

Consideramos un reto de la educación actual, ser capaces de detectar de forma correcta al alumnado con altas capacidades, ya que son un grandísimo potencial para el desarrollo y

crecimiento de nuestro país. Si no estimulamos a los alumnos con más capacidades, ¿quién estará preparado para tener nuevas ideas creativas que nos hagan evolucionar?

La presente investigación pretende responder a esta realidad, complementándose con las diversas razones que también han motivado el estudio de este tema.

2.1. CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

La primera razón que ha motivado este estudio ha sido el impacto que han tenido en la autora todas las asignaturas de los grados en Educación Infantil y Primaria que abordan aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales. Tanto es así, que en el presente curso ha realizado externamente la formación en Pedagogía Terapéutica, lo que le llevó a decantarse por este tema, ya que los alumnos con altas capacidades son los grandes olvidados dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otro motivo decisivo para la toma de esta decisión ha sido el desarrollo de la asignatura “Diversidad en la educación matemática”, del grado de Educación Primaria durante el curso 2022/2023. Esta asignatura sirvió como precedente para el interés por el estudio de alumnos con altas capacidades y la importancia que tiene el trabajar con ellos y atender a sus necesidades individuales.

En cuanto al contexto social y educativo de la situación de estos alumnos, esta investigación pretende poner en valor los avances que se han realizado a lo largo de la historia de nuestro país entorno a este concepto, y la responsabilidad que tenemos los docentes hoy en día de pasar a la acción y atender a todo el alumnado de la forma más correcta posible.

En España, desde la Ley General de Educación, en los años 70, se habla y se tiene en cuenta la educación especial en la que se incluyen los alumnos superdotados. Pero no es hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 que se identifica al alumnado con altas capacidades como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

En la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se recoge la obligatoriedad de regular soluciones específicas para la atención de alumnado con altas capacidades. De esta forma, se puede comprobar que es un tema de interés actual, en el que se va trabajando y dando pasos para que los alumnos que tengan estas características estén amparados por las leyes educativas. Aunque queda mucho por recorrer.

Para algunos docentes, este tipo de alumnado no necesita adaptaciones y por ello no dedican el tiempo necesario para trabajar con ellos. Esto puede ser algo normal cuando las clases están sobrepasadas de alumnos y con un gran porcentaje de ellos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Por lo tanto, esta investigación busca analizar la atención que reciben los alumnos con altas capacidades en sus centros, así como la formación y preparación que tienen los docentes para llevar a cabo esta tarea. Además, se busca identificar las estrategias y recursos que se emplean para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Nuestra investigación también evaluará la efectividad de las políticas educativas implementadas y su impacto en el desarrollo académico y personal de los estudiantes con altas capacidades.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

Otro de los motivos es la vinculación del presente Trabajo de Fin de Grado (de aquí en adelante, TFG) con las competencias propias del Grado en Educación Primaria.

En relación con las competencias generales obtenidas del documento “Competencias generales y específicas” ofrecido por la Universidad de Valladolid para los estudiantes del Grado en Educación Primaria (2024), basado en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Universidad de Valladolid, con este trabajo, se busca demostrar las diferentes capacidades adquiridas en el grado de Educación Primaria. Las que se cumplen de forma significativa en la presente investigación son:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. (p. 2)

En relación con las competencias específicas, que aparecen en el mismo documento, anteriormente mencionado, y con las asignaturas cursadas durante el grado, el presente trabajo está directamente relacionado con las siguientes materias: “Diversidad en la Educación Matemática”, “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos” y “Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas”.

2.3. RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Por último, tras la preocupación mundial actual sobre el incumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el presente TFG pretende dar relevancia a los objetivos que se trabajan a lo largo de la investigación o incluso que se tienen como fin.

Como se recoge en el informe “Por un plan de rescate para las personas y el planeta” de Naciones Unidas, “No dejar a nadie atrás” es la promesa común de todos los países de trabajar juntos para hacer efectivos los derechos y el bienestar de todos en un planeta sano y próspero (Naciones Unidas, 2023). Por esto, con esta investigación se pretenden poner en valor los ODS 4, 5 y 10.

ODS 4: Educación de Calidad: Es el objetivo clave para poder alcanzar muchos otros. Se preocupa por la igualdad de acceso a una educación de calidad. Quiere eliminar todas aquellas desigualdades que se puedan dar dentro de la educación destacando las de género y las económicas (Naciones Unidas, 2023). En relación con esta investigación, los alumnos con altas capacidades son alumnos con necesidades educativas especiales y por lo tanto merecen una atención individualizada y una educación acorde a sus características personales.

ODS 5: Igualdad de Género: Este objetivo se encarga de inculcar una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres (Naciones Unidas, 2023). Entre todos los factores que influyen en esta desigualdad aparece el tratado en esta investigación, las altas capacidades. Luz Pérez realizó una investigación en 2001 en la que en la etapa de educación primaria los casos de altas capacidades están prácticamente igualados entre hombres y mujeres, sin embargo, en la

Educación Secundaria Obligatoria “la ratio era de un 70% de superdotación masculina y un 30% femenina.” Con esto se demuestra que se estimula más la inteligencia de los alumnos que de las alumnas, que intentan pasar más desapercibidas. (Asociación Española para Superdotados y con Talento, 2016)

ODS 10: Reducción de las Desigualdades: En él se expone la necesidad de reducir la desigualdad de los países invirtiendo, entre otras cosas, en la enseñanza y el desarrollo de capacidades, además de apoyar a los grupos marginados (Naciones Unidas, 2023). En estos dos aspectos, se refleja de forma directa la relación de este objetivo con el tema principal de este trabajo.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es averiguar si los docentes estamos preparados para detectar alumnos con altas capacidades en nuestras aulas, por lo tanto, la investigación pretende conocer la opinión y el conocimiento, tanto del profesorado de Educación Primaria como de futuros docentes, ante temas relacionados con el talento matemático y las altas capacidades, así como las características de este alumnado, el proceso de diagnóstico o la formación docente, entre otros.

Para alcanzarlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Efectuar una revisión bibliográfica que permita investigar sobre el concepto, las teorías, el diagnóstico y la intervención que abordan las altas capacidades y el talento matemático, así como su enmarque en las leyes educativas y el rol que adoptan los profesores de Educación Primaria ante estos alumnos.
2. Crear y difundir una encuesta dirigida a docentes y alumnos de Grado en Educación Primaria, con el objetivo de recoger información sobre sus conocimientos y opiniones en el trabajo con estos alumnos.
3. Conocer y analizar las respuestas de dicha encuesta para obtener una imagen real sobre las necesidades existentes en el profesorado ante el alumnado con altas capacidades en los centros y realizar comparaciones con otras investigaciones de la misma índole.
4. Poner en valor la importancia de formar a los docentes en un tema tan presente en el día a día de las aulas para poder darles la relevancia que se merecen y saber guiar de la forma más adecuada a los alumnos con estas características.
5. Ampliar nuestros conocimientos sobre las altas capacidades, para que, como futuros docentes, podamos aplicar todo lo aprendido en esta investigación y poder sensibilizar a más docentes sobre la relevancia del tema, de forma práctica en las aulas.
6. Mantener abierta una línea de investigación con gran interés personal, para en un futuro poder seguir investigando sobre las altas capacidades y el talento matemático, incluso poder llevarlo a una intervención en el aula.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. MARCO LEGISLATIVO

En base a la ley actual de educación, concretamente lo recogido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se expone textualmente que:

«1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, (...), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.» (LOMLOE, 2020, Artículo 71, p. 42)

En esta modificación, también se hace referencia, en la “Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales”, a la garantía que ofrecerán las administraciones educativas para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, íntimamente relacionados con la atención al alumnado con altas capacidades. (LOMLOE, 2020, p. 73)

De forma específica, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se dedica el artículo 20 de este, encabezado como “Alumnado con altas capacidades intelectuales”, en el que se expone que se podrá flexibilizar la educación del alumnado reduciendo un curso la duración de la etapa si se considera que es la mejor medida para el desarrollo del alumnado. (p.24395)

A pesar de que en la actual ley educativa se exponga la obligatoriedad de proponer soluciones específicas para este tipo de alumnados, la evolución de las leyes educativas en relación con los alumnos con altas capacidades ha sido muy lenta, incluso escasa.

Es cierto que, a lo largo de la historia de nuestro país, existen referencias a las personas con altas capacidades desde principios del siglo XX, gracias a instituciones como el Instituto

Psicotécnico de Madrid, que en 1934 creó el Servicio de Psicología Juvenil y Selección para Superdotados, o el Instituto de Selección Escolar de Madrid (1940-1970) que realizó experiencias educativas de intervención con alumnado con altas capacidades intelectuales. (Royuela, 2023)

Han sido muchas las personas que han estudiado las altas capacidades a lo largo de la historia y han elaborado diferentes teorías que veremos más adelante.

La mejor forma de apreciar la evolución en el estudio del alumnado con este perfil es apreciar el cambio terminológico que se da en las leyes educativas, al referirse a este grupo de personas. Inicialmente se les conocía como superdotados y actualmente ya se habla de personas con altas capacidades intelectuales.

En 1857 se implanta la primera ley educativa en España, la cual no hace ninguna referencia a las necesidades educativas, ni incluso a la existencia, de alumnos con altas capacidades. En la Ley General de Educación, en el artículo 49.2 ya se habla de educación espacial y se expone que esta “prestará una atención especial a los escolares superdotados, para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos” (LGE, 1970).

En 1989, el Ministerio de Educación y Ciencia publica el “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” en el cual se dedica el capítulo X para exponer las transformaciones propuestas para las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se da un giro completo en el que se pretende integrar a este tipo de alumnado en la escuela ordinaria, buscando el menor tipo de segregación posible. Es cierto que, a lo largo de todo el capítulo, se habla de estos alumnos con un enfoque de déficit intelectual o minusvalía, exceptuando en el punto 20 en el que se expone lo siguiente: “Otra manifestación de necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados.” Se muestra la necesidad de brindar a estos alumnos “valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos” al igual que al resto de alumnos con NEE teniendo en cuenta las particularidades de cada caso. “Deben ponerse tanto medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados.” (p. 169)

En el 1990 se promulga la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE) en la que se nombra y se tienen en cuenta a estos alumnos como alumnos con sobredotación intelectual.

Cinco años después se publica el Real Decreto 696/1995, del 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se les considera

de nuevo como alumnos con sobredotación intelectual y se dedica el capítulo II de este Decreto, con nombre “De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual”, para explicar la atención educativa y la evaluación y medidas que han de tomarse con alumnos con este perfil.

En 2002 la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE), es la primera en dedicar una sección de un capítulo para tratar los temas correspondientes al alumnado “superdotado intelectualmente”. Esto viene impulsado por las varias publicaciones que se realizan entre 1995 y 2002 respecto a la evaluación psicopedagógica, escolarización y orientación educativa que debe darse a los alumnos con sobredotación intelectual.

Un año más tarde, el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, expone, entre otras cosas que los alumnos superdotados de 14 años podrán acceder a enseñanzas universitarias.

Como ya se ha comentado, en 2006 se publica la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que se identifican a los alumnos con altas capacidades dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta clasificación se mantiene hasta la actualidad con la LOMLOE, en la que además esta añade la responsabilidad que tienen tanto el estado como las administraciones autonómicas de regular, obligatoriamente, soluciones específicas para los alumnos con altas capacidades.

A pesar de todos estos avances, actualmente existen diferencias entre las normativas educativas en las diferentes comunidades autónomas. Esto dificulta el trabajo a la hora de diagnosticar y llevar a cabo las orientaciones educativas que deben proporcionarse a estos alumnos. Nos encontramos en una situación en la que un alumno puede tener características para ser diagnosticado como altas capacidades en una comunidad autónoma, pero en otra no, o ser diagnosticado en ambas, pero recibir respuestas educativas muy diferentes.

Otra de las dificultades que se da a la hora de diagnosticar alumnos con altas capacidades es el perfil tan heterogéneo que hay en este grupo de personas. Podemos encontrar alumnos “con configuraciones cognitivas, perfiles intelectuales y socio-emocionales muy diversos, y por lo tanto, con necesidades específicas de apoyo educativo diferenciadas” (Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa, 2024, p.12)

Esto se ha mejorado con la evolución terminológica que hemos visto, ya que desde que estos alumnos se empezaron a considerar como alumnos con altas capacidades, se incluyen en

este grupo alumnos con precocidad intelectual; con talento simple, múltiple o completo y alumnos con superdotación intelectual. Estos últimos son los que han estado amparados por las leyes educativas, casi desde sus inicios. En ocasiones estos términos se han utilizado como sinónimos, y aunque todos puedan tener de cierta manera una alta capacidad, tienen matices que diferencian su perfil y por lo tanto poseen características diferenciadas.

4.2. MARCO CONCEPTUAL

A pesar de los avances legislativos que se han expuesto en el anterior punto, el principal problema que existe a la hora de detectar alumnos con altas capacidades es saber qué se entiende como tal.

Hoy en día, no hay una definición clara, ni unas pautas claras para poder diagnosticar a un alumno con altas capacidades. Es un concepto que sigue en estudio y constante evolución. En este apartado, se pretende acercar al lector, lo máximo posible, a una definición para poder tener una idea más concreta de lo que son las altas capacidades, los diferentes tipos y perfiles que existen, y cómo influyen diversos factores que están relacionados con los alumnos de estas características en el ámbito escolar, poniendo el foco en el papel que tienen los docentes en el centro escolar en cuanto a la atención de estos alumnos.

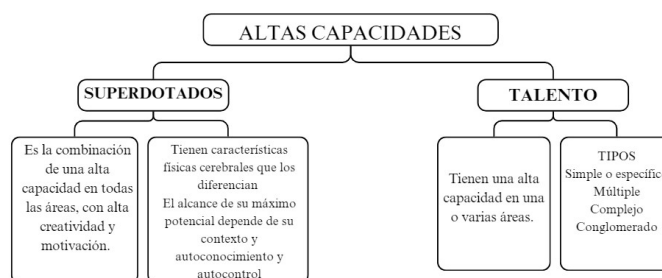
Lo primero que hay que tener en cuenta es que existen multitud de perfiles muy diferentes entre los alumnos con Altas Capacidades. Es por ello que, aunque se pretenda determinar lo máximo posible una definición concreta, esta va a ser muy amplia para poder abarcar a todos los alumnos que se puedan considerar con altas capacidades.

4.2.3. Altas capacidades

En este apartado se realiza un acercamiento a la conceptualización de las altas capacidades

Figura 1

Esquema altas capacidades.



Aspectos conceptuales

Alta capacidad es un término genérico que engloba varios perfiles diferenciados. Esto ocasiona confusiones en las que se pueden ver términos como alta capacidad, talento, precocidad o superdotación, usados como sinónimos. La definición propia de alta capacidad, como su propio nombre indica, es simplemente una capacidad cerebral mayor a la hora de adquirir los aprendizajes. Es en el momento en el que se pretende diferenciar a los diferentes perfiles dentro de este grupo cuando comienzan las confusiones y las determinaciones erróneas.

Atendiendo a la clasificación que realizan Castelló y de Batlle (1998) podemos establecer una diferencia principal entre dos perfiles dentro de las altas capacidades, superdotación y talento. Estos autores los definen de la siguiente manera:

Superdotación: “configuración intelectual en la que la generalidad de puntuaciones altas, en todos los recursos evaluados, es constante.”

Talento: “muestran una aptitud elevada en alguno -o algunos- de los diferentes tipos de procesamiento evaluados”, por lo que ya no hablamos de generalidad, sino de especificidad.

Específicamente, el conjunto de aptitudes que seleccionan estos autores para llevar a cabo la evaluación son: “habilidad mental verbal, habilidad mental no-verbal, aptitud numérica, memoria, razonamiento lógico y aptitud espacial”, además de una prueba extra en la que se valoraba la creatividad.

Otro término que provoca confusiones y se utiliza dentro de las altas capacidades es la precocidad, y, “en ningún caso, debe confundirse con los términos anteriores”. Como indica Castelló (1995) “la precocidad es un fenómeno evolutivo, mientras que superdotación y talento son fenómenos cognitivos estables una vez se ha completado la maduración cognitiva”. Es decir, el alumno talentoso accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero no implica que obtenga mejores niveles. Los alumnos superdotados y talentosos pueden mostrar o no precocidad, no es un factor determinante.

Antecedentes históricos - modelos teóricos

Para comprender mejor estos términos, es necesario analizar la evolución conceptual que ha tenido lugar a lo largo de los años, así como los diferentes modelos y teorías que se han propuesto sobre las altas capacidades a lo largo de la historia.

La forma de definir e identificar a las personas con altas capacidades ha estado siempre muy ligada a las diferentes teorías de la inteligencia, y de la misma forma que multitud de investigadores han dedicado sus estudios a comprender la inteligencia, de forma paralela y vinculada, se han ido estableciendo pautas y modelos que pretenden determinar las altas capacidades. Remontándonos a los inicios y llegando hasta la actualidad encontramos diversas teorías y estudios que pueden agruparse en los siguientes modelos teóricos:

Modelo psicométrico: Las teorías más tradicionales sobre la inteligencia se agrupan dentro de este enfoque. A lo largo de la historia, muchos investigadores han realizado aportaciones dentro de este modelo. Encontramos, por ejemplo, a Galton, Binet, Terman y Spearman que diseñaron test para medir la inteligencia.

Galton, en su obra "Genio heredado" (1869), abordó la superdotación intelectual desde la perspectiva de la herencia, estudiando datos biográficos de profesionales de prestigio y concluyendo que la inteligencia es hereditaria y permanente (Pasquali, 2017).

Spearman introdujo el factor "G" para explicar la inteligencia general, destacando también otros factores específicos necesarios para diversas tareas (Gardner, 2016).

Binet y Simon, desarrollaron el primer test de inteligencia que introducía el concepto de edad mental, permitiendo una evaluación más amplia de los procesos mentales superiores. La Escala de inteligencia Stanford-Binet, adaptada por Terman en 1916, se convirtió en un estándar para medir la inteligencia y clasificar a las personas, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual (Gardner, 2016). Esta prueba y su fórmula para calcular el cociente intelectual (CI) han influido significativamente en la psicometría (García, 2016). Terman, además, realizó un estudio longitudinal sobre personas con un CI superior a 140, destacando la importancia de la capacidad intelectual y el rendimiento académico en la superdotación (Valdez et al., 2018).

Cox y Hollingworth, por su parte, señalaron que el CI elevado no garantiza el éxito futuro y subrayaron la importancia de cualidades como la persistencia y la fortaleza emocional (Moreno, 2019; Paul y Moon, 2016).

Es decir, el modelo psicométrico se compone del conjunto de diversas teorías propuestas por diferentes investigadores que centran sus resultados en la importancia de poder medir la inteligencia de forma cuantitativa, además de añadir otros factores externos al concepto de superdotación, como es la creatividad.

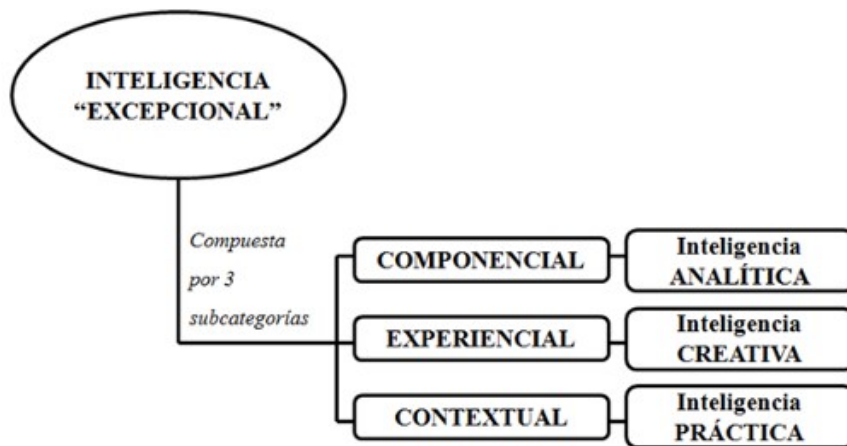
Modelo cognitivo: Las teorías del modelo cognitivo, desarrolladas por investigadores como Sternberg o Gardner, entre otros, no intentaron eliminar el enfoque psicométrico tradicional, sino avanzar en la comprensión de la inteligencia. Estas teorías se centraron en los procesos cognitivos implicados en la realización de tareas, viendo la inteligencia como el resultado de la interacción con el entorno y la capacidad de procesamiento de la información, en lugar de ser meramente hereditaria (Gardner, 2016).

Taylor, en su modelo multidimensional, incluyó la creatividad como un factor clave de la inteligencia, seguido por Jackson y Butterfield, quienes defendieron la importancia de los rendimientos actuales y de la metacognición en la valoración de la superdotación. Borkowski y Peck subrayaron la relevancia de las estrategias metacognitivas en la planificación y control de la memoria (Gardner, 2016).

Sternberg destacó con su “Teoría triárquica de la inteligencia”, que se enfoca en los recursos y capacidades del ser humano para procesar información y experiencias. Como se ve en la *Figura 2*, identificó tres componentes clave (Gardner, 2016).

Figura 2:

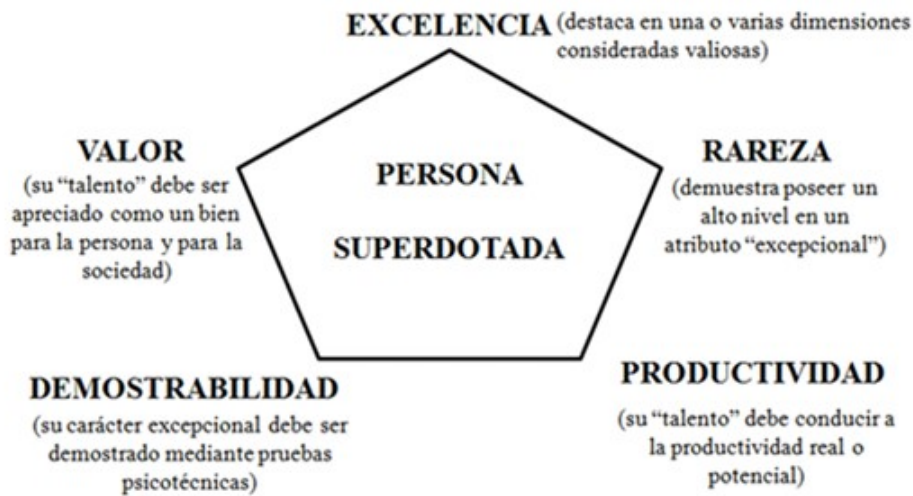
Teoría triárquica de la inteligencia.



También formuló la Teoría pentagonal implícita para identificar, como podemos ver en la *Figura 3*, los rasgos significativos de las personas superdotadas, y el concepto de "inteligencia exitosa" para estudiar la competencia experta en relación con el logro del éxito en la vida (Sternberg, 2016).

Figura 3

Teoría pentagonal implícita.



Gardner, por su parte, desarrolló la Teoría de las inteligencias múltiples, que propone la existencia de diferentes potenciales cognitivos resultantes de la interacción entre factores biológicos y ambientales. Inicialmente, identificó siete tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, visoespacial, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal, añadiendo posteriormente la inteligencia naturalista y la existencial (Gardner, 2016).

En resumen, estas teorías cognitivas han avanzado la comprensión de la inteligencia al enfocarse en los procesos cognitivos, la interacción con el entorno y la importancia de factores emocionales y creativos, proporcionando una visión más completa y dinámica de la inteligencia humana.

Modelo sociocultural: Las teorías de algunos autores como Gagné, Tannenbaum o Mönks, destacan la importancia de los factores socioculturales y del entorno familiar en la manifestación de la superdotación (Comes, Díaz, de la Rosa y Moliner, 2016). Este enfoque teórico subraya la gran influencia de las variables contextuales, ambientales y experienciales.

Gagné desarrolló el Modelo diferenciador de superdotación y talento (MDST), que distingue entre las capacidades naturales o aptitudes propias de la superdotación (intelectual, creativo, socioafectivo, sensorio-motriz y otras) y las destrezas desarrolladas que demuestran talento y un rendimiento superior a la media en diversas áreas. Aunque las aptitudes tienen un componente genético significativo, su desarrollo depende del ambiente y del entrenamiento, tanto formal como informal (Comes, Díaz, de la Rosa y Moliner, 2016). Además, Gagné

introdujo la idea de los catalizadores, elementos internos y externos que pueden reforzar positiva o negativamente el proceso de transformación de aptitudes en talentos.

Tannenbaum, en su Modelo de estrella, propuso una aproximación psicosocial a la superdotación. Según este modelo, para que un niño con altas capacidades se convierta en un adulto con altas capacidades, deben concurrir cinco elementos: inteligencia general superior, aptitudes específicas excepcionales, factores no intelectuales (facilitadores o apoyos), un ambiente estimulante e influyente y suerte en momentos cruciales de su vida (García, 2016). Tannenbaum clasificó los tipos de talento en escaso, excedente, de cuota y anómalo.

En resumen, estas teorías coinciden en reconocer la importancia de los factores socioculturales y ambientales en el desarrollo de la superdotación y el talento, proponiendo modelos que integran la interacción entre capacidades innatas y el entorno para potenciar las altas capacidades.

Modelo basado en el rendimiento: Las teorías incluidas en este modelo de superdotación se basan en criterios empíricos, enfatizando la importancia del diagnóstico y seguimiento del rendimiento, así como en la explicación del proceso hasta alcanzar un alto rendimiento (Rosal y Navieras, 2016). Se presume que para lograr este alto rendimiento debe existir un nivel determinado de talento o capacidad, por lo que se intentó identificar las aptitudes que influyen en su desarrollo.

Se consideraba la creatividad como un conjunto de rasgos y capacidades independientes de la inteligencia (CI, Factor “G”). Dahme estudió el factor emocional en personas superdotadas, Feldhusen propuso su Modelo de desarrollo del talento, y Castelló distinguió entre superdotado y talentoso, proponiendo un protocolo de identificación utilizando el Test de pensamiento creativo de Torrance y la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, 1989, citado en Krumm, Lemos y Filippetti, 2017).

El modelo teórico más conocido es el de Joseph Renzulli (*Figura 4*), quien destacó tres rasgos básicos interrelacionados en individuos superdotados: una capacidad intelectual superior a la media, un alto nivel de dedicación a las tareas y alta creatividad (Brevik, Gunnulfsen y Renzulli, 2018).

Figura 4:

Modelo de los tres anillos de Renzulli.



Según esta teoría, la superdotación se desarrolla en la intersección de estas tres variables, aunque no necesariamente deben estar presentes todas simultáneamente.

La teoría de Renzulli fue perfeccionada por la Teoría de interdependencia triádica de la superdotación de Mönks en 1986, que añadió la influencia social en la evolución de la superdotación, considerando el entorno familiar, escolar y de iguales (Brevik, Gunnulfsen y Renzulli, 2018). Se dejó de hablar de "capacidad por encima de la media" para referirse a "capacidad intelectual alta".

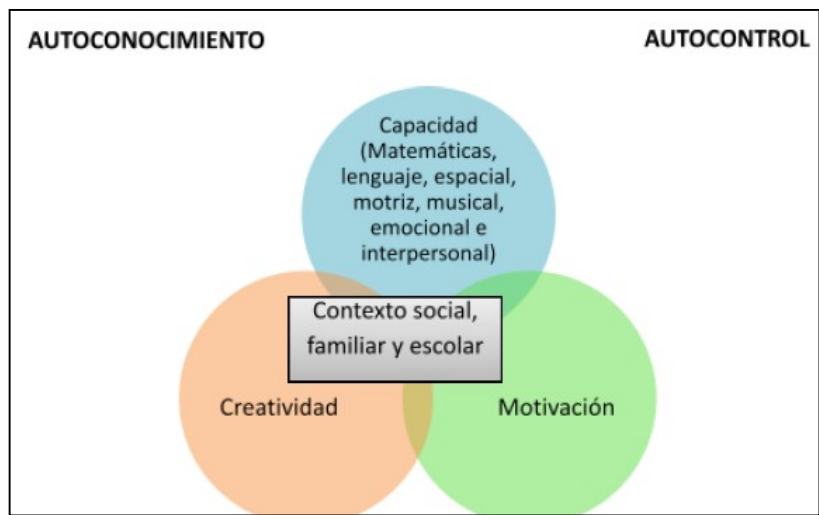
Feldhusen también aportó un nuevo enfoque sobre los factores condicionantes, subrayando la importancia de la motivación, un autoconcepto positivo y talentos especiales (académico-intelectual, artístico-creativo y/o vocacional) (Anghel, 2016).

El Modelo global de la superdotación de Luz Pérez, Pilar Domínguez y Olga Díaz que se muestra en la Figura 5, es resultado del estudio de modelos teóricos previos y la aplicación de teorías recientes sobre inteligencia humana, así como de los resultados de investigaciones en universidades españolas. Este modelo se basa en las teorías de Renzulli y Mönks e incorpora factores adicionales como la suerte, el autocontrol y el autoconocimiento (Molina, 2019). Sus principales aportaciones son: combina variables cualitativas y cuantitativas, el coeficiente intelectual es esencial pero no el único determinante del desarrollo total del sujeto, el ambiente y

los estímulos ambientales son cruciales para establecer la capacidad superior y, la personalidad y la motivación del individuo influyen en las respuestas óptimas a largo plazo.

Figura 5:

Modelo global de la superdotación.



Este enfoque integrado proporciona una visión holística de la superdotación, abarcando tanto factores individuales como contextuales.

4.2.1. Identificación y diagnóstico de alumnos con altas capacidades. Características generales de los ACCI.

¿Cómo son los alumnos con altas capacidades? Dentro del aula, para poder identificar a los alumnos con altas capacidades primero se debe tener clara la conceptualización teórica para poder diferenciar los perfiles. Hay que tener en cuenta que se trata de un grupo muy diverso y heterogéneo. Los docentes que están en contacto diariamente con los alumnos son los que tienen que estar formados para detectar las primeras señales que se presenten y darle un diagnóstico temprano al alumno. A partir de la etapa de primaria es más sencillo detectar a un alumno en altas capacidades, aunque, es cierto que se pueden realizar evaluaciones psicopedagógicas en cualquier curso si se requiere necesario. El tutor debe informar y colaborar con el equipo educativo y orientativo del centro además de con las familias.

Teniendo en cuenta la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli, de la que derivan otras teorías decisivas como la Teoría Triádica de la inteligencia o el Modelo Global de Superdotación, podemos considerar que cuando nos referimos a un alumno con el término “altas capacidades intelectuales”, estamos afirmando que posee ciertas características como son:

Capacidad intelectual superior a la media: incluye tanto habilidades generales (razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez verbal, etc.) como habilidades específicas (aptitud en una determinada área de conocimiento o tipo de actividad).

Alto grado de dedicación y responsabilidad hacia las tareas: se manifiesta en la motivación intrínseca, el interés, el nivel de concentración, la perseverancia, la confianza en sí mismo, la resistencia y la manera de afrontar los problemas. Estas personas suelen ser capaces de dedicar un amplio período de tiempo a involucrarse plenamente en el problema o actividad de su interés, asumiendo riesgos y mostrando una capacidad de anticipación y perspectivas de futuro.

Alto nivel de pensamiento creativo: demuestra creatividad al abordar un problema, mostrando flexibilidad y originalidad en la búsqueda de la mejor forma de enfrentar situaciones, y realizar preguntas.

Además de estos factores personales, es fundamental considerar otras variables externas, como el contexto ambiental y experiencial (familia, escuela, grupo de iguales, etc.), así como las oportunidades que la vida les brinda, que pueden ser referidas como "suerte" o "fortuna".

El modelo expuesto por Castelló (1986) citado en Moreno (2019), que hoy en día sigue vigente, nos permite identificar distintos tipos de estudiantes a considerar como “sujeto con altas capacidades intelectuales”. Ordenados de menor a mayor grado de capacidad, podríamos encontrarnos los siguientes tipos de alumnos en el aula, que suelen presentar características aproximadas a estas:

- Precocidad intelectual: no tiene por qué tratarse de un perfil de altas capacidades. Únicamente indica un desarrollo intelectual avanzado al ordinario de acuerdo con su edad y suele darse en las primeras etapas educativas, cuando el desarrollo cerebral del individuo no se ha completado. Como exponen Castelló y Martínez (1999), en los alumnos precoces se observa un avance acelerado del desarrollo cognitivo en un período más corto del considerado normal. Sin embargo, este avance no se traduce en niveles superiores de madurez intelectual.

Algunas de las características propias de los alumnos con precocidad intelectual son principalmente una competencia social muy desarrollada, organizadora y con tendencia de liderazgo. Suelen tener un vocabulario muy rico y precoz, facilidad para aprender, comprender y

utilizar los nuevos conceptos y contenidos. Realizan preguntas y respuestas no comunes para su edad, tienen mucha curiosidad y suelen ser creativos.

Cuando estas características de los alumnos precoces se mantienen en el tiempo y se hacen estables hasta completar la etapa de maduración cognitiva, entonces nos encontraríamos ante un talentoso o alumno superdotado.

- Talento simple o específico: Se refiere a una elevada aptitud en un único tipo de información (verbal o matemática) o de procesamiento cognitivo (lógico o creativo), mientras que en otros ámbitos puede carecer de aptitud o presentar niveles discretos y deficitarios. Estos alumnos tienen un percentil muy alto en esta aptitud y destacan por su motivación y rendimiento en el ámbito de este talento. Existen diferentes tipos dependiendo del área en la que se destaque.

En la clasificación del talento ofrecida por Castelló y de Batlle Estapé en 1998 citado en Pérez, Furlán y Heredia (2015), se identifican siete tipos de talento: académico, matemático, verbal, motriz, social, musical y artístico (Ver Anexo 1).

- Talento múltiple: Se manifiesta cuando varios talentos simples se presentan de manera conjunta, es decir, destacan en distintas áreas que no se relacionan entre sí.

- Talento complejo: Se evidencia cuando hay una combinación de varias aptitudes específicas, ya sea en el ámbito figurativo, académico o artístico. Según Castelló (1998), son combinaciones de dos o tres recursos cognitivos que presentan un nivel elevado y con interrelaciones en su uso. Se consideran cuatro perfiles, figurativo, académico, figurativo artístico y artístico (Ver Anexo 1).

- Talento conglomerado: Se da cuando el individuo posee alguno de los talentos complejos en combinación con un talento simple o con otro talento complejo.

- Superdotación: Según la Real Academia de la Lengua Española (s.f., definición 1), superdotado es “dicho de una persona: que tiene cualidades, especialmente intelectuales, superiores a lo normal.” Aproximándonos un poco más al concepto y en relación con lo estudiado, podríamos decir que el término "superdotado" se refiere a una persona con características superiores a la media en capacidad intelectual, creatividad y motivación. Estas personas destacan en todas las áreas del funcionamiento cognitivo y procesan la información de manera cualitativa, siguiendo un proceso único que les permite llegar a soluciones complejas. Todo esto no implica que sean alumnos con rendimiento académico bajo ya que si el programa de actuación u otros factores externos no son acordes a sus necesidades es posible que su

rendimiento sea más bajo de acuerdo con su potencial. La visión tradicional que asociaba la superdotación con un cociente intelectual de 130 o más está obsoleta (Gardner, 2016). Actualmente, el criterio diagnóstico se ha ampliado para incluir otros indicadores importantes, como la originalidad y la creatividad del pensamiento. Siguiendo al mismo autor, la superdotación no es innata, aunque existe un componente genético que influye en la activación neuronal, se alcanza cuando una persona desarrolla todo su potencial en las diversas áreas mencionadas anteriormente.

A pesar de esto, ¿cómo funciona el cerebro de estos alumnos?, ¿es igual que el de los alumnos normotípicos? Según Valeria Sabater (2022), “el cerebro de los niños superdotados o con altas capacidades se desarrolla de un modo diferente a los niños con un nivel de inteligencia media o normal.” Atendiendo a la neurociencia, las emociones, el aprendizaje y la memoria están interconectados en el proceso de automatización del conocimiento en nuestros esquemas de aprendizaje, destacando la inteligencia como un concepto central que interfiere en el ambiente del aprendizaje llevándolos a la curiosidad, a la exploración, al razonamiento y a la expresión de las ideas.

Esto se asocia, con el campo de la pedagogía a la definición que propuso Ausubel sobre el aprendizaje significativo definiéndolo como “un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este concepto y esta teoría se sitúan dentro del marco de la psicología constructivista” (1976).

Volviendo a la neurociencia, las diferencias intelectuales individuales deberían relacionarse mediante señales neuronales, al igual que los procesos de pensamiento. En referencia al modo de utilizar nuestra inteligencia, un sujeto con una mente brillante tiene mucha más capacidad de rendimiento, es decir, tiene una inteligencia más eficaz.

Las características principales que tiene un cerebro de una persona con altas capacidades son las siguientes: tienen un cerebro más excitable, con mayor plasticidad cerebral y las regiones más especializadas. Establecen un mayor número de conexiones neuronales a pesar de que su corteza cerebral se desarrolla más despacio y suele ser más delgada (Sabater, 2022).

Las diferencias intelectuales están relacionadas con las señales neuronales, entre otros factores. En personas con altas capacidades, las neuronas de la corteza prefrontal son más

flexibles, permitiéndoles realizar tareas nemotécnicas, comparativas o lógicas impropias de su edad. Estas neuronas presentan una mayor mielinización, lo que aumenta la velocidad de las señales neuronales y permite un pensamiento más rápido y con menor esfuerzo (Hernández y del Carmen, 2016). La mayor mielinización contribuye a un mayor potencial neuronal en los superdotados.

Las estructuras cerebrales pueden aumentar su tamaño mediante una ejercitación intensiva. En consecuencia, las estructuras cerebrales de los superdotados son más gruesas que las de la media. Según el Instituto Nacional de Salud Mental de Bethesda, los niños superdotados inicialmente tienen una corteza cerebral más delgada que la media, pero esta crece rápidamente, adquiriendo un grosor superior (Velasco y Quiroga-Garza, 2018).

El alto rendimiento cognitivo de las personas superdotadas está asociado con un mayor volumen de ciertas zonas cerebrales, especialmente en el hemisferio derecho, que es utilizado predominantemente por estas personas (N. Gesohwind y A. Galaburda citados en Velasco y Quiroga-Garza, 2018). Además, el cerebro de los superdotados, cuando es estimulado, muestra una mayor actividad en comparación con el de otras personas. Investigaciones adicionales indican que ciertas áreas del lóbulo frontal de la corteza son más grandes en personas superdotadas, debido a una mayor cantidad de materia gris, lo que está relacionado con el cociente intelectual.

Y, a nivel personal, ¿cómo podemos diferenciar a un alumno superdotado o con otro tipo de alta capacidad? ¿A qué deben prestar atención los docentes para detectar a un alumno con altas capacidades? Englobando lo aprendido tras leer a varios autores que han investigado sobre las características de los alumnos con altas capacidades, algunos de los rasgos identificativos son:

Cognitivos: Los alumnos con altas capacidades se caracterizan por una comprensión rápida e intuitiva de mensajes verbales, abarcando ideas abstractas y complejas, así como una rapidez notable en el procesamiento de la información mediante el empleo de procesos metacognitivos. Poseen una memoria a largo plazo impresionante y una buena memoria de trabajo, lo que les permite avanzar en su aprendizaje a un ritmo acelerado y construir esquemas cognitivos sólidos. Su gestión de la información y la formación rápida de la arquitectura del conocimiento les facilita la transferencia de aprendizaje y la relación de ideas y conceptos con gran facilidad. Además, muestran una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, demostrando una notable flexibilidad cognitiva y capacidad de abstracción. Su pensamiento crítico y su gran curiosidad los lleva a cuestionarse constantemente sobre el porqué

de las cosas. Presentan habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas desarrolladas tempranamente, y una alta capacidad para manejar símbolos. Su buena memoria, altos niveles de comprensión y generalización, junto con una excelente capacidad de atención y concentración, los hace observadores, curiosos y con una variedad de intereses. Además, destacan por su autorregulación consciente y activa.

Motivacionales y de personalidad: Los alumnos con altas capacidades se distinguen por tener altas expectativas y ser muy perfeccionistas en la realización de tareas, acompañados de una marcada capacidad de autocrítica. Su liderazgo se manifiesta gracias a su seguridad y habilidad para convencer y persuadir a otros. A menudo prefieren trabajar de manera independiente, mostrando una predilección por las tareas en solitario. Son perseverantes en aquellas actividades y tareas que les generan una motivación intrínseca. Reflexivos y con una gran sensibilidad hacia temas éticos y morales, experimentan emociones con notable intensidad. Poseen un sentido del humor avanzado para su edad y exhiben comportamientos inusuales, originales y creativos. La disincronía es una característica común en ellos. Suelen preferir la compañía de adultos o niños mayores, y son ingeniosos, con recursos efectivos para solucionar problemas. Además, muestran un fuerte sentido crítico.

Aptitud académica: Los alumnos con altas capacidades presentan un alto potencial de aprendizaje, siendo precoces en la lectura y disfrutando de ella enormemente. Demuestran una notable autorregulación y, a menudo, son autodidactas. Poseen una gran fluidez y dominio del lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo, utilizando un vocabulario amplio y avanzado para su edad. Aprenden con rapidez y tienen una curiosidad insaciable que les lleva a formular numerosas preguntas perspicaces. Su capacidad para retener y utilizar los conocimientos aprendidos es excepcional, y muestran una mayor facilidad para automatizar destrezas y procedimientos de tipo mecánico, como la lectura, escritura y cálculo.

Creatividad: Los alumnos con altas capacidades se caracterizan por su pensamiento divergente, que les permite ser flexibles en sus ideas y encontrar soluciones innovadoras. Su enfoque es productivo en lugar de reproductivo, lo que les lleva a crear productos originales, ya sean dibujos, textos o piezas musicales, siempre cargados de imaginación y fantasía. Suelen ser poco convencionales y frecuentemente sostienen opiniones contrarias a las habituales, demostrando tenacidad y persistencia en la exploración de nuevas ideas. Con un pensamiento holístico, son capaces de ver el panorama completo y producir obras únicas, vitales y sorprendentes. La originalidad y la independencia de pensamiento son rasgos distintivos de su creatividad.

Finalmente, tras esta explicación terminológica variada, llegamos a la conclusión de que utilizaremos el término genérico "alumnado con altas capacidades intelectuales (AACI)" para referirnos a estudiantes que sobresalen en alguna o en la mayoría de las capacidades cognitivas. Este término abarca tanto a estudiantes talentosos como superdotados. Las altas capacidades incluyen características cognitivas que permiten un alto rendimiento en representación y procesamiento de información, y comprenden diversas configuraciones intelectuales que explican y predicen el desempeño de quienes las poseen.

Métodos y herramientas para la detección y el diagnóstico de las altas capacidades.

La detección y evaluación de los alumnos con altas capacidades es muy importante para poder ofrecerle al alumno los recursos necesarios para alcanzar su máximo grado de desarrollo. La evaluación es un proceso que nos permite obtener y analizar información para elaborar un informe y, posteriormente, llevar a cabo una intervención. No debemos olvidar que la observación será fundamental para detectar cualquier indicio ante la sospecha de que algún alumno pueda tener altas capacidades.

Será necesario realizar una evaluación psicopedagógica, que consiste en un proceso de recogida de datos y un análisis y valoración de la información obtenida sobre el alumno y los elementos que intervienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta evaluación se pretende identificar las necesidades educativas que presenta y decidir cuál será el proceso a seguir y que decisiones adoptar para que el alumno consiga su máximo desarrollo intelectual, personal, social y emocional.

No obstante, existen multitud de herramientas para la detección y el diagnóstico de las altas capacidades. En la *Tabla 1* se presenta un pequeño acercamiento a algunas de ellas. En muchas ocasiones es necesario usar diversas pruebas combinados para poder evaluar todos los factores que influyen en las altas capacidades como pueden ser el nivel cognitivo o capacidad intelectual, la creatividad, el ámbito social y emocional, las aptitudes específicas o rasgos generales de identificación.

Tabla 1*Pruebas y cuestionarios de evaluación para las Altas Capacidades.*

	NOMBRE DE LA PRUEBA	CARACTERÍSTICAS
Identificación Altas Capacidades	EDAC	Edad: 8 – 12 años Evalúa: capacidades cognitivas, pensamiento divergente, motivación personalidad y liderazgo.
	GATES	Edad: 5 – 18 años Evalúa: habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico. Cuestionario de familia y profesorado.
	SCRBSS	Edad: + 8 años Evalúa: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión en la comunicación, expresión y planificación
	SEES	Edad: + 6 años Los elementos personales, contextuales y escolares son determinantes para la consecución y el éxito de la medida de aceleración.
Funcionamiento Cognitivo	WPPSI-IV	Edad: 2 -7 años Evalúa: Comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.
	WISC-V	Edad: 6 – 11 años Evalúa: Comprensión verbal, razonamiento fluido, capacidad visoespacial, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.
	K-ABC	Edad: 2 – 12 años Evalúa: Procesamiento simultáneo secuencial y conocimientos.
	K-BIT	Edad: 4 – 90 años Evalúa: inteligencia verbal y no verbal
	RAVEN, test de matrices progresivas.	Edad: 4 – 9 años / + 9 años Evalúa: Potencial de aprendizaje y obtiene una estimación de la inteligencia general o factor G. Sin influencia verbal.
	WNV	Edad: 5 – 21 años Evalúa: Evaluación no verbal del funcionamiento cognitivo general.
	DNCAS	Edad: 5 – 17 años Evalúa: procesos de Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial.

	MSCA	Edad: 2 – 8 años Evalúa: Escala verbal, perceptivo- manipulativa, numérica, de memoria, motricidad y escala general cognitiva.
	NEPSY-II	Edad: 3 – 16 años Evalúa: Evaluación cognitiva, atención, funciones ejecutivas, lenguaje, memoria, aprendizaje, funcionamiento sensomotor, percepción-cognición social y procesamiento visoespacial
	RIAS	Edad: 3 – 94 años Evalúa: Inteligencia verbal, no verbal y memoria.
Creatividad	TAEC	Edad: + 5 años Evaluación: creatividad a través del dibujo y la complementación de figuras.
	CREA	Edad: + 6 años Evaluación: Evaluación cognitiva de la creatividad. Valoración de la generación de cuestiones en la búsqueda y solución de problemas
	PIC-N	Edad: 8 – 12 años Evaluación: Creatividad narrativa y creatividad gráfica. Evalúa fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.
	Pensamiento creativo de Torrance	Edad: 6 – 16 años Evaluación: Pensamiento creativo. Expresión figurada. Expresión verbal
	TCI	Edad: 6 – 12 años Evaluación: potencial creativo mediante una prueba figurativa.

Conjuntamente, existen otras pruebas, como por ejemplo AF-5, A-EP o BASC entre otros, que sirven para evaluar las capacidades del alumno en el ámbito social y emocional.

Además de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, para evaluar y diagnosticar a alumnos con altas capacidades, también se debe tener en cuenta la motivación e interés del alumno, la competencia curricular y su estilo de aprendizaje.

4.2.2. Mitos y realidades relacionados con alumnos con altas capacidades

Los mitos son aquellas creencias erróneas que se establecen en la sociedad como ciertos y, en este caso, están retroalimentados por casos aislados, ya que, como hemos comentado a lo largo de todo el trabajo, los alumnos con altas capacidades tienen un perfil muy variado.

Las personas suelen considerar como verdad única y absoluta lo que ellos conocen, sin plantearse que pueden existir variaciones que ellos no han vivenciado.

Fijándonos en Martínez y Guirado (2010) y Almeida, Olivera y Melo (2000), presentamos diferentes mitos arraigados en nuestra sociedad.

Tabla 2.

Características del alumnado con altas capacidades según los mitos.

- Triunfa académicamente con resultados excelentes en todas las áreas.
- Presenta fracaso escolar por no estar bien atendido en el colegio y porque se aburre.
- El alumnado tiene problemas de relación y comunicación con los demás.
- Presenta problemas emocionales y de adaptación.
- Avanzan por sí mismos sin necesidad de ayuda, son muy autónomos.
- Necesitan medidas específicas, incluso terapéuticas.
- Son personas de nivel sociocultural alto.
- Se presenta más en niños que en niñas.
- Tienen alta capacidad de forma innata.
- Tienen alta capacidad porque han trabajado con él de forma muy dura. Son creados por padres que los han conducido a rendir de forma alta.
- Son más populares y felices que los alumnos normotípicos.
- Llega a ser adultos eminentes y creativos.
- Que no muestran altas capacidades en la infancia, nunca las van a desarrollar.
- Que reciben una educación diferenciada, son más discriminados y se les fomenta el elitismo.

Analizando estos mitos, nos damos cuenta de que la mayor parte de ellos están expuestos en los dos extremos, es decir, dentro de una característica como puede ser el rendimiento escolar de estos alumnos, los mitos recogen que pueden ser excelentes o tener fracaso escolar. Esto ocurre, como ya se ha comentado, por la gran variabilidad que existe en el perfil de estos alumnos. Por supuesto, existen casos de alumnos con altas capacidades que

presentan las características que se han expuesto en los mitos, pero no son una norma ni una característica principal de este tipo de alumnos. Con la creación de estos estereotipos de forma generalizada para los alumnos con altas capacidades, se presentan varias problemáticas como la falta de diagnóstico a los alumnos con altas capacidades que no presentan estas características o la inseguridad que provoca en las familias que tienen algún niño o niña con este perfil y no quieren reconocerlo o “etiquetarlo” por el rechazo que pueda sufrir.

Por ello, de nuevo, el papel de los docentes en este tema es crucial. La necesidad de tener docentes bien formados en este ámbito que sean capaces de detectar y desmitificar a estos alumnos es crucial para dar atención a todos y cada uno de ellos.

4.2.3. Intervención con alumnos con altas capacidades. Respuesta educativa.

En la IX Conferencia Mundial de Niños Superdotados (Córdoba, 2018), se llegó a una conclusión significativa: sin el apoyo adecuado, los estudiantes con altas capacidades intelectuales podrían no mantener sus habilidades, llegando incluso a perder sus extraordinarias dotes. Aunque el progreso ha sido lento, podemos hablar de una consolidación en el cambio de paradigma respecto a la superdotación. Según Tourón (2020), este cambio en la comprensión de la superdotación ha llevado a una revisión de los procedimientos para su identificación y, por ende, en la implementación de una respuesta educativa adecuada tanto a nivel individual como grupal.

De acuerdo con la normativa vigente, existe un compromiso oficial por parte de las Administraciones educativas (tanto del gobierno estatal como autonómico) para adoptar todas las medidas necesarias que permitan identificar a los sujetos con altas capacidades intelectuales lo más pronto posible (atención temprana). Una vez diagnosticado e identificado un estudiante como de altas capacidades, las distintas Administraciones educativas deben facilitar la implementación de planes de acción específicos, como normas para flexibilizar la duración de los estudios y programas de enriquecimiento curricular que respondan a las necesidades detectadas, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades.

Para ofrecer a los alumnos superdotados una respuesta educativa eficaz, se consideran diversas estrategias de intervención educativa, como la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento. Sin embargo, en la actualidad, las instituciones educativas deben avanzar hacia un modelo de escuela inclusiva. En este contexto, se explorará este nuevo enfoque de enseñanza adaptativa e igualitaria, el cual se considera el mejor para diseñar e implementar las mejores prácticas tanto a nivel de centro como de aula.

En el contexto educativo actual, la importancia de atender a la diversidad en sus múltiples dimensiones (interindividual, intraindividual y colectiva) se ha consolidado, comprendiendo la igualdad no como uniformidad, sino como reconocimiento de las diferencias naturales y adquiridas a lo largo del desarrollo humano. Esto se rige como una condición esencial para nuestra naturaleza individual y social.

Después de muchos años, se ha conseguido avanzar en el modelo de integración, dejando atrás los modelos de exclusión y segregación. El desafío actual reside en la implementación del modelo de escuela inclusiva, que pretende atender a todo el alumnado, independientemente de su condición, de manera personalizada dentro del centro educativo. Las experiencias que se desarrollen bajo este nuevo paradigma buscarán maximizar el desarrollo de todo el alumnado y fomentar la cohesión e implicación de la comunidad educativa, con especial atención a aquellos estudiantes con necesidades educativas específicas (ACNEAE).

La atención a la diversidad abarca un conjunto de actuaciones implementadas en los centros educativos para facilitar la atención individual de cada alumno y ajustar la respuesta educativa en el grupo aula. Para ello, los centros deben documentar su metodología y las intervenciones según las necesidades de los estudiantes. Entre los documentos más relevantes se encuentran, a nivel de centro, el proyecto educativo y el plan de atención a la diversidad, y a nivel de aula, las unidades didácticas y el documento individual de adaptación curricular.

A nivel de centro:

Proyecto Educativo: El proyecto educativo (PE) refleja la idiosincrasia del centro educativo, contextualizando el currículo prescrito por las administraciones educativas y recogiendo los valores, objetivos y prioridades de actuación del centro en atención a la diversidad, la acción tutorial y el plan de convivencia, entre otros aspectos. Este documento debe respetar los principios de no discriminación e inclusión educativa, y ser aprobado por el Consejo Escolar, que también debe autorizar la obtención de recursos.

Plan de atención a la diversidad (PAD): este recoge actuaciones, adaptaciones curriculares, medidas organizativas y apoyos diseñados para atender la diversidad del alumnado. El PAD se fundamenta en principios de inclusión, individualización y la implicación de todo el personal docente en la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Los objetivos del PAD incluyen aumentar la autoestima de estos alumnos y proporcionarles oportunidades de éxito y reconocimiento positivo.

A nivel de aula:

En el ámbito del aula, la programación didáctica y las adaptaciones curriculares son esenciales para atender a la diversidad. La LOMLOE reconoce la autonomía pedagógica de los centros y del profesorado, permitiendo diseñar y llevar a cabo programaciones y materiales didácticos adaptados a las características del alumnado. La intervención educativa debe basarse en el principio de reconocimiento a la diversidad, adaptando la práctica educativa a los rasgos innatos o adquiridos del alumnado.

En Educación Primaria, los centros deben desarrollar y adaptar el currículo y las medidas de atención a la diversidad a las características del alumnado, promoviendo métodos que consideren los diferentes ritmos de aprendizaje y fomenten el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo.

Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC): es crucial para los maestros, ya que surge de la evaluación psicopedagógica para elaborar una respuesta educativa personalizada. Este documento debe fomentar tanto las capacidades académicas como el desarrollo social del alumno, y puede incluir adaptaciones curriculares significativas (modificaciones de objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y no significativas (ajustes en tiempos, actividades, metodología y técnicas de evaluación).

En cuanto a las modalidades de intervención con los alumnos con altas capacidades, debemos tener en cuenta, como ya se ha visto, que es un tipo de alumnado muy heterogéneo, y por lo tanto cada alumno puede necesitar una intervención diferente aun teniendo el mismo diagnóstico.

El artículo 75 de la LOMLOE se enfoca en la inclusión educativa, social y laboral, y está complementado por el artículo 76, que aborda la atención al alumnado con alta capacidad intelectual (AACI). Este último requiere la publicación de normativa específica para atender a estos estudiantes, responsabilidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en consulta con las comunidades autónomas. Las normas deben permitir la flexibilización de la duración de los estudios de estos alumnos, independientemente de su edad.

La identificación de estos estudiantes se realiza mediante una evaluación psicopedagógica a cargo de un equipo de orientación compuesto por diversos profesionales. Este equipo tiene como objetivo prevenir, diagnosticar, asesorar y apoyar al tutor en el aula, garantizando el desarrollo académico y personal del alumno, y facilitando su integración normalizada.

La intervención debe mantener una estrecha relación con las familias, el equipo de orientación y los profesores, especialmente el tutor, estableciendo programas personalizados y un seguimiento exhaustivo del progreso del alumno. Los principios de la intervención incluyen la normalización para favorecer la integración social y laboral, la sectorización de la atención educativa, la normalización de los servicios en centros ordinarios, y la integración en todos los ámbitos: familiar, escolar, laboral y social.

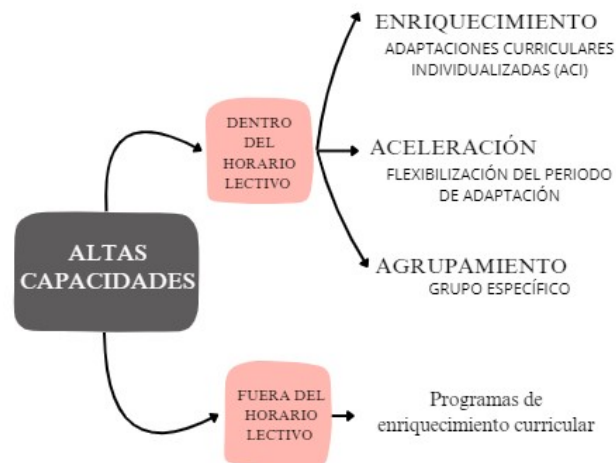
Las administraciones educativas tienen la responsabilidad de identificar y valorar las necesidades del AACI tempranamente, adoptando planes y programas de enriquecimiento curricular adecuados. Los métodos de atención incluyen ampliar, diferenciar y enriquecer el currículo según las competencias, intereses y motivaciones del alumno. El diagnóstico previo es crucial para ajustar las oportunidades educativas ofrecidas por el centro y el aula de referencia.

La normativa específica establece estrategias de intervención para estudiantes superdotados, pero la elección de las más adecuadas depende de factores personales y la implicación de las familias.

Las diferentes estrategias para atender al alumnado con altas capacidades se pueden resumir en las que se recogen en la Figura 6.

Figura 6

Medidas para atender al alumnado con altas capacidades: respuesta educativa.



Enriquecimiento curricular: es una estrategia clave para atender a los alumnos con alta capacidad intelectual (AACI), abordando su desarrollo personal integralmente. Es fundamental tener en cuenta que estos alumnos pueden presentar otros trastornos asociados, presentando una

doble excepcionalidad, lo que requiere una enseñanza individualizada. Esta estrategia implica diseñar programas ajustados a las necesidades y potencial de cada estudiante, enriqueciendo el currículo oficial con propuestas específicas para AACI. Permite incluir contenidos y competencias de cursos superiores en el plan de estudios de los AACI, o ampliar los contenidos del curso actual. Actividades como la elaboración de informes o trabajos de investigación, así como talleres de enriquecimiento en diversas áreas, son herramientas que potencian la motivación y competencia de estos alumnos. Estas medidas sitúan al estudiante en un contexto desafiante y productivo, evitando la monotonía y fomentando su desarrollo cognitivo.

La adaptación curricular individualizada (ACI) puede generar rechazo si las actividades son muy diferentes de las de sus compañeros. La solución es promover un modelo de educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo. Agrupar a los AACI con estudiantes de aprendizaje rápido o convertirlos en mediadores del aprendizaje son estrategias efectivas.

Aceleración (flexibilización curricular): se refiere a la oportunidad de permitir que el AACI avance a su propio ritmo de aprendizaje, el cual es superior al de estudiantes de su misma edad cronológica, sin considerar la duración de las distintas etapas y niveles del sistema educativo. Aunque en principio pudiera pensarse que esta estrategia se inspira en el principio de individualización de la enseñanza, no garantiza necesariamente una respuesta adecuada a las necesidades del AACI, quien recibe el programa "estándar" de un curso superior. Existen básicamente dos opciones a considerar: anticipación de la escolaridad o reducción de la escolaridad.

Agrupamiento: Esta estrategia educativa consiste en formar grupos reducidos de AACI, para ser atendidos en un aula de apoyo mediante un currículo enriquecido e individualizado. Esto tiene ciertas ventajas como la mejora de la motivación y el rendimiento académico, pero tiene otros inconvenientes como pueden ser el coste económico que este programa supone o lo lejos que nos situamos de la educación inclusiva.

En conclusión, y teniendo como respaldo las leyes educativas, la intervención con alumnos de altas capacidades requiere una respuesta educativa diferenciada que potencie su desarrollo intelectual y emocional. Es fundamental proporcionarles un entorno de aprendizaje enriquecido que estimule su curiosidad, creatividad y pensamiento crítico. Las estrategias educativas deben incluir programas de aceleración, profundización y enriquecimiento curricular, adaptados a sus necesidades específicas. Además, es crucial ofrecer apoyo emocional y social para ayudarles a manejar la presión y las expectativas asociadas a su talento. Una atención

personalizada y flexible permitirá que estos alumnos alcancen su máximo potencial, contribuyendo positivamente a su desarrollo integral y bienestar.

4.2.4. Perfil del docente de alumnos con altas capacidades

Para comenzar, como ya se ha comentado a lo largo de todo el trabajo, un docente apto para trabajar con alumnos con altas capacidades debe tener una buena formación en este ámbito para poder ofrecer a cada alumno lo que necesita.

Algunas de las características principales de los docentes que se consideran eficaces para trabajar con alumnos con altas capacidades, que proponen Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, & Donoso-Osorio (2013), son las siguientes: “Son sensibles y reconocen las necesidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes dotados”. “Tienen habilidades para adaptar y diferenciar el plan de estudios de los estudiantes dotados”. “Emplean estrategias que animen al estudiante a emplear altos niveles de pensamiento”. “Proporcionan oportunidades de aprendizaje centradas en el estudiante”. “Actúan como facilitadores o como guías en el aprendizaje”. “Saben organizarse bien”. “Poseen un conocimiento profundo sobre el tema”. “Tienen variados intereses a menudo literarios y culturales”. “Son inteligentes.” “Son aprendices a lo largo de la vida”. “Piensa creativamente”. “Poseen excelentes habilidades comunicativas”. “Están dispuestos a equivocarse”. “Poseen sentido del humor”. “Son entusiastas”.

Genovard, Gotzens, Badía y Dezcallar (2010) destacan que el profesor ideal para alumnos con altas habilidades es aquel que puede guiarlos hacia los aprendizajes deseados, adaptándose a la variabilidad de sus recursos intelectuales, motivacionales y culturales.

Feldhusen (1985) sugiere que estos docentes deben poseer características y habilidades similares a las de sus estudiantes talentosos, además de conocimientos específicos que faciliten su desarrollo personal, social y académico.

A pesar de que algunas de las características que proponen estos autores van intrínsecas con la personalidad de cada persona, hay otras muchas que se pueden adquirir gracias a una buena formación y puesta en práctica con alumnos de altas capacidades.

5. METODOLOGÍA

Con la intención de conocer cuál es el papel que desempeñan los docentes ante alumnos con altas capacidades y, por lo tanto, cuáles son sus conocimientos y su formación en este tema, se lleva a cabo un estudio cualitativo por medio de un formulario de elaboración propia por la autora de la investigación.

Los objetivos que se pretenden conseguir por medio de esta encuesta son:

- Obtener una imagen sobre la situación formativa de los docentes de educación primaria en el ámbito de las Altas Capacidades.
- Conocer las creencias de los estudiantes de los grados de educación ante las Altas Capacidades.
- Extraer conclusiones sobre las necesidades existentes en los diferentes ámbitos de la educación para mejorar las respuestas educativas dirigidas alumnado con Altas Capacidades.
- Cerciorar si las leyes y protocolos actuales que tratan de Altas Capacidades son acordes a las situaciones reales de los centros y si los docentes cumplen con estas.
- Comprobar si los encuestados consideran a los alumnos con Talento Matemático dentro del grupo de alumnos con Altas Capacidades.
- Ver si los docentes y estudiantes de educación tienen arraigados los mitos existentes con relación a las personas con altas capacidades.

Para la realización del formulario se ha tenido en cuenta la bibliografía utilizada para la fundamentación teórica de esta investigación y los objetivos de la propia encuesta.

La encuesta se ha realizado de forma online, a través del programa Google Forms. El motivo por el que se ha elegido este programa es principalmente, su accesibilidad y sencillez a la hora de usarlo. Es un programa intuitivo y que permite usarlo en diferentes dispositivos con acceso a internet. El formulario puede compartirse a través de un enlace, y cualquier persona que tenga acceso a este puede participar en la investigación.

Esto ha permitido alcanzar un número mayor de encuestados ya que la difusión ha sido más sencilla a través de diferentes redes sociales como WhatsApp e Instagram. También se ha

usado el correo electrónico para hacer llegar la encuesta a diferentes centros de Educación Primaria. Todo esto ha permitido obtener una muestra más amplia y acorde a las características requeridas.

Además, el propio programa Google Forms recoge las respuestas en una hoja de cálculo y realiza gráficos que representan las respuestas de cada pregunta del formulario.

5.1. MEDICIONES

El instrumento utilizado para llevar a cabo la presente investigación ha sido un formulario formado por tres secciones diferenciadas.

La primera de ellas recoge una breve contextualización de la investigación junto con una pequeña presentación de la autora. En esta sección también se incluye el apartado de datos personales en los que se recogen datos sociodemográficos relevante de los participantes.

La segunda sección recoge las preguntas referentes a los conocimientos y creencias de cada individuo ante las altas capacidades y el talento matemático en el ámbito educativo. Las preguntas están formuladas de tal forma que lo que se pretende es conseguir que el participante se sienta libre a la hora de contestar y muestre sus verdaderas creencias y conocimientos.

Por último, la tercera parte consta de varias preguntas en relación con la formación que recibe, y con la que creen necesaria recibir, el profesorado y los estudiantes de educación sobre las altas capacidades.

Las tres secciones recogen un total de 55 ítems con diferentes opciones de respuesta.

Respuestas con varias opciones: este tipo corresponde a la mayor parte del formulario. Estas preguntas tienen varias opciones de respuesta en las que solo se puede marcar una de ellas. La mayoría de estas preguntas tienen como opciones Sí, No, No sé, Otro. De esta forma se permite que el encuestado conteste de forma libre e incluso que tenga la opción de expresar sus conocimientos con la opción de respuesta “otro”, en la que se le permite escribir la respuesta que crea correcta y no aparezca entre las propuestas.

Respuestas de casillas: el formulario contiene 5 preguntas de este tipo, en las que se proponen varias respuestas y el encuestado debe marcar todas aquellas opciones que considere posibles o correctas para contestar de la forma más completa posible en relación con sus creencias, conocimientos y formación.

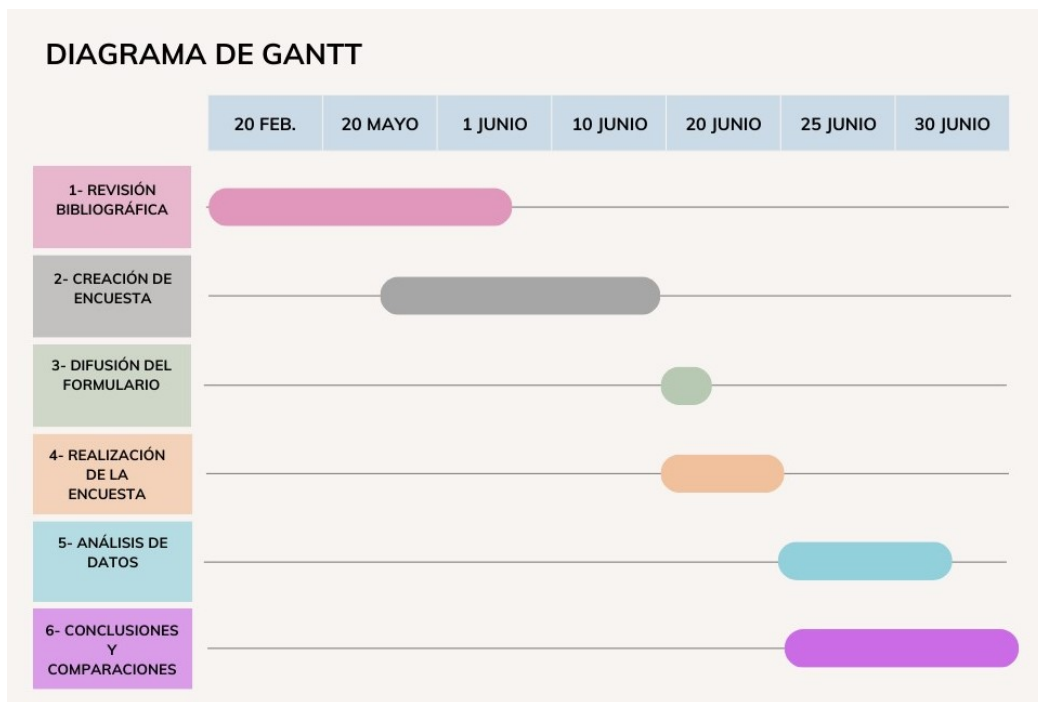
Respuestas de párrafo: únicamente hay una pregunta opcional en el cuestionario que se debe contestar a través de un párrafo para ofrecer, de forma inicial como ideas previas, una definición de lo que cada uno considera que es “un alumno con talento matemático” y si considera que es lo mismo que tener altas capacidades.

El cuestionario es anónimo con el objetivo de que cada persona pueda contestar de forma libre sin sentirse juzgado por la propia investigación. La mayoría de las preguntas son obligatorias para que la participación y objetividad de la investigación sea efectiva.

El procedimiento y la temporalización que se ha llevado a cabo para la realización de la investigación se representa en el siguiente diagrama de Gantt.

Figura 7.

Diagrama de Gantt.



5.2. PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA

En la resolución del cuestionario han participado un total de 62 personas.

Del total de los participantes el 64,5% pertenecen a la comunidad autónoma de La Rioja, un 11,3% a Castilla y León, el mismo número de personas a Navarra, y el resto de los encuestados (12,8%) a Aragón, Cataluña, Madrid, Valencia y las Islas Canarias.

Cerca de la mitad de los participantes (46,8%) se encuentran en una edad comprendida entre los 23 y los 30 años. El siguiente grupo más numeroso es el que se encuentra entre los 31 y los 45 años con un total de dieciocho encuestados. Un 16,1% supera los 46 años y únicamente cinco son jóvenes entre 18 y 22 años. Estos datos son consecuentes con la experiencia laboral en educación primaria que muestran los participantes. Catorce de ellos afirman no haber trabajado nunca en Educación Primaria, veintiséis han trabajado entre 1 y 4 años, seis entre 5 y 10 años, y dieciséis cuentan con más de 11 años trabajados en Educación Primaria. Con estos resultados, podemos considerar que la encuesta puede ser fiable ya que gran parte de las personas que han participado en ella tienen suficiente experiencia laboral en la etapa educativa en la que se plantea el estudio. Además, el 71% de los participantes afirma haber estado en activo en Educación Primaria durante el curso 2023/2024.

En relación con la formación académica de los participantes en la encuesta, se observa la siguiente distribución: doce individuos poseen el grado en Educación Infantil y Primaria, nueve tienen únicamente el grado en Educación Infantil, dieciséis cuentan con el grado en Educación Primaria, y dieciocho disponen de la antigua licenciatura de Magisterio. Además, seis de los participantes restantes poseen diversas titulaciones, como psicología o pedagogía, que les permiten acceder al departamento de orientación educativa. De las cincuenta y cinco personas que tienen alguno de los grados en educación, once de ellos poseen formación complementaria relacionada con la psicología educativa y la educación especial.

Por último, el 71% de los encuestados afirman haber sido conscientes de tener contacto con alumnos con Altas Capacidades. El 51,6% dicen haberlo tenido con alumnos con talento matemático.

Con todos estos datos, nos encontramos ante un profesorado aparentemente formado y conocedor del tema de las Altas Capacidades, además de joven y con suficiente formación y experiencia laboral en Educación Primaria.

5.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los resultados fueron tratados como descriptivos utilizando el promedio de los datos recogidos. Para ello se utilizó el programa Microsoft Excel versión 16.16.27, 2018 y Google Form de Google Workspace.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Se procede a analizar los resultados obtenidos en el formulario realizado a las 62 personas que han participado en la encuesta. El formulario está compuesto por 55 preguntas de las cuales se analizarán aquellas en las que los resultados sean relevantes para la investigación.

En la primera sección del formulario, junto con los datos personales, se pregunta a los encuestados cómo definirían a un alumno con talento matemático y si utilizarían la misma definición para un alumno con altas capacidades. Con esto se pretende obtener una idea global de sus creencias antes de realizar la encuesta.

En las respuestas se han encontrado diversos puntos en común, aunque es cierto que se encuentran definiciones más matizadas y otras más genéricas. En cuanto a la definición de talento matemático los encuestados coinciden en que es una capacidad superior o una destreza específica en matemáticas. Además, algunos añaden que el alumno tiene una mayor comprensión y abstracción y puede ver más allá de lo que se enseña en el aula. Definiendo las Altas Capacidades, la gran mayoría coincide en que los alumnos con este perfil presentan una capacidad general superior.

En cuanto a las diferencias que se presentan en las definiciones, algunos docentes exponen que las altas capacidades son innatas mientras que el talento matemático puede desarrollarse a través del esfuerzo y la dedicación. Otra diferencia que se muestra es el ámbito de aplicación.

En la segunda sección se realizan diferentes preguntas sobre las altas capacidades en el ámbito educativo.

En relación con la situación legislativa de las altas capacidades en el ámbito educativo, el 69,4% de los participantes afirma conocer lo que indica la LOMLOE sobre la intervención con alumnos con altas capacidades. Además, el 53,2% cree que se ha evolucionado en este tema en el ámbito legislativo.

Es cierto, que el 62,9% afirma que los alumnos con altas capacidades necesitan adaptaciones educativas. Teniendo en cuenta que el 71% han tenido contacto directo con alumnos con altas capacidades, se considera un resultado sorprendente. Mucho más lo es cuando en otra de las preguntas, el 80,6% responden que, de forma general, los centros educativos no cubren las necesidades de los alumnos con altas capacidades, y el 59,7% afirman que algunos de los estudiantes con altas capacidades presentan dificultades de aprendizaje, y el

30,6% creen que todos. Además, el 58,3% creen que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser el mismo para alumnos con altas capacidades que el de los alumnos normotípicos. Sin embargo, casi la totalidad de los encuestados creen que los ACCI no siempre obtienen buenos resultados académicos. Esto nos invita a reflexionar, si no obtienen buenos resultados académicos pero un 30% de los encuestados consideran que se debe llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje igual que el del resto de alumnos, entonces, ¿cuál es la solución?

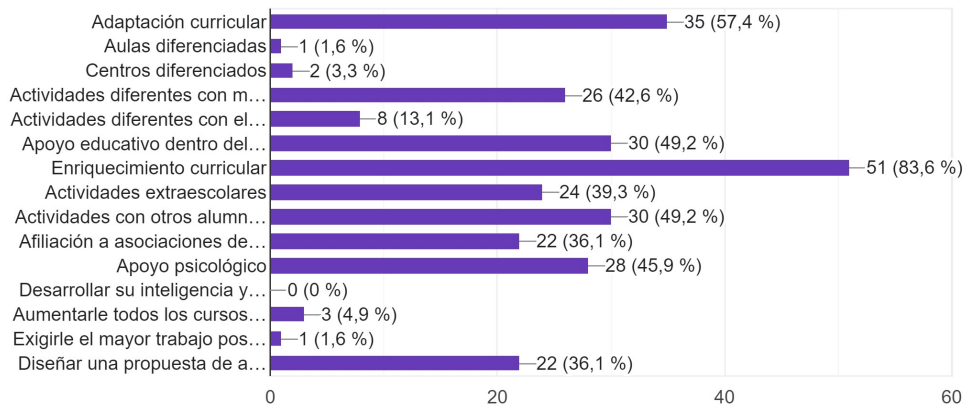
La respuesta está claramente en la intervención educativa que reciban estos alumnos, del mismo modo que esto influirá en si se convierten en adultos con altas capacidades o no. Ante esto, el 66,1% de los participantes han contestado que creen que los alumnos con AACC no siempre se convertirán en adultos con altas capacidades. Siguiendo con la intervención analizamos la siguiente pregunta:

Figura 8.

Gráfico de respuestas a la pregunta 35.

De las siguientes propuestas, cuáles crees que son correctas para implementar con alumnos de altas capacidades.

61 respuestas



Nota: las opciones que se proponían como respuesta, y aparecen en el gráfico son las siguientes: "Adaptación curricular, Aulas diferenciadas, Centros diferenciados, Actividades diferentes con mayor nivel de exigencia, Actividades diferentes con el mismo nivel de exigencia, Apoyo educativo dentro del aula ordinaria, Enriquecimiento curricular, Actividades extraescolares, Actividades con otros alumnos con AACC, Afiliación a asociaciones de niños con AACC, Apoyo psicológico, Desarrollar su inteligencia y no a sus sentimientos, Aumentarle todos los cursos posibles, Exigirle el mayor trabajo posible a ver hasta dónde llega, Diseñar una propuesta de actividades para todos los alumnos con AACC".

En temas conceptuales, el 96,8% de los encuestados, de acuerdo con los investigadores citados en el marco teórico, consideran que no es lo mismo un alumno con talento que un alumno superdotado. Mientras que el 72,6% creen que es lo mismo un alumno superdotado que un alumno con altas capacidades. A pesar de esto, un 69,4% aseguran de forma contundente que las personas con talento matemático no destacan únicamente en el ámbito de las matemáticas, y además, el 85,5% afirman que un alumno con CI normativo puede tener talento matemático. Con esto podemos comprobar que hay conceptos que se van clarificando, pero la diferencia entre los distintos tipos de talento y la superdotación no está del todo clara entre los docentes actuales.

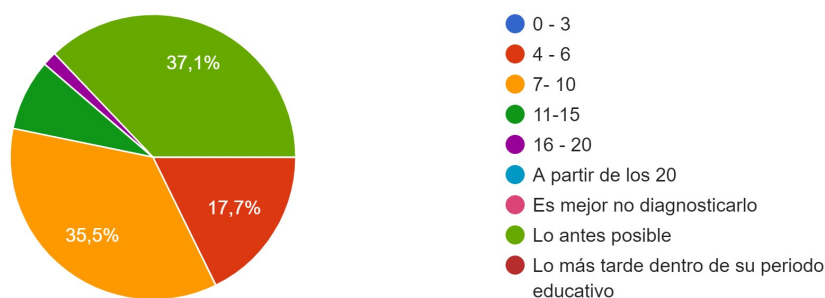
En cuanto al diagnóstico de estos alumnos, el 85,5% de los participantes consideran que hay muchas personas con altas capacidades sin diagnosticar y el 80,6% lo piensan de las personas con talento matemático. Acorde con esto, el 69,4% de los docentes no se consideran aptos para diagnosticar a un alumno con altas capacidades y más de la mitad no conocen ninguna técnica de evaluación para este tipo de alumnos, aunque casi la totalidad de los participantes sí que piensan que el Cociente Intelectual no es la única medida evaluables que sirve para diagnosticar a estos alumnos. A pesar de esto, el 83,9% ponen en valor la importancia de diagnosticar a los alumnos con altas capacidades, aunque existen diversidad de opiniones en cuanto al momento en el que se debe diagnosticar al alumno como se puede ver en la *Figura 9*.

Figura 9.

Gráfico de respuesta a la pregunta número 29.

¿Cuándo consideras que es mejor diagnosticar a un alumno con altas capacidades?

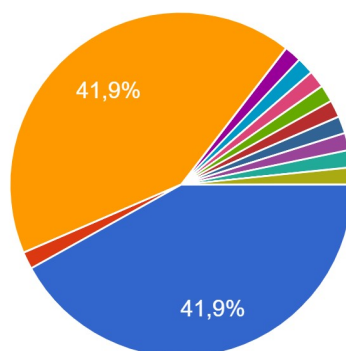
62 respuestas



Una de las preguntas más heterogéneas ha sido la pregunta 26 en la que se cuestionaba si el alumno con altas capacidades debe saberlo o no. En el siguiente gráfico se muestran las respuestas.

Figura 10.

Gráfico de respuestas a la pregunta número 26.



Las dos secciones que representan el 41,9% de las respuestas corresponden a las respuestas “sí, siempre” y a “depende de la edad”. El resto de las respuestas corresponden únicamente a una persona cada respuesta, aunque en algunos casos se refieren a lo mismo. Entre ellas se encuentran “no, nunca”, “depende de la persona”, “depende de la madurez personal”, “sí, pero siempre que se haga de forma correcta”, “depende de muchos factores”.

En cuanto al origen de las altas capacidades, los encuestados demuestran no saber exactamente cuáles son los factores condicionantes para que se den estas características. Únicamente diecinueve personas han afirmado saber la existencia de un factor genético en las Altas Capacidades y un 37,1% consideran que se pueden “crear” niños con altas capacidades estimulando su inteligencia, por lo que desestiman el factor genético y consideran que son determinantes al cien por cien los factores ambientales. Esto está condicionado por los mitos existentes en los que se infravalora a las personas con Altas Capacidades afirmando que únicamente han tenido una “sobrestimulación” de sus padres. Es cierto que los factores ambientales influyen, y de esto son conscientes los encuestados siendo un 87,1% de ellos los que creen que el contexto y la educación donde se desarrolle una persona con altas capacidades condicionará la expresión de estas. Sin embargo, más de la mitad de los docentes consideran que las niñas y mujeres no están discriminadas en este ámbito. Sin embargo, como exponen algunos investigadores, la mayor dificultad que se observa entre ambos sexos es la falta de diagnóstico en las niñas. Estas pasan desapercibidas y en los centros educativos no se les presta

la atención necesaria. Inconscientemente, se destaca más cuando quien sobresale es un niño. A pesar de esto, únicamente el 51,6% de los encuestados consideran que las niñas con altas capacidades tienen mayores dificultades que los niños con altas capacidades. En relación al género, se pregunta si las Altas Capacidades tienen mayor prevalencia en un género u otro y las respuestas se muestran en la Figura 11.

Figura 11.

Gráfico de respuestas a la pregunta 41

¿Sabes si las Altas capacidades (AACC) tienen mayor prevalencia en un género que en otro?
62 respuestas



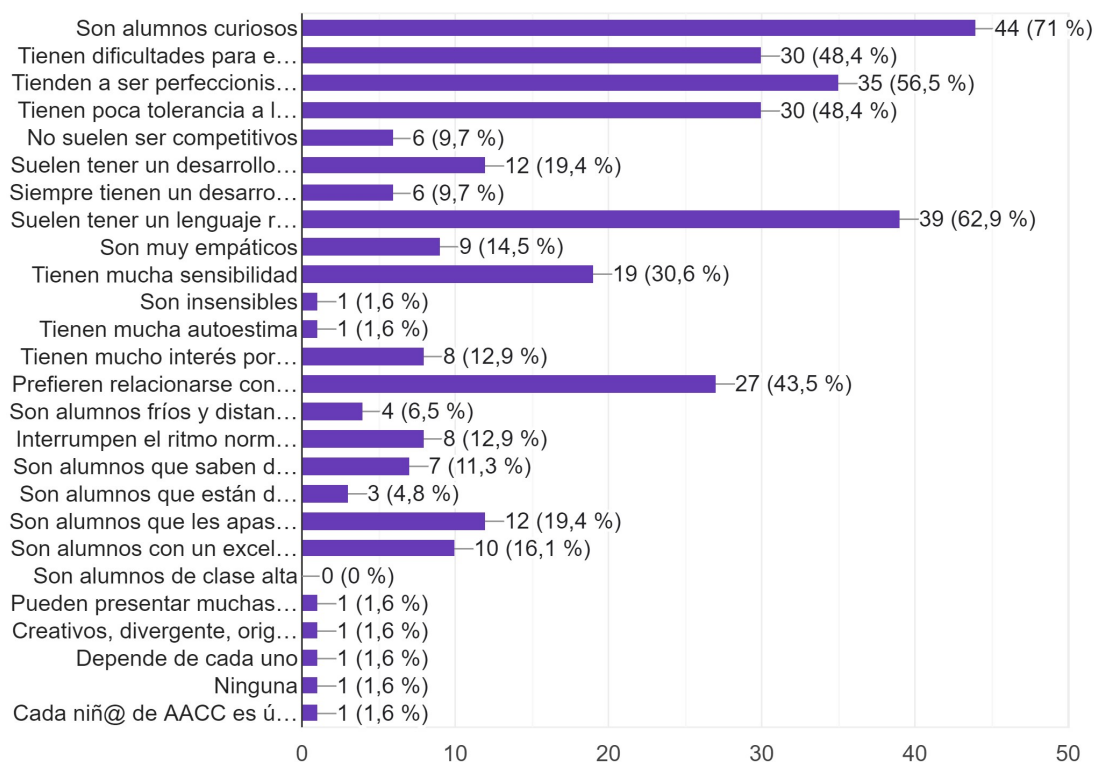
Siguiendo con mitos arraigados en la sociedad sobre los alumnos con altas capacidades, se realizan varias preguntas para comprobar si los docentes participantes opinan de la misma manera. A la pregunta “¿Crees que las altas capacidades siempre están relacionadas con una inteligencia superior en el ámbito científico?” el 21% de los encuestados han contestado de manera afirmativa, es decir, trece docentes de los participantes creen que las altas capacidades están estrechamente ligadas al conocimiento científico.

En la última pregunta de la segunda sección, se pide a los participantes que marquen todas aquellas características de las propuestas que atribuirían a un alumno con altas capacidades. Estas eran las opciones: Son alumnos curiosos, Tienen dificultades para establecer relaciones sociales, Tienden a ser perfeccionistas, Tienen poca tolerancia a la frustración, No suelen ser competitivos, Suelen tener un desarrollo físico que no concuerda con su desarrollo intelectual, Siempre tienen un desarrollo físico e intelectual superior al que le corresponde, Suelen tener un lenguaje rico y precoz, Son muy empáticos, Tienen mucha sensibilidad, Son insensibles, Tienen mucha autoestima, Tienen mucho interés por todas las asignaturas del colegio, Prefieren relacionarse con personas más mayores que ellos, Son alumnos fríos y distantes, Interrumpen el ritmo normal del aula, Son alumnos que saben de todo, Son alumnos

que están de más de estimulados, Son alumnos que les apasionan las ciencias, Son alumnos con un excelente expediente académico y Son alumnos de clase alta. Las respuestas se recogen en la Figura 12.

Figura 12.

Gráfico de respuestas a la pregunta 43.



Referente a la experiencia personal de los docentes, se procede a analizar las respuestas obtenidas en la sección tercera en la que se recoge la formación del profesorado. Para comenzar, el 90,3% de los encuestados están de acuerdo en que todos los docentes deben estar formados en altas capacidades, independientemente de su especialidad y de si tienen contacto directo o no con alumnos con este perfil. A pesar de esto, únicamente el 30,6% afirman haber recibido formación sobre este tema en la carrera universitaria, correspondiendo este porcentaje con los participantes más jóvenes y los que han estudiado alguna especialidad relacionada. Por ello, casi la totalidad de los encuestados creen no haber recibido la formación suficiente para identificar y atender a los alumnos. De hecho, el 67,7% afirma no sentirse preparado para detectar a estos alumnos en el aula.

Además, se pregunta a los encuestados, si a pesar de no haber recibido formación en la carrera universitaria, han podido realizar formación complementaria fuera de esta. Únicamente el 33,9% (21 participantes) ha contestado de forma afirmativa, de los cuales, más de la mitad la han realizado por cuenta propia.

Es por esto, que de los cuarenta y un participantes que han trabajado con alumnos de altas capacidades, catorce de ellos no saben que estrategias didácticas utilizar para cubrir sus necesidades.

Por último, se pide a los docentes que están actualmente en activo que contesten a varias preguntas adicionales, en las cuales descubrimos que el 50% de ellos creen que en sus centros no se ofrecen los recursos y apoyos necesarios a los alumnos con altas capacidades. Es una respuesta llamativa, ya que la actual ley educativa obliga a dar respuesta a estas situaciones. En cuanto al respaldo que reciben por parte de las administraciones educativas, trece encuestados de los veintitrés que afirman haber solicitado ayuda, dicen no sentirse respaldados por estas a la hora de implementar estrategias que beneficien a estudiantes con altas capacidades.

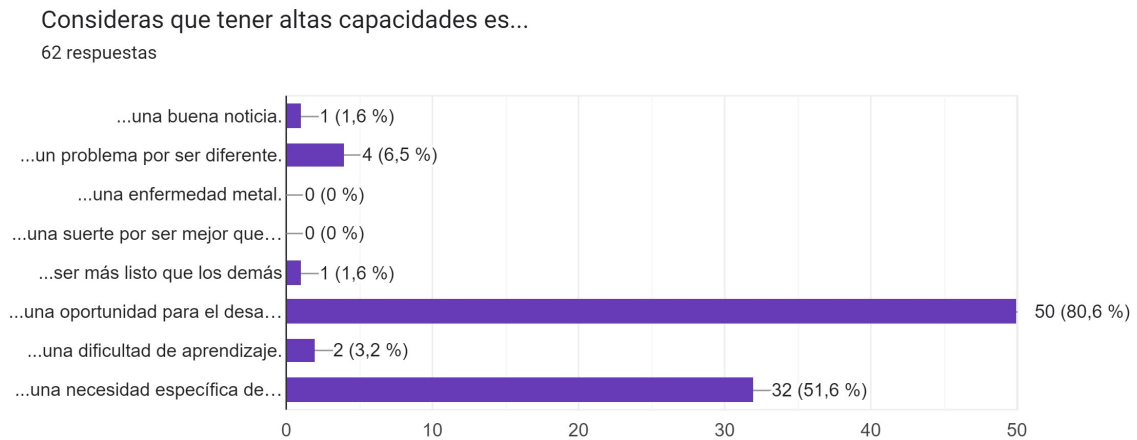
Es por esto que, cuando se les pregunta a los participantes qué solicitarían, la mayoría piden mayor formación y recursos proporcionados por las consejerías y centros educativos, además de un número mayor de especialistas en los centros para poder atender las necesidades dentro de las aulas.

Además, en la encuesta se realizan dos preguntas iguales, en la primera se cuestiona si los alumnos con altas capacidades son considerados Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y en otra se pregunta si se consideran ACNEAE. Sorprende que los resultados difieren en ambas preguntas. En la primera, cuarenta y seis personas contestan de forma afirmativa mientras que en la segunda el número de respuestas afirmativas desciende a treinta y siete. Esto nos lleva a pensar que la encuesta puede no tener la fiabilidad necesaria o que los docentes no son conocedores de su ámbito laboral.

A modo de conclusión, en una de las preguntas se les pide a los participantes que elijan lo que consideran que son las altas capacidades. En la Figura 13 se muestran los resultados obtenidos.

Figura 13

Gráfico de respuestas a la pregunta 28.



Nota: las opciones de respuesta ordenadas de arriba a abajo son: una buena noticia, un problema por ser diferente, una enfermedad mental, una suerte por ser mejor que los demás, ser más listo que los demás, una oportunidad para el desarrollo intelectual de esa persona, una dificultad de aprendizaje y una necesidad específica de aprendizaje.

Cabe destacar, que de los 62 participantes únicamente uno de ellos lo considera como una buena noticia, y cuatro consideran que es un problema. A pesar de ser una minoría, es un resultado sorprendente cuando hablamos de docentes. Es cierto que la gran mayoría consideran que es una oportunidad para el desarrollo intelectual y más de la mitad creen que es una necesidad específica de aprendizaje.

7. DISCUSIÓN

Tras la realización y análisis de la investigación obtenemos las siguientes ideas principales. Con los resultados obtenidos en la encuesta podemos decir que la mayoría los docentes no se sienten preparados para trabajar con alumnos con altas capacidades dentro del aula. Esto es preocupante con respecto a aquellos alumnos diagnosticados que hay en los centros y representativo con la falta de alumnos con este perfil que pasan por su etapa educativa sin ser diagnosticados.

Al realizar esta investigación y poniendo el foco en los años realizados como estudiante de educación, considero que esto es un reflejo de lo que sucede hoy en día en la mayoría de los centros.

A nivel legislativo, somos un país que cambia las leyes educativas con frecuencia, realizando modificaciones que se adaptan a una educación dinámica, innovadora y actual. Pero, al parecer, esto no es suficiente si no se forma a los docentes que ya están en activo. La educación cambia constantemente y es necesario como docentes reciclarse y adaptarse a las nuevas metodologías, situaciones y perfiles de alumnos que se dan dentro del aula. No sirve de mucho incluir en las leyes educativas la obligatoriedad de cubrir las necesidades de los alumnos con altas capacidades, y de todos en general, si los docentes que deben hacerlo no están preparados para ello. Esto no es un problema que solo compete a los docentes, es normal, que aquellos que han terminado su formación universitaria hace más de veinte años, no estén formados en muchas de las nuevas características que engloban a la educación actual. La experiencia docente es algo esencial y que permite tener una visión amplia sobre el mundo educativo y multitud de recursos con los que trabajar, pero consideramos, visto los resultados, que a veces no es suficiente.

La revisión bibliográfica expuesta en el trabajo ha sido de gran ayuda para adquirir conocimientos sobre los alumnos de altas capacidades, entender su complejidad conceptual y por lo tanto las confusiones existentes y la dificultad de diagnóstico de estos alumnos. También ha sido muy enriquecedora para desmontar algunos de los mitos existentes.

En cuanto a la encuesta, no se han obtenido conclusiones relevantes que hagan grandes aportaciones a este tema en plena investigación, ya que ha servido, sobre todo, para corroborar las creencias que ya teníamos sobre este tema. Sin quitarle valor a esto, hemos podido comprobar cuál es el reflejo de la situación actual docente y la falta de implicación también por parte de estos para realizar formación en temas con los que coexisten y saben que no están

formados. Se reitera que esto no es únicamente competencia de los docentes, sino también de las consejerías y del estado, las cuales al modificar las leyes deberían encargarse de modificar a su vez los planes de estudio de los grados de educación y ofertar formación a aquellos docentes que no tienen la oportunidad de hacerlo en la universidad.

Concluyendo, este tema ha suscitado un notable interés, y consideramos esta investigación como el punto de partida para un estudio más amplio. Este trabajo puede proporcionar una base conceptual y teórica sólida para futuras investigaciones en este ámbito. Específicamente, resultaría atractivo desarrollar intervenciones o incluso una guía para docentes que facilite la identificación y, sobre todo, la intervención adecuada con estudiantes de altas capacidades.

8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Este trabajo de fin de grado tiene como objetivo principal averiguar si los docentes estamos preparados para detectar alumnos con altas capacidades en nuestras aulas. Por lo que se ha llevado a cabo una pequeña investigación en la que se ha pretendido mostrar cuál es la situación actual, tomando una pequeña muestra compuesta por 62 docentes que han participado en esta.

Durante mis seis años de estudios en la Universidad de Valladolid en los Grados de Educación Infantil y Primaria, he podido darme cuenta de la poca relevancia que se les da a los alumnos con altas capacidades. En la mayoría de las materias relacionadas con las necesidades educativas especiales de los alumnos se da mucha más importancia a aquellas necesidades que presentan los alumnos con déficit y se pasan por alto aquellas que tienen los alumnos con una capacidad superior.

A pesar de esto, realizando este trabajo nos hemos dado cuenta del auge que tiene hoy en día este tema, sobre todo entre los estudiantes de grado. Actualmente existen multitud de Trabajos de Fin de Grado que investigan sobre las altas capacidades. Considero que es la forma que tenemos los estudiantes de poder reivindicar la importancia de estos alumnos dentro del sistema educativo. Los propios investigadores también han puesto el foco en este tema. Un ejemplo gráfico que demuestra este hecho es la consulta en el buscador “Google Académico”, si introducimos en su buscador “altas capacidades” y filtramos por fechas, podemos ver como antes de 1990 encontramos unos 17.000 artículos aproximadamente que hablan de este tema. Entre 1990 y 2000 aparecen unos 17.500, lo que ya es un avance, si buscamos entre 2000 y 2010 la cifra aumenta hasta 26.400 estudios aproximadamente y entre 2010 y 2024 unos 24.600. Con estas cifras significativas podemos ver que en los últimos veinticuatro años es un tema de interés entre los investigadores.

Con la revisión bibliográfica realizada, también hemos podido ver como a nivel legislativo hemos avanzado en este tema, pero considero que es muy importante avanzar en la formación del profesorado. Con este trabajo hemos pretendido sensibilizar a los docentes participantes del cuestionario, haciéndoles reflexionar sobre su preparación y formación en este ámbito. Por ello, en este trabajo se ha estudiado de forma profunda la evolución del concepto teniéndolo en cuenta desde un punto de vista amplio y englobando los máximos perfiles posibles dentro de las altas capacidades. Consideramos que esto es de gran importancia a la hora

de trabajar en un aula y estar en contacto con estos alumnos. Para poder brindarle lo que necesitan es necesario conocerlos y saber qué es lo que requieren.

Antes de comenzar esta investigación, considerábamos que existía una falta de formación en el profesorado en la asignatura de las altas capacidades, por ello quisimos investigar y aproximarnos a comprobar si era algo real o no.

Para esto se lleva a cabo una encuesta en línea que contestan 62 docentes, a los cuales se les agradece su participación. Puede que para la investigación haya sido escasa, pero mucho más abundante de lo que se esperaba.

Este TFG se realiza durante la realización de las prácticas del grado en Educación Primaria y por lo tanto en pleno contacto con un centro y sus docentes. Esto ha permitido, además de tener un acceso más sencillo a docentes en activo, conocer de primera mano la opinión del profesorado más cercano ante este tema. Al igual que los resultados principales de la encuesta y nuestra opinión previa, todos llegamos a la conclusión de que existe una falta de formación sobre todo en el profesorado que obtuvo su grado hace más de 20 años. Tener esta accesibilidad a la información y opinión de forma tan cercana ha sido una oportunidad a la hora de decidir los temas que tratar y que investigar.

Además, la tutora propuesta por parte de la Facultad de Educación de Soria, de la Universidad de Valladolid, para llevar a cabo la tutoría de este TFG ha sido una gran suerte. La docente ha estado entregada y dispuesta a ofrecer ayuda en todo momento, además de haber realizado formación complementaria en altas capacidades para poder contribuir de la forma más correcta posible en el trabajo.

Por último, la investigación también ha contado con ciertas limitaciones. La principal de ellas es el tiempo material. Este trabajo ha requerido una carga alta de horas de trabajo autónomo las cuales han sido difíciles de compaginar con el periodo de prácticas y la vida laboral. Por otro lado, existe una falta de recursos tanto personales como de formación a la hora de realizar la investigación. El cuestionario ha recibido 62 respuestas, por lo que es un número bajo para poder sacar conclusiones relevantes. Además, se cree que las respuestas no son muy fiables por varios motivos. El primero de ellos es la comparación entre dos de las preguntas que se realizan, en las que se cuestiona lo mismo, pero en una de ellas se utiliza “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y en otra “ACNEAE” y las respuestas no coinciden, por lo que consideramos que hay docentes que no saben cuál es el significado de las siglas. Además, muchas de las preguntas se cree que están contestadas de forma condicionada

por la deseabilidad social. Esto puede estar causado por la falta de formación propia a la hora de realizar cuestionarios de investigación.

Como conclusión, este trabajo cuenta con un objetivo claro que se ha pretendido resolver contando con oportunidades y limitaciones en su realización.

9. CONCLUSIONES

Después de realizar esta investigación en la que se ha leído, analizado y sintetizado una cantidad significativa de bibliografía hemos llegado a la conclusión de que el perfil que engloba a los alumnos con altas capacidades es muy amplio y variado. El término “altas capacidades” ha evolucionado desde sus inicios en los que solo se consideraba como persona excepcional aquella a la que se le denominaba superdotado por tener un CI superior a 130 en la escala de Wechsler. Hoy en día, sin embargo, se tiene en cuenta a aquellos alumnos considerados como superdotados además de los que presentan algún tipo de talento. Estos últimos pueden dividirse a su vez en cuatro grupos que son: talento simple, múltiple, complejo y conglomerado.

A lo largo de todo el trabajo se muestra la importancia que tienen la educación en el desarrollo de los alumnos con altas capacidades, siendo la encargada de conseguir alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual y social del alumno.

Nos hemos dado cuenta de que, a pesar de ser un tema de interés para los investigadores pedagógicos desde hace décadas, no es hasta 2002 con la LOCE cuando se dedica un capítulo para hablar de los superdotados intelectuales. Ya en la LOE (2006) se incluye al alumnado con altas capacidades como un grupo dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Además, en relación con la actual ley educativa y el compromiso existente en nuestra sociedad para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, nos hemos dado cuenta de que es un tema que está estrechamente relacionado con dos de ellos, conseguir una educación de calidad (ODS 4) y reducir las desigualdades (ODS 10).

Otra de las conclusiones generales que hemos obtenido es que la superdotación se trata de un fenómeno que tiene su condición genética pero que está influido en gran parte por el contexto. Tras pasar por diferentes modelos teóricos, poniendo el foco en el Modelo Global de la Superdotación, podemos decir que un alumno con altas capacidades es aquel que combina una alta capacidad, motivación y creatividad con un contexto social, escolar y familiar favorable. Además, este modelo recoge la influencia que tienen el autoconocimiento y el autocontrol de cada persona en su desarrollo.

El objetivo principal de este trabajo recae en conocer si los docentes están preparados para trabajar con alumnos con altas capacidades. Para ello, se ha realizado también una revisión sobre los diferentes métodos de detección e intervención con estos alumnos. Además, hemos

llegado a la conclusión que no todo docente es válido para trabajar con este tipo de alumnos, ya que es preferible contar con docentes con un perfil determinado que se ajuste para cubrir las necesidades que presentan estos alumnos.

Con la realización de la encuesta a docentes hemos conseguido corroborar la falta de formación existente entre el profesorado actual, y a pesar de ser una muestra pequeña, se obtienen resultados parecidos a otras investigaciones que tratan de esto mismo. Por lo tanto, se consigue el objetivo principal de este trabajo con una respuesta que niega la preparación de los docentes para detectar e intervenir con alumnos con altas capacidades.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., Olivera, E. P., y Melo, A. S. (2000). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEISANEXOS
- Anghel, I. O. (2016). 4. Valorizations of Theoretical Models of Giftedness and Talent in Defining of Artistic Talent. *Review of Artistic Education*, 12(2), 231-239.
- Asociación Española para Superdotados y con Talento. (3 de julio de 2016). *Mujeres de altas capacidades*. <https://www.altacapacidadesytalentos.com/las-mujeres-superdotadas/>
- Asociación para el Apoyo Emocional a la Sobredotación Infanto-juvenil. (13 de febrero de 2023). *La perspectiva de género en las Altas Capacidades*. <https://www.aesi.org/la-perspectiva-de-genero-en-las-altas-capacidades/#:~:text=Las%20altas%20capacidades%20se%20dan,los%20ojos%20o%20del%20pelo.>
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
- Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para los alumnos y alumnas superdotados. *Aula de innovación educativa*, 45, 19-26.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista española de pedagogía*, 60 (240), 203-220. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol66/iss240/9/>
- Castelló, A., & de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 26-66.
- Castelló, A., Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat Intel·lectualment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, A. L., y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1)

- Conejeros-Solar, M. L.; Gómez-Arizaga, M. P. & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 393-411.
- Córdova Jaimes, K. L. (2018). Talleres a docentes de inicial y primaria para mejorar la atención educativa de los estudiantes superdotados de la IEP San Gerardo-Santa María Huachipa-2017.
- del Rosal, Á. B., Jorge, C. H., & Navieras, E. R. (2016). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *RIDPSICLO*, 1(3), 11.
- Feldhusen, J. F. (1985). The Teacher of Gifted Students. *Gifted Education International*, 3, 87-93.
- García, J. E. (2016). La introducción de la escala de inteligencia de Stanford-Binet en el Paraguay. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 2(1), 65-83.
- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M. & Dezcallar, M. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13 (1), 21-31.
https://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268614857.pdf
- Hernández, E., & del Carmen, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención con alumnos de altas capacidades intelectuales en Educación Primaria.
- Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. A. (2017). Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT)-Verbal Forma B: Normas para adolescentes y adultos jóvenes argentinos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 277-284.
- Ley 14 de 1970. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. D.O. No. 187.
- Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 4 de mayo de 2006. D. O. No. 106.
- Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. D. O. No. 340.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. No. 340. 42.
- Martínez, M., Guirado, A. (2010). *Alumnos con altas capacidades. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona: Grao.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Moreno, A. M. S. (2019). Intervención educativa de habilidades comunicativas para favorecer las competencias ciudadanas en niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales.
- Moreno, A. M. S. (2019). Intervención educativa de habilidades comunicativas para favorecer las competencias ciudadanas en niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales.
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*. Naciones Unidas. The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish
- Pasquali, L. (2017). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Editora Vozes Limitada.
- Paul, K., & Moon, S. (2016). Developing a definition of giftedness. *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education*.
- Pérez Sánchez, A. M. (2017). Trastornos del Desarrollo y Dificultades del aprendizaje. Primaria. Esquemas (2017).
- Pérez, E., Furlán, L., & Heredia, D. (2015). Estrategias, instrumentos y programas para la identificación y educación del talento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 96-113.
- Real Academia Española. (s.f.). Superdotado. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 1 de julio de 2024, de <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/superdotado>
- Royuela Flores, F. J. (2023). *Educación de niños con Altas Capacidades*. Unidad 3, Diagnóstico y evaluación Psicopedagógica. Universidad del Atlántico Medio
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). *Cognitive psychology*. Nelson Education.

- Subdirección General de Estadística y Estudios. (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2020-2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
www.educacionfpydeportes.gob.es
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of giftedness and “gifted education” in World Perspective.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Tourón, J. (3 de mayo de 2016). *¿Qué escuela hace falta para desarrollar el talento?* Javier Tourón, porque el talento que no se cultiva se pierde. <https://www.javiertouron.es/las-altas-capacidades-sistema-educativo-espanol/>
- Universidad de Valladolid. (2024). Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid.
<https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Educacion-Primaria-SO-00002/>
- Valdez, A., Cortese, G., Vazquez, L., de la Pena, A., & Montano, B. (2018). Terman-Merrill Application for Intelligence Measurement. *International Journal Of Advanced Computer Science And Applications*, 9(4), 62-66.
- Valeria Sabater (2022). <https://lamenteesmaravillosa.com/el-cerebro-de-los-ninos-superdotados/>
- Velasco Enriquez, M. F., & Quiroga-Garza, A. (2018). Factores sistémicos asociados a la experiencia escolar de adolescentes con alto potencial intelectual. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1051-1074

11.1. ANEXO 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE TALENTO.

Según Pérez, Furlán, & Heredia (2015):

Talento académico: presentan características como aprender muy rápido y gestionar los conocimientos de forma correcta, estos pueden ser confundidos por superdotados ya que destacan en sus calificaciones escolares.

Talento artístico: se manifiesta con un alto grado de creatividad, imaginación y habilidades en las actividades artísticas.

Talento matemático: presentan un alto rendimiento en esta área destacando en razonamiento y capacidad visoespacial.

Talento motriz: consiste en una alta habilidad para el deporte.

Talento musical: estos alumnos tienen una capacidad rápida para adquirir y desarrollar habilidades y destrezas orientadas al aprendizaje musical.

Talento social: tienen gran capacidad de liderazgo.

Talentos verbales: presentan un alto grado de comprensión oral, comunicación lingüística y aprendizaje en lectura y escritura, suelen tener menor nivel en el área matemática.

Talento complejo artístico: En este último, el alumno presenta una alta capacidad creativa, la aptitud espacial y la gestión perceptual.

Talento complejo figurativo-artístico: acoge a los alumnos que tienen un perfil con una gran aptitud creativa, espacial y de información simbólica no verbal, figurativa. Además, tienen una gran capacidad para percibir, interpretar, modificar y transformar información gráfica. En su estructura de la memoria predominan las imágenes sobre las palabras, organizan la información de forma diferente. En la resolución de problemas, responden de forma más favorable a aquellos que tienen posibles soluciones en vez de solo una. Su motivación no es muy alta, pero son independientes por lo que suelen ser propensos a perder la atención cuando algo no les interesa.

Talento complejo figurativo: el alumno tiene todas las aptitudes del perfil figurativo-artístico, excepto la creativa.

Talento complejo académico: en el que los alumnos manifiestan un nivel elevado de las aptitudes verbal, lógica y de gestión de memoria. Este perfil aptitudinal es idóneo para los aprendizajes formales ya que suelen mostrar una motivación orientada a los contenidos. Además, tienen gran facilidad para recordar la información y la estructuran de forma correcta, aunque su organización cerebral es menos rica que la de los superdotados. Presentan una versatilidad resistida ya que son buenos en los razonamientos lógicos, pero se les resisten aquellos que son más creativos.