



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***Evolución del concepto y medidas de atención de las
altas capacidades intelectuales en el contexto
escolar. Análisis del centro educativo CEIP “Princesa
Sofía” de Sanlúcar de Barrameda.***

Presentado por:

D^a. Begoña Gallego Martínez

Dirigido por:

Dr. D.Fernando Gil Cantero

Curso Académico 2016 – 2017

D. Fernando Gil Cantero

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: Evolución del concepto y medidas de atención de las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar. Análisis del centro educativo CEIP “Princesa Sofía” de Sanlúcar de Barrameda, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por la alumna D^a Begoña Gallego Martínez, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha 17 de octubre de 2017



Fernando Gil Cantero

Firmado:

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha: 19/10/2017

Quién se suscribe:

Autor: Begoña Gallego Martinez
D.N.I.: 31.663.681-H

Hace constar que es la autor(a) del trabajo:

Título completo del trabajo.

Evolución del concepto y medidas de atención de las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar. Análisis del centro educativo CEIP "Princesa Sofia" de Sanlúcar de Barrameda.

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Fdo. *Begoña Gallego*



**Evolución del concepto y medidas de atención de
las altas capacidades intelectuales en el contexto
escolar. Análisis del centro educativo CEIP
“Princesa Sofía” de Sanlúcar de Barrameda.**

Alumna: Begoña Gallego Martínez

Profesor tutor: Fernando Gil Cantero

Máster Universitario Memoria y Crítica de la Educación.

Universidades coordinadoras del Máster:

1. UNED
2. Universidad de Alcalá

Curso académico: 2016 / 2017

<u>ÍNDICE</u>	Página
1. RESUMEN	4
2. INTRODUCCIÓN	5
2.1. Justificación y planteamiento de la investigación... ..	5
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO	8
4. FUENTES.....	9
4.1. Fuentes Primarias	9
4.2. Fuentes Secundarias... ..	9
5. METODOLOGÍA.....	10
6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE BASA EL TRABAJO... ..	12
6.1. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales... ..	15
6.1.1. Modelos basados en el rendimiento.....	16
6.1.2. Modelos Socioculturales.....	18
6.1.3. Modelos Cognitivos.....	20
6.1.4. Otros modelos.....	23
6.2. Características del alumnado con altas capacidades.....	28
7. EVOLUCIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA..... ..	34
7.1. Concreción de las medidas de atención a las altas capacidades en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	47
7.2. La Asociación de Niños Superdotados de la provincia de Cádiz (ASUC), un ejemplo de atención no escolar a las altas capacidades.....	51

8. LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. EL CASO CONCRETO DEL CENTRO ESCOLAR CEIP PRINCESA SOFÍA	54
8.1. Análisis de las implicaciones de la atención a las altas capacidades en centros escolares.....	54
8.2. Elaboración, aplicación y análisis de resultados de un cuestionario para valorar la atención a las altas capacidades en el centro escolar CEIP Princesa Sofía.....	57
9. CONCLUSIONES	69
10. BIBLIOGRAFÍA	78
10.1. Fuentes bibliográficas.....	78
10.2. Webgrafía	79
10.3. Referencias normativas.....	79
11. ANEXOS	81



1. RESUMEN.

La detección e integración de los niños y niñas con dificultades del aprendizaje es hoy en día una de las preocupaciones del sector educativo. Al pensar en niños y niñas que pueden tener dificultades durante su aprendizaje pensamos en niños y niñas con algún tipo de diversidad funcional pero resulta más complicada la detección de niños y niñas con altas capacidades.

Normalmente, es difícil detectar a los niños y niñas con altas capacidades, por lo que no suelen recibir los estímulos o el tipo de educación adecuadas a sus características.

El principal obstáculo en los procesos de detección e identificación de alumnos y alumnas con altas capacidades reside en que las estrategias escolares están orientadas a identificar dificultades, pero no capacidades. Se trata, además, de un obstáculo de mayor calado de lo que aparenta: los alumnos y alumnas con altas capacidades pasan desapercibidos y son desatendidos, pero los alumnos y alumnas con dificultades se ven sometidos a un refuerzo que insiste en corregirlas, sin reparar en sus posibles capacidades alternativas.

Nuestro TFM está destinado a analizar y estudiar las medidas educativas dirigidas a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales. Para ello realizaremos un recorrido por la normativa educativa española y de Andalucía con el fin de conocer qué tipos de medidas están reflejadas en ellas. Dicho análisis lo completaremos realizando un estudio de cuál es la atención que dichos alumnos reciben directamente en los centros escolares. Como ejemplo concreto, nos hemos centrado en el CEIP Princesa Sofía de Sanlúcar de Barrameda con la intención de recabar información sobre el modo de tratar las altas capacidades por parte de los maestros/as. Para ello, hemos elaborado, con su correspondiente validación, un cuestionario. Por último, no nos podemos olvidar de las medidas de atención extraescolares. En este sentido, analizaremos la atención recibida desde la Asociación de Niños Superdotados de la Provincia de Cádiz (ASUC).

2. INTRODUCCIÓN.

2.1. Justificación y planteamiento de la investigación.

Para el desarrollo del presente trabajo hemos realizado una recopilación y análisis de la información existente sobre altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo. Para ello hemos llevado a cabo una búsqueda de artículos de revistas especializadas sobre el tema así como la bibliografía relacionada y actualizada sobre la misma. Dada la finalidad del trabajo hemos realizado una búsqueda en las webs de asociaciones sobre altas capacidades intelectuales (ASAEC, CONFINES, AEST, ASUC). Realizaremos un análisis de la evolución de las medidas de atención educativa dentro de los centros escolares. Para llevarlo a cabo, analizaremos por un lado, las distintas normativas educativas y, por otro lado, desarrollaremos una serie de entrevistas a distintos docentes de un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria para conocer de primera mano cómo se llevan a cabo estas medidas. Las entrevistas se llevarán a cabo mediante un cuestionario (ANEXO I) que consta de dos partes. Una primera parte compuesta de siete preguntas abiertas y una segunda parte, con preguntas de respuestas tipo Likert donde 1 es “Nada de acuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. El cuestionario ha sido validado por los siguientes componentes del Equipo de Orientación Educativa:

- Elsa Jiménez Montañez. Orientadora.
- Sara Cambor China. Orientadora.
- María Antolín Sánchez. Orientadora.
- Juan J. Sánchez Macías. Educador Social.

He decido realizar el TFM del Máster Universitario Memoria y Crítica de la Educación sobre altas capacidades intelectuales porque considero que es un tema muy interesante además de ser un tema que me toca muy de cerca, ya que tengo casos cercanos de personas con estas características. En este sentido es importante que los niños con altas capacidades intelectuales tengan una atención adecuada por parte de los profesionales de la educación y de la comunidad educativa, ya que en ocasiones se presentan dificultades para su detección lo que conlleva a que la atención de estos niños es, en ocasiones, deficiente. Es por ello, que dedicaremos parte de nuestro estudio al

análisis de las medidas de atención de los alumnos y alumnas con altas capacidades en los centros educativos y cómo éstas han ido variando, en su caso, a lo largo del tiempo.

El TFM se compone de una introducción sobre el estudio que vamos a realizar pasando después a los objetivos, las fuentes que consultaremos así como la metodología que llevaremos a cabo.

Una vez analizados estos aspectos, realizaremos un apartado destinado a describir los fundamentos teóricos en los que se basa el trabajo. Para ello, tomaremos tres líneas de actuación. Por un lado, llevaremos a cabo un recorrido por los distintos modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales, por otro, analizaremos cuales son las características que definen al alumnado con altas capacidades intelectuales, y para finalizar el apartado, hemos dedicado un subepígrafe destinado a describir cuál es el estado actual de la investigación sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los dos apartados siguientes lo dedicaremos a las medidas de atención de los alumnos/as que poseen estas características.

En primer lugar, nos centraremos en qué medidas de atención quedan reflejadas en la normativa educativa española, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico de Andalucía. Además, analizaremos qué recursos extraescolares están a disposición de estos alumnos/as para el desarrollo de sus capacidades. En concreto, nos centraremos en la Asociación de Niños Superdotados de la provincia de Cádiz (ASUC).

En segundo lugar, y una vez analizada la normativa educativa, nos parece interesante conocer cómo es la realidad dentro de un centro educativo. Para ello, hemos realizado un cuestionario, el cual ha sido adecuadamente validado por expertos y ha sido respondido por los maestros y maestras del CEIP Princesa Sofía. A través de estos cuestionarios, pretendemos saber cómo se refleja lo expuesto en la normativa educativa en el día a día dentro de un centro escolar.

Por último, no podemos finalizar nuestro TFM sin la elaboración de un apartado destinado a las conclusiones extraídas a lo largo del trabajo así como de la bibliografía utilizada para el desarrollo del mismo. Esta bibliografía a su vez, la hemos dividido en

tres apartados bien diferenciados como son referencias bibliográficos, webgrafía y referencias normativas.

El último apartado de ANEXOS lo hemos destinado para ubicar la encuesta que ha sido pasada a los maestros y maestras del CEIP “Princesa Sofía”.



3. OBJETIVOS DEL TRABAJO.

Como punto de partida para la realización del presente trabajo debemos plantearnos unos objetivos en los que señalaremos qué queremos conseguir y cuáles son las metas que pretendemos alcanzar.

1. Analizar las medidas de atención hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar la evolución del concepto de las altas capacidades en el contexto educativo.
2. Estudiar la evolución en las distintas normativas estatales de las medidas de atención a los niños con altas capacidades.
3. Estudiar las medidas de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales recogidas en la normativa educativa andaluza.
4. Estudiar y analizar las medidas de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales dentro del centro escolar.
5. Analizar las medidas de atención al alumnado con altas capacidades en un centro educativo concreto, como es el caso del centro educativo CEIP Princesa Sofía.
6. Analizar las medidas de atención de los niños con altas capacidades en el entorno extraescolar, en concreto la atención prestada desde la Asociación de Niños Superdotados de la Provincia de Cádiz (ASUC).

4. FUENTES.

4.1 Fuentes primarias.

Para la realización utilizaremos distintas fuentes primarias como son los libros sobre dicha temática así como artículos de revista que contengan información interesante a analizar sobre la temática estudiada. Además utilizaremos las distintas normativas educativas que se han ido desarrollando a lo largo de la historia.

Así mismo realizaremos entrevistas a distintos profesionales que trabajan directamente con niños con altas capacidades. Realizaremos distintas entrevistas tanto a los profesionales de la ASUC así como a maestros de un centro educativo.

4.2. Fuentes Secundarias.

De la misma manera, utilizaremos como fuentes secundarias la distinta información contenida en los distintos libros así como en páginas web relacionadas con la temática a estudiar.

5. METODOLOGÍA.

Los objetivos y las líneas de trabajo que nos hemos planteado, exigen la utilización de dos métodos de investigación diferentes aunque relacionados entre sí.

Por un lado, vamos a recurrir a un análisis cualitativo, a través de una metodología hermenéutica, interpretativa y crítica, basada en el uso de fuentes documentales legislativas -tanto nacionales como autonómicas, especialmente de Andalucía-, y fuentes bibliográficas generales actualizadas, de carácter nacional e internacional, sobre el tema objeto de estudio.

Nuestra pretensión, como se verá, es hacer un análisis crítico del estado de la cuestión en torno a las diferentes modalidades de atención de los alumnos de altas capacidades, lo que va a suponer hacer, por un lado, un detallado recorrido legislativo-histórico, y, por otro, la presentación de los diferentes modelos conceptuales más extendidos para la interpretación de las altas capacidades y los cambios sucesivos que ha habido.

La metodología crítica interpretativa va a consistir, en el caso del análisis legislativo-político, en detectar la mayor o menor presencia en las leyes generales y autonómicas del vocabulario, expresiones y objetivos referidos a las altas capacidades. Con respecto al análisis documental bibliográfico, la metodología crítica interpretativa se va a centrar en tratar de establecer un concepto de altas capacidades y, especialmente, de la atención a las mismas tras la presentación de los modelos más dominantes.

Además, para completar todos los recursos de atención de los que disponen estos alumnos para el desarrollo de sus capacidades, también analizaremos, descriptivamente, algunos de los apoyos extraescolares que requieren. por eso analizaremos, la propuesta concreta de la Asociación de Niños Superdotados de la provincia de Cádiz (ASUC).

En segundo lugar, el otro método al que vamos a recurrir es de corte cuantitativo, más descriptivo, donde vamos a analizar diversas entrevistas realizadas a un grupo de docentes de un centro de educación infantil y primaria, con el fin de conocer las medidas de actuación que desde el mismo se ofrecen a los niños y niñas que posean altas capacidades.

Para la realización de estas entrevistas, como hemos indicado anteriormente, hemos elaborado un cuestionario que ha sido, como es habitual, validado por un grupo de expertos y que hemos pasado al profesorado del CEIP Princesa Sofía. Este cuestionario lo hemos dividido en dos partes bien diferenciadas. La primera está compuesta por preguntas abiertas donde el maestro/a nos explica de primera mano cómo es la respuesta educativa dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales en el centro escolar. La segunda, está compuesta por una serie de preguntas con respuestas tipo Lickert sobre la misma temática.

6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE BASA EL TRABAJO.

Sobredotación, altas capacidades, talento..., en los pocos años de desarrollo de teorías en torno a la sobredotación intelectual han ido apareciendo definiciones diferentes y se han ido utilizando distintos criterios para llevar a cabo su conceptualización.

Nuestro punto de partida a la hora de hablar de altas capacidades intelectuales debe ser un análisis del concepto de inteligencia, definida por Antunes como:

La inteligencia es en su sentido más amplio, la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas, el juicio y el razonamiento son frecuentemente señalados con actos esenciales de la inteligencia como “facultad de comprender” (Antunes, 2004, p.9).

Tanto los modelos como el concepto de inteligencia han evolucionado durante los siglos XX y XXI. Se ha pasado de un modelo que concebía la inteligencia de manera psicométrica a la inteligencia como un concepto dinámico, cambiante y que se desarrolla a lo largo de la vida. En el desarrollo de la inteligencia intervienen las distintas potencialidades que heredamos, el ambiente en que nos desarrollamos y aspectos cualitativos personales tales como la motivación, la perseverancia, el esfuerzo...

Las investigaciones actuales sobre la inteligencia y las aportaciones desde la neurociencia del estudio del cerebro están transformando los conceptos y las ideas vigentes sobre las altas capacidades y sobre las medidas de atención consideradas como más adecuadas.

Centrándonos en el concepto de altas capacidades intelectuales, hoy en día podemos comprobar cómo existen una gran variedad de términos que, relacionados con la posesión de capacidades intelectuales de un nivel superior, hacen referencia a conceptos y matices diferentes. De esta manera, el concepto superdotado se utiliza conjuntamente con las acepciones de genio, talento, altas capacidades, prodigio, etc. Estos términos se irán analizando a continuación.

La OMS define a la *persona superdotada* como aquella persona que tiene un coeficiente intelectual (CI) igual o superior a 130.

A su vez, la sobredotación intelectual es definida por Renzulli (1994), por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

1. Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específicas.
2. Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo, etc.
3. Altos niveles de creatividad, considerando la creatividad como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad.

Atendiendo a la clasificación de López-Andrada, Beltrán, López-Medina y Chicharro (2000) podemos distinguir entre:

El *alumno precoz* es aquel que muestra un desarrollo temprano en una o varias áreas, pudiéndose confirmar o no las características que presenta una vez se consolide la maduración de su capacidad intelectual.

Por *genio* entendemos a aquella persona que presenta unas extraordinarias capacidades tanto en creatividad como en inteligencia.

Prodigio es el análogo de un genio que no ha llegado a revolucionar un campo de conocimiento, sino que solamente presenta una fabulosa y muy superior habilidad en el mismo a una edad temprana.

A su vez hay personas que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas, ésta sería la *persona talentosa*. Dependiendo de cuál sea dicha habilidad se distingue entre:

1. Talento académico. Son alumnos que aprenden a una velocidad muy rápida los contenidos curriculares.

2. Talento matemático. Estos alumnos presentan unas aptitudes intelectuales destacadas en el área del razonamiento lógico analítico y las formas de procesamiento visual y espacial. Poseen una habilidad extraordinaria para el aprendizaje de todo aquello que tiene que ver con las matemáticas.

3. Talento verbal. Existen alumnos que poseen una gran habilidad y aptitudes intelectuales referidas al lenguaje, la capacidad expresiva, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura...

4. Talento motriz. Los alumnos que poseen este talento destacan en las aptitudes físicas como, por ejemplo, la coordinación en movimientos y agilidad.

5. Talento social. Los alumnos con talento social destacan en habilidades sociales, teniendo una gran influencia en el funcionamiento del grupo, en el que desempeñan el papel de líderes.

6. Talento artístico. Los alumnos que poseen un talento artístico tienen una gran habilidad para las artes como puede ser la pintura, el dibujo, el modelado...

7. Talento musical. Los alumnos con talento musical poseen una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música. Muestran atención y gusto por la música además de una percepción musical muy fina.

8. Talento creativo. Estos alumnos crean un importante número de ideas distintas sobre un tema. Estas ideas suelen ser originales y poco frecuentes.

Por su parte Mönks (1993) establece una clasificación en la que distingue cuatro categorías o grupos:

1. Definiciones orientadas al rasgo (una sola cualidad es la relevante).
2. Referidas a modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento.
3. Las que tienen que ver con modelos orientados al rendimiento como resultado visible de la superdotación.
4. Las relacionadas con modelos psico-socio-culturales, que conceden gran importancia al medio ambiente.

Dentro de todas estas terminologías, las más utilizadas en el ámbito educativo son sobredotación y altas capacidades. Pero, ¿podemos decir que superdotados y altas capacidades son sinónimas? Esto no es exactamente así. Podemos ver cómo el concepto superdotado tiene una relación directa con el cociente intelectual, según la definición más reconocida de la Organización Mundial de la Salud, la cual define a la persona superdotada como “aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130”. Como veremos más adelante en nuestro trabajo, el concepto de altas capacidades intelectuales aparece en las Leyes de Educación en España para definir a los estudiantes más capaces. Concretamente, el concepto altas capacidades fue introducido en la LOE.

“El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños/as precoces, y por qué no, sobre todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado. También porque el punto fundamental, al hablar de altas capacidades es su carácter de potencialidad, frente a la exigencia de rendimiento recogido por otros/as conceptos y por la legislación educativa anterior” (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2013, p.105).

A continuación desarrollaremos cada uno de los modelos teóricos explicativos de las altas capacidades intelectuales.

6.1. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales.

El estudio de la superdotación y las altas capacidades está muy relacionado con las conceptualizaciones sobre la inteligencia. A la hora de analizar los modelos explicativos de las altas capacidades podemos ver cómo existen grandes diferencias entre los teóricos que analizan la inteligencia como un único factor y los autores que, por el contrario, defienden una estructura factorial de la inteligencia, concibiendo ésta como compuesta por diferentes componentes y diferentes factores.

6.1.1. Modelos basados en el rendimiento.

Los *modelos basados en el rendimiento* reconocen que es necesario poseer un determinado nivel de capacidad o talento, no siendo esto criterio suficiente para conseguir un alto rendimiento. La superdotación o el talento agrupan un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en un campo determinado.

Dentro de estos modelos podemos destacar según Fernández y Sánchez, (2010) la teoría de Renzulli de los tres anillos (1978).

Esta teoría establece tres variables complejas que pueden aparecer más o menos relacionadas como son la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media, la creatividad y el compromiso o motivación con las tareas. Según este autor, la inteligencia es un factor múltiple y no unitario, por lo que no es suficiente para explicar las altas capacidades. Ninguno de los tres componentes por sí solos define este concepto siendo los tres igual de importantes.

Desde la teoría de los tres anillos, los alumnos de altas capacidades se caracterizan porque éstos poseen y/o desarrollan un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxitos a distintos ámbitos de la vida. Sin embargo, la persona talentosa mostraría un considerable potencial en alguna de las variables de forma independiente y no una combinación de las tres.



Ilustración 1. Teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1978)

En esta ilustración podemos ver cómo el autor defiende que para poder hablar de superdotación deben concurrir en el alumnos/a tres elementos que representan tres anillos entrelazados, siendo imprescindible que los tres elementos estén presentes y en interrelación. Como ya hemos indicamos anteriormente, estos tres anillos hacen referencia a la capacidad intelectual superior, la motivación en la tarea y la creatividad.

Según Elices, Palanzuelo y Del Caño (2013), estas tres áreas se pueden describir de la siguiente manera:

- Habilidad intelectual por encima de la media presentando dos características principales:
 1. Hace referencia tanto a habilidades generales (pensamiento abstracto, adaptación a nuevas situaciones, integración de experiencias) como a habilidades específicas (en un área o campo especializado).
 2. No precisa ser “excesivamente” superior a la media pues se habla de un percentil 75 o superior.
- Motivación que lleva a la perseverancia y trabajo duro; creencia en la propia habilidad para tareas importantes. Confianza en uno mismo.

- Apertura a nuevas experiencias. Capacidad de responder con originalidad, fluidez y flexibilidad.

6.1.2. Modelos socioculturales.

Los *modelos socioculturales* consideran que la cultura y la sociedad del momento establecen lo que se considera talento especial en dicha situación, a lo que se le añade el contexto social y familiar como favorecedores, o no, del correcto y adecuado desarrollo del niño superdotado.

Dentro de los modelos socioculturales según Fernández y Sánchez, T.M. (2010) encontramos el Modelo de Tannenbaum (1986). Este modelo considera que el rendimiento superior es el resultado de cinco factores determinantes como son:

1. La capacidad general (considerada como factor g.). Aptitudes específicas excepcionales.
2. Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto.
3. Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes
4. El factor suerte.

Este modelo se representa mediante una estrella en la que en cada una de las puntas se encuentra uno de los cinco factores de superdotación, tal y como vemos a continuación.



Ilustración 2. Modelo de Tannenbaum (1986)

Todos estos factores deben darse en un mínimo, de tal manera que la falta de uno de ellos no es compensada por los otros. Todos estos factores, se consideran en su modalidad estáticos y dinámicos, haciendo alusión a las oportunidades del contexto. De esta manera, el alumnado con altas capacidades es un producto de la cultura en la que se halla.

Atendiendo a la clasificación presentada por Castro (2005), otro modelo sociocultural es el Modelo de Mönks (1992). Mönks revisa la “Teoría de los tres anillos” de Renzulli desde una perspectiva social y cultural desarrollando el “Modelo Triádico de la Sobredotación” introduciendo tres nuevos factores como son la familia, el colegio y los compañeros, los cuales interactúan con los tres anteriores (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea).

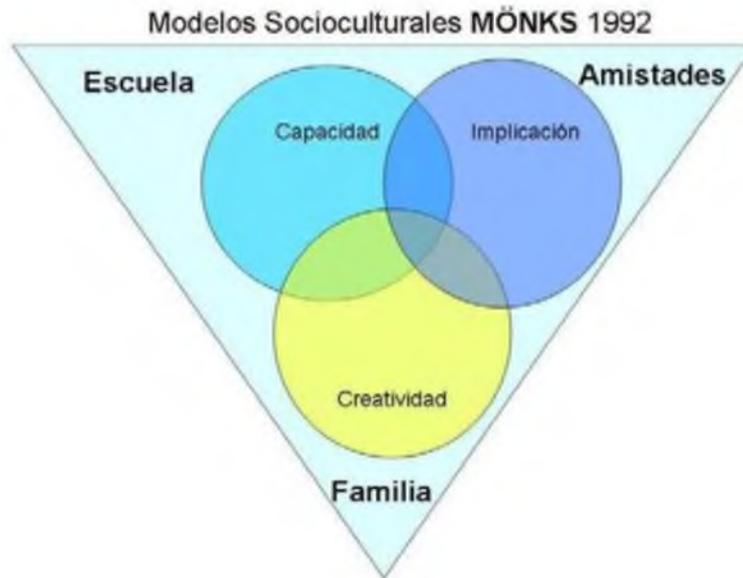


Ilustración 3. Modelo Triádico de la Sobredotación (Mönks, 1992).

6.1.3. Modelo Cognitivo.

Los *Modelos Cognitivos* en cambio, se fundamentan en los principios de la psicología cognitiva los cuales tratan de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior, concibiendo la inteligencia en términos de procesamiento de la información. De esta manera se pretende poder detectar los procesos de funcionamiento intelectual que suelen utilizar las personas superdotadas.

Esta perspectiva de investigación ha sido el soporte de diferentes concepciones de la superdotación intelectual. En este caso nos centraremos en la Teoría de Sternberg (1986) por su importante relevancia.

Dentro de estos modelos cognitivos destaca según Miguel y Moya, (2011) la *Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg* (1986). Esta teoría tiene como fin último facilitar el conocimiento del funcionamiento intelectual de los alumnos superdotados, los cuales deben reunir al menos cinco criterios:

1. Criterio de excelencia, esto es, predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros. La significación de ser superdotado supone que uno es extremadamente “bueno” en algo. Este criterio puede variar de un contexto a otro, pero aun así, el superdotado siempre será percibido como alguien que destaca en alguna dimensión, por ejemplo, la inteligencia, la creatividad o la sabiduría.

2. Criterios de rareza, haciendo referencia al alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales. Este criterio complementa al de excelencia, pues a pesar de que un alumno/a pueda mostrar superioridad en un atributo dado, si éste no se valora como inusual, a ésta no se le considera como superdotada.

3. Criterio de productividad, es decir, la capacidad superior en el trabajo de algún campo específico. En este criterio, Sternberg considera que las dimensiones por las que se evalúa a un alumno o alumna con superdotación deben explicitarse en una productividad real o potencial.

4. Criterio de demostrabilidad. Con este criterio Sternberg acentúa la idea de que la superioridad del alumnado con altas capacidades intelectuales en las dimensiones que determinan esta característica, debe ser demostrada mediante pruebas que resulten válidas y fiables.

5. Criterio de valor, esto es, además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad. Tener presente este criterio supone que para establecer que una persona sea valorada como superdotada, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión estimada individual y socialmente.



Ilustración 4. Teoría Pentagonal Implícita de Sterberg (1986).

De la misma manera, se han añadido dos importantes factores, por un lado, la necesidad de dar importancia al proceso que se lleva a cabo en una tarea y no sólo al producto, y por otro tener en consideración el contexto en el que se aplica. Este autor en 2005 diseña el modelo “WISC” para la identificación de sujetos superdotados, el cual consta en cuatro partes:

W: de Wisdom, sabiduría, haciendo referencia al atributo más alto en la excelencia. Aplicar la inteligencia y creatividad de la manera más adecuada para obtener un buen balance emocional a todos los niveles: interpersonal, intrapersonal y extrapersonal.

I: de Inteligencia, es decir, la capacidad de aprendizaje y adaptación.

S: Síntesis, siendo la unión de todos los factores, habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta.

C: de Creatividad, como aplicación de la inteligencia para ofrecer y crear nuevas y diferentes ideas para solucionar problemas o responder de modo diferente a la tarea.

6.1.4. Otros modelos.

Según Fernández y Sánchez (2010) también podemos encontrar el *Modelo diferenciado de superdotación y talento* (Gagné 1993, 1998). Este modelo establece una clara distinción entre los términos superdotación y talento. La superdotación hace referencia a aquellos sujetos que presentan competencias naturales que no son entrenadas y aparecen de un modo espontáneo. Por otro lado, el talento hace referencia al dominio de habilidades desarrolladas en un área específica.

Este modelo presenta cinco dominios de aptitudes que son, según este autor, las capacidades que componen la superdotación: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros. En el rendimiento superior le otorga un papel fundamental a la creatividad. De forma paralela, las aptitudes socio-afectivas, las considera como la destreza en las habilidades sociales, la empatía o el liderazgo, que son aspectos propios de una capacidad superior. Las capacidades sensoriomotrices hacen referencia a las competencias como la fuerza, flexibilidad, destreza, etc. Para finalizar, en el apartado de “otras” se engloban habilidades que se relacionan con parcelas que se corresponden con los talentos que plantea Tannenbaum (1986).

Atendiendo a Pérez (2006) el *Modelo global de la superdotación* es el resultado de la revisión de los modelos teóricos que habían aparecido hasta ese momento. La base teórica de este modelo es el modelo de Renzulli dotando de importancia a la interacción de los tres factores fundamentales (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea) a los cuales añade siete núcleos de capacidad que no siempre se dan relacionados, sino que pueden darse de forma aislada y recoger capacidades no intelectuales (matemáticas, lingüísticas, motriz, musical, artística, espacial e interpersonal).

Este modelo añade dos aspectos novedosos a cada uno de esos tres factores:

- Probables, haciendo referencia a aquellos aspectos que con toda probabilidad el sujeto va a desarrollar a lo largo de su vida.
- Posibles, esto es, aquellos factores que aparecerán o se desarrollarán dependiendo de las oportunidades de enseñanza o lo que podemos llamar suerte.

El siguiente factor podemos encontrarlo en el contexto de los distintos campos ya sea escolar, familiar y social y/o socioeconómico. El último componente estaría formado por los factores de personalidad como el autoconocimiento y autocontrol.

Haciendo referencia a Pérez (2002) las ideas fundamentales de este modelo son:

1. Es un modelo de “coalescencia”, es decir, la combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
2. La “inteligencia” es la capacidad general (CI) siendo una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la capacidad superior.
3. Los elementos “posibles” y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
4. La motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

Según Castro (2005), el *Modelo Psicosocial de “Filigrana”* (Tannenbaum 1997) es una revisión del modelo psicosocial de los Cinco Factores de 1986 introduciendo algunas modificaciones:

1. Capacidad general, considerada como factor G.
2. Aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias o las distintas habilidades descritas por Guilford.
3. Factores no intelectuales, como motivación y autoconcepto.
4. Influjos ambientales familiares y escolares.
5. Factor suerte

Los cinco factores deben estar todos ellos interrelacionados, si uno falta los demás no lo compensa necesitándose un nivel mínimo de cada uno de ellos.

Según esta teoría, la superdotación sólo podría darse y valorarse en adultos ya que lo considera como una consecuencia de la producción creativa con cierto valor por parte de la sociedad.

El *Modelo explicativo de la superdotación* (Pietro y Castejón, 1997) según Vea y Poveda (2008), ofrece una explicación sobre la sobredotación de un modo abierto y flexible. En este modelo se defiende la existencia de cuatro componentes esenciales que deben estar presentes en la definición de altas capacidades, los cuales son independientes, aunque se necesita un nivel mínimo de todos y cada uno de ellos:

1. **Habilidad intelectual general:** recoge la inteligencia fluida, la capacidad intelectual general de tipo analítico, factor g, otros componentes cognitivos como la atención y la memoria de trabajo, actitudes intelectuales específicas de carácter verbal, numérico, espacial, etc.

2. **Capacidad de manejo del conocimiento,** tanto en dominios generales como particulares de contenido, de forma cualitativa y cuantitativa.

3. **Personalidad:** habilidades interpersonales, intrapersonales, etc.

4. **El ambiente.**

Una de las teorías más importantes en el estudio de las altas capacidades intelectuales según Jiménez (2000) es la *Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner* (1998). Este autor en su libro *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples* lleva a cabo un análisis sobre las teorías y los estudios realizados sobre la inteligencia llegando a la conclusión de la importancia de establecer una concepción más extensa y amplia que engloben los ejes fundamentales de los distintos enfoques. La importancia de la Teoría de las Inteligencias múltiples reside en el hecho de que pretende tener presente la variedad de capacidades cognitivas, distanciándose así de la idea de la inteligencia simplemente como único proceso de razonamiento.

Para llegar al estudio de las distintas facultades intelectuales, cree conveniente realizar una reflexión sobre dos cuestiones fundamentales como son, por un lado, definir

los prerequisites de la inteligencia y, por otro, lado, delimitar los criterios o características de dicha capacidad.

En este sentido, los prerequisites hacen referencia a intentar confirmar que una inteligencia será útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales. Estos prerequisites son:

1. Habilidad para solucionar problemas.
2. Habilidad para encontrar o crear nuevos problemas.

Siendo ambas habilidades necesarias para adquirir un nuevo conocimiento.

Para hacer referencia a los criterios que componen una inteligencia, se basa en los signos que evidencian la existencia de cada una de las inteligencias. Los principios que utiliza el autor para definirlos son (Ferrándiz, 2004):

1. Las habilidades dependen de zonas cerebrales más o menos circunscritas.
2. Se puede tener muy buena destreza en algunos campos y ser muy torpe en otros, lo que evidencia la posibilidad de la existencia de múltiples inteligencias.
3. La existencia de un o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de la información que pueden manejar determinada clase de información.
4. Una inteligencia tiene un desarrollo ontogenético y hay posibilidades de modificación y capacitación mediante la educación.
5. Una inteligencia específica es más verosímil si pueden rastrearse sus antecedentes filogenéticos, incluyendo capacidades compartidas con otras especies, como puede ser el canto.
6. La psicología cognitiva puede estudiar cada inteligencia por separado y mostrar su relativa autonomía del resto.
7. Los hallazgos psicométricos avalarían la existencia de inteligencias múltiples, en la medida en que prueban que muchas tareas complejas de una inteligencia requieren

varias habilidades y, al revés, que varias inteligencias pueden concurrir para obtener resultados en una determinada habilidad.

La consecuencia directa de esta visión multidimensional de la inteligencia es la posibilidad de llevar a cabo una educación más individualizada. Esta educación individualizada tendría por objetivo principal potenciar el aprendizaje de determinada inteligencia y generalizar el desarrollo de dichas capacidades. Los principios sustentadores de este método de trabajo son según Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando (2006):

1. Todos los individuos poseen algunas habilidades referidas a las inteligencias.
2. A medida que se produce el desarrollo del niño, cada inteligencia va acompañada por un sistema simbólico de segundo orden.
3. Desde la infancia algunos niños ya destacan considerablemente en una de las inteligencias, de ahí la importancia de la estimulación temprana.
4. Desde la escuela se potencia la enseñanza de habilidades, conocimientos y actitudes de las distintas inteligencias.
5. El objetivo principal de la evaluación ha de centrarse en conocer las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos.

Para abordar el tema de las altas capacidades dentro de su Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner establece algunas precisiones conceptuales con respecto a las altas capacidades, refiriéndose a ellas como excepcionalidad distinguiendo entre los términos “talento” siendo su rasgo característico su especificidad y “altas capacidades” cuyo rasgo es su generalidad.

Actualmente el tema de las altas capacidades es un tema que dentro de la educación suscita un gran interés. Anteriormente hemos comentado que existen diversas teorías explicativas sobre las altas capacidades pero el continuo interés sobre el mismo ha llevado a la aparición de nuevas teorías sobre dicha temática. Según Pfeife (2015)

destaca el *Modelo Tripartito de explicación de las altas capacidades*, siendo éste uno de los modelos más recientes.

Este Modelo Tripartito ve la alta capacidad desde tres puntos de vista como son la alta inteligencia, los logros sobresalientes y el potencial para rendir de modo excelente.

Como vemos la investigación sobre altas capacidades intelectuales está en constante evolución ya que la atención educativa de estos niños es muy importante para un adecuado desarrollo de los mismos.

6.2. Características de alumnado con altas capacidades.

Al intentar llevar a cabo una identificación de las características de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, es importante partir de que nos encontramos ante un colectivo heterogéneo con importantes diferencias entre individuos en los ámbitos cognitivo y, sobre todo, personal y social. Realizando un análisis de la bibliografía existente y basándonos concretamente en Jiménez Fernández (2000); Calero, García y Gómez (2007) y Elices, Palazuelo y Del Caño (2013), hemos desarrollado las características que son comunes al alumnado con altas capacidades intelectuales.

En el ámbito cognitivo estos niños y niñas destacan por su mayor capacidad de autorregulación y metacognición, de forma que estos estudiantes describen mejor los procesos y estrategias que utilizan mientras desarrollan la tarea. Además también se observa en el alumnado con altas capacidades intelectuales una mayor capacidad para interconectar conocimientos previos con la información previa. Entienden y resuelven mejor los problemas en general pero sobre todo los que exigen categorización de datos. Suelen ser personas creativas y se caracterizan por su gran motivación y persistencias en las tareas. En concreto podemos decir que:

1. Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales poseen mayor capacidad para interconectar conocimientos previos con la información nueva. Esto es reflejo de la buena memoria de trabajo que poseen, permitiéndole comparar información nueva con la que ya posee sobre un tema y así reconocer, identificar y anticiparse. Por lo que se puede concluir, que estos alumnos y alumnas poseen una buena memoria y rápida capacidad para archivar la

información.

2. Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales sobresalen por su mayor capacidad en la autorregulación y metacognición que puede observarse en la habilidad para describir mejor los procesos y estrategias que utilizan mientras solucionan la tarea.
3. Estos alumnos y alumnas entienden y resuelven mejor los problemas en general y, en particular, los que exigen categorización de datos, como por ejemplo, en matemáticas y física, pero también otro tipo de problemas como los científicos y los sociales, ante los que presentan un gran interés, teniendo la capacidad de ser hábiles y flexibles en el manejo de alternativas.
4. Relacionado con la característica anterior, nos encontramos que estos niños y niñas se caracterizan por poseer una gran flexibilidad, entendida esta como la capacidad que tiene una persona para afrontar una situación novedosa y para adaptarse a un cambio. De esta manera, estos niños y niñas poseen una gran flexibilidad para solucionar problemas como una respuesta adaptativa a los cambios que se producen en una situación.
5. Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales poseen una gran capacidad para manejar símbolos. Destacan por su precocidad en el uso del vocabulario y en los mecanismos que le permite aprender a leer en edades muy tempranas.
6. Estos niños y niñas además poseen una alta capacidad de concentración y atención, en especial en aquellas cosas que les interesa. Por ello se caracterizan por presentar gran motivación y persistencia en las tareas que llaman más su atención.
7. Poseen grandes dotes de creatividad. Esto se puede observar en su capacidad para pensar las cosas de manera holística para pasar después a comprender sus partes, poseen un impulso natural para explorar ideas, poseen independencia del pensamiento.

A partir de estas características comunes de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, podemos concluir que a nivel cognitivo, dos son las características que mejor identifican a estos niños y niñas que son la facilidad y las ganas de aprender y el deseo y persistencia en profundizar en lo que les interesa y les motiva.

En el ámbito personal, social y afectivo, las diferencias entre unos y otros niños y niñas con altas capacidades son todavía mayores que las existentes en el ámbito cognitivo. A pesar de ello, tienen en común una especial sensibilidad y empatía hacia los demás. Por su deseo de ser aceptados, a veces se sienten incomprendidos por sus características personales. Poseen un especial sentido del humor que puede incluso llevarles a no comprender por qué a los otros les gusta determinadas cosas. Les gusta sistematizar y organizar cosas y personas, manifestando con frecuencia capacidad de liderazgo. Por último, el alumnado con altas capacidades intelectuales destacan por sus conductas son especialmente sensatas y manifiestan tendencia a ver la vida más en positivo que los alumnos y alumnas que no poseen altas capacidades intelectuales. A continuación pasamos a analizar cada una de estas características.

- **Características personales, afectivas y sociales.**
 1. Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales presentan una especial sensibilidad y empatía hacia los demás. Además presentan un sentido ético bastante desarrollado, haciendo referencia entre lo bueno y lo malo.
 2. Estos niños y niñas poseen un especial sentido del humor, que suele ser sofisticado. Por este motivo, estos niños pueden llegar a sentirse incomprendidos.
 3. Suelen tener más alto autoconcepto referido al ámbito del rendimiento escolar y suelen realizar una atribución causal interna.
 4. Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales presentan una gran capacidad de liderazgo. Pueden llegar a ser populares entre sus compañeros y

saber hacerse querer y respetar.

5. Presentan preferencia para estar con adultos o con niños mayores que ellos.
6. Estos niños y niñas manifiestan una clara tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos y alumnas que no poseen altas capacidades.

- **Disincronía.**

Una de las características más definitorias de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales es la disincronía. Este concepto hace referencia a los desequilibrios entre los diferentes planos de desarrollo del alumno/a con altas capacidades intelectuales y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial o entre los más o menos dotados.

A continuación, analizaremos las distintas disincronías que presentan estos alumnos basándonos también en Jiménez Fernández (2000); Calero, García y Gómez (2007) y Elices, Palazuelo y Del Caño (2013).

1. **Disincronía social.** Este tipo de disincronía hace referencia a la inadecuación de la respuesta escolar y social a las necesidades específicas asociadas a las características de las altas capacidades. Dentro de la disincronía social podemos distinguir:
 - **Disincronía escuela – niño.** Esta disincronía se produce cuando se da prioridad a la uniformidad de los cursos en función de la edad escolar sin tomar en consideración las altas capacidades de algunos estudiantes. Al seguir un ritmo de estudios inferior al de sus capacidades puede producirse que obtengan resultados escolares bajos o menores a lo esperado; también pueden llegar a generarles frustración y problemas de disciplina.
 - **Disincronía hijos – padres.** Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales suelen presentar avances no esperados para su edad que pueden manifestarse mediante preguntas que los padres no saben responder, situación que ocurre sobre todo en entornos socioculturales

bajos. Esta situación puede conllevar en los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, la aparición de frustración, desánimo, abandono de nuevos intentos y pérdida de curiosidad. Además, de buscar respuestas fuera del contexto de la familia, situación que provoca más inquietud en los padres.

- Disincronía niño – compañeros. Los niños y niñas con altas capacidades suelen elegir amigos mayores para juegos de interior y amigos iguales en edad para los juegos de exterior.
2. Disincronía interna. Con la terminología disincronía interna se hace referencia a la “irregularidad o descompensación en diferentes ámbitos del desarrollo del niño o niña superdotados” (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013 p. 48). Dentro de la disincronía interna se pueden distinguir los siguientes tipos:
- Disincronía inteligencia – psicomotricidad. En los niños y niñas con altas capacidades intelectuales es común que se adelanten en la adquisición de la lectura pero su desarrollo motor no les permite adquirir la escritura. Estos niños/as presentan dificultades para coordinar una gran agilidad mental con los torpes movimientos de las extremidades infantiles.
 - Disincronía entre sectores del desarrollo intelectual. Los resultados de los test pueden dar diferentes resultados en diferentes áreas. Suelen adelantarse en ámbitos del desarrollo intelectual que tiene que ver con la capacidad del razonamiento abstracto, analogías, cubos, series, puzles y no tanto en el terreno verbal.
 - Disincronía entre inteligencia – afectividad. Este tipo de disincronía puede observarse a manifestar un adelanto en el desarrollo cognitivo frente al afectivo, es decir, presenta incapacidad para procesar tanta riqueza mental, en una dificultad a la hora de comprender las

emociones, los propios temores y angustias o dificultad para asimilar tanta información como pueden captar.

7. EVOLUCIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA.

En este apartado elaboraremos un recorrido por las distintas normativas educativas española con el fin de realizar un estudio sobre las medidas de atención que los niños y niñas con altas capacidades reciben dentro de los centros educativos.

Para iniciar este recorrido, es imprescindible analizar el concepto incorporado en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) Necesidades Educativas Especiales (NEE) al estar aquí incluido el alumnado con altas capacidades intelectuales. ¿A qué hacemos referencia con esta terminología?

Tal y como podemos ver en Blanco, Sotorrio, Rodríguez, Pintó, Díaz y del Martín (1996, p.34), las NEE y EE hacen referencia a la situación en la que un alumno o alumna necesita de una ayuda externa para que su progreso global e integral se desarrolle de la mejor manera posible, esto es, creando momentos educativos, teniendo en cuenta su necesidad pedagógica y atendiendo a su deficiencia o a su alta capacidad (mental, cognitiva, física, psíquica, etc.).

Concretamente, esta definición de NEE hace referencia a los recursos necesarios para intervenir en cada necesidad. De esta manera, las dificultades o necesidades serán distintas en función del nivel educativo y la edad del alumno.

Con la llegada de la Ley Orgánica de Educación LOE (2006), el concepto de NEE es sustituido por “Alumnos con Necesidades de Apoyo Educativo” ANAE.

“Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que durante u tiempo de su escolarización o a lo largo de toda ella, requieren determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o trastornos graves de conducta”

Ley Orgánica de Educación LOE (2006)

Centrándonos en el caso que nos ocupa, analizando las distintas normativas educativas española, podemos observar cómo las medidas de atención del alumnado con Altas Capacidades han ido sufriendo varias modificaciones.

Estas normativas son:

- Ley General de Educación de 1970 (LGE).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).
- Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).
- Ley Orgánica 8/2015, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, en Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

1. Ley General de Educación (1970)

En la LGE (1970) vemos cómo el Capítulo VII del Título Primero aborda el tema de la Educación Especial.

Artículo 49.- Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

Artículo 53.- La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

Podemos ver cómo en la Ley General de Educación de 1970 aparecen, aunque de manera breve y concisa, referencias a alumnos y alumnas superdotadas así

como la importancia de emplear con ellos, métodos de enseñanza individualizada, para potenciar al máximo sus mayores posibilidades intelectuales.

2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (L.O.G.S.E.).

Analizando la LOGSE podemos ver cómo en su Capítulo Quinto del Título I está destinado a la Educación Especial.

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida

organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. (LOGSE 1990)

Observamos cómo todo el capítulo hace referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales pero no hace especial mención a los niños y niñas superdotados. La superdotación la podemos encontrar de manera implícita pero no de manera explícita.

Aspecto a destacar en la LOGSE (1990) es que ya se van vislumbrando las medidas de atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Esta atención, como podemos ver en los artículos reseñados, se regirá por los principios de normalización y de integración escolar. Otro tipo de medidas contempladas son la realización de adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias con el fin de conseguir los objetivos propuestos.

3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

En la LOCE (2002) ya podemos ver cómo las altas capacidades se abordan de manera más concreta aunque aún sigue utilizando la nomenclatura de superdotados.

A continuación mostramos qué dice exactamente la LOCE (2002) sobre sobredotación.

SECCIÓN 3ª DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALMENTE

Artículo 43. Principios.

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos (LOCE, 2002).

Como podemos observar ya se destina una sección completa y un artículo al tratamiento específicos de los superdotados.

Esta ley hace especial hincapié en la atención específica de los alumnos y alumnas por parte de las Administraciones educativas así como en lo referente a la identificación y evaluación de sus necesidades. Las medidas que la LOCE (2002) establece para niños y niñas superdotados se concretan en la flexibilización de la duración de los niveles y etapas educativas independientemente de la edad. Además, podemos observar, como la LOCE (2002) le concede especial importancia a la formación de los educadores así como de las familias.

4. Ley Orgánica de Educación en 2006 (LOE).

En esta ley podemos observar que se produce un cambio significativo ya que es en ella, donde se utiliza por primera vez el concepto de altas capacidades en lugar de superdotado, tal y como lo podemos ver en los artículos 76 y 77. Es importante señalar que en esta normativa también podemos encontrar una sección destinada específicamente a los niños y niñas con altas capacidades:

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Artículo 76. *Ámbito.*

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.¹

Artículo 77. *Escolarización.*

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad (LOE, 2006).

En estos artículos se hace hincapié en la función de las Administraciones educativas de establecer medidas de atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Dentro de estas medidas de atención podemos ver cómo se concretan en programas de enriquecimiento curricular y flexibilización de la duración de cada una de las etapas del sistema educativo independientemente de la edad. Todas estas medidas tienen el fin común de permitir al alumnado con altas capacidades desarrollar al máximo sus capacidades.

A continuación, en el Capítulo I del Título II destinado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente en su apartado dos, especifica que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que necesiten de una atención educativa distinta a la

¹ Por su parte la Recomendación nº 1248 del Consejo de Europa establece de la misma manera que son necesarios sistemas de enseñanza que resulten satisfactorios para la mayoría de los niños/as, siempre teniendo en cuenta a los colectivos de niños/as con necesidades particulares para los cuales habrán de tomarse disposiciones especiales. Dentro de este colectivo estarían incluidos los niños superdotados.

ordinaria. Además este artículo podemos ver cómo hace referencia a que las medidas de atención de estos alumnos y alumnas estarán basadas en los principios de normalización e inclusión.

TÍTULO II

Equidad en la Educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

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. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

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 dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.²

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión (LOE, 2006).

Esta importancia que la LOE (2006) concede a que la educación debe ser una educación inclusiva, lo podemos ver en los artículos 1 (a y b), 2 (a y b).

² Igualmente la recomendación nº 1248 hace referencia a que los niños/as superdotados/as deberán poder beneficiarse de condiciones de enseñanza apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades, en su propio interés y en la sociedad.

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. *Principios.*

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad³

Artículo 2. *Fines.*

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad (LOE, 2006).

5. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la norma en vigor para regular la actividad educativa en España. Fue aprobada por las

³ Vemos similitud entre las premisas de la LOE y la Conferencia Internacional de la UNESCO de 2008 celebrada en Ginebra cuyo tema central era “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Esta corriente se plantea para cumplir su compromiso de ofrecer una educación inclusiva de calidad para todos y todas.

Cortes Generales el 28 de noviembre de 2013. La LOMCE es la ley que rige para todo el país y son las Comunidades Autónomas las que están obligadas a aplicarla y desarrollarla en sus respectivos territorios, ya que la educación en España es una competencia transferida a las autonomías.

La LOMCE es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de la ley orgánica aprobada el año 2013, y que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Dentro de esas modificaciones no están contemplados los artículos referidos en el apartado que hemos dedicado a la LOE (2006), por lo que podemos decir que esta ley no añade nada nuevo a la normativa anterior en el tema que nos ocupa.

A continuación mostramos una tabla resumen basada en el análisis de las distintas normativas educativas española.

EVOLUCIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA

Ley general de Educación de 1970 (LGE)	Breve y concisa mención a niños y niñas superdotados haciendo referencia a métodos de enseñanza individualizada.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	No se nombra de manera explícita la nomenclatura superdotados sino que se engloba a estos niños y niñas dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las medidas de atención se concretan en adaptaciones y diversificaciones curriculares regidas por los principios de normalización e integración escolar.
Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 2002 (LOCE)	Mayor atención a los niños y niñas superdotados dedicando una sección completa a ellos. Las medidas de atención de esta ley se concretan en la flexibilización de la duración de los niveles y etapas educativas independientemente de la edad. Además concede especial importancia a la formación de docentes y familia.

<p>Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)</p>	<p>Se utiliza por primera vez la nomenclatura de altas capacidades destinando una sección completa a estos alumnos y alumnas.</p> <p>Las medidas de atención se concretan en programas de enriquecimiento curricular y flexibilización de la duración de cada una de las etapas del sistema educativo independientemente de la edad.</p> <p>Estas medidas están basadas en los principios de normalización e inclusión.</p>
<p>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)</p>	<p>Esta ley no añade nada nuevo con respecto a la normativa educativa anterior (LOE 2006).</p>

Tabla 1. Evolución de las medidas de atención a las altas capacidades en la normativa educativa española.

Tras haber realizado el análisis de las distintas normativas educativas española, podemos ver cómo existe una evolución del concepto ya que desde la LGE (1970) se utiliza la nomenclatura superdotados pero es en la LOE (2006) cuando pasa a utilizarse la terminología altas capacidades.

Con respecto a las medidas de atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades en los centros educativos, vemos cómo ya en la LGE (1970) se hace referencia a una enseñanza individualizada. En la ley posterior, LOGSE (1990), estas medidas se concretan en adaptaciones y diversificaciones curriculares siendo ya en la LOCE (2002) cuando aparece la flexibilización de la duración de los niveles y etapas educativas independientemente de la edad. Esta medida podemos ver cómo aparece en la LOCE (2002), pero que no ha sido modificada quedando también contemplada en la normativa vigente LOMCE (2013).

Con la LOE (2006) se introduce además los programas de enriquecimiento curricular como medida de atención de los niños y niñas con altas capacidades.

Otro aspecto importante que recalca la LOE (2006) son los principios de normalización e inclusión, aunque ya en la LOGSE (1990) aparecen los primeros esbozos de estos principios.

Es de destacar que estas medidas y principios se mantienen en la actualidad con la LOMCE (2013) ya que en el tema que nos ocupa, esta ley no realiza ninguna modificación a la anterior, la LOE (2006).

Como conclusión podemos decir que, como las medidas de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales que se llevan a cabo en la actualidad en los centros educativos según la normativa educativa vigente son:

1. Programa de enriquecimiento curricular.
2. Flexibilización de cada una de las etapas del sistema educativo independientemente de la edad.

A continuación realizaremos una descripción de cada una de estas medidas educativas.

El programa de enriquecimiento curricular es una manera de enseñanza individualizada adaptada siempre a las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades intelectuales así como a las características del contexto tanto escolar como familiar. En este tipo de programas es muy importante la labor del profesional educativo ya que deben tener actitudes positivas hacia este tipo de alumnado así como tener predisposición para realizar modificaciones de aspectos organizativos y metodológicos.

Para Renzulli (2000) (citado en Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013), se pueden diferenciar distintos niveles de programas de enriquecimiento curricular:

- Enriquecimiento tipo I. En este nivel son muy importantes los intereses de los alumnos, se proponen temas nuevos a desarrollar y que el alumno/a debe explorar a través de actividades que no se encuentren en el currículo ordinario. Con este tipo de actividades se pretende que se impliquen en actividades de conocimiento novedosas y que estimulen su motivación.

- Enriquecimiento tipo II. Consiste en actividades orientadas al desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, creativo y desarrollo personal.
- Enriquecimiento tipo III. En este nivel el alumno, ya sea de forma individual o en pequeño grupo, deben realizar proyectos o investigaciones donde se apliquen los propios intereses y habilidades desarrolladas en el tipo II.

Como toda medida, el programa de enriquecimiento curricular presenta una serie de ventajas y de inconvenientes. Basándonos en Elices, Palazuelo y Del Caño (2013) entre las ventajas podemos encontrar:

1. Es una medida con bastantes beneficios si se ajustan a las necesidades que presentan cada uno de los alumnos.
2. El programa de enriquecimiento curricular favorece la integración de los alumnos ya que no separa a los niños y niñas con altas capacidades de sus compañeros de edad.
3. Es una medida que posee la capacidad inherente de intervenir en potencialidades y carencias.
4. El programa de enriquecimiento curricular exige perfeccionamiento y formación continua del profesorado.
5. Exige perfeccionamiento y formación continua del profesorado.

A pesar de que las ventajas sobresalen a los inconvenientes, lo autores destacan como desventajas las siguientes:

1. La necesidad de contar con los costes y las limitaciones.
2. Se puede limitar a ser la forma de mantener ocupado a los alumnos y alumnas con altas capacidades.
3. Para llevarla a cabo, es imprescindible la continua relación entre la familia y los distintos profesionales implicados en desarrollarla.
4. Puede caer en el error de no tener en cuenta la rapidez de aprendizaje de los alumnos y alumnas con altas capacidades.

5. Son condiciones necesarias para llevarlas a cabo una adecuada preparación del profesorado así como que el contexto escolar esté abierto a los cambios organizativos y metodológicos necesarios.

Con la flexibilización de cada una de las etapas del sistema educativo independientemente de la edad, hacemos referencia al cambio a un curso superior del alumno/a con altas capacidades intelectuales con el fin de que el alumno/a esté escolarizado en un grupo-clase más acorde a su nivel real de conocimientos en lugar de con su edad cronológica, siempre y cuando su desarrollo social y afectivo se lo permita y no se vea perjudicado.

La respuesta educativa que conlleva la flexibilización de cursos para los alumnos/as con altas capacidades tiene sus ventajas e inconvenientes. Basándonos en Elices, Palazuelo y Del Caño. (2013), las ventajas de dicha medida educativa son:

1. Suele valerse de los recursos del centros sin necesidad de utilizar cambios organizativos y metodológicos, por lo que resulta una medida que destaca por ser económica.
2. Esta medida aumenta la motivación del alumnado con altas capacidades intelectuales.
3. Se evitan de esta manera los conflictos entre los iguales de edad al no compartir las mismas capacidades e intereses.
4. Ya que esta medida educativa conlleva la terminación de la escolaridad antes, puede realizar otros estudios académicos acordes con las aficiones que estos alumnos posean.
5. En ocasiones incrementa la satisfacción en algunas familias ya que pueden demostrar en su contexto la alta capacidad de su hijo.

Según estos autores, esta medida educativa presentan los siguientes inconvenientes:

1. En algunas ocasiones, puede conllevar cierto etiquetado de los alumnos con sus consiguientes efectos negativos.
2. Con este tipo de medidas pueden acentuarse las disincronías presentes en el alumnado con altas capacidades intelectuales.

3. Esta medida suele ser adecuada para alumnos/as que requieran contenidos más avanzados, pero no es beneficiosa para todos los alumnos/as que tengan altas capacidades intelectuales.
4. En ocasiones los alumnos y alumnas con altas capacidades pueden ser rechazados por sus nuevos compañeros, mayores en edad que ellos.
5. Esta medida puede conllevar que no pueda participar en actividades de ocio, tiempo libre y deportivas que estén relacionadas con una determinada edad.
6. Dentro de las familias se pueden crear altas expectativas que en ocasiones pueden no verse cumplidas, con el consiguiente malestar.
7. Bajo el supuesto de que se ha llevado la medida que se ajusta a las necesidades del alumno, puede llevar a disminuir la atención que sigue requiriendo.

7.1. Concreción de las medidas de atención a las altas capacidades en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En el apartado anterior hemos visto cuales son las medidas de atención al alumnado con altas capacidades que se recogen en la normativa educativa a nivel estatal. La finalidad de este apartado es llevar a cabo un análisis de dichas medidas en el caso concreto de la Comunidad Autónoma andaluza y como éstas quedan recogidas en su normativa educativa.

Una de las medidas que se utilizan en la actualidad, como hemos podido ver con anterioridad en la normativa vigente a nivel estatal, es el Programa de enriquecimiento curricular. Esta medida se materializa en la normativa educativa andaluza en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, en Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACAI).

Las ACAI podrán concretarse en adaptaciones curriculares de enriquecimiento y/o ampliación:

a) Las ACAI de enriquecimiento son modificaciones que se realizan a la programación didáctica y que suponen una profundización del currículo de una o varias ámbitos/áreas/materias, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores, y por tanto sin modificación en los criterios de evaluación.

b) Las ACAI de ampliación son modificaciones de la programación didáctica con la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores así como, la metodología específica a utilizar, los ajustes organizativos que se requiera y la definición específica de los criterios de evaluación para las áreas o materias objeto de adaptación. Dentro de esta medida podrá proponerse, en función de la disponibilidad del centro, el cursar una o varias áreas/materias en el nivel inmediatamente superior, con la adopción de fórmulas organizativas flexibles.

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía

Dichas ACAI de enriquecimiento o ampliación requerirán de un informe de evaluación psicopedagógica que determine la idoneidad de la puesta en marcha de la medida.

Los destinatarios de esta medida es el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Para su elaboración, el tutor o tutora será el responsable de cumplimentar todos los apartados del documento, salvo el apartado de propuesta curricular, que será cumplimentado por el profesorado del ámbito/área/materia que se vaya a adaptar.

Respecto a la aplicación y seguimiento de las ACAI tanto de enriquecimiento como de ampliación será coordinada por el tutor o tutora y llevada a cabo por el profesorado de las áreas adaptadas con el asesoramiento del orientador u orientadora y la participación de la jefatura de estudios para las decisiones organizativas que fuesen necesarias.

Las enseñanzas en las que se pueden proponer y desarrollar estas adaptaciones son 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato.

Estas medidas se propondrán con carácter general para un curso académico. Al finalizar el curso, los responsables de la elaboración y desarrollo de la misma deberán tomar las decisiones oportunas, en función de los resultados de la evaluación del alumno o alumna al que se refiere.

Cuando el alumno o alumna haya superado con éxito los criterios de evaluación recogidos en la adaptación para los ámbitos/áreas/materias que se han ampliado podrán solicitarse la flexibilización del periodo de escolarización, siempre y cuando se prevea que cursará con éxito todas las áreas/materias en el curso en el que se escolarizará.

El documento de la ACAI será cumplimentado en el sistema de información SÉNECA. La aplicación de esta medida quedará recogida en el apartado "Intervención recibida" por parte del profesional de la orientación.

Como hemos visto con anterioridad, ya desde la LOCE (2002) otra de las medidas de atención con los alumnos y alumnas con altas capacidades es la flexibilización de la duración de los niveles y etapas educativas independientemente de su edad cronológica. Con esta medida el alumno o alumna con altas capacidades puede adelantar como máximo dos cursos, esto es, un ciclo educativo. La flexibilización se pretende que el niño/a esté en el curso que le corresponde no por su edad cronológica sino por su edad mental, siempre y cuando su desarrollo social y afectivo se lo permita y no se vea perjudicado.

Atendiendo a las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, la flexibilización de la duración del periodo de escolarización obligatoria y postobligatoria supone la flexibilización del período de escolarización, bien anticipando el comienzo de la escolaridad o bien reduciendo la duración de la misma.

La flexibilización se considerará una medida específica de carácter excepcional y será adoptada cuando las demás medidas tanto generales como específicas, agotadas previamente, hayan resultado o resulten insuficientes para responder a las necesidades educativas específicas que presente el alumno o alumna.

La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas educativas será tomada cuando se considere que esta medida es la más adecuada para un desarrollo personal equilibrado y la socialización del alumno o alumna, se acredite que tiene adquiridos: el grado de adquisición de las competencias clave, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel que va a adelantar y haya sido evaluada positivamente su ACAI de ampliación.

Los destinatarios de esta medida es el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por presentar altas capacidades intelectuales según determine la normativa vigente.

Para llevar a cabo esta medida, la dirección del centro realiza la solicitud de la propuesta de flexibilización, según el procedimiento que determina la normativa vigente al respecto.

Una vez resuelta favorablemente, el alumno o alumna será escolarizado en el nivel para el que se ha solicitado dicha flexibilización y atendido por el equipo docente de su grupo, sin perjuicio de la aplicación de otras medidas generales o específicas de atención a la diversidad que fuesen necesarias.

Esta medida se puede proponer en las etapas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Y dependiendo de la etapa en la que se aplique, tiene distintas variantes:

- a) La escolarización en el primer curso de la educación primaria podrá anticiparse un año.
- b) En la educación primaria podrá reducirse la escolarización un máximo de dos años. Aquellos alumnos y alumnas que hayan anticipado el inicio de su escolarización obligatoria sólo podrán reducir esta etapa un año como máximo.
- c) En la educación secundaria obligatoria podrá reducirse la escolarización un máximo de un año.
- d) En el bachillerato, la medida de incorporación a un curso superior al que le corresponde cursar podrá adoptarse una sola vez.

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía

En casos excepcionales, y según determine la normativa vigente, la Administración educativa podrá adoptar medidas de flexibilización sin las limitaciones mencionadas.

La aplicación de esta medida quedará recogida en el apartado "Intervención recibida" por parte del profesional de la orientación.

De la autorización de flexibilización se dejará constancia en el historial académico del alumno o alumna. Igualmente se consignará en los documentos oficiales de evaluación mediante la correspondiente diligencia al efecto en la que constará la fecha de la resolución por la que se autoriza dicha medida.

7.2. La Asociación de niños superdotados de la provincia de Cádiz (ASUC), un ejemplo de atención no escolar a las altas capacidades.

Hasta el momento, en el desarrollo de nuestro trabajo, hemos visto qué medidas de atención reciben los alumnos y alumnas con altas capacidades dentro del contexto educativo. Pero muchas veces la atención que reciben dentro de los centros escolares no es suficiente para llevar a cabo una adecuada estimulación de los alumnos y alumnas con altas capacidades por lo que existen otra serie de recursos externos al entorno educativo que complementa la atención recibida en el mismo. Este es el caso de la Asociación de Superdotados de Cádiz (ASUC).

La Asociación de Superdotados de Cádiz (ASUC) es una asociación sin ánimo de lucro formada principalmente por padres y madres de la provincia de Cádiz que tiene hijos con Altas Capacidades Intelectuales.

El objetivo de esta asociación, nacida el 29 de julio de 1995, es responde a las necesidades educativas específicas de estos niños y niñas, ya que no se satisfacían desde el sistema educativo español. Las actividades que en ella se desarrollan están destinadas a otras facetas de la formación de estos alumnos mediante diversas actividades encaminadas a cubrir esas lagunas.

El objetivo principal de ASUC es que los niños y niñas con altas capacidades intelectuales sean felices para convertirse en adultos felices a través del pleno desarrollo de sus capacidades a nivel intelectual, social, familiar y emocional.

No se trata, de segregar sino de incluir a estos niños en el sistema atendiendo sus necesidades específicas de apoyo educativo, al igual que se hace con el alumnado que presenta dificultades del aprendizaje. La única diferencia que existe entre ellos es el tipo de necesidad. En el caso concreto que nos ocupa, los niños con altas capacidades intelectuales, las necesidades pueden ser curriculares, intelectuales y/o socio-emocionales, dependiendo de cada caso. Es por esta razón que desde ASUC se pretende:

1. Integrar a los niños con altas capacidades intelectuales en el contexto educativo y social.
2. Informar y sensibilizar hacia las altas capacidades.
3. Desmitificar y disolver prejuicios.

Desde ASUC se pretende que el entorno escolar sea un lugar donde los niños y niñas con altas capacidades puedan aprender de manera agradable y satisfactoria. Su integración escolar y social necesita de una respuesta eficaz a su diversidad mediante la adaptación de los modos de enseñanza – aprendizaje y de las actitudes de la comunidad educativa tales como: sensibilidad, aceptación, empatía, formación y actualización científica.

Para lograrlo ASUC cuenta dentro de su programación proyectos orientados a promover en la sociedad de la provincia de Cádiz un mejor conocimiento sobre el tema y para así alcanzar una mayor sensibilidad. Entre estos proyectos se encuentra *Centro amigo de las altas capacidades intelectuales* en el que se reconoce la correcta atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en los centros educativos de la provincia de Cádiz.

Las actividades que en ASUC se realizan son:

1. Talleres Talentum. Dirigido a estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria. Estos talleres de desarrollo cognitivo se imparten los viernes alternos al calendario de Desarrollo Personal y Social.
2. Taller de desarrollo personal y social (Taller DPS) cuyo objetivo fundamental es favorecer la adaptación social de los niños y niñas.
3. Escuelas de padres y madres. Estos talleres están orientados, por un lado, a informar a las familias con respecto a temas legislativos y novedades sobre la Administración y por otro lado, a apoyar, informar y formar a los socios para entender y comprender mejor a nuestros hijos e hijas.

8. LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. EL CASO CONCRETO DEL CENTRO ESCOLAR CEIP PRINCESA SOFÍA.

8.1. Análisis de las implicaciones de la atención de las altas capacidades en centros escolares.

Para ofrecer una adecuada respuesta educativa dentro de los centros escolares a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, es necesario y obligatorio como primer paso, llevar a cabo una adecuada identificación y evaluación de necesidades de estos alumnos/as.

¿Cómo se realiza este proceso dentro del contexto educativo? A lo largo del presente trabajo, hemos realizado un análisis de cómo se aborda la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas específicas, en concreto con el alumnado con altas capacidades intelectuales, dentro de la normativa educativa española.

A lo largo de este análisis hemos podido comprobar cómo ha ido evolucionando tanto la conceptualización al pasar del término sobredotación al de altas capacidades intelectuales. Así mismo, ha ido produciéndose diversos cambios a lo largo de las diversas normativas educativas, en las medidas de atención específica para estos alumnos y alumnas.

Realizado dicho análisis, en este apartado nos vamos a adentrar en el contexto escolar para conocer de primera mano cuál es la realidad de la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales en el centro educativo.

Como paso inicial y principal en el desarrollo de los programas de intervención con el alumnado con necesidades educativas específicas, y en el caso concreto que nos ocupa el alumnado con altas capacidades intelectuales, es la identificación adecuada del alumnado. Dichos programas deben reunir los siguientes principios (basado en Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013):

1. La cristalización de las altas capacidades está relacionada con múltiples factores, entre los cuales se encuentran el trabajo y la suerte.
2. La intervención educativa es necesaria para desarrollar las capacidades de los alumnos/as.
3. Existen algunas características comunes entre los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, pero a pesar de ello también hay una importante heterogeneidad.
4. Es importante el desarrollo de una escuela inclusiva basada en la importancia de las características individuales y el aprendizaje cooperativo.
5. El centro educativo ordinario es el lugar más idóneo para ofrecer una respuesta adecuada y específica a todos los alumnos.
6. Los programas que se lleven a cabo dentro de las aulas deben ser adecuados para todos los alumnos pero siempre conteniendo algunas variantes para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales.
7. El rol del profesor es fundamental en las tareas de identificación y evaluación de necesidades así como en el diseño, implementación y evaluación de los programas que se llevan a cabo dentro del aula.
8. Dentro del proceso educativo se deben contemplar todos los aspectos de la personalidad. Además de desarrollar una buena mente, es importante que los alumnos y alumnas desarrollen unos valores que les orienten hacia la sensatez y la bondad.

Identificados los alumnos y alumnas con altas capacidades, la respuesta educativa que se ofrezca en el entorno educativo es importante que responda a las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades intelectuales. Pero, ¿qué entendemos por necesidad? El término necesidad se identifica con problema, siendo éste la distancia que existe entre el que se encuentra un individuo o colectivo y el estado deseado. Y el estado esperado, es el camino a conseguir, ocupando un lugar fundamental los programas de intervención. Dentro de este programa de intervención, el primer paso necesario se basa en la identificación de las necesidades de los alumnos/as. Posteriormente, es necesario conocer cuáles son las causas reales de los mismos, priorizarlas y valorarlas, pasos que son necesarios para llevar a cabo la evaluación.

Dentro del ámbito que nos ocupa, el alumnado con altas capacidades intelectuales, sus necesidades educativas específicas se pueden presentar tanto por carencias como por potencialidades a que ambas influyen en el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades, intereses, motivaciones, socialización, y aspectos afectivos – emocionales.

Para la identificación de estas necesidades específicas de este alumnado, es importante seguir los siguientes pasos (basado en Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013):

1. A través de diversas fuentes, identificar las características de todos y cada uno de los alumnos.
2. En aquellos alumnos ante los que se tenga sospecha de presentar necesidades específicas asociadas a las intelectuales, se proseguirá con técnicas más específicas de valoración con el fin de determinar características personales más concretas así como las necesidades educativas que estos alumnos presentan.
3. Una vez que se han identificado las necesidades educativas del alumno y alumna con altas capacidades intelectuales, es necesario conocer datos tanto de su entorno escolar como familiar.
4. Una vez reunidos todos los datos, se procederá al análisis de los mismos que nos llevará a la toma de decisiones sobre la intervención a llevar a cabo, la cual hará referencia a qué actuaciones desarrollar, quien, como, cuando y donde actuar y como, quien y cuando evaluar.

Exponemos a continuación un esquema de cómo llevar a cabo todo este proceso:



Ilustración 5. Toma de decisiones sobre la intervención educativa (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013)

Una vez realizado el análisis de cómo es el proceso de intervención educativa dentro del contexto escolar así de cómo esta queda reflejada en la normativa educativa española, el siguiente paso que nos planteamos es adentrarnos de primera mano dentro del centro escolar para conocer cuál es la realidad dentro de los mismos. Para conocer dicha realidad, hemos elaborado un cuestionario que han sido contestados por los maestros y maestras del CEIP Princesa Sofía de Sanlúcar de Barrameda al que dedicaremos el apartado siguiente.

8.2. Elaboración, aplicación y análisis de resultados de un cuestionario para valorar la atención de las altas capacidades en el CEIP Princesa Sofía.

Como hemos indicado anteriormente, hemos elaborado un cuestionario con el objetivo de conocer dicha realidad de mano directa de sus actores, los propios maestros. Dicho cuestionario, tal y como hemos visto, ha sido validado por profesionales del Equipo de Orientación Educativa:

- Elsa Jiménez Montáñez. Orientadora.

- Sara Camblor China. Orientadora.
- María Antolín Sánchez. Orientadora.
- Juan J. Sánchez Macías. Educador Social.

El cuestionario ha sido respondido por una muestra elegida al azar de 10 maestros de un Centro de Educación Infantil y Primaria de Sanlúcar de Barrameda. En este cuestionario se recogen preguntas destinadas a conocer de cómo se produce tanto la detección como qué medidas de atención educativa se llevan a cabo con los niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Para ello hemos dividido el cuestionario en dos partes. En una primera parte, compuesta de 7 preguntas abiertas y una segunda parte de cinco preguntas tipo Lickert donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Con estas preguntas perseguimos el objetivo de conocer la realidad educativa del centro así como conocer los recursos con los que se cuentan en el centro para atender a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales. A continuación, pasaremos a analizar cada una de las cuestiones planteadas.

Las dos primeras preguntas están destinadas al proceso de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en el centro educativo evaluado. Estas preguntas son:

1. ¿Cómo se produce el proceso de detección de alumnos/as con altas capacidades intelectuales en el centro educativo?
2. ¿Considera que este proceso de detección se ajusta a las necesidades de vuestro centro? Si su respuesta es no, indique porqué.

Todas las respuestas coinciden en la importancia de la observación directa y continua del alumnado para la identificación de aquellos/as que pudiera poseer altas capacidades intelectuales. Además hacen referencia a que si un tutor/a tiene la sospecha de que un alumno presenta NEAE, en el caso que nos ocupa alumnos/as con altas capacidades intelectuales, reúne al equipo docente para posteriormente analizar dichos indicios. En esta reunión se realiza con el fin de observar qué medidas se están aplicando para comprobar su eficacia y para poder tomar las medidas más adecuadas que se ajusten a las necesidades del alumno/a. Además se derivará al Jefe de Estudios.

Dentro del protocolo que se sigue en el centro para la identificación del alumnado con altas capacidades, al finalizar la etapa de Educación Infantil y Primaria (6º), se les pasa a los padres de todos los alumnos un cuestionario para que lo cumplimenten con el fin de, a través de la observación en casa en determinadas áreas, valorar si su hijo posee o no altas capacidades intelectuales. Los resultados de este cuestionario se contrastan con los cuestionarios que se les pasa a los maestros y maestras. En los casos en los que, mediante la información ofrecida de ambos cuestionarios se encontrar algún caso de sospecha de altas capacidades intelectuales, se derivará a la orientadora, quien tendrá la misión de, mediante pruebas pertinentes, diagnósticas a dichos alumnos/as de altas capacidades intelectuales o no.

En la segunda pregunta, el 90% de los maestros encuestados responden que este procedimiento de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales, sí se ajusta a las necesidades del centro. Pero nos llama la atención la respuesta de un maestro que considera que no es esa la realidad que impera en el centro, ya que considera que el profesorado debería recibir más información sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales, sobre cómo detectarlos y sobre cómo llevar a cabo las medidas adecuadas que se ajusten a sus necesidades.

Esta respuesta nos conduce a una importante reflexión en este ámbito: ¿Posee el profesorado la suficiente información sobre altas capacidades?, ¿saben cómo identificarlos de manera correcta?, ¿conocen cuáles son las medidas de atención más adecuadas para ellos?, ¿conocen cuáles son sus características para tratarlos adecuadamente y potenciar sus cualidades?... Distintas investigaciones recientes nos confirman la importancia que tiene la formación del profesorado para identificar a este colectivo de alumnos y alumnas y proporcionarle una respuesta adecuada.

Las tres preguntas siguientes están relacionadas con los tipos de medidas que se llevan a cabo una vez que los alumnos y alumnas de altas capacidades intelectuales. Estas preguntas son las siguientes:

3. Una vez que un alumno/a es diagnosticado de altas capacidades, ¿cuál es el proceso que se sigue a continuación?

4. ¿Qué tipos de medidas educativas se llevan a cabo con los niños/as con altas capacidades?
5. ¿Cree que se pudieran llevar a cabo otro tipo de medidas que no estén contempladas en la normativa educativa? Si responde sí, indique cual.

En el momento en que se tiene la sospecha de que un alumno/a posee altas capacidades intelectuales, se realiza una evaluación psicopedagógica por parte de la orientadora para confirmar o no el diagnóstico. En estas preguntas, el 100% de los maestros encuestados, coinciden en que una vez que se ha producido este diagnóstico de altas capacidades intelectuales, el equipo de orientación del centro reúne al equipo docente y se estudian las medidas a adoptar y a aplicar.

¿Cuáles son las medidas que se llevan a cabo con los niños y niñas con altas capacidades intelectuales? El 100% de los maestros/as encuestados manifiestan que se pone en marcha el plan de proacción, concretándose medidas como:

- Agrupamiento flexible.
- Programa de enriquecimiento curricular.
- Flexibilización.

En la pregunta referida a su opinión sobre si creen que se deben de llevar a cabo otras medidas de actuación que no se estén llevando a cabo en la actualidad, nos hemos encontrado dos posturas bien diferenciadas. Por un lado, el 40% de los maestros/as entrevistados han respondido que no consideran necesario poner en marcha otro tipo de actuaciones para la atención de las necesidades de los alumnos/as con altas capacidades. En cambio, el 60% restante de los maestros entrevistados manifiestan que sí se deberían llevar a cabo otro tipo de medidas. Según estos maestros/as estas actuaciones deberían basarse en:

1. Dedicar apoyos específicos para estos alumnos/as, aplicando una metodología distinta que se ajuste a sus intereses.
2. Distintos tipos de metodología aplicables para distintos niveles y/o específicas para el alumno/a en cuestión.

3. Dedicar apoyos específicos para trabajar de forma diferente al grupo clase, con metodologías más activas.
4. Llevar a cabo programas específicos y flexibilización temporal a otros niveles.
5. Realizar una segunda aceleración en los casos en los que se considere necesario.
6. Plantear la existencia de profesorado específico para este tipo de alumnos en áreas específicas para ellos.

Analizando las respuestas de que los maestros/as han aportado a esta pregunta, podemos concluir que las medidas desarrolladas en el centro educativo no se ajustan a la realidad de las necesidades de estos alumnos. En este ámbito, cobra especial importancia el atender de manera específica las necesidades de estos alumnos/as con altas capacidades intelectuales. Con frecuencia, estos alumnos/as tiene que estar oyendo repetidamente algo que ya saben porque el nivel de su grupo clase así lo necesitan. Esta situación no es raro que conduzca a la desmotivación del alumnado con altas capacidades intelectuales, conduciendo así al fracaso escolar. Para ellos sería mucho más motivador profundizar y ampliar su conocimiento en algún aspecto del tema. Es por ello, por lo que es muy importante llevar a cabo medidas educativas ajustadas al máximo posible a las necesidades de estos alumnos/as y que sean capaces de sacar todo el potencial posible de ellos evitando en todo momento la desmotivación y la frustración en el ámbito escolar.

La siguiente pregunta: ¿Desde el centro educativo se le informa a la familia de la existencia de otro tipo de recursos extraescolares de atención para estos alumnos/as? Los maestros/as entrevistados han contestado de manera unánime que sí, haciendo referencia que normalmente esta función es llevada a cabo por la orientadora, la cual informa de los recursos existentes entre los que destaca la Asociación de niños Superdotados de Cádiz, como centro de referencia de atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades y sus familias. Centros como esta asociación es importante ya que la mayoría de recursos existentes hacen referencia a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. En cambio, la realidad es bien distinta para los alumnos y alumnas que presentan altas capacidades intelectuales. Tantos estos niños como sus

familias suelen encontrarse desamparados y perdidos sin saber dónde ir ni qué hacer. Recursos como ASUC ofrece medidas de atención específica siempre adaptadas a las necesidades de estos alumnos y alumnas y sus familias. La información sobre qué actuaciones se llevan a cabo desde este centro, se aborda en el apartado correspondiente.

La última pregunta abierta de este cuestionario es: ¿Ha notado algún cambio en las medidas de atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades a lo largo de la evolución de las distintas normativas educativas? En esta ocasión hemos encontrado diversidad de opiniones, las cuales las detallamos a continuación:

- Dos de los maestros/as entrevistados (20%) indican no poder contestar a esta pregunta porque no han tenido la oportunidad de experimentarlo al no haber tenido ningún caso de alumno/a con altas capacidades desde los últimos cambios en la normativa educativa española.
- Otro 20% de los maestros/as encuestados indican que no han notado ningún cambio en las medidas de atención dirigidas al alumnado con altas capacidades a lo largo de la evolución de las distintas normativas educativas.
- El 60% restante considera que si se han notado los cambios reflejados en la normativa. En concreto uno de los maestros, nos especifica que uno de los cambios es el momento de detección del alumnado con altas capacidades considerando que en la actualidad se detecta antes estos alumnos/as. Además estos maestros/as que han respondido afirmativamente consideran que aunque se observan los cambios que se muestran en las distintas normativas educativas, éstos difícilmente se llevan a cabo en el entorno educativo debido a la falta de recursos personales de los centros para la atención de las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales.

A continuación desarrollaremos un análisis de las preguntas con respuesta tipo Lickert (1.- Totalmente en desacuerdo y 5.- Totalmente de acuerdo) a través de una serie de gráficos.

En la primera pregunta: “El proceso de detección de alumnos/as con altas capacidades es adecuado”, las respuestas de los maestros/as entrevistados han sido las siguientes:

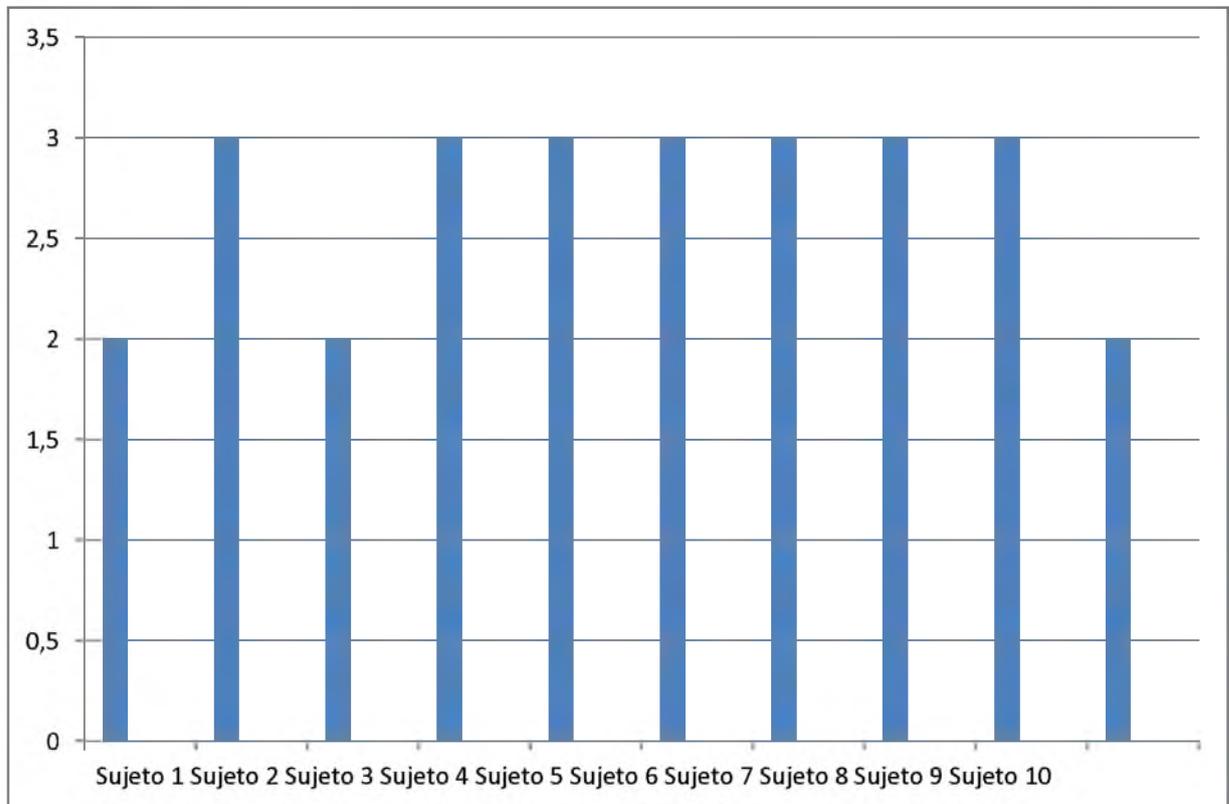


Gráfico 1. Respuestas a la pregunta número 1.

Podemos ver mediante este gráfico, las respuestas de los maestros y maestras entrevistados oscilan el 100% entre las puntuaciones 2 y 3. Concretamente, el 30% ofrecen una puntuación 2, inclinándose más al desacuerdo, y el 70% restante contesta con una puntuación 3, por lo que se mantienen en una posición de neutralidad ante esta pregunta. Por lo que podemos concluir, que en líneas generales los maestros/as entrevistados consideran que el proceso de detección de los alumnos es adecuado a las necesidades del centro.

Con respecto a la siguiente pregunta: “Los programas de enriquecimiento curricular son efectivos con alumnos/as con altas capacidades”, las respuestas que nos han ofrecido han sido las siguientes:

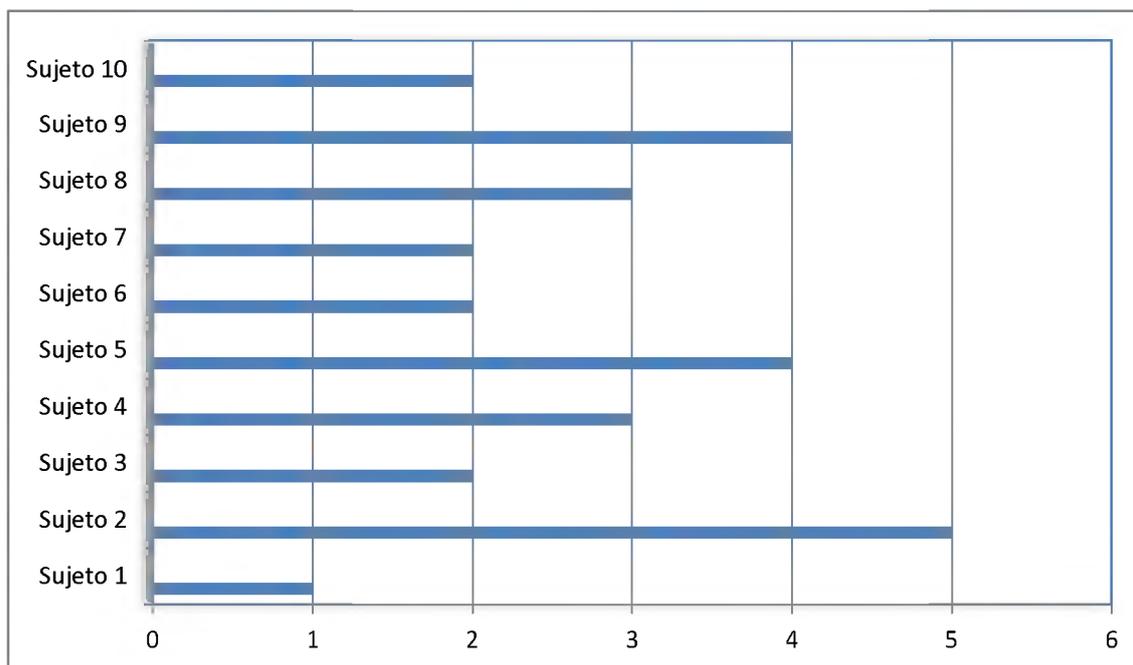


Gráfico 2. Respuestas a la pregunta número 2.

Observamos en el presente gráfico, las respuestas a esta pregunta son muy variadas y dispares, no existiendo consenso sobre la cuestión. Los 50% de los maestros y maestras entrevistados se muestran o totalmente o algo en desacuerdo con la idea de que los programas de enriquecimiento curricular sean efectivos, frente a un 30% que consideran que están de acuerdo o totalmente de acuerdo de que sí lo son. El 20% restante de los maestros/as, se mantienen neutrales ante esta pregunta.

Esta disparidad de opiniones puede estar sobrevenida ante la situación anteriormente comentada de la falta de recursos personales para la atención de las necesidades de los alumnos de altas capacidades intelectuales dentro del contexto educativo. De esta manera, aunque fuera una buena medida, el no poder llevarla a cabo adecuadamente por esta falta de recursos, no la hace tan positiva.

Haciendo referencia a la tercera cuestión: “La flexibilización de la duración de las etapas educativas es una medida adecuada para los alumnos/as con altas capacidades”, las respuestas dadas por los maestros y maestras entrevistados lo podemos ver en el siguiente gráfico.

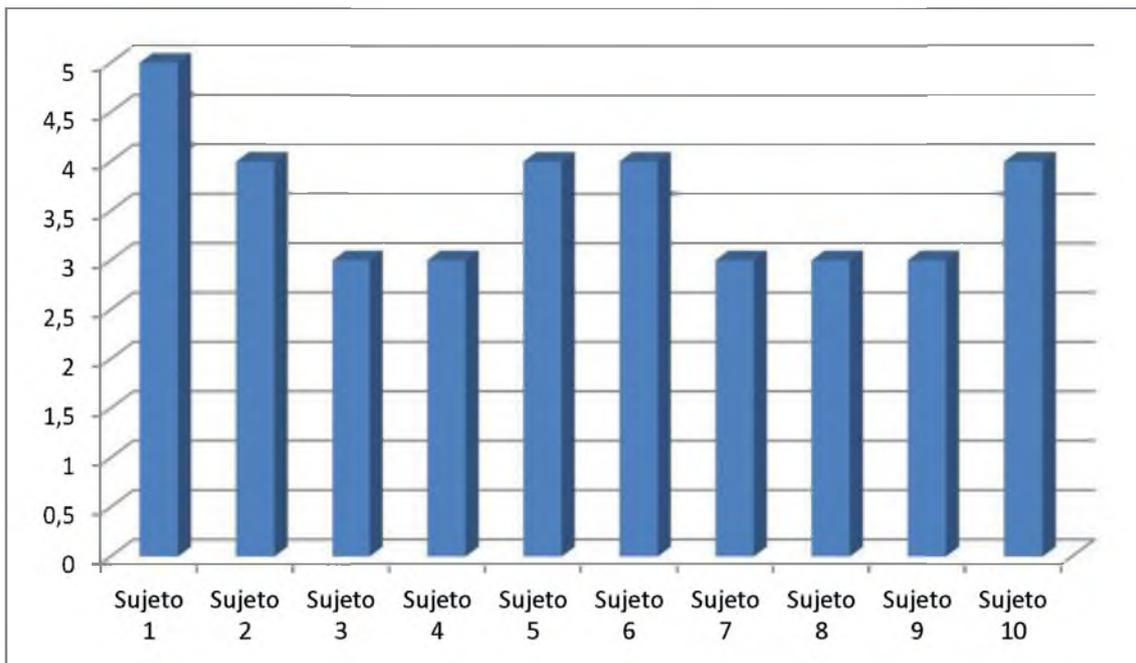


Gráfico 3. Respuestas a la pregunta número 3.

Las puntuaciones a esta pregunta son más altas que en las preguntas anteriores, tal y como muestra el gráfico. El 50% de los maestros/as encuestados se mantienen en una postura neutral pero el 50% restante podemos observar cómo ofrecen puntuaciones entre 4 y 5, es decir, considerando que la flexibilización es una medida adecuada que se ajusta a las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales.

“El centro cuenta con los recursos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos/as con altas capacidades” es el cuarto ítem de la encuesta. Las respuestas a esta pregunta la podemos ver en el siguiente gráfico:

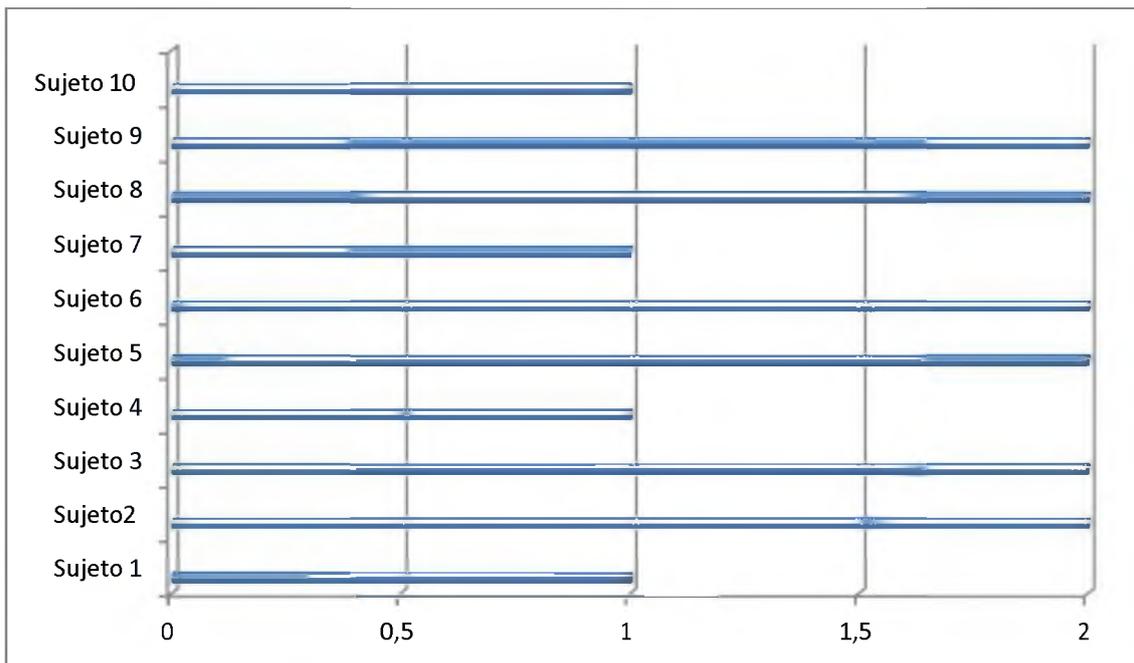


Gráfico 4. Respuestas a la pregunta número 4.

Analizando el gráfico podemos extraer la conclusión de que la totalidad de los maestros encuestados consideran que el centro educativo no poseen los recursos necesarios para atender de manera adecuada las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Por último, en el siguiente gráfico reflejamos las respuestas a la última pregunta: “Reciben los docentes y las familias la información necesaria para atender a los niños/as con altas capacidades de manera satisfactoria”:

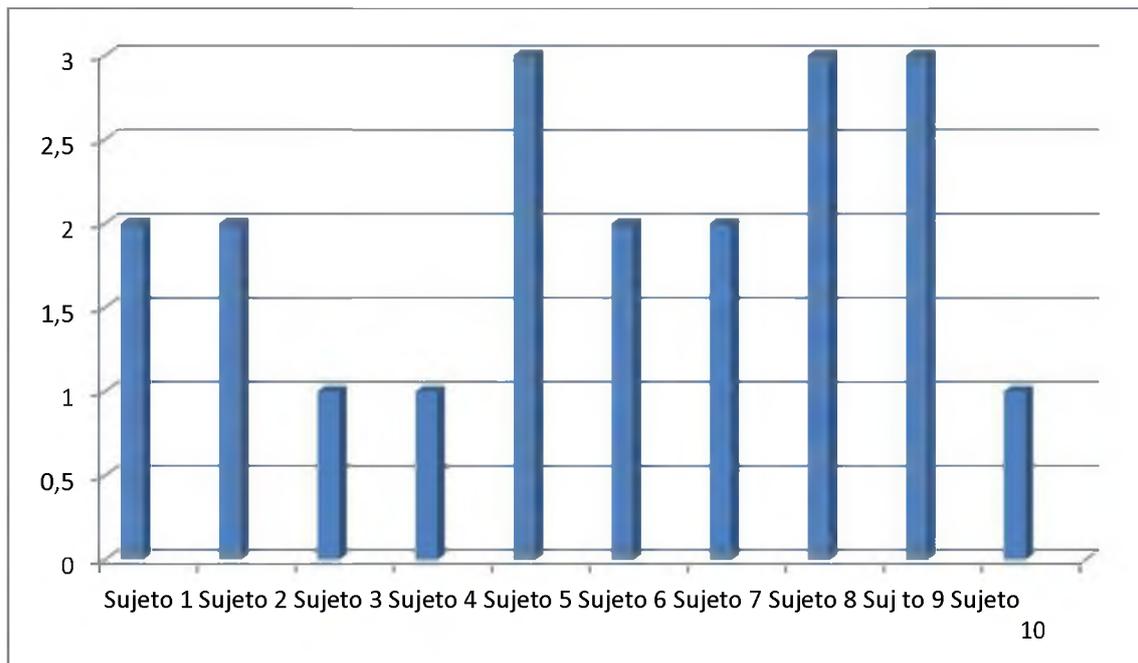


Gráfico 5. Respuestas a la pregunta número 5.

Como ha ocurrido en preguntas anteriores, vemos cómo a esta pregunta los maestros y maestras entrevistadas han tenido una valoración de tendencia negativa. Como podemos observar, el 30% de los sujetos encuestados se mantienen neutrales frente al 70% restante que se dividen entre las puntuaciones 1 y 2, considerando que la información que tanto la familia como los propios docentes reciben sobre altas capacidades es insuficiente.

Al finalizar el cuestionario hemos dejado un apartado abierto destinado a observaciones donde los maestros y maestras puedan expresar cualquier tipo de aperccepción no recogida en ninguna de las preguntas anteriores.

Sólo dos de los maestros/as entrevistados han contestado en esta pregunta. Ambas aperccepciones la comentamos a continuación:

- Uno de ellos nos realiza una observación acerca del tema de del diagnostico ya que considera que el tema se está tratando de manera poco efectiva ya que, según este maestro/a, se confunde al alumnado brillante, con buena actitud antes las tareas escolares y procedentes de un ambiente sociocultural óptimo, con lo

que realmente significa altas capacidades, que generalmente va asociada a una pobre adaptación del sistema educativo.

- Por otro lado, otro maestro/a, hace hincapié en la importancia del papel de la familia. Según este maestro/a el sistema educativo cuenta con muy pocos recursos y sólo mediante un papel activo de lucha por parte de la familia, se consigue que la atención recibida por los alumnos/as con altas capacidades se ajusten realmente a sus necesidades.

9. CONCLUSIONES.

En este apartado lo dedicaremos a elaborar las conclusiones sobre el trabajo realizado. Para ello, hemos establecido tres grandes bloques:

1. Conceptualización de las altas capacidades intelectuales.
2. Medidas de atención a las altas capacidades recogidas tanto en la normativa educativa estatal como autonómica.
3. Realidad de las medidas de atención del alumnado con altas capacidades intelectuales dentro del contexto escolar como fuera de él.

A lo largo del presente trabajo, hemos realizado una extensa revisión bibliográfica sobre la temática a fin de llegar a una conceptualización, lo más concreta posible, de las altas capacidades intelectuales.

Ante la multitud de definiciones y modelos explicativos existentes sobre el tema, nuestro objetivo ha sido abordarlos desde un enfoque integral, que atienda a la persona en su globalidad-cognitiva, afectiva, social...- De esta manera, se han ido describiendo características del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Al analizar estas características, debemos partir de una realidad, y es que, a pesar de que existen unas características que son comunes a estos alumnos, nos encontramos ante unos niños y niñas que presentan rasgos muy heterogéneos con importantes diferencias individuales en los ámbito cognitivo y, sobre todo, personal y social.

En lo referente a las cualidades comunes del alumnado con altas capacidades intelectuales, podemos concluir que son:

- Son niños y niñas que aprenden a leer a muy temprana edad y poseen gran facilidad en el manejo de números.
- Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales, piensan y aprenden rápido y tienen muy buena memoria.
- Suelen mostrarse inquietos a nivel mental, ya que presentan gran variedad de intereses en un mismo tiempo.
- Estos niños/as son imaginativos y tienen un sentido del humor especial.

- El alumnado con altas capacidades presentan altos dotes de creatividad.
- En sus relaciones sociales, son niños/as que les gusta estar con niños mayores.
- A nivel conductual, son niños que se suelen mostrar como distraídos pero si una tarea es de su interés presentan alta concentración en el desarrollo de la misma.
- A nivel emocional, el alumnado con altas capacidades intelectuales presenta una alta sensibilidad, presentando una gran empatía y sentido de justicia.

Pero, ¿realmente se conoce hoy en día dentro de los centros educativos cuáles son esas características? ¿Saben los profesionales de la educación identificar adecuadamente a un alumno/a con altas capacidades intelectuales? ¿Tienen suficiente información para hacerlo? Y lo que es más importante, ¿cuentan con los recursos necesarios para realizar esta identificación y posterior atención?

Hoy en día en el sistema educativo existe una gran preocupación por la detección e integración de los niños y niñas que presentan alguna dificultad del aprendizaje. Pero normalmente, al pensar en dificultades del aprendizaje se asocia a niños con algún tipo de discapacidad, pero rara vez se hace referencia de los niños que presentan altas capacidades intelectuales.

En el día a día dentro del centro escolar, es difícil detectar al alumnado con altas capacidades intelectuales, por lo que no suelen recibir la respuesta educativa que se ajuste a las necesidades que demandan.

Para detectar un niño con altas capacidades, familias, profesorado y centros educativos deben estar alerta a sus características y habilidades.

La primera dificultad en los procesos de detección e identificación de alumnos/as con altas capacidades intelectuales está, en que, como hemos indicado anteriormente, se suelen identificar antes las dificultades que las capacidades. Pero esta situación puede tener importantes consecuencias ya que los alumnos con altas capacidades normalmente

pasan desapercibidos y son desatendidos, pero los alumnos que presentan dificultades del aprendizaje sí reciben refuerzo educativo para corregir esa discapacidad.

También puede darse el caso en el que se lleve a cabo una identificación errónea, ya que puede ocurrir que un alumno que es aplicado sea confundido con un alumno con altas capacidades intelectuales, cuando simplemente es un alumno que se esfuerza o quizá sea talentoso; en cambio, puede darse que un alumno con altas capacidades intelectuales puede sacar notas bajas y tener una conducta indisciplinada. El no llevar a cabo una adecuada identificación, por lo que hemos analizado en este trabajo, los profesionales de la educación no llevan a cabo una adecuada interpretación de los indicios de un alumno con altas capacidades intelectuales, su conducta puede llegar a ser confundida y sus inquietudes intelectuales pueden ser consideradas como falta de disciplina.

Un alumno con altas capacidades que no sea adecuadamente identificado y atendidas sus necesidades puede desembocar en el aburrimiento, la desmotivación y frustración que pueden conllevar al fracaso escolar.

El conocimiento de estas características por parte de los profesionales de la educación es primordial para una correcta identificación así como de una adecuada atención del alumnado con altas capacidades intelectuales. Es de vital importancia para una adecuada integración del alumnado con altas capacidades dentro del contexto educativo que desarrolle adecuadamente todas sus cualidades. La identificación e intervención temprana es esencial para el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

Pero, ¿por qué ocurre esta situación?, ¿no estamos suficientemente formados?, ¿no contempla las normativas educativas la atención a este colectivo de alumnos?, ¿no se posee desde los centros educativos los recursos necesarios para llevar a cabo una respuesta educativa de calidad al alumnado con estas características?

De esta manera, llegamos a nuestro segundo bloque de análisis, ¿cómo quedan recogidas en la normativa educativa tanto estatal como autonómica las medidas de atención del alumnado con estas características?

En este trabajo, hemos analizado las distintas normativas educativas y cómo en ellas se reflejan las medidas de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales. Hemos ido realizando un recorrido iniciado con la Ley General de Educación de 1970 (LGE) hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Una primera conclusión que podemos sacar de este análisis, es que el concepto de altas capacidades intelectuales ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Hemos podido comprobar cómo en la Ley General de Educación (1970) se hacía referencia al término sobredotación, no siendo hasta la Ley Orgánica de Educación de 2006 cuando aparece por primera vez el concepto de altas capacidades intelectuales.

En lo que a las medidas de atención se refiere, al alumnado con altas capacidades intelectuales ya desde la LGE (1970) se hace referencia a una enseñanza individualizada. Esta enseñanza individualizada se concreta en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) en adaptaciones y diversificaciones curriculares. Estas medidas van abriendo camino a las que se desarrollan en la LOE (2006) y que se mantienen hasta la actualidad con la LOMCE (2013), siendo estas:

- Programa de Enriquecimiento Curricular.
- Flexibilización de cada una de las etapas del sistema educativo independientemente de la edad.

¿Cómo se materializan estas medidas en la normativa andaluza? Como hemos desarrollado a lo largo del trabajo, tanto las características así como las formas de desarrollar estas medidas, podemos encontrarlas en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

De la normativa educativa tanto estatal como autonómica podemos extraer que está adaptada para la media del grupo. Desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE (1990) se reconoce las necesidades educativas de los alumnos con

altas capacidades intelectuales. No obstante, sólo se recoge como medida de atención a este alumnado la aceleración, mediante la cual los alumnos pueden ser adelantados dos cursos, uno en educación primaria y otro en educación secundaria.

Ya en la Ley Orgánica de Educación de 2006 y manteniéndose hasta la actualidad en la Ley Orgánica 8/2015, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), además de la aceleración se incluye el Programa de Enriquecimiento Curricular. Esta medida consiste en mantener al alumno con altas capacidades intelectuales dentro de su grupo – clase junto con sus compañeros pero elaborando un currículo cualitativamente diferente que se adecue a sus necesidades a sus intereses.

Estas dos medidas son las que más desarrolladas están en la actualidad, como soporte a las necesidades de los niños con altas capacidades intelectuales. Pero aquí se pone en juego un factor muy importante y es la falta de recursos a la que tiene que hacer frente muchos centros educativos hoy en día.

Además podemos concluir a partir del análisis de las distintas normativas educativas que, al hablar de las obligaciones de las Administraciones Públicas, podemos comprobar tanto en la LOE (2006) así como en la LOMCE (2013) que éstas se pueden resumir de la siguiente manera:

- Identificación de los niños y niñas que posean altas capacidades intelectuales.
- Una vez identificados estos alumnos y alumnas, valorar de forma temprana sus necesidades.
- Elaborar los planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades.
- Al Gobierno le corresponde la tarea de establecer las normas para la flexibilización de la duración de cada una de las diferentes etapas del sistema educativo para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales.

Entonces, ¿qué papel juega la escuela? Tal y como se recoge en la normativa educativa, el centro educativo debe:

- Identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, y, entre ellos, a los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Valorar de forma temprana las necesidades de dichos alumnos, una vez identificados.
- Poner en marcha medidas educativas que permitan el máximo desarrollo de las capacidades de estos alumnos y alumnas, como
 1. Aceleraciones de curso o flexibilizaciones.
 2. Programas de agrupamiento o enriquecimiento extracurricular para alumnos con necesidades de apoyo educativo.
 3. Adaptaciones curriculares individuales dentro del aula para cada alumno.

Una vez vistas cómo se abordan las distintas medidas de atención al alumnado con altas capacidades en la normativa educativa estatal y andaluza, pasamos a nuestro tercer bloque y último de análisis, ¿cómo es la realidad de atención al alumnado con estas características dentro del propio centro educativo? Para poder realizar este estudio, hemos elaborado un cuestionario, debidamente validado, que han sido respondidos por el profesorado del CEIP Princesa Sofía. ¿Se aplican estas medidas en el centro educativo? ¿Son medidas adecuadas para la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales? ¿Satisfacen totalmente las necesidades que presentan estos alumnos y alumnas?

Tras el estudio de las distintas respuestas dadas por los maestros y maestras entrevistados, podemos sacar distintas conclusiones.

Uno de los temas abordados ha sido el proceso de diagnóstico del alumnado con altas capacidades intelectuales. El protocolo que se utilizan en este centro educativo se basa principalmente por la observación directa del niño/a. En el caso en el que el tutor/a tiene la sospecha de que un alumno/a tiene NEAE, con concreto que posee altas capacidades intelectuales, reúne al equipo docente para analizar dichos indicios. Además, en los cursos de finalización de etapa tanto de infantil como de primaria, se les pasa tanto a padres y madres como a tutores, un cuestionario. En función de de los

resultados obtenidos, se deriva al orientador/a para la verificación o no del diagnóstico de altas capacidades intelectuales.

Es en este momento donde entra en juego, como ya hemos indicado anteriormente, la adecuada formación del profesorado en la identificación de estos alumnos. El protocolo de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales se inicia mediante la observación directa de los maestros/as. Para que estos profesionales de la educación lleven a cabo adecuadamente este proceso, deben estar adecuadamente formados para ello y sobre todo que se realice lo más prontamente posible.

La importancia de iniciar la detección temprana es fundamental, para evitar que el alumnado con estas características vean limitado el desarrollo de su potencial intelectual y por tanto, su derecho al desarrollo pleno, por falta de una adecuada estimulación, familiar y escolar. Estas medidas para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades son claves para implementar la respuesta educativa, previniendo el fracaso escolar.

Casi la totalidad del profesorado encuestado (90%) considera como adecuado este proceso de identificación. Pero, ¿realmente el profesorado está formado en la materia para llevar a cabo dicha identificación? Una adecuada formación del profesorado es de vital importancia para la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales, pero lo es más aún si cabe, para su adecuada atención. Como hemos visto, a lo largo de la historia se ha ido produciendo una importante evolución a lo largo de las distintas normativas educativas con respecto a las medidas de atención de estos alumnos y alumnas, por lo que considero que el papel de la actualización y el reciclaje del profesorado en esta materia, juega un papel de vital importancia para que el alumnado con altas capacidades intelectuales reciban una atención de calidad.

En cuanto a las medidas de atención, el 100% de los maestros/as entrevistados señalan el Programa de Enriquecimiento Curricular así como la flexibilización de cursos. Pero es aquí donde los maestros/as indican que además de las mencionadas, se deberían llevar a cabo otras que las completen y complementen, haciendo referencia a medidas como:

- Apoyos específicos con metodología que se ajusten a sus intereses.
- Metodologías activas.
- Flexibilización temporal a otros niveles.
- Existencia de profesorado específico para la atención de estos alumnos/as.

Según el criterio de los maestros entrevistados, con las medidas que se recogen en las distintas normativas no se ofrece una adecuada respuesta educativa que atienda a las necesidades que estos alumnos y alumnas manifiestan.

Pero, ¿qué consecuencias puede acarrear esta situación? Nos encontramos ante un alumnado muy especial y con mucho potencial intelectual pero que si no es atendido de manera adecuada y ajustadas a sus necesidades pueden conllevar a la frustración y al fracaso escolar.

A esta problemática se le une la falta de recursos a la que tienen que hacer frente los centros educativos. En los últimos tiempos hemos venido arrastrando una crisis económica que ha supuesto infinidad de recortes en materia de educación. Esta situación se traduce en que, a pesar de que el profesorado hace todo lo que está en sus manos, en ocasiones no cuenta con los recursos necesarios para dar una respuesta educativa de calidad.

En especial vulnerabilidad se encuentran los alumnos con NEAE, y en concreto el caso que nos ocupa, el alumnado con altas capacidades intelectuales, ya que requieren además, una respuesta educativa específica y de calidad para evitar en ello el fracaso escolar.

Debemos ser conscientes de la importancia de ofrecer una educación de calidad para crear una buena base en nuestra ciudadanía.

Otro recurso que disponen estos alumnos y alumnas son los apoyos extraescolares como la Asociación de niños superdotados de la provincia de Cádiz (ASUC), donde ofrecen los apoyos tanto a nivel educativo como social que estos niños y niñas necesitan. Centros como ASUC son una perfecta elección para sacar todo el potencial de estos alumnos así como para ayudarles a superar sus debilidades.

Como hemos visto, el alumnado con altas capacidades intelectuales es un colectivo muy especial y como tal, requiere de unas medidas de atención específicas que se ajusten a sus necesidades. Tanto de la comunidad educativa como política se debe luchar por una atención de calidad a estos alumnos y alumnas que favorezcan su integración y el adecuado desarrollo de todas sus cualidades.

10. BIBLIOGRAFÍA.

10.1. Fuentes bibliográficas.

Blanco, R., Sotorrio, B., Rodríguez, V.M., Pintó, T., Díaz-Estébez, E y del Martín, M.M. (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Centro de publicaciones. Secretaría General Técnica.

Calero, M.D., García B., Gómez T. El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa (2007). Sevilla, Junta de Andalucía. Conserjería de Educación.

Castro, M.L. (2005). Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación inclusiva* (1), 103-117.

Elices Simón, J.A., Palazuelo Martínez, M.M., Del Caño Sánchez, M. (2013). Alumnos con altas capacidades intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa. Colección Educación Especial y Dificultades del Aprendizaje 14. CEPE, S.L. Madrid.

Fernández, T.M. & Sánchez, T.M. (2010). Historia y evolución de las Teorías más importantes relacionadas con las Altas Capacidades. En Fernández, T.M. & Sánchez, T.M. *Como detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades*. Guía para profesores y orientadores (pp.39-81). Sevilla. MAD.

Ferrándiz, C., Prieto M.D., Bermejo M.R. y Ferrando, M. (2006). *Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples*. En Revista española de pedagogía nº 233 (pp 5-20).

Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED. Colección Varia.

Miguel, A. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp.18). Madrid: Fundación Pryconsa. SM.

Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Síntesis.

Steven I. Pfeife (2015) *El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces*. En Revista de Educación nº368.

Vea, M. E., & Poveda, M. R. F. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta*, 36(1), 49-64.

10.2. Webgrafía.

<http://www.asuc.es/>

10.3. Referencias normativas.

Ley General de Educación de 1970 (LGE).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1990 (LOGSE).

Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).

Ley Orgánica 8/2015, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de participación y equidad de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades de apoyo

educativo y organización de la respuesta educativa, en Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

ANEXO

**ANEXO I. CUESTIONARIO A DOCENTES SOBRE ALTAS
CAPACIDADES.**

Este cuestionario tiene como finalidad realizar un estudio sobre las medidas de atención a alumnos/as con altas capacidades en los centros educativos.

El cuestionario se dividirá en dos partes. Una primera con siete preguntas abiertas y una segunda parte con preguntas con respuestas tipo Likert donde 1 es totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Las respuestas serán totalmente anónimas. Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Cómo se produce el proceso de detección de alumnos/as con altas capacidades en el centro educativo?

2. ¿Considera que este proceso de detección se ajusta a las necesidades de vuestro centro? Si su respuesta es no, indique porqué.

3. Un vez que un alumno/a es diagnosticado de altas capacidades, ¿cuál es el proceso que se sigue a continuación?

4. **¿Qué tipos de medidas educativas se llevan a cabo con los niños/as con altas capacidades?**

5. **¿Cree que se pudieran llevar a cabo otro tipo de medidas que no estén contempladas en la normativa educativa? Si responde sí, indique cual.**

6. **¿Desde el centro educativo se le informa a la familia de la existencia de otro tipo de recursos extraescolares de atención para estos alumnos/as?**

7. **¿Ha notado algún cambio en las medidas de atención a alumnos/as con altas capacidades a los largo de la evolución de las distintas normativas educativas?**

ELIJA LA OPCIÓN QUE CONSIDERE SIENDO:	1	2	3	4	5
1.- Totalmente en desacuerdo.					
5.- Totalmente de acuerdo.					
El proceso de detección de alumnos/as con altas capacidades es adecuado.					
Los programas de enriquecimiento curricular son efectivos con los alumnos/as con altas capacidades.					
La flexibilización de la duración de las etapas educativas es una medida adecuada para los alumnos/as con altas capacidades.					
El centro cuenta con los recursos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos/as con altas capacidades.					
Reciben los docentes y las familias la información necesaria para atender a los niños/as con altas capacidades de manera satisfactoria.					

Si desea realizar alguna observación sobre esta temática, hágalo en el siguiente espacio.

Muchas gracias por su colaboración.