



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Estructura de Teleformación



GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mención: Atención a la diversidad

TRABAJO FIN DE GRADO

El profesorado ante el alumnado de altas capacidades

Curso Académico 2016/2017

Autora: Genoveva López Giménez

Tutora: M^a del Pilar Etopa Bitata

Firma del Tutor

Firma del Estudiante

Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2017

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Dña. M^a Pilar Etopa Bitata por su continua disponibilidad, su excelente asesoramiento y por darme ánimos en los peores momentos de mi vida.

A mi familia, especialmente a mis hijos, por su comprensión, paciencia y cariño.

A mi compañera de universidad y amiga María Do Mar Guerreiro de Sintra por estar siempre ahí, durante estos cuatro años, por su bondad y su optimismo.

A mi amiga Carmen Teresa Hernández Hernández por su inestimable apoyo.

A todos los tutores y tutoras por su dedicación e implicación durante esta etapa formativa.

Y, como no, a todos mis compañeros y compañeras de universidad por todos esos buenos momentos pasados.

DEDICATORIA

Especial para mi hermana Mavi, a la que siempre llevaré en mi corazón y formará parte de mi vida.

Va por ti, hermana.

RESUMEN

Actualmente, es evidente la presencia de alumnos y alumnas con diversas potencialidades y necesidades dentro de las aulas ordinarias. En este sentido, podríamos decir, que el alumnado con altas capacidades es el más perjudicado en cuanto a la preparación del profesorado para atender sus necesidades educativas específicas de aprendizaje.

El trabajo que se presenta estudia en un contexto concreto, la formación tanto inicial como continua, las actitudes y el conocimiento de las características de este alumnado que tiene el profesorado y de las medidas educativas que se llevan a cabo con este grupo.

Los resultados indican que los docentes del centro, en general, intentan favorecer el desarrollo integral del alumnado con estas características y que asumen la responsabilidad que le corresponde en su atención educativa. Además, un porcentaje elevado, la mitad de los encuestados, tiene una formación específica sobre altas capacidades, resultados que confirman la eficacia del "Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias".

Palabras clave: alumnos con altas capacidades, formación del profesorado, actitudes, necesidades específicas de apoyo educativo, atención educativa.

ABSTRACT

Currently, in today's classrooms the presence of students with different potentials is evident. In this sense, we might say that students with higher capabilities are the most disadvantaged group due to the lack of teacher preparation to meet their specific learning needs.

This work studies in a concrete context of both initial and continuing education, the attitudes and knowledge which teachers have towards gifted students, and the educational measures that are carried out within this group.

The results of the study indicate that the teachers at the studied learning center, in general, try to favor the integral development of gifted students. The studied teachers also assume the responsibility according to their role as an educator. In addition, a high percentage, half the respondents, have a specific training on gifted students, which explains the effectiveness of the "Program for the Educational Attention of Gifted Students of the Autonomous Community of the Canary Islands."

Key words: gifted students, teacher training, attitudes, specific educational support needs, educational attention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. Elementos conceptuales	2
2.2. Formación del profesorado sobre altas capacidades	3
2.3. Características del docente del alumnado con altas capacidades	4
2.4. Dificultades para la atención educativa del alumnado con altas capacidades	4
2.5. Recorrido normativo	5
3. MARCO EMPÍRICO	5
3.1. Metodología	5
3.2. Diseño	5
3.2.1 <i>Instrumento de recogida de información y variables de análisis</i>	5
3.2.2. <i>Partipantes</i>	6
3.2.3. <i>Procedimiento</i>	10
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	10
5. CONCLUSIONES	18
6. AUTOEVALUACIÓN	19
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
8. ANEXOS	24

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Primer bloque ítems: Formación y actitud del profesorado	10
Tabla 2. Segundo bloque ítems: Práctica docente	12
Tabla 3. Tercer bloque ítems: Inclusión educativa y altas capacidades en el centro	15

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sexo del profesorado	7
Figura 2. Edad del profesorado	7
Figura 3. Años de experiencia del profesorado	8
Figura 4. Niveles educativos	8
Figura 5. Especialidad ejercida	9
Figura 6. Especialidad estudiada	9

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, es evidente la presencia de alumnos y alumnas con diversas potencialidades y necesidades dentro de las aulas ordinarias. En este sentido, podríamos decir, que el alumnado con altas capacidades es el más perjudicado en cuanto a la preparación del profesorado para atender sus necesidades educativas específicas de aprendizaje, por lo que corren el riesgo de no lograr todo su potencial si no están adecuadamente estimulados.

Los motivos que me han llevado a proponer este estudio han sido, por una parte, la escasa atención que la legislación y el currículo español ofrece al alumnado con altas capacidades intelectuales y, por otra parte, a motivos personales, ya que mi hija fue diagnosticada de altas capacidades a la edad de tres años y, por tanto, he podido comprobar la falta de formación específica y de interés del profesorado, para atender y estimular a este tipo de alumnado. Por todo ello, creemos necesaria una educación especializada que potencie tanto las habilidades educativas especiales de estos niños como sus debilidades, principalmente, emocionales y sociales que tanto repercute en otros aspectos de su formación integral.

Tal y como plantean Genovard Roselló, Gotzens Busquets, Badia Martín y Dezcallar Sáez (2010) “el mejor profesor para alumnos con altas habilidades será el que los guíe certeramente a la consecución de los aprendizajes deseados” (p.23).

En líneas generales, y aunque en los últimos años con el “Programa para la atención educativa al alumnado con altas de la Comunidad Autónoma de Canarias” se ha intentado poner en práctica cursos de formación para el profesorado, con esta investigación se espera conocer la situación real, en un contexto concreto, de la formación tanto inicial como continua, del interés y del conocimiento de las características de este alumnado que tiene el profesorado y de las medidas educativas que se llevan a cabo con este grupo.

De este modo, el propósito de este trabajo es analizar y recoger los resultados obtenidos de la investigación realizada. Para comenzar, se ha hecho una primera aproximación de carácter teórico, a través de una revisión bibliográfica, de aspectos relacionados con el tema: definición de altas capacidades intelectuales, características que se perciben como idóneas para el profesorado que atiende a este tipo de alumnado, la formación continua que reciben los docentes a este respecto y, la necesidad de formación específica del profesorado y de recursos específicos para altas capacidades. A continuación, se describe el método de investigación llevado a cabo, presentando los

principales resultados obtenidos y su discusión. Seguidamente, se ofrece una serie de conclusiones, alguna de carácter prospectivo, y donde exponemos aquellas limitaciones detectadas a la hora llevar a cabo el proceso de elaboración de este estudio. Y, para finalizar, realizamos una valoración y autoevaluación de nuestro trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

Altas capacidades es uno de los términos utilizados para denominar a los sujetos con una excepcional capacidad intelectual. Se suele emplear de manera homóloga con el término superdotación intelectual o con los términos de sobredotación, talento o precocidad.

Según Artiles (2012) “Históricamente la superdotación ha sido asociada a la alta capacidad intelectual de los sujetos, siendo la inteligencia el criterio más utilizado para identificar a estos alumnos” (p.149).

2.1. Elementos conceptuales

En España, es en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, donde se acuña el término de alumnado con altas capacidades, reconociendo explícitamente en su preámbulo que “también precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales” (p. 17163).

Existen múltiples definiciones de altas capacidades, entre ellas señalamos las siguientes:

En su conocido modelo de los tres anillos, Renzulli (1986, citado en González y Mairal, 2004), define al niño y niña con altas capacidades como aquel en el que se dan estas tres condiciones, capacidad por encima de la media, alto nivel de creatividad y elevado compromiso, perseverancia o implicación en la tarea. Posteriormente, Renzulli (2001, citado en González y Mairal, 2004) completará este modelo incluyendo factores ambientales, de personalidad y valores, y que se unirán en un nuevo modelo denominado de pata de gallo.

Y, según Artiles y Jiménez (2005), la característica principal, común a todo el alumnado con altas capacidades, es “su habilidad o destreza por encima de la media, en uno o varios campos, según sea talento simple o complejo, superdotado o sobredotado intelectual” (pp. 22-23).

Jiménez (2009), manifiesta que, un alumno o alumna con altas capacidades es aquel sujeto que, principalmente, demuestra tener una superioridad mental enjuiciada de forma objetiva una vez que se le han aplicado un considerado número de pruebas con las que se evaluarán su superioridad intelectual, su madurez social y emocional, salud física y su creatividad.

En la legislación educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias, en el Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias, en su artículo 4, apartado siete, se define las características del alumnado de altas capacidades:

Se considera que el alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (p. 20796).

Por otra parte, en relación a las diferencias que poseen estos sujetos, Miguel y Moya (2011) señalan que esas diferencias son fundamentalmente cualitativas, es decir, que en el momento de afrontar y resolver una tarea presentan un modo de funcionamiento diferente al resto.

Según Etopa (2013), alta capacidad se refiere a “sujetos que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en diferentes capacidades y aprenden de forma natural y fácilmente, cualquier área o materia” (p.94).

2.2. Formación del profesorado sobre altas capacidades

Para que se produzca una adecuada intervención educativa con este tipo de alumnado, es necesaria la formación especializada y continua del profesorado. De este modo, los resultados académicos de este alumnado, cuando cuentan con docentes que saben y entienden sus características y sus necesidades educativas son muy diferentes a los que obtienen cuando los docentes no cuentan con esa formación (Sánchez, Martínez y Barberá, 2009). En este sentido, tanto Mills (2003) como Chandler (2008) señalan que, la formación proporciona a los profesionales, interés, unas habilidades pedagógicas bien desarrolladas y una buena preparación académica, mejorando de esa forma su eficiencia en el rol del docente como guía y facilitador del aprendizaje del alumno y alumna con altas capacidades (citado en Sánchez et al., 2009).

Por otra parte, Hasen y Feldhusen (1994, citado en Villaverde, 2006) hacen referencia a las diferencias encontradas en el tipo de estrategias empleadas entre los profesionales que recibieron formación, y aquellos que no la tuvieron. Manifiestan que los docentes con formación hacían uso de materiales que habían sido diseñados para este tipo de alumnado, evitaban las repeticiones y ejemplos superfluos, permitían a los discentes trabajar en proyectos conforme a sus intereses, y fomentaban mayor discusión en clase.

Por su parte, Sánchez Moral (2003, citado en Villaverde, 2006) analiza la formación continua del profesorado en ejercicio sobre el tema. Sus afirmaciones al respecto son contundentes, señalando que el tema del alumnado con sobredotación no es el preferido de los docentes, teniendo en cuenta los pocos que se presentan a los cursos de formación de los centros de profesores. Manifiesta que la mayoría de los que participan en los cursos de altas capacidades son opositores.

2.3. Características del docente del alumnado con altas capacidades

Algunas de las características que se requieren con urgencia en la formación inicial y continua de los docentes serían: un amplio conocimiento de las características de este alumnado y de cómo atenderlos educativamente. Los docentes han de ser flexibles, con un adecuado uso pedagógico, que estimulen las habilidades de pensamiento superior, que presenten una actitud de apertura, de madurez y disposición para acompañarles en el desarrollo de su potencial (Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Osorio, 2013). Martínez y Guirado (2010) coinciden en estas características y añaden otros aspectos clave, tales como tener un amplio conocimiento de programas de creatividad y de aprender a aprender, y pasar de un rol de educador basado en transmitir conocimientos a otro que se centre en mayor madurez y mayor disposición de recursos.

2.4. Dificultades para la atención educativa del alumnado con altas capacidades

Del Agua, Martínez, Velázquez, Del Rosario Barriales y López (2003), tras hacer un recorrido por la literatura especializada, referente a la formación del profesorado en altas capacidades comprueban que, actualmente, las mayores dificultades encontradas en el sistema educativo para proporcionar la atención que precisan los estudiantes muy capaces, son consecuencia de una inadecuada preparación de los docentes y de la escasez de materiales para la intervención.

En cuanto a los recursos instruccionales del profesorado, Genovard Rosselló et. al., (2010), indican que independientemente de las características personales del docente que atiende al alumnado con altas habilidades, resulta imprescindible que cuente con determinados recursos instruccionales. De este modo, señalan que “la individualización resulta indispensable siempre que en un determinado proceso de enseñanza–aprendizaje de carácter grupal se pretenda atender a alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente, en el caso que nos ocupa, alumnos con altas habilidades” (p.28).

2.5. Recorrido normativo

Destacar, en referencia al tema que nos interesa, la formación del profesorado, que la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, destina una sección entera a la atención del alumnado con superdotación intelectual, señalando en el artículo 43, apartado 5 que: “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” (p.45201).

Igualmente es relevante destacar que, en la normativa autonómica los puntos que han quedado peor atendidos son precisamente los referentes a la actualización y formación de los profesionales que han de atender al alumnado con altas capacidades.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1 Metodología

Para el presente estudio de caso se ha desarrollado una metodología descriptiva con el propósito de conocer y analizar diferentes aspectos relacionados con la formación específica, las estrategias metodológicas y el interés que tiene el profesorado de Educación Primaria con respecto al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

3.2 Diseño

3.2.1 Instrumento de recogida de información y variables de análisis

El instrumento utilizado para obtener la información ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc* en función de los objetivos planteados. Ha sido adaptado en parte del Cuestionario sobre la inclusión educativa y las altas capacidades y del Cuestionario sobre autoevaluación de la práctica docente con alumnado de estas características, incluidos ambos en el libro de Mercè Martínez y Àngel Guirado (2012). *Altas capacidades*

intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar Altas capacidades intelectuales, añadiendo ítems de elaboración propia para complementar información que nos resultaba de interés.

El cuestionario consta en total de veintiocho ítems de respuestas cerradas (unas de elección dicotómica y otras politómica), a las que el profesorado deberá responder teniendo en cuenta su experiencia y/o formación profesional o, según el caso, cómo procedería ante un alumnado de altas capacidades. Recoge información referida a dos clases de variables: a) variables de clasificación y, b) variables de estudio.

a) *Variables de clasificación:* Corresponden a la primera parte del cuestionario donde se incluyen variables de identificación personal del profesorado. Estas variables son las siguientes: sexo o género, edad, especialidad estudiada y ejercida, años de docencia del profesorado que compone la muestra de la investigación y los niveles educativos en los que ha impartido docencia.

b) *Variables de estudio:* Componen la segunda parte, y recogen información sobre aspectos específicos del profesorado relacionados con las altas capacidades. El proceso se llevará a cabo a través de veintidós ítems que se agrupan en varios bloques, según los datos que trata de recoger y con diferente formato. Para una parte de los ítems se ofrece a los participantes dos únicas opciones de respuesta, sí o no. Para otro número de ítems se ofrecen cuatro posicionamientos de valores: 1. Lo he dicho alguna vez, 2. Lo he hecho alguna vez, 3. Lo hago habitualmente y 4. No lo he hecho nunca. Y, para el último grupo, el que corresponde a la escala de tipo Likert, se ofrecen cinco niveles de respuesta, en las que deben indicar su mayor o menor grado de acuerdo o desacuerdo: 1. Nada de acuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo.

3.2.2. Participantes

El centro educativo de donde se ha tomado la muestra ha sido elegido de manera aleatoria. Se trata de un colegio ubicado en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Los participantes pertenecen a Educación Primaria, tres de cada nivel, por lo que el número ascendería a dieciocho docentes. Al no colaborar en la consulta uno de ellos, el número total quedaría establecido en diecisiete profesionales (94,4%).

Como podemos observar en el gráfico siguiente, en la distribución de los datos en referencia a la variable de clasificación, identificación personal sexo del profesorado, se

advierte que el porcentaje de profesoras, el 87,5%, es considerablemente superior al porcentaje que representa a los profesores, que es tan solo del 12,5 %.

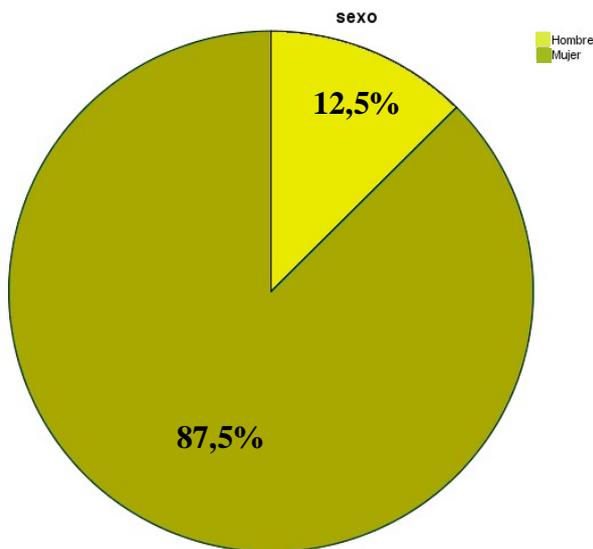


Figura 1. Sexo del profesorado

La representación gráfica de los porcentajes extraídos de la muestra según la variable de clasificación, edad del profesorado, queda reflejada en el gráfico siguiente de esta forma: el intervalo más numeroso es el que corresponde al profesorado que tiene entre 41-45 años de edad, con un porcentaje del 29,4%. A continuación, se encuentran los intervalos que corresponden a los menores de 35 años y los que se encuentran entre 36-40 años con 17,6%. El porcentaje menor lo ocupan varios rangos, con un porcentaje del 11,8% y son los comprendidos entre las edades 46-50 años, entre 51-55 años y los que se encuentran entre los 56-60 años.

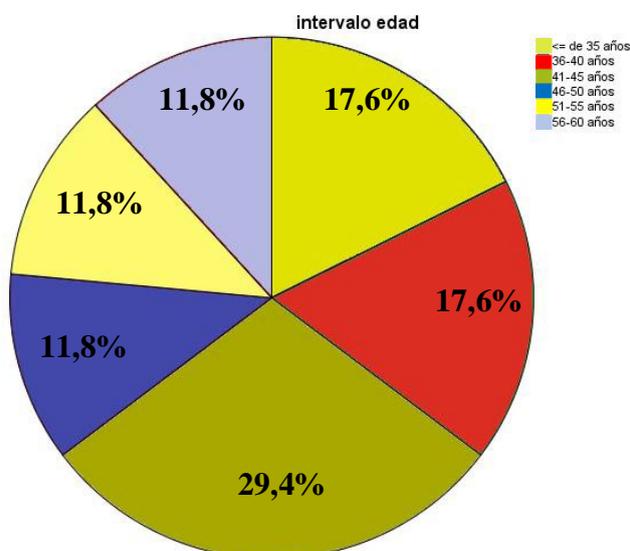


Figura 2. Edad del profesorado

En lo referente al intervalo años de experiencia, su distribución queda como sigue: con iguales valores del 25% son los que corresponden a los intervalos 0-5 años y 6-10 años, con un 18,8% también se encuentran dos rangos, el de 16-20 años y el de 26-30 años de experiencia, por último, un 12,5% los que han ejercido su profesión entre 21-25 años.

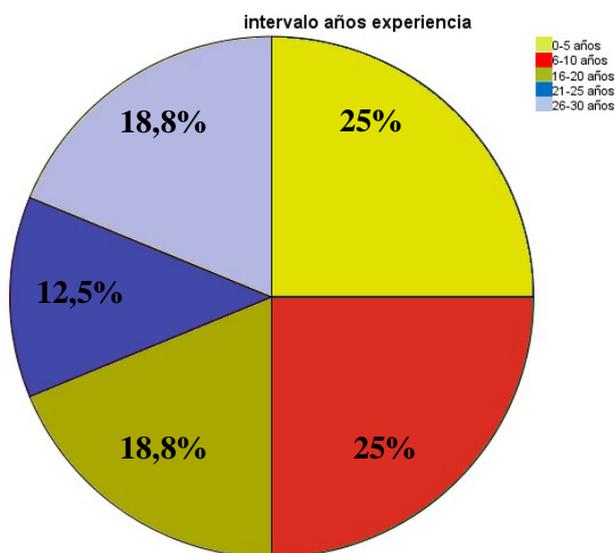


Figura 3. Años de experiencia del profesorado

Tal y como podemos observar en el diagrama de sectores siguiente, los porcentajes referentes a los niveles educativos donde han impartido docencia queda del siguiente modo: 47,1% corresponde a los docentes que han impartido clase en todos los niveles. El 35,3% representa a los que lo hicieron en varios cursos. El 11,8% en 4º curso, y el porcentaje menor del 5,9% corresponde a los que solo impartieron clase en 3º curso.

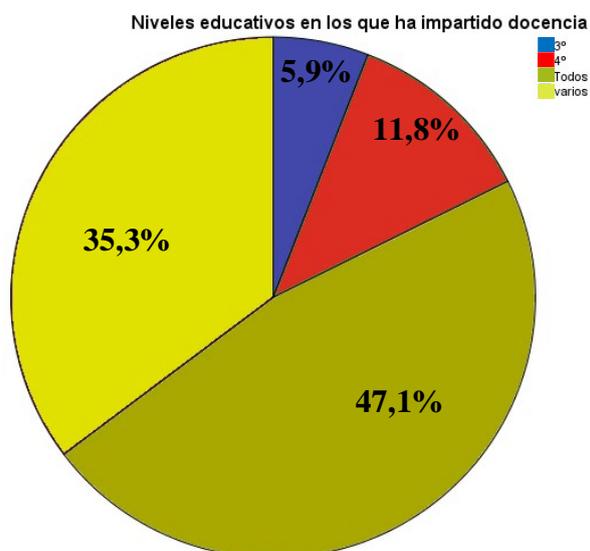


Figura 4. Niveles educativos

En cuanto a los ítems relacionados con la especialidad estudiada, los porcentajes son los siguientes: con el 23,5% se encuentran Educación Primaria y Educación Especial, con el 17,6% están Educación Física y el grupo que engloba varias especialidades, la especialidad de Educación Infantil tiene un 11,8% y con el menor porcentaje, el 5,9% la especialidad de inglés.

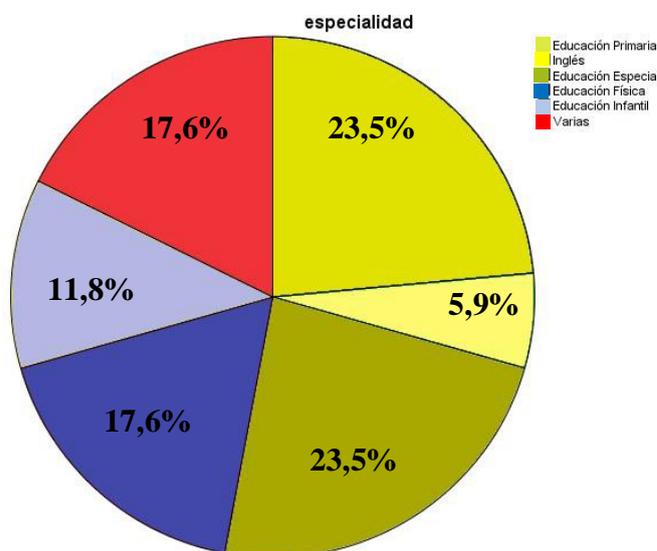


Figura 5. Especialidad ejercida

Por último, se contempla la especialidad ejercida de los tutores y tutoras que han participado en la investigación, arrojando resultados de un 64,7 % para los que han ejercido su profesión solo en Educación Primaria, un 11,8 % para los que han ejercido en Primaria-inglés y los que lo han hecho en Educación Especial-Primaria, y ya como último valor de 5,9 %, donde coinciden igualmente Educación Infantil-Primaria y Educación Primaria-Secundaria.

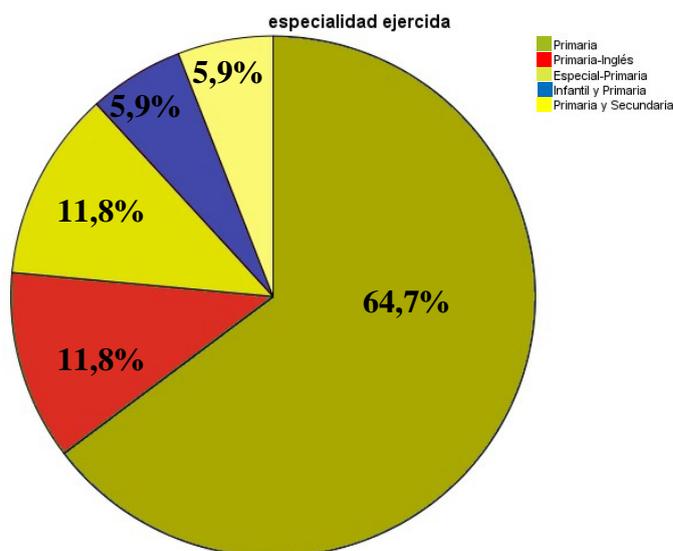


Figura 6. Especialidad estudiada

3.2.3. Procedimiento

Para la entrega del cuestionario se contactó con la Dirección del centro, solicitando su permiso y colaboración. Una vez entregado a cada uno de los docentes, se les dio unos días para su lectura, reflexión y respuesta. Pasado el tiempo concretado, se procedió a la recogida de los mismos.

El cuestionario es anónimo y de carácter individual, no requiriendo de mucho tiempo para su realización (Anexo A: 8.1.: Cuestionario).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se describen los resultados obtenidos del análisis pormenorizado del cuestionario en cuestión, y que gráficamente quedan reflejados en los anexos de la investigación. El tratamiento de los datos se ha realizado a través del Programa SPSS, en su versión 21.0. a partir del cual se ha realizado el análisis descriptivo.

Seguidamente, mostramos los ítems que corresponden a las variables de estudio con los porcentajes de respuesta obtenidos, según las opciones sí o no dadas. Los ítems que integran el primer bloque se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1:

Primer bloque ítems. Formación y actitud del profesorado.

ÍTEMS	SÍ	NO
1. ¿Ha tenido estudiantes con altas capacidades escolarizados en su aula?	70,6	29,4
2. Me siento preparado o preparada para trabajar con alumnos o alumnas con altas capacidades	70,6	29,4
3. Tengo o recibo formación específica relacionada con este alumnado.	50	50
4. Supondría para usted un inconveniente y/o un trabajo añadido contar con un alumno o alumna de estas características en el aula.	11,8	88,2
5. Presta o prestaría una atención educativa diferenciada a este tipo de alumnado.	94,1	5,9
6. Considera que las medidas de atención e intervención que se ofrece a los alumnos con altas capacidades en su centro son las apropiadas.	58,8	41,2

En cuanto a los resultados de las variables de estudio, en concreto, a la pregunta ¿Ha tenido estudiantes con altas capacidades escolarizados en su aula? Hay que destacar el alto porcentaje de docentes, el 70,6%, que contesta que efectivamente ha contado con discentes con altas capacidades escolarizados en su aula, únicamente una pequeña representación de la muestra, el 29,4% indica que no (Gráfico 8.2.: Ítem 1. Variables de

estudio (ver anexo B)). Este resultado concuerda con el porcentaje esperado al considerar al alumnado con altas capacidades como un grupo amplio y heterogéneo. En este sentido, Marland (1971, en Coves, Sanchís, y Francés, 2006), propone un concepto de superdotación amplio por el cual el 5% de la población total entraría dentro de esta categoría.

Para el ítem “Me siento preparado o preparada para trabajar con alumnos o alumnas con altas capacidades”, los porcentajes son exactamente iguales a los anteriores, el 70,6% se siente preparado o preparada y el 29,4% no lo está (Gráfico 8.3.: Ítem 2. Variables de estudio (ver anexo B)). En esta última afirmación, comprobamos que los profesionales que no se sienten preparados o preparadas coinciden con los que tienen menor edad y, por lo tanto, menos experiencia laboral.

Entre los ítems incluidos en el cuestionario se planteó uno con el propósito de indagar sobre la formación específica recibida por los docentes. El ítem en cuestión exponía lo siguiente: “Tengo o recibo formación específica relacionada con este alumnado”. Los porcentajes a este respecto fueron similares, ya que el 50% tiene o recibe formación específica y el otro 50% no la tiene o no recibe (Gráfico 8.4.: Ítem 3. Variables de estudio (ver anexo B)). Para efectos de esta investigación estas puntuaciones son estadísticamente llamativas, ya que contrastan con la idea que se tiene de que la mayoría de docentes no tiene formación específica en altas capacidades. En este sentido, Domínguez (2003) manifiesta que le parece significativo destacar la falta de formación de los profesionales de la educación. “Es imposible que un profesional de la educación trabaje adecuadamente con alumnos de altas habilidades, si no tiene formación específica sobre las necesidades de todos los alumnos y alumnas que tiene en el aula” (p.33). Si partimos del supuesto que en educación los docentes son elementos claves para dar respuestas a las necesidades educativas del alumnado superdotado, surge la necesidad de plantear una formación continua para el profesorado en ejercicio, como forma de cubrir las carencias que sin duda han tenido en el proceso de su formación inicial (Del Agua et al., 2003).

En cuanto a la pregunta “Supondría para usted un inconveniente y/o un trabajo añadido contar con un alumno o alumna de estas características en el aula”, se propuso para comprobar que los docentes conocen la problemática que en muchos casos acompaña a estos estudiantes. Los resultados representados en la tabla anterior indican que un 88,2 % de los encuestados responde que no supondría un inconveniente y/o un trabajo añadido. Una de las razones de esta elección podría ser que muchos de los docentes no son

conscientes de los requerimientos que este tipo de alumnado puede presentar. El 11,8 % restante responde que sí lo supondría (Gráfico 8.5.: Ítem 4. Variables de estudio (ver anexo B)).

La mayoría de los docentes encuestados, un 94,1 % respondieron positivamente al ítem “Presta o prestaría una atención educativa diferenciada a este tipo de alumnado” y el resto, un 5,9 % contestaron que no (Gráfico 8.6.: Ítem 5. Variables de estudio (ver anexo B)). Volvemos a la misma cuestión anterior, ya que prestar una atención educativa diferenciada requiere un trabajo añadido y disponer de tiempo, que en muchas ocasiones no se tiene.

Al ítem “Considera que las medidas de atención e intervención que se ofrece a los alumnos con altas capacidades en su centro son las apropiadas” un 58,8 % consideró que eran apropiadas, y un 41,2 % consideró que no lo eran. Resulta paradójico que personal del mismo centro tenga una opinión tan contradictoria sobre esta cuestión (Gráfico 8.7.: Ítem 6. Variables de estudio (ver anexo B)).

A continuación, mostramos la Tabla 2. donde se recoge el segundo bloque de ítems y sus correspondientes porcentajes. En esta ocasión se han ofrecido cuatro alternativas de respuesta a los participantes: 1. Lo he dicho alguna vez, 2. Lo he hecho alguna vez, 3. Lo hago habitualmente y 4. No lo he hecho nunca. Con los ítems incluidos en este bloque se pretende indagar sobre la práctica docente con respecto al alumnado de altas capacidades.

Tabla 2:

Segundo bloque ítems. Práctica docente.

ÍTEM	1	2	3	4
7. Desarrollo actividades dentro del aula con diferentes niveles de dificultad con el fin de que el alumnado pueda realizar las tareas según sus capacidades.	--	64,7	35,3	--
8. Introduce o introduciría actividades específicas para el alumno o alumna de altas capacidades, que harían cuando terminaran las que desarrollan en la clase.	5,9	35,3	52,9	5,9
9. En el aula mantengo niveles distintos de lenguaje según sean las características y capacidades del alumnado.	--	23,5	76,5	--
10. Utilizo estrategias y técnicas variadas que se adaptan a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.	--	29,4	70,6	--
11. Introduzco y potencio las técnicas de trabajo que faciliten la experiencia directa, la reflexión o la expresión, como el trabajo colaborativo, los debates, los proyectos... de manera que los alumnos más capaces se relacionen con los que lo sean menos.	--	29,4	70,6	--

12. Propongo técnicas que faciliten el trabajo personal para que los alumnos o alumnas más capaces puedan avanzar según sus propias capacidades.	--	35,3	64,7	--
13. Introduzco enseñanza tutorizada para que un discente ayude a otro en el desarrollo de una competencia.	--	52,9	47,1	--
14. Utilizo contenidos y estrategias motivadoras que amplíen los intereses de todo el alumnado.	--	23,5	76,5	--
15. Diseño las actividades de forma flexible para que se adapten a los ritmos de trabajo personales.	--	35,3	58,8	5,9
16. Los diseños de evaluación utilizados se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje, a los tiempos y ritmos propios, siendo por este motivo variados y sistemáticos. Utiliza para ello registros de observación y de recogida de datos acordados en el ciclo.	5,9	70,6	23,5	--

A la primera de las cuestiones planteadas en este bloque “Desarrollo actividades dentro del aula con diferentes niveles de dificultad con el fin de que el alumnado pueda realizar las tareas según sus capacidades”, como podemos observar, el 64,7% de la muestra respondió que lo había hecho alguna vez, y el 35,3% restante afirmó que lo hacía habitualmente. (Gráfico 8.8.: Ítem 7. Variables de estudio (ver anexo B)). Como indican los porcentajes, desarrollar actividades según las distintas capacidades del alumnado no es una práctica habitual que realizan la mayoría de los docentes. Teniendo en cuenta que este alumnado tiende a aburrirse en las clases por su rapidez de aprendizaje y comprensión, entre otras características, sería conveniente que se desarrollarán más actividades de este tipo. A este respecto, Martínez y Guirado (2012) señalan que, al organizar la tarea con dificultad gradual, se asegura que todo el alumnado pueda aprender de la actividad planificada.

En referencia al ítem “Introduce o introduciría actividades específicas para el alumno o alumna de altas capacidades, que harían cuando terminaran las que desarrollan en la clase” sorprende que el 5,9%, es decir, una de las personas encuestadas ha respondido rotundamente que no lo ha hecho nunca. Haciendo un repaso a los cuestionarios, comprobamos que esa respuesta corresponde a un varón, de entre 51-55 años de edad, con veinte años de experiencia, y que curiosamente es uno de los docentes que no ha recibido formación específica de altas capacidades. Otro 5,9% ha respondido que lo ha dicho alguna vez, pero que lo ha hecho, en este caso se trata de una mujer, de entre 41-45 años, con solo cuatro años de experiencia, y sí ha recibido formación específica, por lo que no existe coincidencia alguna. El resto de porcentajes se distribuyen

en un 35,5% para quien lo ha hecho alguna vez y el 52,9% para quien lo hace habitualmente (Gráfico 8.9.: Ítem 8. Variables de estudio (ver anexo B)).

Para el ítem “En el aula mantengo niveles distintos de lenguaje según sean las características y capacidades del alumnado” los porcentajes son los siguientes: el 23,5% ha respondido que lo ha hecho alguna vez y la mayoría, el 76,5% lo hace habitualmente, lo que demuestra el interés del profesorado por adaptar el lenguaje utilizado según las características y capacidades del alumnado (Gráfico 8.10.: Ítem 9. Variables de estudio (ver anexo B)).

Para las afirmaciones “Utilizo estrategias y técnicas variadas que se adaptan a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado” e “Introduzco y potencio las técnicas de trabajo que faciliten la experiencia directa, la reflexión o la expresión, como el trabajo colaborativo, los debates, los proyectos... de manera que los alumnos más capaces se relacionen con los que lo sean menos” los porcentajes son los mismos. Podemos observar de este modo, que el 29,4% de los encuestados responde lo he hecho alguna vez y el resto, un 70,6% lo hago habitualmente. (Gráfico 8.11.: Ítem 10. Variables de estudio y Gráfico 8. 12.: Ítem 11. Variables de estudio (ver anexo B)). Con los resultados de este último ítem se pone de manifiesto la atención educativa que presta, habitualmente, la mayoría de los docentes del centro a fomentar las habilidades sociales, tanto del alumnado con altas capacidades como del resto, ya que suele ser una de sus mayores debilidades y, como se indicó anteriormente, tanto repercute en otros aspectos de su formación integral.

En cuanto al ítem “Propongo técnicas que faciliten el trabajo personal para que los alumnos o alumnas más capaces puedan avanzar según sus propias capacidades”, los porcentajes obtenidos a este respecto son del 35,3% de los docentes que lo han hecho alguna vez y el 64,7% que lo hacen habitualmente (Gráfico 8.13.: Ítem 12. Variables de estudio (ver anexo B)). Aunque el porcentaje de la muestra que lo hace habitualmente es elevado, sería conveniente que el resto de profesionales también lo hiciera de manera habitual, ya que las características de este alumnado ponen de manifiesto la necesidad de una educación diferenciada que tenga en cuenta sus necesidades educativas.

Para el ítem “Introduzco enseñanza tutorizada para que un discente ayude a otro en el desarrollo de una competencia” los resultados son más equilibrados, aunque la balanza se inclina en esta ocasión a favor de los que solo lo han hecho alguna vez con un 52,9% frente a un 47,1% que lo hace habitualmente (Gráfico 8.14.: Ítem 13. Variables de estudio (ver anexo B)). Al respecto, Martínez y Guirado (2012) indican que “las estrategias adecuadas son aquellas que se apoyan en el trabajo compartido de los alumnos” (p.211).

En relación al ítem “Utilizo contenidos y estrategias motivadoras que amplíen los intereses de todo el alumnado”, podemos comprobar en la tabla anterior que los docentes hacen uso de contenidos y estrategias motivadoras, con un porcentaje del 23,5% para los que lo han hecho alguna vez y un 76% para los que lo hacen habitualmente. (Gráfico 8.15.: Ítem 14. Variables de estudio (ver anexo B)). Por el contrario, no hay ningún profesional que no lo haya hecho nunca o solo lo haya dicho, dato que es de agradecer. Aunque, insistimos en señalar que, todas estas prácticas deberían ser habituales entre los profesionales de la educación. Martínez y Guirado (2012) señalan que “hay que resaltar la importancia de la relación entre motivación y aprendizaje, así como la de detectar cuándo un alumno está desmotivado” (p.149).

En cuanto al ítem “Diseño las actividades de forma flexible para que se adapten a los ritmos de trabajo personales” la distribución de los porcentajes queda de este modo: un 35,3% señala que lo ha hecho alguna vez, un 58,8% de la muestra indica que lo hace habitualmente, y un 5,9% que no lo ha hecho nunca (Gráfico 8.16.: Ítem 15. Variables de estudio (ver anexo B)).

La distribución de los porcentajes para el ítem “Los diseños de evaluación utilizados se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje, a los tiempos y ritmos propios, siendo por este motivo variados y sistemáticos. Utiliza para ello registros de observación y de recogida de datos acordados en el ciclo”, quedan de la siguiente forma: un 70,6% responde que lo ha hecho alguna vez y un 23,5% que lo hace habitualmente frente a un 5,9% que señala haberlo dicho alguna vez, pero que evidentemente, no lo hecho nunca (Gráfico 8.17.: Ítem 16. Variables de estudio (ver anexo B)). Una evaluación orientada a la diversidad utilizará instrumentos y técnicas variados, combinando los de carácter cualitativo y cuantitativos, elegirá los procedimientos y técnicas para evaluar el contexto escolar y posibilitará valorar la influencia de los materiales, las interacciones o la enseñanza, entre otros (Martínez y Guirado, 2012).

Para finalizar, mostramos la Tabla 3. con los ítems que corresponden a la escala tipo Likert, y de nuevo, acompañados de sus correspondientes porcentajes. En este caso, los posicionamientos de valores dados son: 1. Nada de acuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo.

Tabla 3:

Tercer grupo ítems. Inclusión educativa y las altas capacidades en el centro.

ÍTEM	1	2	3	4	5
17. Existe acuerdo por parte del profesorado del centro en la inclusión del alumnado con altas capacidades.	--	17,6	29,4	23,5	29,4

18. Los tutores asumen la responsabilidad que les corresponde en la atención del alumnado con altas capacidades.	--	5,9	47,1	35,3	11,8
19. El centro docente tiene los cauces para la formación del profesorado en asuntos relacionados con altas capacidades.	--	35,3	58,8	5,9	--
20. Las expectativas con respecto a las posibilidades de atención adecuada de los alumnos y alumnas con altas capacidades son muy elevadas, de manera que favorecen su detección y estimulan su aprendizaje y la innovación educativa del profesorado.	--	29,4	52,9	5,9	11,8
21. Se han establecido en el centro las coordinaciones fundamentales para proporcionar al alumnado de altas capacidades una atención coherente y continuada.	--	29,4	52,9	5,9	11,8
22. Se deja a criterio del profesorado en cada momento la respuesta organizada que mejor se ajuste al alumnado con altas capacidades.	--	35,3	35,3	23,5	5,9

Tras finalizar el análisis de los datos de este tercer bloque de ítems, podemos comprobar que, en general, existe un mayor número de docentes que mantiene una postura más próxima al acuerdo que al desacuerdo. Lo que sí es evidente es que no tenemos ni un solo profesional que se posicione “Nada de acuerdo” con las apreciaciones propuestas.

Concretando, ante el ítem “Existe acuerdo por parte del profesorado del centro en la inclusión del alumnado con altas capacidades” tal y como podemos observar en la tabla anterior, el 29,4% de los docentes contestaron estar totalmente de acuerdo con la afirmación descrita, el 23,5% se mostraba muy de acuerdo, y el 29,4% de acuerdo. Por lo que claramente podemos comprobar, que la gran mayoría del profesorado está de acuerdo con la inclusión de este tipo de alumnado. Menor número de profesionales manifiestan su desconformidad con la afirmación. De ese modo, el 17,6% manifiestan estar poco de acuerdo con la inclusión (Gráfico 8.18.: Ítem 17. Variables de estudio (ver anexo B)). Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos por Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005), que llevaron a cabo una investigación con el fin de conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. Entre los resultados destacan que, existe una actitud, en general, positiva del profesorado hacia la integración, sin embargo, añaden que esta no funciona de forma óptima, fundamentalmente, por la falta de recursos y de estrategias adecuadas.

En cuanto al ítem “Los tutores asumen la responsabilidad que les corresponde en la atención del alumnado con altas capacidades”, tan solo se encuentra poco de acuerdo el

5,9% de los docentes que han realizado el cuestionario frente a un 47,1% que señalan estar de acuerdo, un 35,3% muy de acuerdo y un 11,8% indica estar totalmente de acuerdo en que los tutores asumen dicha responsabilidad. (Gráfico 8.19.: Ítem 18. Variables de estudio (ver anexo B)).

Para conocer si entre los docentes existe un acuerdo generalizado sobre si el centro tiene las vías adecuadas para su formación, se les presentó el siguiente ítem “El centro docente tiene los cauces para la formación del profesorado en asuntos relacionados con altas capacidades”. Los resultados obtenidos en esta cuestión dejan claro que no todos los docentes tienen la misma percepción al respecto y, por lo tanto, no hay un acuerdo generalizado. De este modo, un 35,3% está poco de acuerdo con esta afirmación frente a un 58,8% que está de acuerdo y solo un 5,9% ha elegido la opción muy de acuerdo. Ningún docente está totalmente de acuerdo (Gráfico 8.20.: Ítem 19. Variables de estudio (ver anexo B)).

A continuación, analizamos la percepción que tiene el profesorado con respecto a la adecuada atención que se les puede ofrecer a este alumnado en su centro. Se les presentó a través del ítem “Las expectativas con respecto a las posibilidades de atención adecuada de los alumnos y alumnas con altas capacidades son muy elevadas, de manera que favorecen su detección y estimulan su aprendizaje y la innovación educativa del profesorado” y los porcentajes al respecto son del 29,4% que se considera poco de acuerdo con la afirmación, un 52,9% de acuerdo, el 5,9% muy de acuerdo y el resto un 11,8% está totalmente de acuerdo (Gráfico 8.21.: Ítem 20. Variables de estudio (ver anexo B)).

En cuanto al ítem “Se han establecido en el centro las coordinaciones fundamentales para proporcionar al alumnado de altas capacidades una atención coherente y continuada”, observamos que el 29,4% se encuentra poco de acuerdo, el 52,9% está de acuerdo, un 5,9% muy de acuerdo y el 11,8% muy de acuerdo con esta afirmación. (Gráfico 8.22.: Ítem 21. Variables de estudio (ver anexo B)).

En lo referente al ítem “Se deja a criterio del profesorado en cada momento la respuesta organizada que mejor se ajuste al alumnado con altas capacidades”. Como podemos apreciar en la tabla 3, un 35,3% está poco de acuerdo con esta afirmación frente a otro 35,3% que está de acuerdo, un 23,5% que está muy de acuerdo y un 5,9% que está totalmente de acuerdo. (Gráfico 8.23.: Ítem 22. Variables de estudio (ver anexo B)). En referencia a las afirmaciones que se exponen en los dos últimos ítems, Martínez y Guirado

(2012) manifiestan que “la aplicación de la atención a la diversidad supone, entre otras cosas, un importante grado de autonomía y de trabajo colectivo del profesorado” (p.211).

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos, las conclusiones que podemos extraer de los mismos son las siguientes:

Tras analizar los cuestionarios respondidos por la muestra, consideramos que los docentes del centro, en general, intentan favorecer el desarrollo integral del alumnado con estas características y que asumen la responsabilidad que les corresponde en su atención educativa. Además, un porcentaje elevado, la mitad de los encuestados, tiene una formación específica sobre altas capacidades, resultados que contrastan con las investigaciones consultadas, que parten del supuesto de que el profesorado carece de la formación específica adecuada sobre altas capacidades. Sin embargo, si confirman la eficacia del “Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias” con el que según Artiles (2006) se pretende mejorar la formación y eficacia del profesorado, orientadores, inspectores, padres y madres, permitiendo de este modo una detección eficaz de este alumnado y la adecuada intervención educativa y familiar.

En cuanto a la percepción que tienen los encuestados con respecto a que, si su centro está capacitado para ofrecer una atención educativa diferenciada a este alumnado, los resultados obtenidos no aclaran dicha cuestión, ya que un porcentaje elevado cree que sí, pero al mismo tiempo otro porcentaje importante, considera que el centro no está preparado para esta atención educativa ni tampoco para una formación del docente.

Otras conclusiones a las que se ha podido llegar con este estudio, ya con carácter prospectivo y que serían interesantes para la mejora de la práctica educativa futura son: Por un lado, plantear una adecuación o, por lo menos, una revisión de los planes de formación del profesorado de las instituciones universitarias españolas, ya que en la mayoría de ellas solo se presenta como asignatura optativa en la mención de atención a la diversidad y, normalmente, junto a otras necesidades educativas específicas. A esta conclusión se ha llegado al observar que, en el primer bloque de ítems que corresponde a la formación y actitud del profesorado, la mayoría de las respuestas que se suponen inadecuadas pertenecían a los docentes más jóvenes y de menos experiencia del centro. Por ese motivo, es conveniente que la formación del profesorado, encaminada a conseguir

una atención adecuada a este tipo de alumnado, debe ofrecerse tanto a los profesionales en ejercicio como en el período de formación inicial, para poder desempeñar adecuadamente nuestra función docente y de ese modo, optimizar la tarea educativa.

Por otro lado, la necesidad de investigar las causas de las diferencias de percepción que sobre una misma apreciación tienen los docentes del centro, sobre todo, en una cuestión tan aparentemente objetiva como “Considera que las medidas de atención e intervención que se ofrece a los alumnos con altas capacidades en su centro son las apropiadas”.

Entre las limitaciones que se pueden atribuir a este Trabajo Fin de Grado se encuentra la imposibilidad de extraer conclusiones categóricas, debido a la necesidad de considerar otras variables que puedan estar influyendo en los resultados o incluso el propio cuestionario. Principalmente, al hecho de que los resultados obtenidos se basan fundamentalmente en la percepción de los interesados. Por tanto, algunos ítems han podido ser respondidos de acuerdo a la deseabilidad social, ya que en muchas ocasiones se tiende a responder lo que se espera y no lo que realmente se piensa. Sería por lo tanto conveniente, realizar análisis más amplios teniendo en cuenta otras variables de estudio o ampliar el número de participantes y centros y, especialmente, incluir preguntas abiertas o entrevistas a los participantes, para de ese modo poder conocer por qué se han dado dichas respuestas, en algunos casos contradictorias, dentro del mismo grupo poblacional. También propondríamos estudios observacionales en el aula, así como realizar una encuesta al alumnado.

Por tanto, se pone de manifiesto, por los motivos anteriormente citados, la necesidad de ampliar y continuar con las investigaciones en este campo para mejorar la atención educativa que se les ofrece a este tipo de alumnado que, a día de hoy, a nuestro parecer, sigue con carencias.

Por último, de estas conclusiones se desprende que, la actuación del profesorado es uno de los determinantes del éxito de toda actuación educativa que se lleve a cabo con el alumnado con altas capacidades, y para que esto sea posible es necesario una adecuada formación, tanto inicial como continua.

6. AUTOEVALUACIÓN

Desarrollar este estudio, donde la recogida de información se ha llevado a cabo en el propio centro y el instrumento utilizado se ha presentado a los docentes en ejercicio,

ha supuesto un acercamiento a la realidad actual en la que se encuentran los profesionales de la educación. A través de este trabajo se ha pretendido hacerles ver la necesidad de una formación continua a este respecto, de la importancia de una adecuada atención a este alumnado, así como ampliar sus horizontes en lo referente a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ya que estas no son exclusivas para los alumnos y alumnas “menos capaces”. Es evidente, que en la normativa y en los centros educativos españoles se atiende a todo el alumnado con necesidades educativas, pero igual de evidente o por lo menos eso parece, que esa atención educativa es menor en estudiantes con capacidades superiores.

Con este trabajo no se ha pretendido en ningún momento poner en duda la profesionalidad del educador, sino simplemente, conocer de primera mano la atención educativa que se le ofrece al alumnado con altas capacidades intelectuales y concienciarles de la necesidad de no descuidar su atención.

Por otra parte, a través de este trabajo se han podido poner en práctica muchos de los consejos dados por parte de nuestros tutores y tutoras durante nuestro bagaje formativo, y que, sin duda alguna, también nos acompañarán y nos servirán en nuestra futura labor docente.

Del mismo modo, todos los contenidos a los que hemos tenido acceso durante estos cuatro años de carrera, nos han servido para plantear y realizar esta investigación con mayor seguridad y con un conocimiento más amplio. Durante esta investigación, hemos buscado información, analizado datos, reflexionado sobre estos y dado una conclusión, prácticas que han sido habituales durante nuestro proceso de aprendizaje y que, finalmente, nos han permitido conseguir nuestros objetivos.

En cuanto a la colaboración de los participantes en el estudio, ha sido muy gratificante comprobar la buena disposición que han tenido todos a la hora de responder al cuestionario y, especialmente, el trato recibido por cada uno de ellos.

Finalmente añadir, que los resultados obtenidos en esta investigación no han sido los que se esperaban a nivel personal, ya que uno de los motivos que me llevó a proponer este estudio fue la mala experiencia con algunos docentes que atendieron a mi hija en la etapa de Educación Primaria, alguno de los cuales manifestó, en reiteradas ocasiones, que el tener un alumno o alumna de altas capacidades en su aula suponía una carga, y que no estaba capacitado o capacitada para dar atención educativa a este tipo de alumnado. Por lo que, claramente, los resultados no concuerdan con las experiencias vividas. Por otro lado, constatar que me alegra dicha contradicción.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>
- Artiles, C., y Jiménez, J. E. (2005). Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C. (2006, noviembre). *La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales desde un programa institucional a largo plazo, financiado y dirigido por la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Trabajo presentado en las I Jornadas nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias, Barcelona.
- Artiles, C. (2012). La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales y al alumnado que presenta discapacidad intelectual. En M. O. Escandell y C. Artiles (Ed.), *Dificultades en el proceso de aprendizaje* (pp. 148-192). Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación superior.
- Conejeros-Solar, M. L.; Gómez-Arizaga, M. P. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 393-411.

- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2010). Decreto nº.4580. Decreto 104/2010, de 29 de julio de 2010, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Publicado en Boletín Oficial de Canarias nº 154, del viernes 6 de agosto de 2010. España.
- Coves, P. M., Sanchís, E. A., y Francés, M. D. M. (2006). ¿Qué necesidades educativas tienen los alumnos más capaces? *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (42), 8.
- Del Agua, A. M. P., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., del Rosario Barriales, M., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 271-289.
- Domínguez, P. D. (2003). ¿Cómo debe ser la formación de los profesionales que atienden a los alumnos de altas habilidades? *Revista Aula de Innovación Educativa*, (125) 33-36.
- Etopa, M. P. (2013). Altas capacidades intelectuales. En M. P. Etopa (Ed.), *Intervención Educativa en el Alumnado con otras Necesidades de Apoyo Educativo* (pp. 93-142). Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Profesorado y Planificación Académica.
- Genovard Rosselló, C., Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M., y Dezcallar Sáez, T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 21-31.

- González, T. A., y Mairal, J. B. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(1), 3-18.
- Jiménez, F. G. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: revista educativa digital*, (2), 21-36.
- Martínez, M., y Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (Vol. 36). Barcelona: Graó.
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnado de altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Miguel, A., y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. C. Torrego (Ed.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación Pryconsa; Fundación SM. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Ministerio de Educación y ciencia. (2002). Ley Orgánica N° 25037. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación. Publicada en Boletín Oficial del Estado N° 307, de 24 de diciembre de 2002. España.
- Ministerio de Educación y ciencia. (2006). Ley Orgánica N° 7899. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Publicada en Boletín Oficial del Estado N° 106, de 4 de mayo de 2006. España.

Sánchez, L. P., Martínez, L. L., y Barberá, C. G. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior. *Aula abierta*, 37(1), 31-44.

Villaverde, Á. B. (2006). Actitudes del profesorado ante la educación de las alumnas de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 59-73.

8. ANEXOS

Anexo A: Cuestionario

8.1. Cuestionario.

El presente cuestionario es para la realización del Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria. La finalidad del mismo es conocer la opinión, estrategias metodológicas, etc. que tiene el profesorado de Educación Primaria respecto al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Se trata de un cuestionario anónimo, y le pedimos que respondan a la totalidad de cuestiones con la máxima sinceridad.

Muchas gracias por su colaboración.

Edad: _____ Sexo: _____ Especialidad estudiada: _____

Años de experiencia docente: _____ Especialidad ejercida: _____

Niveles educativos en los que ha impartido docencia: _____

- ¿Ha tenido estudiantes con altas capacidades escolarizados en su aula? Si No

- Me siento preparado o preparada para trabajar con alumnos o alumnas con altas capacidades. Si No

- Tengo o recibo formación específica relacionada con este alumnado. Si No

- Supondría para usted un inconveniente y/o un trabajo añadido contar con un alumno o alumna de estas características en el aula. Si No

- Presta o prestaría una atención educativa diferenciada a este tipo de alumnado.

Si No

- Considera que las medidas de atención e intervención que se ofrece a los alumnos con altas capacidades en su centro son las apropiadas. Si No

Leyenda:

1. Lo he dicho alguna vez 2. Lo he hecho alguna vez 3. Lo hago habitualmente 4. No lo he hecho nunca

- Desarrollo actividades dentro del aula con diferentes niveles de dificultad con el fin de que el alumnado pueda realizar las tareas según sus capacidades. 1. 2. 3. 4.

- Introduce o introduciría actividades específicas para el alumno o alumna de altas capacidades, que harían cuando terminaran las que desarrollan en la clase.

1. 2. 3. 4.

- En el aula mantengo niveles distintos de lenguaje según sean las características y capacidades del alumnado.

1. 2. 3. 4.

- Utilizo estrategias y técnicas variadas que se adaptan a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.

1. 2. 3. 4.

- Introduzco y potencio las técnicas de trabajo que faciliten la experiencia directa, la reflexión o la expresión, como el trabajo colaborativo, los debates, los proyectos...de manera que los alumnos más capaces se relacionen con los que lo sean menos.

1. 2. 3. 4.

- Propongo técnicas que facilitan el trabajo personal para que los alumnos o alumnas más capaces puedan avanzar según sus propias capacidades. 1. 2. 3. 4.

- Introduzco enseñanza tutorizada para que un discente ayude a otro en el desarrollo de una competencia. 1. 2. 3. 4.

- Utilizo contenidos y estrategias motivadoras que amplíen los intereses de todo el alumnado.

1. 2. 3. 4.

- Diseño las actividades de forma flexible para que se adapten a los ritmos de trabajo personales.

1. 2. 3. 4.

- Los diseños de evaluación utilizados se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje, a los tiempos y ritmos propios, siendo por este motivo variados y sistemáticos. Utiliza para ello

registros de observación y de recogida de datos acordados en el ciclo. 1. 2. 3. 4.

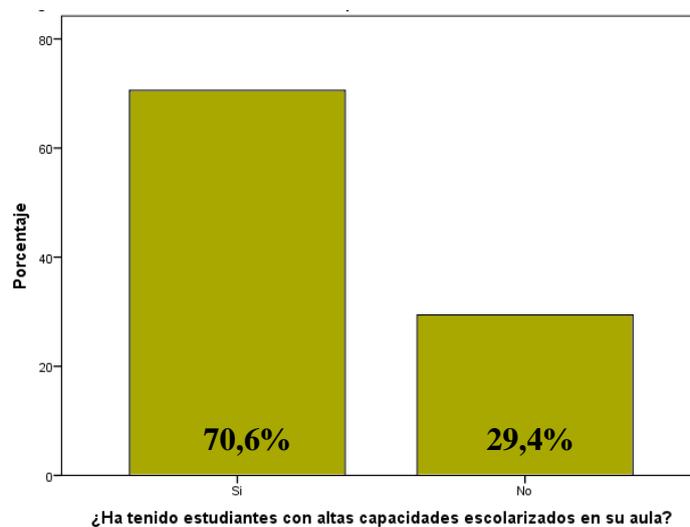
Leyenda:

1. Nada de acuerdo 2. Poco de acuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

Ítem	1	2	3	4	5
Existe acuerdo por parte del profesorado del centro en la inclusión del alumnado con altas capacidades.					
Los tutores asumen la responsabilidad que les corresponde en la atención del alumnado con altas capacidades.					
El centro docente tiene los cauces para la formación del profesorado en asuntos relacionados con altas capacidades.					
Las expectativas con respecto a las posibilidades de atención adecuada de los alumnos y alumnas con altas capacidades son muy elevadas, de manera que favorecen su detección y estimulan su aprendizaje y la innovación educativa del profesorado.					
Se han establecido en el centro las coordinaciones fundamentales para proporcionar al alumnado con altas capacidades una atención coherente y continuada.					
Se deja a criterio del profesorado en cada momento la respuesta organizada que mejor se ajuste al alumnado con altas capacidades.					

Anexo B: Gráficos

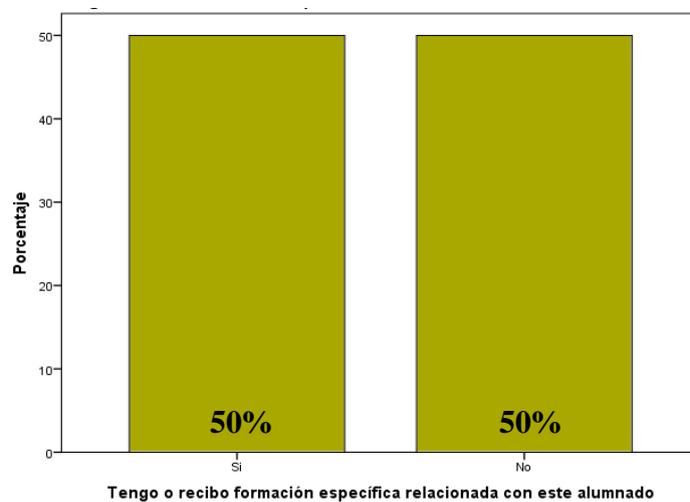
8.2. Ítem 1. Variables de estudio



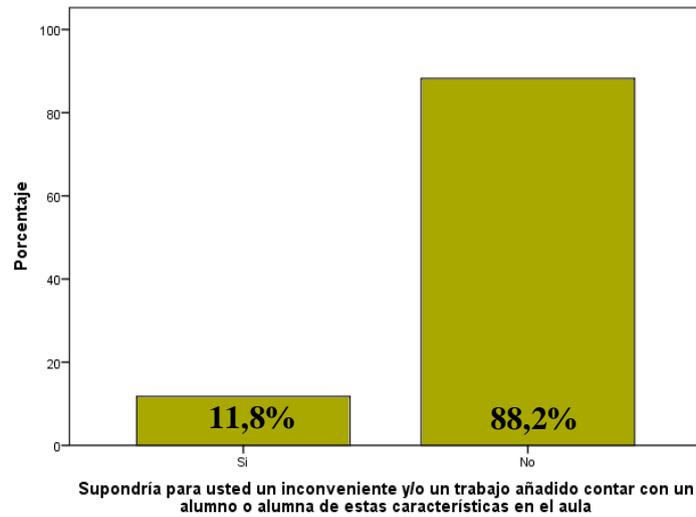
8.3. Ítem 2. Variables de estudio



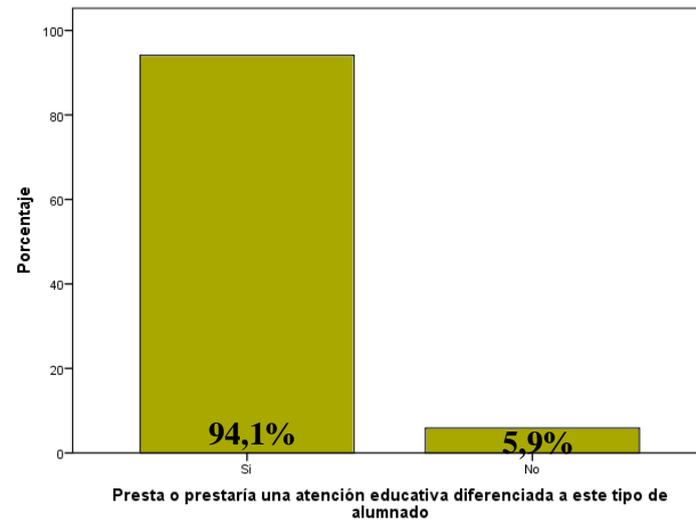
8.4. Ítem 3. Variables de estudio



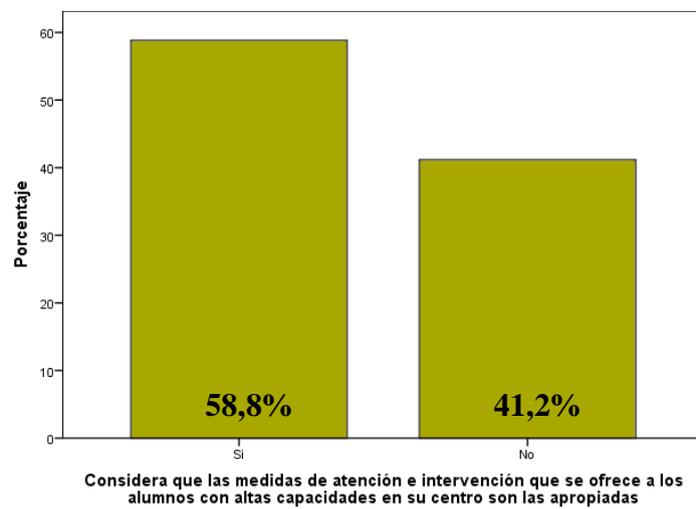
8.5. Ítem 4. Variables de estudio



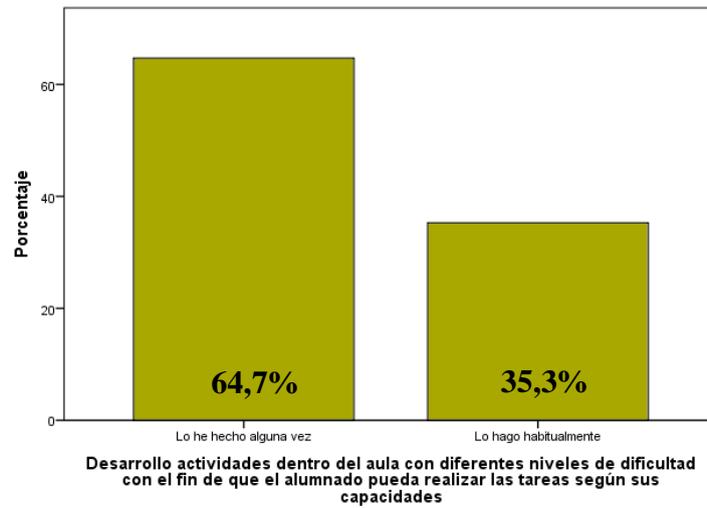
8.6. Ítem 5. Variables de estudio



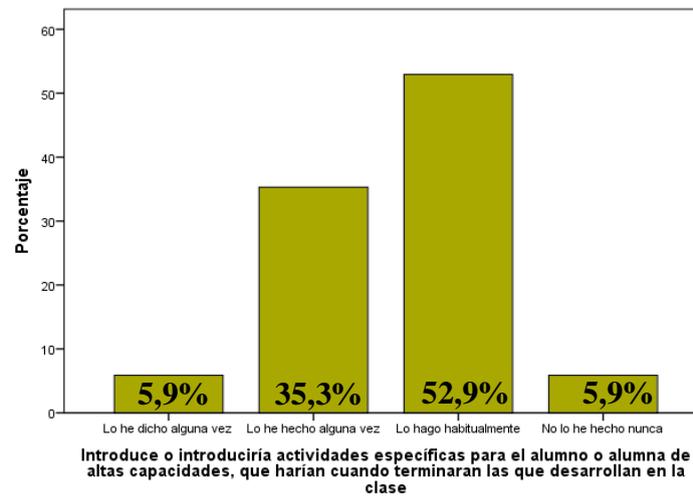
8.7. Ítem 6. Variables de estudio



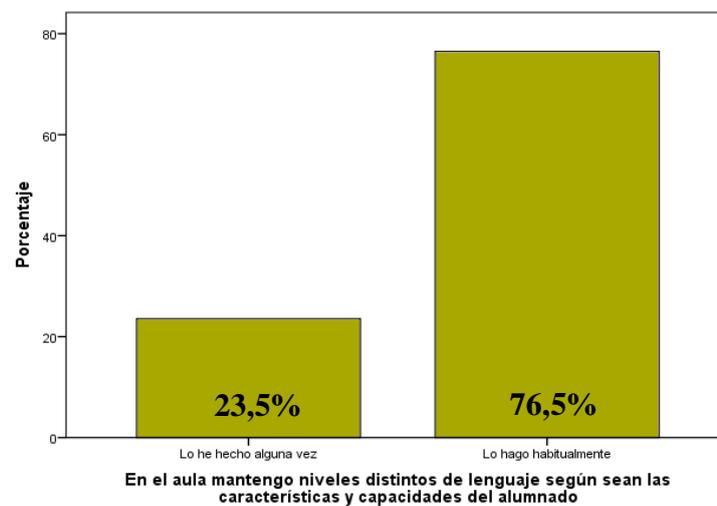
8.8. Ítem 7. Variables de estudio



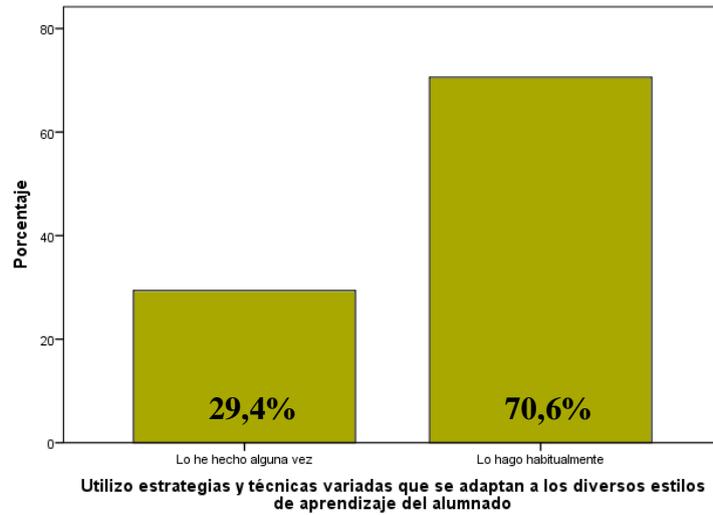
8.9. Ítem 8. Variables de estudio



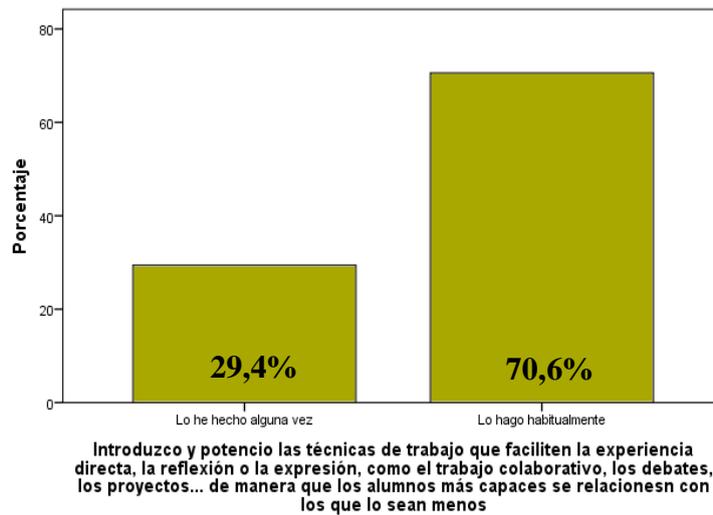
8.10. Ítem 9. Variables de estudio



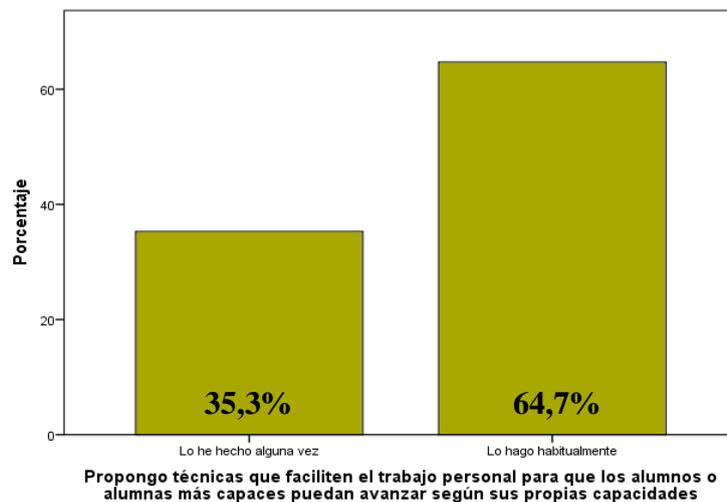
8.11. Ítem 10. Variables de estudio



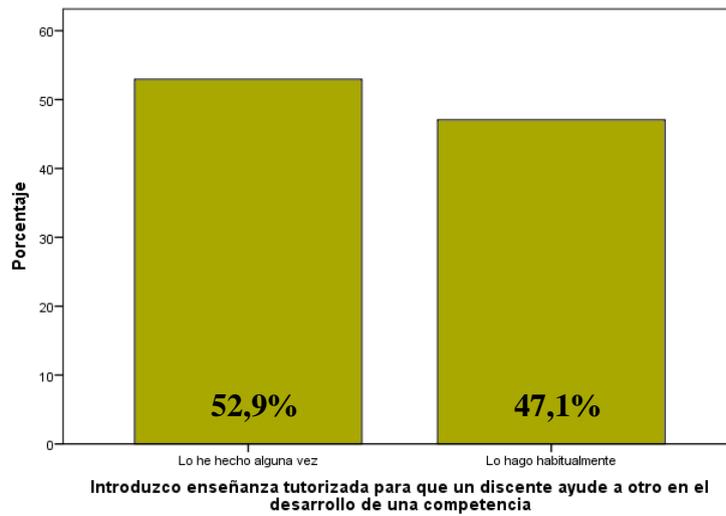
8.12. Ítem 11. Variables de estudio



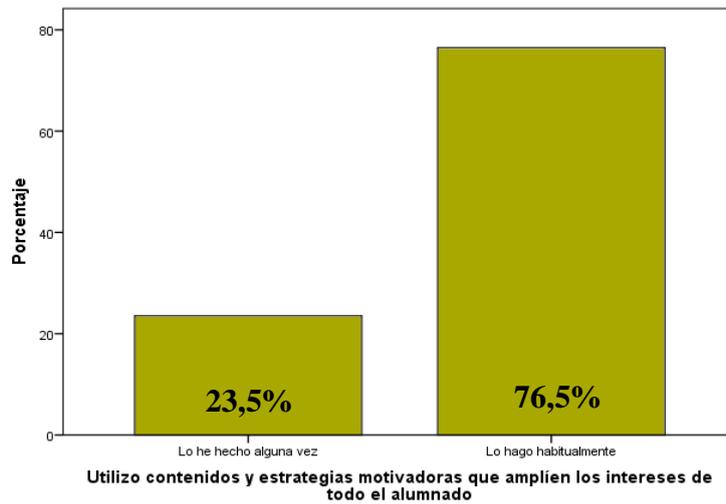
8.13. Ítem 12. Variables de estudio



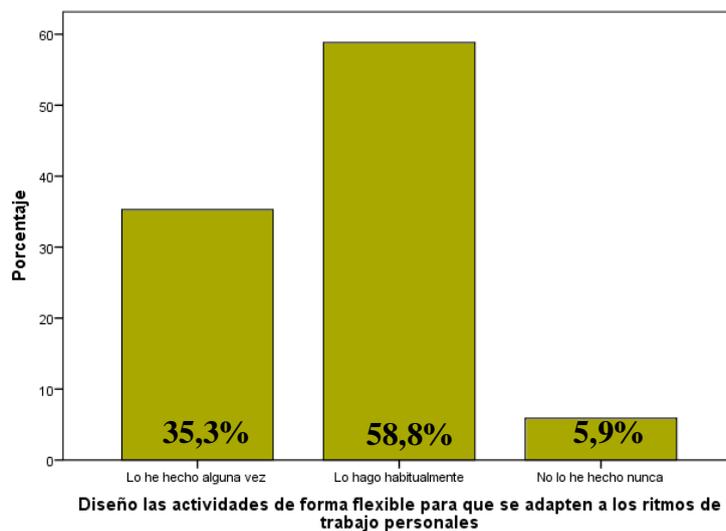
8.14. Ítem 13. Variables de estudio



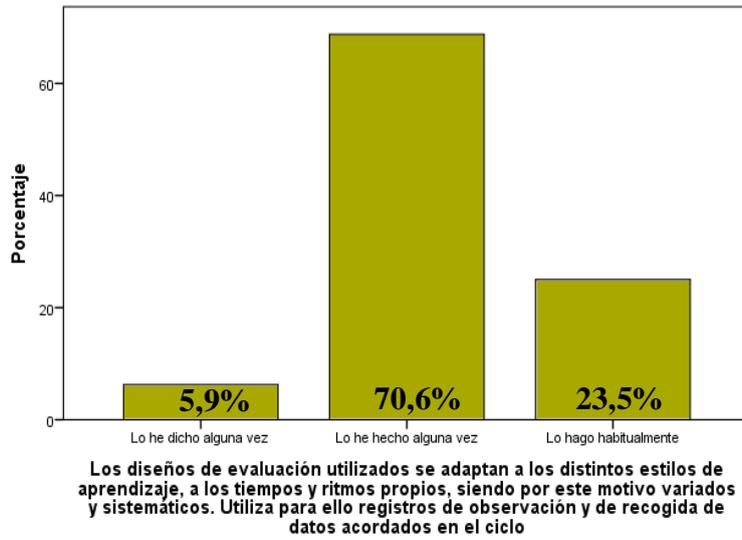
8.15. Ítem 14. Variables de estudio



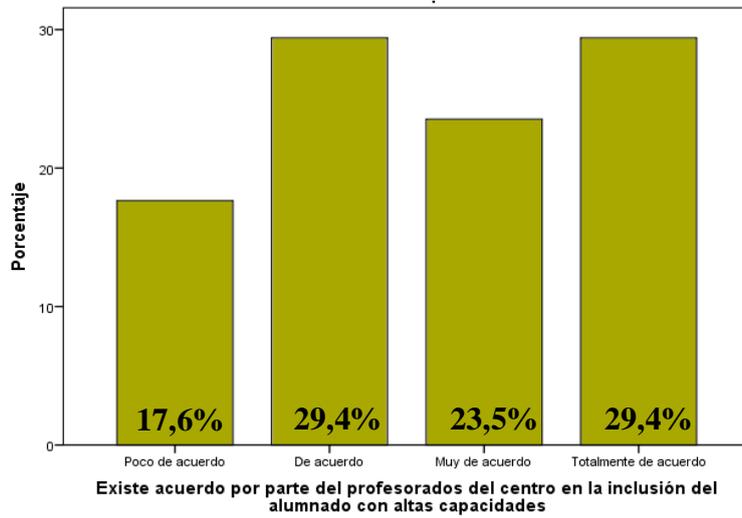
8.16. Ítem 15. Variables de estudio



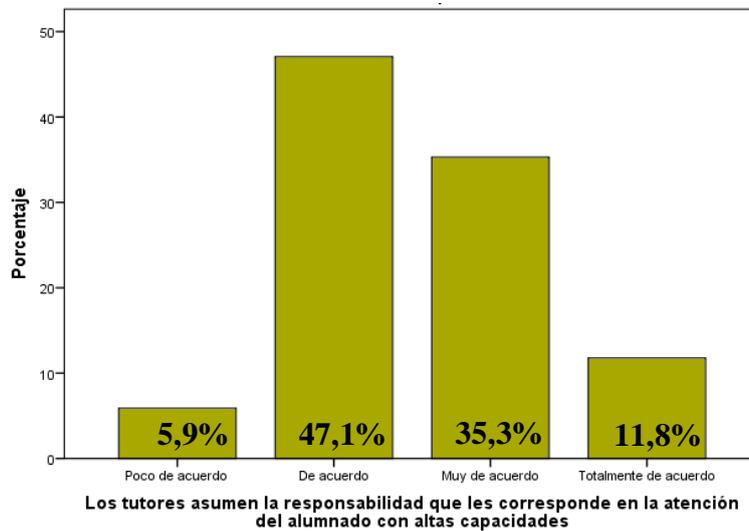
8.17. Ítem 16. Variables de estudio



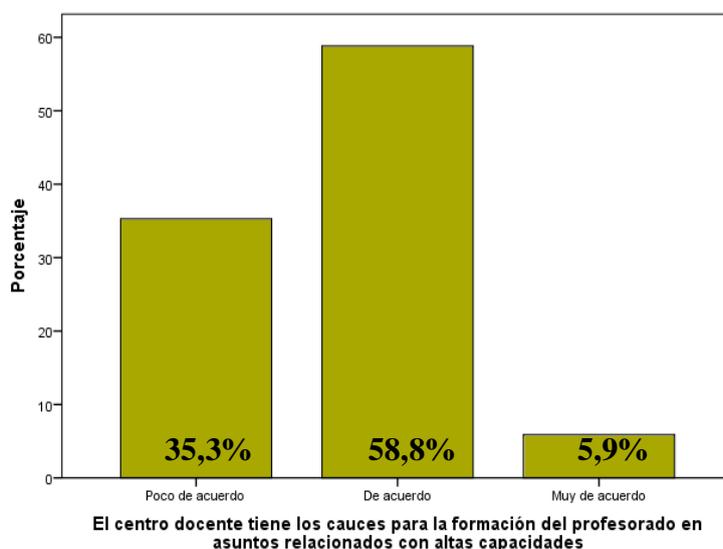
8.18. Ítem 17. Variables de estudio



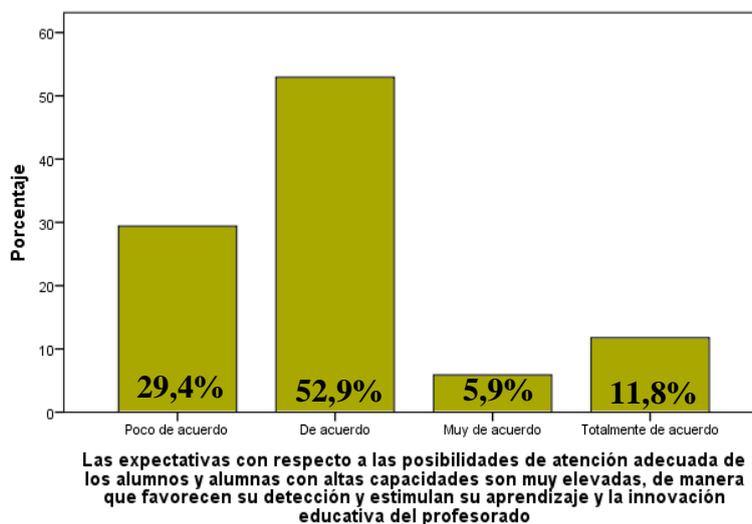
8.19. Ítem 18. Variables de estudio



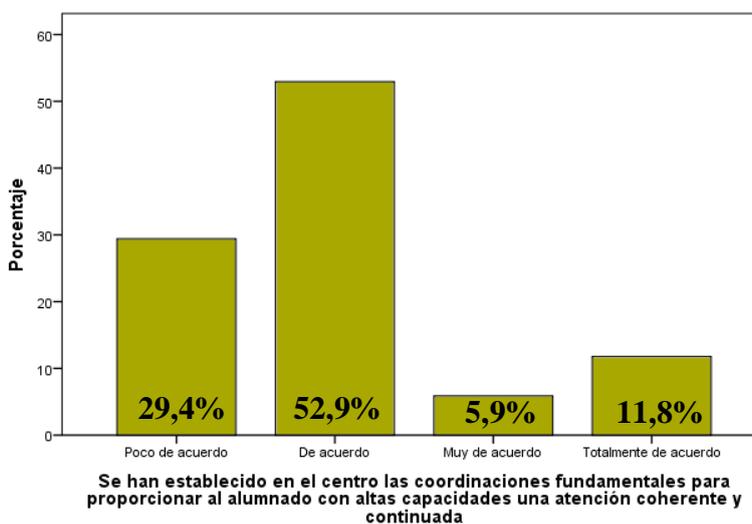
8.20. Ítem 19. Variables de estudio



8.21. Ítem 20. Variables de estudio



8.22. Ítem 21. Variables de estudio



8.23. Ítem 22. Variables de estudio

