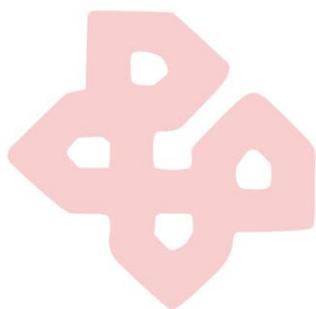




LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

The perception of the students teaching degree to the high intellectual capacities



Ana Guillén Ubico, Marta Liesa Orús y Cecilia Latorre Coscolluela.

Universidad de Zaragoza

Email: anaguillen@unizar.es ; martali@unizar.es ; clatorre@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-9662>

<https://orcid.org/0000-0002-9685-8399>

<https://orcid.org/0000-0002-6083-8759>

Resumen:

Esta investigación se apoya en una revisión teórica sobre los cambios acaecidos en la concepción del término de las altas capacidades, el recorrido legislativo de la atención educativa a los mismos a nivel nacional. Asimismo, también se tratan las percepciones de distintos autores sobre la escasa formación inicial sobre el alumnado con altas capacidades que reciben los futuros docentes. El objetivo de este artículo es analizar las percepciones que los estudiantes de cuarto curso de los Grados Universitarios de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza reportan acerca de la formación inicial que han recibido y presentan para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado con altas capacidades que se van a encontrar en su futuro profesional. A partir de una muestra de 369 estudiantes que cursan el último curso de Magisterio, se analizan en términos de porcentajes los datos obtenidos una vez aplicado el cuestionario. Los resultados reflejan la existencia de diferencias en dichas percepciones en función de las especialidades elegidas

(Menciones) y, consecuentemente, la necesidad de una formación más amplia en atención específica al alumnado con altas capacidades desde la Universidad.

Palabras clave: *altas capacidades; formación inicial; grado universitario; maestro; percepción; respuesta.*

Abstract:

This investigation be based on theoretical revision over the changes happened of the high-capacity term, the legislative itinerary of the educative attention at the level national. Also, is about the perceptions of different authors about the scarce initial training about the high-capacity students that the futures teachers receive. The objective of this article is to analyze the perceptions that the students of the fourth grade to the Degrees of Teaching of the Zaragoza´s University report about the initial formation that they are received and they considered that present for offered an educational response destined to attend the necessities of students with high intellectual capacities, that they will find in their future labor. From a sample of 369 students, that study the last grade of the teaching studies, the results obtained are analyzed in terms of percentages once the questionnaire that was previously adapted for this study, is applied. The results indicate the existence of differences in these perceptions according to specialties chosen and, consequently, the need for a broader training in the subject of specific attention to high intellectual capacity students from the university.

Key Words: *academic degree; answer; high intellectual capacities; initial training; perception; teacher.*

1. Presentación y justificación del problema

La sociedad del siglo XXI demanda la necesidad de cumplir con el paradigma de la escuela inclusiva, es decir, la atención a todo el alumnado para potenciar sus capacidades y desarrollar al máximo su personalidad. En cambio, existen estudiantes en nuestras aulas a los que se les puede denominar los “olvidados de la escuela”. Entre ellos, se encuentra al alumnado con altas capacidades (Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, 2014; García, 2014; Roa, 2017). Dentro del modelo de escuela inclusiva, todavía queda mucho trabajo con estos niños y niñas tanto a nivel normativo como de prácticas docentes cotidianas. Es necesario, tal y como afirman Guirado y Martínez (2010, p.77) un desarrollo legislativo que permita apoyar la intervención de los docentes con alumnado con altas capacidades. Por tanto, “el alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente es el mediador que debe facilitar el aprendizaje y el desarrollo del individuo (Artiles y Jiménez, 2005; Betancour y Zavala, 2006, citado en Martínez y Guirado, 2010 como se citó en Tijada, 2015, p.80).

Resulta ciertamente costoso definir qué es un/a alumno/a con altas capacidades. Un aspecto claro es que destacan por encima de la media. Y sería necesario distinguir el concepto de altas capacidades, de los conceptos de precocidad y talento, para una adecuada identificación posterior (Betrán et al., 2000). Por ello, es muy importante dejar de lado la concepción de la homogeneidad del alumnado con

altas capacidades y su diagnóstico a través de los test de inteligencia para centrarse en la diversidad que los caracteriza.

1.1. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar altas capacidades

En lo que concierne a la definición de altas capacidades, cabe decir que uno de los problemas que surge es que se extrae del término procedente del inglés “gifted” que es dotado y altas capacidades se utiliza como equivalente de superdotado que se relaciona con el cociente intelectual, generalmente de 130 y se trata de un aspecto que poseen unos individuos exclusivamente llevando a confusión. Del mismo modo, hablar de superdotado no es correcto ya que no es una característica que ciertos individuos presentan y otros no. Por tanto, utilizar un Cociente Intelectual (CI) no aporta ninguna ayuda en el proceso de la intervención educativa, sino que no se puede olvidar del desarrollo de estos individuos a lo largo de la vida y es imprescindible el entorno para los mismos (Tourón, 2020, p.17).

Como se ha señalado anteriormente, es fundamental distinguir el concepto de “altas capacidades” de “precocidad” y “talento”. Aunque tal y como señala Pfeiffer (2017) “no existe una forma absolutamente correcta de definir o conceptualizar el constructo “altas capacidades” (giftedness)” (p.23).

Según Guirado y Martínez (2010, p.73) la superdotación es compleja ya que los aspectos intelectuales tienen un alto razonamiento lógico y creatividad, así como una buena gestión de la memoria y de la percepción de la información. Y Gómez (2019) afirma que diversos autores señalan como característica de estos individuos la motivación hacia la tarea y el interés de determinadas áreas y atención a lo que les inspira. En cambio, la precocidad está más relacionada con un aspecto de desarrollo prematuro y talento para un aspecto determinado. “El término talento se concibe como una competencia especial para determinadas áreas de la actividad humana” (Tourón, 2020, p.23). Sin embargo, existe una diferencia entre talento simple y complejo, el primero característico de la persona que destaca en un área concreta. Sin embargo, en otras áreas puede rendir, incluso, por debajo de la media. Como talentos simples se pueden destacar el verbal, matemático, social, musical o motriz. En lo que concierne al talento complejo, Guirado y Martínez (2010, p.74) afirman que “se combinan diferentes actitudes específicas. Se denominan “talentos complejos” cuando esta combinación de recursos da lugar a una conducta o talento que puede ser identificado”. Sin olvidar la diferencia con el alumno superdotado, éste rendirá en todas las áreas mientras que el talentoso, tal y como exponen Guirado y Martínez (2010, p.73) “en las áreas propias de su talento, el talentoso se mostrará, con frecuencia, mucho más efectivo que el superdotado”. Y Alarcón y Muñoz (2019, p.209-210) afirman que “en el caso del talento simple, los niños superan el percentil 95 en un área determinada, mientras que en el de los talentos complejos superan el percentil 80 en, al menos, tres áreas”.

Por otra parte, tampoco es lo mismo el alumno con altas capacidades que precoz. La precocidad está vinculada al tiempo evolutivo, es decir, su ritmo de

desarrollo es más rápido, aunque, finalmente, en la etapa madurativa alcanzan el mismo nivel que la persona que se ha desarrollado con un ritmo normalizado. Cuanto más joven sea el sujeto, más se hacen palpables los desarrollos evolutivos (Guirado y Martínez, 2010). Asimismo, no se puede afirmar que todas las personas con altas capacidades son iguales.

El alumnado con altas capacidades intelectuales (AACI) es un colectivo diverso, tanto como lo es el colectivo de alumnos con dificultades cognitivas y de aprendizaje, o el llamado normal”. Destacaremos que, al no ser un grupo homogéneo, sus aptitudes y comportamientos no son todos iguales. Son alumnos que destacan, bien potencialmente, bien a través de su rendimiento, por una alta competencia en una o varias áreas cognitivas (Martínez, 2014, p.1).

Es destacable que la comunidad educativa no puede basarse en estereotipos que afirmen que los alumnos con altas capacidades se caracterizan por unos rasgos puesto que entre ellos son muy diferentes (Pomar y Díaz, 1998; Pfeiffer, 2017).

Para determinar que un alumno presenta altas capacidades no se enfoque el centro de atención tan sólo sobre los factores intelectuales. Por el contrario, esta noción recoge aspectos más amplios y deja de lado la concepción tradicional de medir al alumnado por su cociente intelectual (CI) puesto que la inteligencia se trabaja y moldea. Al tratar las altas capacidades intelectuales se hace referencia al cociente intelectual superior, rendimiento superior a la media, alta motivación para aprender y gran pensamiento divergente (Moreno et al., 2017).

Hay que tener presente que el cociente intelectual permite diagnosticar al alumnado, pero actualmente, hay autores que se centran en la concepción del rendimiento de las personas como Castelló (2008) que indica que las altas capacidades recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento (p.208).

Del mismo modo, se tiene que tener en cuenta en que las altas capacidades están presentes en el alumnado y es fundamental el desarrollo de las mismas:

Las altas capacidades intelectuales se definen como un conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales que requieren de una elevada potencialidad intelectual, multidimensionalmente configurada en diferentes aptitudes que se desarrollan a lo largo de la vida y se manifiestan en la etapa adulta. (Covarrubias, 2018, p.60).

Según Tourón (2020), el paradigma actual de las altas capacidades establece que la dotación se muestra de diferentes maneras y que está sujeta a cambios y se basa en el rendimiento del estudiante teniendo en cuenta sus características y no centrándose en un mero número. Muchos docentes o miembros de la comunidad educativa hacen referencia a este alumnado como aquel que presenta, en algún momento de su escolaridad o permanentemente, necesidades que deben ser atendidas para cumplir los objetivos del currículum demandado por la Administración. Sin embargo, sería interesante aclarar a qué se refieren con esta denominación aparecida a finales de los años 70 e inicios de los 80 gracias al informe Warnock. “(...) un modelo

educativo Warnock, 1978 sobre integración escolar y que incorporó el concepto de “necesidades educativas especiales” (Liesa y Vived, 2010, p.103). En el informe Warnock (1987) se establece la necesidad del avance de la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

Del mismo modo, no se puede olvidar el paradigma actual de la escuela inclusiva en la que se busca atender en el aula a todo el alumnado conforme a sus características individuales. La escuela inclusiva intenta promover el potencial de los estudiantes basándose en las características de cada uno (Tourón, 2020). Por tanto, no se puede dejar que el alumnado con altas capacidades solamente esté integrado en el aula ordinaria sin tener en cuenta una verdadera inclusión en la vida diaria del centro, es decir, hay que dar respuesta a sus necesidades educativas siguiendo el modelo de escuela inclusiva, “la escuela de todos y para todos” (De Bruin, 2019; Alcaraz y Arnaiz, 2020).

1.2. Recorrido legislativo de la atención a las altas capacidades en España

En lo que respecta a la concreción legal, cabe decir que es a partir del año 1995 cuando se contempla en la ley la atención de este alumnado a pesar de que el término utilizado es distinto. “El Ministerio de Educación contemplaba la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. [...] contaban con una ley que les amparaba y que regulaba las condiciones para su educación” (Alonso et al., 2003, p.221). A partir de este momento, los centros educativos disponen de las medidas necesarias para atender a las necesidades educativas en lo que respecta a los estudiantes con altas capacidades.

En los años 90 se fue teniendo en cuenta al alumnado con altas capacidades gracias a la aprobación de distintos órdenes, como la Orden de 14 de febrero de 1996 en la que se tienen en cuenta las condiciones personales de sobredotación para elegir el centro adecuado y se trata la necesidad de atenderlos adecuadamente.

Del mismo modo, las medidas disponibles de flexibilización para este alumnado se recogen en la Orden de 24 de abril de 1996. Además de tener en cuenta la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

También en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se habla de este alumnado, destacando la atención específica que se debe ofrecer por parte de las Administraciones educativas, así como las medidas disponibles para identificar y evaluar tempranamente las necesidades, introduciendo como novedad la flexibilización para estos estudiantes y no estableciéndola como carácter excepcional como hasta este momento. También en el apartado 5 se indica la importancia de la formación del profesorado que trabaja con este alumnado, así como la aplicación de las medidas necesarias para atender a su diversidad.

Más adelante, el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio estableció las normas para la flexibilización de los periodos educativos acelerando hasta tres años las etapas obligatorias (primaria y secundaria) y hasta un año más, bachillerato. Además de no olvidar la flexibilización de los alumnos que cursan las enseñanzas en régimen especial y la potenciación de la formación del profesorado y programas de intensificación del aprendizaje. Asimismo, otorga a las administraciones educativas las competencias de la evaluación de este alumnado (Comes et al., 2009).

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se hace referencia a los estudiantes con altas capacidades en su artículo 76 y 77 donde se pone de manifiesto que la labor no es exclusiva del Estado, sino que las distintas Comunidades Autónomas deben llevar a cabo concreciones que permitan el desarrollo de la atención a este alumnado. Tal y como indican Martínez y Guirado “cualquier medida educativa deberá tener como norma básica no solamente la legislación estatal, sino también las que en las respectivas comunidades se ha elaborado para la mejor atención de este alumnado” (2012, p.320).

Tal y como se ha señalado anteriormente, en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) los alumnos con altas capacidades se incluyen como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En el artículo 57 de dicha ley se recogen todos los subgrupos pertenecientes a este grupo. Además de especificar en el artículo 58 (corroborando el artículo 76 de la LOE) que “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 adecuados a dichas necesidades”.

Del mismo modo, en el anteproyecto de la nueva ley de educación española, LOMLOE inicialmente se recoge también a este alumnado y como en la LOE en el artículo 77 se indica la flexibilización de estos estudiantes.

1.3. Formación docente inicial a la atención del alumnado con altas capacidades

En todo momento se menciona que la escuela inclusiva debe atender las necesidades educativas de todo el alumnado presente en las aulas. Y por tanto, aquellos profesionales que trabajen diariamente con los mismos deben ser capaces de identificar y dar respuesta adecuadamente a todos y cada uno de los estudiantes. Sin embargo, las preguntas que deben plantearse son ¿los docentes disponen de una formación adecuada y de calidad para atender al alumnado con altas capacidades?, ¿se les dota de formación inicial a los estudiantes de Magisterio para atender a todo el alumnado?

Centrando en los estudiantes que nos ocupan en este momento (el alumnado con altas capacidades), diversos autores señalan la falta de formación inicial que reciben los profesionales que se encuentran en las aulas. Carreras et al. (2012, p.13) exponen que en la formación básica de los profesionales de la educación es casi inexistente la presencia de asignaturas que hagan referencia a estos. Tal y como se

citó en Mendioroz et al. (2019, p.268), “para responder de forma eficaz a los intereses y expectativas del alumnado con AC, es necesario que el docente reciba formación específica” (Cabrera, 2011; García y de la Flor, 2016; Tourón et al., 2002).

Por otra parte, otros estudiosos señalan la necesidad de conocer las características de los estudiantes con altas capacidades: “el profesorado del centro debe recibir formación en lo que respecta a la delimitación conceptual de los distintos tipos de niños de AACC [...] Castelló y Martínez (1999), los profesores tienen un conocimiento bajo al respecto” (como se citó en Galián et al., 2001, p.156).

Pérez, Losada y González (2009) indican que es necesario conocer las características del alumnado para su atención “para promover el talento y las capacidades de los alumnos más brillantes es fundamental partir de un buen conocimiento sobre sus características de los procedimientos de identificación e intervención psicológica de las medidas educativas de adaptación a sus particulares necesidades (p.31).

La necesidad de proporcionar formación docente a los estudiantes de Magisterio es un aspecto que se viene destacando hace unos años. “Hay que tener en cuenta que la literatura especializada pone en evidencia la escasa capacitación del profesorado en el ámbito de las AACCI tanto en su formación inicial como en la permanente” (como se citó en Vilchez et al., 2018, p.194). “Whitmore (1985) y otros autores más recientes (García-Barrera y Flor, 2016; Muglia y Tonete, 2016; Peña et al., 2003) también coinciden en la escasa formación de los docentes” (como se citó en Vilchez et al., 2018, p.2194).

Los/as futuros/as egresados/as de Magisterio deben ser capaces de fomentar el aprendizaje de todo el alumnado y es necesario ofrecer la formación adecuada. Tal y como afirman Liesa, Guillén, Latorre y Vázquez (2019)

Para que los docentes adquieran esa competencia, convendría ofrecerles planes de estudios con una considerable dedicación horaria en materia de atención a la diversidad, y también escenarios que permitan que los maestros tengan contacto en su formación inicial con personas con necesidades de apoyo educativo de diversas etapas educativas (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001; Avramidis y Norwichi, 2004; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006). Todo ello mejoraría enormemente la calidad de la respuesta educativa en la escuela y la atención a todo el alumnado del centro educativo. (p.50)

Teniendo en cuenta los planes de estudios de la Universidad de Zaragoza, hay que volver a los años 90. Si miramos atrás, la formación en altas capacidades llega al ámbito universitario con el plan de estudios del año 1993, que emana de la LOGSE. Las Diplomaturas de Maestro de la mayoría de sus especialidades -planes ya extinguidos-, tan solo tenían dos asignaturas troncales y obligatorias relacionadas con la atención a la diversidad denominadas “Bases Pedagógicas” y “Bases Psicológicas de la Educación Especial”. Estas asignaturas incluían algún capítulo orientado a la atención al alumnado con AC. (Liesa, Guillén, Latorre y Vázquez, 2019, p.50)

Se señalan distintas investigaciones que sirvieron para comprobar la necesidad de formación del profesorado en relación a las altas capacidades, indicando los contenidos a trabajar que supongan los cambios en las actitudes hacia la atención a la diversidad:

Por lo que se subraya la urgencia de que en la formación del profesorado se incorpore obligatoriamente información rigurosa acerca de las altas capacidades intelectuales, de modo que se favorezca el desarrollo de creencias cognitivas precisas que modifiquen potencialmente las actitudes negativas que presentan y las prácticas docentes de atención a la diversidad (García, Monge y Gómez, 2021, p.243).

Tras lo tratado anteriormente, se hace fundamental preguntar a los interesados en lo que respecta a su formación inicial sobre su percepción acerca de la formación que han recibido en los estudios de Grado de Magisterio referente a la atención educativa al alumnado con altas capacidades. Por tanto, el objetivo de este estudio es obtener información sobre las nociones recibidas por parte de los futuros egresados de Magisterio en lo que concierne a la respuesta educativa del alumnado con altas capacidades.

2. Método

La presente investigación tiene como principal objetivo una profundización en los conocimientos que tienen los futuros egresados del último curso de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria sobre el alumnado con altas capacidades y las respuestas educativas que consideran más ajustadas para los mismos. Se trata de un estudio cuantitativo en tanto que consistió en aplicar un cuestionario a la muestra representativa. Los datos procedentes de este cuestionario fueron sometidos a análisis estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes.

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por los estudiantes tanto del Grado de Magisterio en Educación Infantil como de Educación Primaria que cursan cuarto curso, es decir, el último de su formación inicial en la Universidad de Zaragoza. El tipo de muestreo realizado fue aleatorio simple teniendo en cuenta que se refiere al conjunto de la muestra. La población diana de alumnado matriculado en cuarto curso a la que el cuestionario fue lanzado es de 720 estudiantes.

De un total de 440 respuestas recibidas, el número final de jóvenes participantes en el estudio desciende a 369, pues la cantidad que se deriva de la diferencia entre ambas cifras tuvo que ser descartada finalmente a causa de la falta de cumplimentación de todas las cuestiones que integraban el cuestionario. La edad de dichos participantes se encuentra mayoritariamente comprendida entre el intervalo de 18 a 25 años.

El porcentaje de distribución de la muestra de participantes, de ambos sexos, está dividido en seis Menciones: 207 alumnos/as del Grado de Educación Infantil, de los cuales 45 estudiantes cursaban la Mención Bilingüe (21,7% de la muestra), y 162 la Mención de Atención a la diversidad (78,3% de la muestra). De los 195 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria, 45 cursaban la especialidad de Lengua Inglesa (23,07% de la muestra), 75 la doble Mención de Pedagogía Terapéutica más Audición y Lenguaje (38,5% de la muestra), y los 75 restantes, la Mención de Educación Física (38,5% de la muestra).

En cuanto a la distribución de participantes por sexo, el 78% son mujeres y el 22% hombres, predominando los hombres en la Mención de Educación Física de Educación Primaria. En las Menciones del Grado de Educación Infantil, el 11% son hombres y el 88,8% son mujeres en la Mención Bilingüe, el 6,17% son hombres y el 93,8% son mujeres en la Mención de Atención a la diversidad. En la Mención de Lengua Inglesa, el 22,2% son hombres y el 77,7% son mujeres, en la doble Mención (PT+AL), el 94,6% son mujeres y el 5,3% hombres y el 77,3% de la Mención de Educación Física son varones y el 22,6% mujeres.

Si bien la muestra pudiera, en un principio, ser limitada para proceder a generalizar los resultados obtenidos, se deducen representativos de la población diana final sobre la que se pretendería realizar las correspondientes generalizaciones de las conclusiones extraídas en el estudio. A todo ello, se le añade que la temática objeto de análisis de la investigación puede despertar especial interés en la comunidad educativa al exponerse una cuestión de actualidad vigente que no admite desentendimiento y, con similar importancia, si se tiene en consideración que un gran porcentaje de la muestra participante ejercerá, en un futuro muy próximo, labores docentes en las que deberá reparar, con absoluto cuidado, en la respuesta educativa inclusiva que ofrece a todos sus alumnos, incluidos aquellos estudiantes con altas capacidades.

2.2. Instrumento

Se han utilizado parte de las cuestiones del cuestionario del profesorado en formación ante la atención educativa de alumnos con altas capacidades recogido de la tesis doctoral de Camacho (2016), pidiendo previamente el consentimiento expreso a su autora. Se trata de un cuestionario compuesto por 32 ítems. Los cinco primeros ítems se corresponden con información exploratoria, hay respuestas dicotómicas y algunas de elección múltiple y respuestas abiertas. Finalmente, para el presente estudio se han seleccionado los ítems relacionados con la respuesta educativa y las medidas de atención a la diversidad, siendo de elección múltiple y así se ha podido realizar el análisis que compete con los cuatro ítems necesarios.

En los primeros cinco ítems del cuestionario se demanda sobre aspectos demográficos; sexo (hombre, mujer), edad (cinco opciones en las que se establecen franjas de edad), Universidad (pública; campus o privada), procedencia para estos estudios, Mención que cursa y elección de los estudios como primera o segunda opción. En los seis siguientes ítems se demanda sobre la formación que han recibido y su

utilidad con cuatro opciones de respuesta. A continuación, se cuestiona sobre la escolarización de este alumnado y cuándo se deben identificar. Y finalmente, las preguntas que conciernen sobre la atención al alumnado, la respuesta educativa, las medidas y la metodología.

El principal objetivo del cuestionario fue examinar si los conocimientos actuales de los futuros egresados de Magisterio se corresponden con la realidad de la práctica educativa de los docentes en lo que respecta a los estudiantes con altas capacidades. Para ello, se comprobará si se conoce la respuesta educativa para trabajar en el día a día con los estudiantes con altas capacidades y las actuales medidas educativas; ordinarias, extraordinarias y excepcionales, que se pueden utilizar y que se aplican por parte de los docentes en activo, actualmente.

2.3. Procedimiento de la investigación

Los resultados que se obtuvieron en la aplicación del cuestionario fueron analizados teniendo en cuenta las variables independientes de sexo, edad, procedencia de estudios preuniversitarios, Grado de Magisterio elegido, Mención que cursan en último curso del Grado de Magisterio y si dichos estudios fueron escogidos como una primera preferencia personal o no. Se obtuvieron estadísticos descriptivos de frecuencias de respuestas y porcentajes, y se hicieron tabulaciones cruzadas de cada uno de los ítems del cuestionario entre los dos Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria y entre las Menciones de dichos Grados.

Tras solicitar el permiso a la autora del cuestionario para su posterior uso, gracias a la autorización de los profesores y profesoras de la Universidad de Zaragoza, se inició el proceso de recogida de datos. Los participantes fueron los estudiantes de cuarto curso de Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, los cuales respondieron al cuestionario fuera del horario lectivo de sus clases tras informarles del anonimato y voluntariedad de sus respuestas. Tras recibir las respuestas se analizaron a través del paquete estadístico SPSS versión 22.0, todas ellas en términos porcentuales.

Las variables del instrumento que se tienen en cuenta para el análisis de datos son las Menciones (especialidad) de cada estudiante, conocimiento de los futuros egresados con respecto a las respuestas educativas y medidas disponibles para el alumnado con altas capacidades.

3. Resultados

A continuación, se exponen las respuestas que los estudiantes universitarios dan ante diferentes preguntas relacionadas con la respuesta educativa que se les puede proporcionar a los niños y niñas con altas capacidades. En una primera cuestión, se les preguntaba por el tipo de respuesta educativa que darían, en su futuro profesional, al alumnado con altas capacidades. En términos generales, y tal y como se refleja en la Tabla 1, en la especialidad de Atención a la diversidad del Grado de Educación Infantil,

se aprecia una distribución considerablemente similar entre la estrategia que implica ofrecerles una temática adicional, y aquella otra que consiste en presentarles tareas de mayor complejidad y abstracción. Por el contrario, en la Mención Bilingüe los resultados difieren considerablemente; un 52,4% de los estudiantes no considera que exista la necesidad de proporcionarles nada a este alumnado con altas capacidades en el aula ordinaria.

Por su parte, también en el Grado de Magisterio en Educación Primaria las respuestas de los participantes son distintas considerablemente atendiendo a la Mención que cursan. Uno de los datos más significativos que de ello se deriva, es que un porcentaje considerable (36,8%) de estudiantes procedentes de la doble especialidad de Pedagogía Terapéutica más Audición y Lenguaje consideran la posibilidad de ofrecer al alumnado con altas capacidades tareas de mayor complejidad y abstracción. Por el contrario, en el caso de los estudiantes de la Mención de Inglés, un elevado porcentaje de ellos (41,7%) aboga por presentar a este alumnado una mayor cantidad de tareas.

Tabla 1

Respuesta educativa que darían los futuros profesionales al alumnado con altas capacidades

Grado	Mención	Darles temática adicional	Mayor cantidad de ejercicios	Tareas de mayor complejidad y abstracción	No proporcionarles nada	Otras
Grado Educación Infantil	Atención Diversidad	47,4%	14,5%	31,9%	0%	6,2%
	Bilingüe	20,3%	15,7%	11,6%	52,4%	0%
Grado de Magisterio en Educación Primaria	PT + AL	14,6%	17,3%	36,8%	0%	31,3%
	Educación Física	24,5%	21,6%	37,4%	0%	16,5%
	Inglés	26,2%	41,7%	17,5%	0%	14,6%

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se les preguntaba también sobre las respuestas más habituales que llevan a cabo los docentes laboralmente activos, en el día a día, en los centros educativos con el alumnado con altas capacidades. Al respecto de ello, y tal y como puede apreciarse en la Tabla 2, de entre el conjunto de estudiantes en formación, un 53,4% cree que la medida más habitual es la adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación. En una segunda posición, los estudiantes consideran que se utiliza, con más frecuencia, la estrategia de flexibilidad a un curso superior (20,2%), seguida de la puesta en marcha de programas de desarrollo de capacidades (14,3%). En último lugar, el alumnado de este cuarto curso de ambos Grados valora los programas extracurriculares como medida de atención a este alumnado en concreto (12,0%).

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes en cuanto a las respuestas que los maestros en ejercicio ofrecen más habitualmente a los alumnos con altas capacidades

	% respuesta
Programas extracurriculares	12,0
Adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación	53,4
Flexibilización a un curso superior	20,2
Programa de desarrollo de capacidades	14,3

Fuente: Elaboración propia

Haciendo una diferenciación de estas opiniones en función de las diversas menciones de especialización (Tabla 3), se observa que la medida considerada más común por todas las Menciones es, nuevamente, la adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación. Se aprecian, eso sí, ciertas diferencias entre las Menciones de Atención a la Diversidad y Educación Física, considerando los alumnos de este último grupo más habitualmente utilizada la práctica de la flexibilización hacia un curso superior, que los programas extracurriculares.

Por su parte, una de las respuestas existentes actuales en la Comunidad Autónoma de Aragón es el Programa de Desarrollo de Capacidades destinado para este alumnado. Sin embargo, no es una de las medidas que este grupo de estudiantes universitarios considere de las más utilizadas. De hecho, se deduce a partir de estos datos su desconocimiento generalizado, puesto que un 14,3% opina que se utilizan en el aula entre los docentes como medida más común.

Tabla 3

Porcentaje de respuesta acerca de las medidas más comunes que ofrecen los maestros en ejercicio por Menciones

	Programas extracurriculares	Adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación	Flexibilización a un curso superior	Programa de desarrollo de capacidades
Atención a la Diversidad	16,7%	50%	22,2%	11,1%
Educación Bilingüe	20%	53,3%	0%	26,7%
Doble Mención	5,3%	57,9%	21,1%	15,7%
Lengua Inglesa	6,6%	60%	26,7%	6,7%
Educación Física	8,0%	52,0%	28,0%	12,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la cuestión relacionada con las *medidas que utilizarían estos docentes en formación en su actividad diaria*, también se detecta diversidad de opiniones (Tabla 4). En las especialidades de Educación Física y Atención a la Diversidad, la muestra de estudiantes se decanta mayoritariamente por el uso de la

adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación, en la Mención de Lengua Inglesa, por la flexibilización a un curso superior; y, finalmente, en las tres Menciones restantes, por los programas extracurriculares.

Tabla 4
 Porcentaje de las medidas que utilizarían como futuros docentes para atender a los alumnos con altas capacidades

	Programa extracurricular	Adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación	Flexibilización a un curso superior	Programa Desarrollo de Capacidades
Atención a la diversidad	13,3%	44,6%	25,5%	16,6%
Educación Bilingüe	28,5%	22,9%	22,8%	25,8%
Doble Mención	33,2%	24,9%	11,4%	30,5%
Lengua Inglesa	17,4%	17,6%	38,1%	26,9%
Educación Física	26,4%	28,5%	17,2%	27,9%

Fuente: Elaboración propia

Pese a no hallarse tampoco consenso en este caso, es de destacar que, en términos generales, los estudiantes de la Universidad de Zaragoza valoran positivamente el Programa de Desarrollo de Capacidades que es propio de nuestra Comunidad Autónoma y, muchos de ellos, lo consideran incluso como una respuesta educativa ajustada a las necesidades de los alumnos con altas capacidades que ellos mismos aplicarían. Entre los alumnos que más escogerían esta opción, están aquellos que cursan la Mención de Educación Física y la Doble Mención PT + AL.

4. Discusión

Las conclusiones extraídas tras analizar los resultados del estudio llevan a corroborar que es necesaria una reorganización de la formación inicial de los docentes para atender a la diversidad en lo que concierne al alumnado con altas capacidades que está presente en las aulas. Vilchez et al. (2018) proponen la posibilidad de incluir en la formación inicial las TIC para lograr que los futuros docentes obtengan una formación para detectar en el aula a los estudiantes con altas capacidades, así como, herramientas para la respuesta educativa. “La enseñanza que se oferta en los centros universitarios debe preparar a los maestros y las maestras para afrontar las necesidades de los escolares, esta innovación pretende suplir, en parte, estas carencias” (2018, p.2202).

Los resultados del estudio llevan a la necesidad de formación para atender al alumnado con altas capacidades. Los maestros deben recibir más formación en su Grado para dar una respuesta ajustada al alumnado con AC, en tanto que resultaría beneficioso no sólo para los niños y niñas superdotados sino para todos los alumnos. Una medida que, sin duda, conduciría a la instauración de una escuela más inclusiva (Sastre, 2004, p.11-12).

Tal y como expone Alonso (2008, p.14) “se sabe que los profesores sin una preparación en la formación de alumnos con sobredotación intelectual, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos”.

De allí que sea imprescindible otorgar a los futuros docentes que impartirán docencia en las aulas, una formación inicial de calidad en lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades.

Otros estudios actuales apoyan la idea extraída de nuestro estudio y es que es necesaria una formación de calidad para los docentes de las aulas. Tal y como exponen en su estudio López, Martín y Palomares (2019, p.72) “además, es preciso que esta formación sea de calidad, ya que suelen percibir que no han adquirido la suficiente formación para atender educativamente a este alumnado” (Castro, 2005; Peña del Agua et al., 2003; Muglia y Tonete, 2016).

“Ha quedado evidenciado que la formación específica de los docentes en este ámbito es uno de los problemas que mayor repercusión tiene en el correcto desarrollo de este alumnado” (López, Martín y Palomares, 2019, p.72). Indicando a su vez que se encuentran pocos docentes formados, pero también se debería proporcionar una formación óptima que lleva a que afecte en la detección e identificación de los mismos y la respuesta educativa proporcionada.

En definitiva, hay que seguir trabajando e investigando en el ámbito de las altas capacidades y, por tanto, en la formación docente para atender de forma inclusiva a todo el alumnado presente en las aulas. No hay que olvidar que, si se les proporciona a los docentes de las distintas etapas educativas las herramientas para su identificación y posterior trabajo, no únicamente se beneficia el estudiante con altas capacidades sino a todos los discentes de nuestras escuelas.

En el reciente estudio realizado por Alarcón y Muñoz (2019) se apoya la idea extraída de nuestro estudio sobre la falta de formación del profesorado ya que las familias “Manifiestan principalmente que las medidas tomadas son insuficientes, que deben realizar demasiadas peticiones y/o gestiones para que se lleve a cabo la intervención, que no reciben la información necesaria y que falta formación por parte del equipo docente” (p.215).

El profesorado con formación específica en materia de altas capacidades intelectuales rechaza con mayor frecuencia los estereotipos asociados a estos alumnos, apuesta por una educación personalizada, prefiere una educación más inclusiva, tiene cierta ilusión por tener a estos alumnos en sus clases y se siente preparado para atenderles educativa y emocionalmente. (García, Monge y Gómez, 2021, p.248).

El presente estudio pone de relieve la necesidad de establecer una formación específica sobre altas capacidades intelectuales en la preparación inicial y continua del profesorado, sumándose así a las evidencias que demuestran una deficiente formación docente en este ámbito, tanto a nivel nacional (López y otros, 2019; Mendioroz y otros, 2019; Peña y otros, 2003; Torrego y otros, 2017) como internacional (Gali y otros, 2017) (como se citó en García, Monge y Gómez, 2021, p.247).

5. Conclusiones

A partir del análisis desarrollado mediante porcentajes se ha logrado realizar una detallada descripción de las percepciones que los estudiantes universitarios manifiestan al respecto de diferentes cuestiones vinculadas a la atención educativa que se proporciona al alumnado con altas capacidades. De este modo, y considerando los hallazgos de este estudio en su conjunto, se ha podido constatar la presencia de diferencias en las percepciones docentes sobre diversos aspectos que atañen al modo en que el profesor responde a la diversidad que se deriva del alumnado con altas capacidades.

No resulta extraño, en primer lugar, que una gran parte del alumnado procedente de la Mención de Atención a la Diversidad considere, como medida más adecuada para este grupo de niños con altas capacidades, el hecho de proporcionar *temática y tareas de mayor complejidad y abstracción*. Sin embargo, resulta verdaderamente alarmante, entre otras cuestiones, el elevado porcentaje de estudiantes universitarios de la Mención Bilingüe que opinan que no es necesario ofrecer nada a este alumnado con altas capacidades, lo cual es indicador de la ausencia de conocimiento en la respuesta educativa que debería darse a este alumnado.

Cabe recordar, en este momento, que los estudiantes que respondieron a este cuestionario estaban en su último año de estudios de Grado habían realizado ya un considerable número de horas de formación teórica y práctica en centros educativos de Educación Infantil y Primaria, por lo que deberían conocer por su experiencia práctica estas respuestas.

De todo ello, se puede concluir que los alumnos universitarios no tienen completamente claras las respuestas educativas que se pueden aplicar y existe diversidad de opiniones con respecto a las medidas disponibles. Esto corrobora y apoya el hecho de que, en la actualidad, en las aulas de nuestro sistema educativo se llevan a cabo actividades que no enriquecen a los niños con altas capacidades, bien porque los docentes no consideren necesario hacerlo, o bien porque pueda existir una concepción errónea en relación a la superdotación.

A partir de los resultados del cuestionario se muestra que los futuros docentes no tienen una clara idea de las medidas disponibles ni de las que aplican los docentes laboralmente activos. Asimismo, es destacable que los futuros egresados no tienen las concepciones claras sobre las medidas más inclusivas para atender a las singularidades de los estudiantes con altas capacidades. Ello lleva a reflexionar sobre la formación

que reciben desde el ámbito universitario en lo que concierne al alumnado con altas capacidades, y la consecuente atención a la diversidad que recibe en el aula ordinaria.

Independientemente de la especialidad de la que provengan, los futuros egresados pueden llegar a ejercer labores fundamentales de tutoría dentro de las aulas de educación ordinaria a las que acudan niños y niñas con altas capacidades. En consecuencia, quizás sea momento de plantearse una revisión de los planes de estudio para dar más formación sobre la atención al alumnado con altas capacidades. A pesar de encontrarnos en la sociedad del siglo XXI, en la era de la inclusión educativa, se puede concluir que todavía queda mucho camino por recorrer puesto que no se aplican correctamente las medidas o se desconocen. Por fortuna, el campo de la investigación se encuentra plenamente abierto a la comunidad científica, y cualquier profundización en la temática supondrá, a mayor o menor escala, una aportación más también beneficiosa para el avance hacia una escuela cada vez más inclusiva.

Es muy importante tener en cuenta las características de cada niño/a con altas capacidades ya que cada uno/a es distinto (Pomar y Díaz, 1998; Martínez, 2014; Pfeiffer, 2017). Y gracias a este cuestionario se ve la necesidad de aportar a los estudiantes de Magisterio información sobre la respuesta educativa y las medidas disponibles para los estudiantes con altas capacidades.

Sin embargo, las conclusiones han de ser tomadas con las limitaciones metodológicas. En futuras investigaciones se tendrá en cuenta un previo análisis de la formación en el primer curso para compararla con los de cuarto curso además de integrar el estudio por encuesta con estudios de casos con docentes recién egresados/as que ejerzan sus funciones en centros de Educación Infantil y Primaria.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, V., Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de estudios Campogibaltareños*, 51, 209-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7204002>
- Alcaraz, S., y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alonso, J.A., Renzulli, J.S., y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. EOS.
- Alonso, J. (2008). La educación de los alumnos con sobredotación intelectual. En J. Alonso (Ed.), *Inteligencia, creatividad y talento: una inversión para la niñez en riesgo*. VII Congreso Bienal de la Ficomundyt. 37-64. <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>

- Betrán, M.T., López, B., López, B., y Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Carreras, L., Castiglione, F., y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente*. Horsori Editorial.
- Comes, G., Díaz E.M., Luque, A. y Ortega, J. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
https://www.researchgate.net/publication/46246750_Analisis_de_la_legislacion_espanola_sobre_la_educacion_del_alumnado_con_altas_capacidades
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/altas_capacida.pdf
- Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades (2014). *Guía científica de las altas capacidades*.
<http://altscapacidadescse.org/shop/Guia%20Cient%C3%ADfica%20ICP18.pdf>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Médici.
- Galián, B., Calatayud, A.M^a., Belmonte, M^a.L., y Gracia, M^a.P. 2014. Evaluación de necesidades de formación sobre altas capacidades en un centro de Educación Primaria. En Alonso, J.I., Gómez, C.J., e Izquierdo, T. (Ed.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria: retos y propuestas*, 145-158. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- García, M. (2014). Altas Capacidades en el aula. *Didactia*, 6. Recuperado de <https://didactia.grupomasterd.es/>
- García, A., Monge, C. y Gómez, P. (2021). Percepciones hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251.
<https://doi.org/10.6018/reifop.416191>

- Gómez, M^a. I. (2019). Desarrollo de la alta capacidad durante la infancia temprana. *Papeles del psicólogo*, 41(2), 147-158. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2930>
- Guirado, À. y Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó.
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín oficial del Estado (4 de octubre de 1990).
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. Boletín oficial del Estado (24 de diciembre de 2002).
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado (4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado (10 de diciembre de 2013).
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de caso. *Educación y diversidad*, 4(1), 101-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3140523>
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C., y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: Retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 46-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>
- Lopéz, E., Martín M^a. I., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos educativos*, 24, 63-76. <http://doi.org/10.18172/con.3949>
- Martínez, M. y Guirado, À. (coords.). (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación del periodo escolar*. Graó.
- Mendioroz, A., Rivera, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Moreno, M.D., Machuca, M.I. y Ayala, R.M. (2017). *Diagnóstico e intervención en los más capaces. Manual básico desde la detección hasta las propuestas para el aula*. <http://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es>
- Muglia, S. y Tonete, J. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 34(1), 29-60. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S02549247201600100003&lng=es&tlng=pt

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín oficial de España (1996).

Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín oficial de España (1996).

Orden ECD/1400/2018, 28 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho programa durante el curso 2018/2019. Boletín oficial de Aragón (2018).

Peña del Agua, A., Martínez, R., Velázquez, A., 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), pp. 271-289. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99211/94811>

Pérez, L.F., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Ministerio de Educación y Cultura.

Pérez, L.F., Losada, L., y González, C. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula abierta*, 37(1), 31-44. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i11/33_pdfsam_Aula_Abierta_Vol._37_1_Junio_2009.pdf

Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja, UNIR editorial.

Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aprobado en la sesión del Consejo de Ministros celebrada el 3 de marzo de 2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf>

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín oficial del Estado (31 de julio de 2003).

Resolución de 19 de diciembre de 2017, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se dictan instrucciones referidas a actuaciones de intervención educativa inclusiva, y a la red integrada de orientación educativa. Boletín oficial de Aragón (2017).

- Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la aplicación con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades y se dictan instrucciones para su desarrollo en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín oficial de Aragón (2007).
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como Estrategia Educativa*. Netbiblo.
- Roa, M^a.M. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/25695>
- Sastre, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Fáisca*, 11, 5-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476399>
- Terrassier, J.C. (1994). El síndrome de la disincronía. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amarú.
- Tijada, P. (2015). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 75-88. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vilchez, M^a.J., Quintero, B., Trillo, M^a.C., Jimena, A.M^a, y Reche, E. 2018. Coordinación docente para la formación en altas capacidades intelectuales en el Grado de Educación Primaria. En López, E., Cobos, D., Martín, A.H., Molina, L., y Jaén, A. (Ed.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (2193-2204). Octaedro.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18611>

Contribuciones del autor: La contribución realizada por cada autora en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo, atendiendo a las diferentes tareas llevadas a cabo ha sido la que se expone a continuación: Conceptualización A.G.U. y M.L.O.; Recorrido legislativo; A.G.U.; Investigación A.G.U., M.L.O. y C.L.C.; Método y resultados C.L.C.; Discusión y conclusiones A.G.U. y C.L.C.; Referencias bibliográficas A.G.U., M.L.O y C.L.C.; Redacción-borrador original A.G.U.; Redacción-revisión y edición, C.L.C. y M.L.O.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Guillén Ubico, A., Liesa Orús, M. y Latorre Cosculluela, C. (2022). La visión de los estudiantes de Magisterio sobre altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 65-85. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.17047