



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Estudio comparativo de la Respuesta Educativa ante las Altas Capacidades en Educación Primaria en centros de Italia y España

Trabajo fin de grado presentado por:

Emma Pérez Patrini

Titulación:

Grado en Educación Primaria

Línea de investigación:

Iniciación a la Investigación

Director/a:

Ana Cristina Llorens Tatay

Ciudad: Barcelona

25-6-15

Firmado por: Emma Pérez Patrini

CATEGORÍA TESAURO: 1.2.3. Niveles educativos: Atención a las
necesidades educativas especiales.

RESUMEN

Diversos estudios manifiestan que una gran cantidad de niños con altas capacidades pasan desapercibidos dentro de las aulas de nuestras escuelas y, por lo tanto, no reciben una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. El presente trabajo pretende describir qué estrategias son las adecuadas para promover las capacidades de estos alumnos dentro de las escuelas. Así, se presenta un estudio cualitativo que compara la experiencia de maestras de escuelas de Barcelona (España) y de Pistoia (Italia). Finalmente, los resultados de la investigación muestran la importancia de la observación para la detección de estos niños, y a la vez, que cada contexto tiene su prioridad en lo referente a las estrategias a utilizar ante niños con altas capacidades. Las estrategias de las escuelas catalanas se centran en los planes individualizados, en cambio, las escuelas de Pistoia se centran en no aplicar estrategias específicas para estos niños, sino plantear actividades abiertas de diferentes dificultades para todos los niños por igual.

Palabras clave

Altas Capacidades, superdotación, estrategias educativas, Educación Primaria, respuesta educativa.

ABSTRACT

A great number of authors manifest that many children with high abilities go unnoticed in our schools' classrooms and, therefore, they don't receive an appropriate educational answer to their needs. This work tries to describe which strategies are suitable in order to promote the abilities of these infants inside the school. Thereby, it presents a qualitative study that compares the experiences of schools' teachers in Barcelona (Spain) and in Pistoia (Italy). Finally, the results of this research show the importance of the observation in order to detect these infants and at the same time the importance that each context had its priority in relation with the strategies to be used before infants with high abilities. Catalan schools' strategies are focused to individualized plans whereas Pistoia schools are not focused in the application of specific strategies for theses infants but are focused in setting up open activities with different steps of difficulty to all infants as a group.

Key words

High Abilities, giftedness, educational strategies, Elementary Education, educational answer.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
2.1 OBJETIVO GENERAL	3
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1 CONCEPTO Y TIPOLOGÍAS DE ALTAS CAPACIDADES	4
3.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES	6
3.3 CÓMO TRATAR ESTOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS	8
3.4 DIFERENCIAS ENTRE CONTEXTOS: LAS ESCUELAS DE BARCELONA Y LAS DE PISTOIA	12
4. MARCO METODOLÓGICO	14
4.1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	14
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
4.3. PARTICIPANTES	15
4.4. VARIABLES, MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS	15
4.5. PROCEDIMIENTO	16
4.6. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	17
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	18
5.1. ESTRATEGIAS DE AULA	18
5.2. COORDINACIÓN ENTRE LAS MAESTROS	23
5.3. TRABAJO CON LAS FAMILIAS	24

6. CONCLUSIONES	27
6.1. LIMITACIONES	29
6.2. PROSPECTIVA	30
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
8. BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	35
ANEXO 1. CUADRO PARA LA ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA.....	36
ANEXO 2: MODELO DE ENTREVISTA	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias pedagógicas (aula)	19
Tabla 2. Estrategias pedagógicas (coordinación entre los maestros)	23
Tabla 3. Estrategias pedagógicas (trabajo con las familias)	25

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad está planteada en la legislación como un elemento de calidad del sistema educativo. La ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), reconoce las diferencias individuales de los alumnos tanto en sus capacidades como en intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, contempla la atención a las necesidades educativas especiales partiendo de un enfoque individualizado y comprensivo de la enseñanza desde un marco curricular único. Este enfoque permite una respuesta a la diversidad del alumnado tanto si se trata de alumnos discapacitados, como con altas capacidades. Ahora bien, como dicen García y Abaurrea (1997), y también Acereda y López (2012), mientras que la respuesta educativa dirigida a los alumnos con discapacitados ha conseguido un alto nivel de sistematización y desarrollo, la dirigida a los alumnos con altas capacidades ha sido más bien escasa.

En los últimos 30 años, las investigaciones han desafiado la visión largamente mantenida de la inteligencia como un concepto inmutable. Aplicar solamente pruebas que midan el cociente intelectual (en adelante, CI) ya no es un procedimiento válido para identificar los múltiples talentos que pueden presentar los estudiantes (Generalitat de Catalunya, 2013). Por lo tanto, como también afirman Acereda y López (2012), un CI alto, por sí mismo, no es causa de superdotación; sino que es una condición necesaria pero no suficiente para poder llegar a identificarla. Además, estos autores afirman que se introducen varias variables como puede ser la creatividad y altos niveles de implicación en la tarea. Así, en la actualidad se entiende que la inteligencia es compleja, que hay muchas variables que inciden en ella y que, por tanto, para medirla hay que tomar en consideración muchos criterios.

Basándose en las nuevas investigaciones desarrolladas en esta área, la Generalitat de Catalunya (2013) ha definido el concepto de altas capacidades como, los niños y adolescentes que demuestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para conseguirlas, comparados con otros individuos de la misma edad, experiencia o entorno. Estos niños, tienen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, muestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en materias académicas específicas. Las altas capacidades se pueden encontrar en niños y adolescentes

de todos los grupos culturales, en todos los niveles sociales y en todos los ámbitos de la actividad humana. Además, Pérez y Beltran (2005) añaden que el contexto tiene también mucha relevancia, y se tiene que tener en cuenta para definir el concepto de altas capacidades.

En cuanto a la identificación y educación de los alumnos con altas capacidades, Fernández, Reyero y Tourón, (2002) remarcan que ha sido y es un tema desconocido dentro del quehacer educativo. A la vez, afirman que los tutores pasan un gran número de horas al día con sus alumnos, y por tanto, todo el peso de la identificación y la atención específica que un alumno de alta capacidad precisa recae sobre ellos. Paradójicamente, no han sido formados adecuadamente para atender a estas demandas, y los cursos de formación del profesorado, como dicen Reyero y Tourón (2002), rara vez tienen que ver con el tema al que nos referimos. Los maestros sin una preparación especial hacia el mundo de los alumnos superdotados, muy a menudo, según Reyero y Tourón (2002), se muestran hostiles hacia ellos y los rehúsan, puesto que los sienten como una molestia, no los comprenden y no saben cómo actuar ante las diversas y, a veces, problemáticas situaciones. Por el contrario, los docentes con preparación o con una experiencia en el mundo de la excepcionalidad, tienden a ser más comprensivos y entusiastas, se muestran más interesados en la problemática de los alumnos superdotados y talentosos (Grau y Pietro, 1996; Gómez y Mir 2011; Generalitat de Catalunya, 2013).

En síntesis, la teoría general comparte la importancia de dar una buena respuesta a estos niños y por tanto, la necesidad de una formación específica por parte de los profesores, puesto que estos son un elemento fundamental para la identificación y educación de los alumnos con altas capacidades.

Por toda la problemática mencionada en el ámbito educativo, y más concretamente en las altas capacidades, en este trabajo se pretende investigar el quehacer educativo de los educadores de dos contextos diversos (Italia y España) frente a este tipo de alumnado en el primer ciclo de Educación Primaria y hacer una comparativa de ello para intentar saber qué estrategias utilizan y cuáles son las más idóneas.

El presente trabajo es una investigación empírica, que estudia una realidad educativa de actualidad como es la inclusión en las escuelas con alumnos con altas capacidades. Se ha

considerado que es la mejor opción para investigar sobre esta temática desde el análisis, la comparación y la descripción enfocada a la etapa de Educación Primaria. Esta tipología de investigación, permitirá conocer las diferentes estrategias y opiniones de los maestros sobre su día a día con niños con altas capacidades.

En referencia a la metodología, se utilizará un método de investigación cualitativo, puesto que resulta interesante orientar el estudio a la comprensión de los significados de las acciones de los maestros, y de su manera de hacer ante los alumnos con altas capacidades. Se pretende comprender aquello particular e individual de cada maestro, y apreciar la singularidad de cada uno de ellos. La investigación cualitativa, por lo tanto, permite un análisis más explicativo pero también, con una cierta proyección personal.

El trabajo se estructura de la siguiente manera, en un primer apartado se recoge una aproximación teórica al tema de estudio, seguidamente se encuentra el marco metodológico donde se puede apreciar el trabajo de campo realizado en el cual se recoge la información a analizar. En otro apartado, se encuentra la discusión de resultados haciendo un análisis de los datos obtenidos y una comparativa de las mismas, y finalmente se encuentran las conclusiones obtenidas en esta investigación a partir de todo el trabajo con las limitaciones que se han encontrado y la prospectiva del mismo.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo plantea examinar qué estrategias pueden utilizar los maestros para responder de una manera adecuada a las necesidades de los alumnos que tienen altas capacidades dentro de las aulas de Educación Primaria de primer ciclo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir del objetivo principal se proponen dos objetivos específicos: por un lado, describir las estrategias que utilizan los maestros ante niños con altas capacidades y por otro, comparar las estrategias que llevan a cabo los maestros de dos contextos diferentes, Italia y España.

Como se ha mencionado, para dar respuesta a estos dos objetivos específicos, se propone una investigación que implica un análisis cualitativo mediante el uso de las entrevistas a maestros de cuatro escuelas, dos italianas (Pistoia) y dos españolas (Barcelona).

3. MARCO TEÓRICO

3.1 CONCEPTO Y TIPOLOGÍAS DE ALTAS CAPACIDADES

Según Spot y Pijoan (2013), definir qué es un superdotado no es sencillo y si se centra en el ámbito de la educación surgen muchas preguntas por responder, como puede ser la diferencia entre normal o anormal, cómo atender a esta clase de alumnos o también, como identificarlos de una forma rápida y efectiva. La gran cantidad de respuestas posibles, según Acereda y López (2012) y Spot y Pijoan (2013), queda claramente reflejada en la falta de consenso en el ámbito científico en lo referente al concepto y a la terminología, en la gran variedad de enfoques y métodos utilizados en las diversas disciplinas y por los varios especialistas (pedagogos, maestros, psicólogos, médicos, etc.) en la atención a estos alumnos.

Acereda y López (2012) afirman que los alumnos con altas capacidades no son un grupo homogéneo, por lo cual no pueden definirse unas características específicas para todo el grupo. Sin embargo, se pueden encontrar similitudes de habilidades cognitivas entre ellos que permiten realizar una clasificación de los diferentes tipos de altas capacidades. Entre los alumnos con altas capacidades, según Acereda y López (2012) y Spot y Pijoan (2013) se pueden diferenciar de forma general varios perfiles. A continuación, se realiza una definición de los diferentes perfiles de altas capacidades como el Superdotado, el Talentoso, Precoz, Genio y Prodigio según autores referentes.

Por un lado, el Superdotado recibe muchas definiciones diferentes, pero se destaca la siguiente: el superdotado es el sujeto que “combina los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información (inteligencia elevada), con el aspecto cognitivo más productivo (pensamiento divergente, creatividad), y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial” (Renzulli, citado por Prieto y Castejón, 2000, p. 30)

Por otro lado, el término Talento es un concepto muy empleado en la actualidad, según Marina (2013), el talento es la inteligencia resolutive; es decir, que resuelve los problemas y que avanza con resolución. El autor añade que, como existen muchas inteligencias diferentes, puede haber también muchos talentos diferentes (musicales, científicos, financieros, atléticos, etc.), cada uno de los cuales representa un tipo de destreza especial. También, se considera el término talento como “la capacidad focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual, en que el alumno talentoso sería aquel sujeto que muestra un elevado rendimiento en un área determinada de conocimiento, de forma independiente al rendimiento que podría mostrar en el resto de las áreas de conocimiento” (González, 1997, p.15). En las áreas propias de su propio talento, Gómez y Rodríguez (1993) dicen que el talentoso se muestra mucho más efectivo que el superdotado. Este último (superdotado), según Gómez y Rodríguez (1993), realiza un buen rendimiento – si se compara con los alumnos “normales”- sea cual sea el ámbito, mientras que el talentoso sólo tendrá un buen rendimiento en su área de dominio, y puede rendir en las otras áreas por debajo de los demás alumnos. Así pues, estos autores afirman que la irregularidad es otra de las características de estos niños.

También hay que definir el alumnado Precoz, que según Tannenbaum (1993) y Acereda y López (2012), es el alumnado que tiene un desarrollo temprano fuera de lo común para su edad cronológica. Además, señalan que la mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces desarrollan capacidades con un nivel excepcional. En cuanto a la precocidad, esta se tiene que distinguir de los dos conceptos descritos anteriormente, y el documento de educación especial de la Generalitat de Cataluña (1999) lo diferencia de forma muy clara: “la precocidad es un fenómeno fundamentalmente evolutivo, mientras que la superdotación y el talento son fenómenos cognitivos estables” (p.12). Además, el mismo documento añade que durante la etapa de desarrollo y de construcción de los mecanismos de formación de la inteligencia, que se produce entre los 0 y los 14 años, las diferencias que existen en cuanto al desarrollo de la inteligencia responden como mínimo a dos causas: diferencias en el ritmo de desarrollo, y en este caso se hablaría de precocidad si la activación de los recursos intelectuales se lleva a cabo en un espacio de tiempo más corto que el ritmo de la media, y diferencias de techo, es decir, si una vez finalizado el desarrollo cognitivo básico, el alumno presenta más y mejores aptitudes que la media, como en el caso de los superdotados. Esta matización es fundamental puesto que, un niño precoz, según Castelló

(1995), llega antes a los recursos básicos de la inteligencia, pero no consigue al final de su desarrollo ni más ni mejores niveles, por el contrario, el autor añade que un alumno superdotado o talentoso puede tener precocidad o no, pero al finalizar su desarrollo cognitivo y su configuración intelectual es más extensa y tiene niveles superiores de recursos específicos.

Otro concepto a distinguir es el de Genio. Sobre la denominación de este término hay diferentes opiniones y no hay un consenso total, pero según Acereda y López (2012) este término hace referencia a los sujetos con una gran capacidad intelectual y de producción, con una gran superioridad (o súper-superdotados) que realizan aportaciones significativas para la sociedad, como por ejemplo Leonardo da Vinci. También, según los mismos autores, reciben la denominación de Genios los sujetos de capacidad ilimitada.

Finalmente se encuentran los Prodigios. Benito (1990) afirma que son aquellas personas que realizan una actividad fuera de lo normal para su edad cronológica, por lo tanto, tienen un producto que llama la atención en un área específica que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto.

Como se ha visto, los niños con altas capacidades son un grupo muy heterogéneo, aun así según varios autores se han podido agrupar en diferentes términos, teniendo en cuenta unas características comunes entre ellos como son los superdotados, los talentosos, los precoces, los genios y los prodigios. A continuación, se expondrá cómo se identifica este tipo de alumnado.

3.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Los niños con altas capacidades, según Alonso y Benito (2006), poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro niño. Los autores afirman que este tipo de alumnado no desarrolla con plenitud todo su potencial por la falta de una estimulación adecuada. Además, según el documento de la Generalitat de Cataluña (2013), durante la última década ha habido un vacío importante en su detección y en la actuación de los maestros, seguramente debido a la falsa creencia que los alumnos con altas capacidades no necesitan ningún tipo de intervención ni recursos diferentes, porque teniendo unas capacidades superiores ya no

hay que hacer ningún trabajo específico. Por lo tanto, como plantea Benito (1990), los profesores aún les falta para que sean eficaces en referencia a la identificación de los alumnos con altas capacidades en las aulas; añade que la importancia de la identificación temprana, como en cualquiera otro nivel de la educación especial, es primordial y los primeros al observar que un niño o una niña tiene unas buenas capacidades intelectuales son los adultos cercanos, en general sus padres y sus maestros y profesores.

Una buena manera de identificar los talentos de los alumnos, según Benito (1992), es la observación de su trabajo escolar. Esta observación es muy importante puesto que nos permite conocer las fortalezas de los alumnos.

Según Alonso y Benito (2006), la evaluación también es otra estrategia, junto con la observación, muy adecuada para identificar estos alumnos. Especifican que la evaluación tiene que servir para conocer el desarrollo individual del alumno, no solamente en el área de la inteligencia sino también en cualquier otro tipo de comportamiento, y tener una comprensión amplia desde diferentes perspectivas, para ofrecerle la respuesta educativa más pertinente a sus necesidades. Señalan, que la evaluación tiene que tener en cuenta diversos procedimientos, instrumentos, y métodos: entrevistas con los padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; test estandarizados, etc.

En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres, puesto que ellos pueden observar con toda tranquilidad sus hijos; en las entrevistas y diferentes cuestionarios utilizados se les pide que expliquen ejemplos concretos de comportamiento que les hayan llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo respecto a los otros niños. (Alonso y Benito, 2006, p.39)

Gómez y Mir (2011) proponen utilizar protocolos para la detección de alumnos con altas capacidades que incluyan parrillas de valoración para el profesorado, los padres y los mismos alumnos, ya que defienden la idea que las altas capacidades para ser diagnosticadas correctamente se tienen que manifestar en diferentes contextos.

En conclusión, se resalta que una identificación temprana de altas capacidades es esencial para una adecuada respuesta educativa en estos niños. La estrategia más importante para la identificación es la observación de la familia y de los profesores, ya que son los más cercanos a ellos y los que pasan mayor tiempo a su lado. También, una vez se ha observado se tienen que tener en cuenta otras estrategias como las entrevistas a los padres, profesores

y a los compañeros de clase; los test estandarizados, cuestionarios, etc. Seguidamente se explica cómo se debe tratar a estos alumnos en la escuela cuando ya están identificados.

3.3 CÓMO TRATAR ESTOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS

Para tratar de una manera óptima desde la escuela a los niños con altas capacidades, es necesario contemplar tres conceptos claves: el maestro, la coordinación entre maestros, y la relación con la familia.

Por un lado, el maestro que realiza su docencia en un aula donde haya algún alumno con altas capacidades, según Gómez (2011), tiene que proporcionar estímulos en vez de presionar a estos niños para que hagan más y mejor las tareas. Además, el maestro tiene que ofrecer sistemas de aprendizaje alternativos y favorecer la autoestima de estos alumnos mediante un clima en el aula que propicie realizar riesgos creativos y cognitivos. Por parte del maestro es necesario potenciar la tolerancia al pluralismo, una actitud positiva a la diversidad y un diálogo abierto; así como por parte del alumno, una actitud autocrítica, que sepa reconocer sus errores y aprenda a aceptarlos, viendo claro que necesita de los demás, tanto para afianzar su autocrítica como para aceptar las críticas que le realicen los demás (Espot y Pijoan, 2013).

Por otro lado, hay que tener en cuenta la coordinación entre maestros, puesto que según Martínez y Guirado (2012), el tutor del grupo clase velará por el desarrollo integral de los alumnos y coordinará el trabajo conjunto con las familias o tutores legales de los niños con altas capacidades. Esto facilitará y fomentará la integración de este alumnado dentro de la vida del centro. Para favorecer un mejor desarrollo académico según las necesidades intelectuales del alumnado con altas capacidades, según el mismo autor, es necesario crear la figura del referente o tutor académico, que dinamizará y velará para que todas las actividades académicas internas y externas del centro estén contempladas dentro del proceso evolutivo de estos alumnos y que sus aprendizajes sean significativos, consiguiendo así el desarrollo de sus capacidades. Añade que, las reuniones de trabajo constituyen el espacio idóneo para el intercambio de ideas, pensamientos, actitudes o sentimientos entre sus componentes, lo cual trae a la adopción de decisiones consensuadas referidas a la contextualización y la coherencia de decisiones respecto a los alumnos con altas

capacidades.

Para finalizar, la relación con las familias de los niños con altas capacidades es otro de los conceptos clave para optimizar el trato con estos. Martínez y Guirado (2012) afirman que las familias con niños con altas capacidades tienen que recibir un trato de asesoramiento y de atención, puesto que generalmente no se encuentran preparadas para afrontar y atender con eficiencia las necesidades de su hijo, y lo viven con angustia y desconcierto. Además, estos autores destacan la gran importancia de trabajar cooperativamente maestro-familia, puesto que una buena coordinación favorecerá el desarrollo de todas las capacidades de este alumnado.

No hay que olvidar, según Benito (1992), que los niños superdotados son un grupo muy heterogéneo y que aún sólo considerando su nivel de inteligencia, está claro que las necesidades educativas cognitivas, afectivas y educativas, tienen que ser diferentes. Benito (1992), remarca que la enseñanza tiene que ser dirigida siempre a la Zona de Desarrollo Próximo, esta zona es simplemente la distancia que hay entre lo que el niño puede realizar solo y por sí mismo y la que pueda llegar con ayuda de gente adulta o compañeros más avanzados. Vygotsky (1978), sostenía, a la vez, que los niños más inteligentes tienden a tener una zona de desarrollo más amplia que la de los niños más “corrientes”.

Para tratar de manera adecuada los niños con altas capacidades, además de los conceptos anteriormente mencionados, se tiene que tener en cuenta las diversas estrategias y vías educativas existentes para estos alumnos para posibilitar atender todas sus necesidades en la mayoría de las situaciones, puesto que cada uno de ellos precisa una orientación diversa e individualizada.

Las vías educativas o estrategias educativas adecuadas para tratar a los alumnos con altas capacidades son el Plan individualizado (PI), la aceleración, el agrupamiento y la adaptación curricular significativa dentro del aula (Benavides, Blanco y Ríos 2004; Spot y Pijoan, 2013). A continuación, se exponen las características de las estrategias educativas acabadas de mencionar.

En primer lugar, el Plan Individualizado (en adelante PI) según Spot y Pijoan (2013), es el conjunto de apoyos y adaptaciones que un determinado alumno puede necesitar en los diferentes momentos y contextos escolares, y también es el documento escrito donde

constan estas decisiones. También comentan que el responsable del PI es el tutor con la ayuda del claustro de los maestros, del equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (en adelante EAP), del orientador y otros profesionales que participan en la atención educativa del alumno. Se tiene que contar con la colaboración de los padres, madres o representantes legales del alumno, y escucharlos en el proceso de la toma de decisiones.

Benavides et al. (2004) resaltan que el tutor es una figura de vital importancia para el alumno con altas capacidades porque es el encargado de la coordinación de todos los profesionales que intervienen en la educación de este tipo de alumnado, de hacer el seguimiento del PI y de actuar como interlocutor con la familia.

En segundo lugar, la Asociación Balear de Superdotados y Altas Capacidades (ABSAC) (2013) afirma que la aceleración de curso o de materia implica que el niño promocionará a un curso superior, puesto que ha superado y ha integrado los contenidos que se trabajan en el curso que le corresponde por edad.

El maestro puede proponer la aceleración de un alumno con altas capacidades al EAP o al orientador que valorará el caso. Si se considera adecuada la medida, será necesario un informe de aprobación del director, del equipo docente, tanto de los maestros actuales como de los que tienen que recibir el niño; también hará falta un informe del psicopedagogo y la autorización de los padres. Así pues, ABSAC (2013) informa que para la aceleración de un alumno se tienen que tener en cuenta los siguientes aspectos (aunque no es necesario que se cumplan todos los criterios, pero sí la mayor parte de ellos): en un primer momento, tiene que existir una evaluación psicopedagógica por parte del EAP o del orientador, de las habilidades intelectuales del niño, sus logros académicos y su ajustamiento socio-emocional, además, intelectualmente, el estudiante tiene que tener un CI igual o superior a 130 para tener un nivel de desarrollo cognitivo por encima de la media del curso deseado. El alumno tiene que tener los niveles de competencia por encima de la media del curso deseado. En el ámbito social y emocional el alumno no debe tener ningún problema significativo. Es importante también que los padres tengan una actitud positiva hacia la aceleración y el estudiante no se tendría que sentir presionado para avanzar de curso. En cuanto al maestro que recibirá al alumno con altas capacidades en el curso avanzado, tiene que estar de acuerdo con la aceleración y estar con ganas de ayudar al alumno a adaptarse a la nueva situación. Finalmente, el adelanto de curso debería suceder a principio del curso escolar y

tendría que ser realizado de manera progresiva, empezando por una sola materia, e ir avanzando si los resultados son positivos.

En tercer lugar, los agrupamientos por capacidades consisten en formar un grupo de estudiantes con altas capacidades, con los cuales se trabaja un área o materia sin tener en cuenta el currículum establecido en los diferentes cursos. Así pues, se desarrollarían los diferentes contenidos en función de las capacidades de los alumnos, sin establecer una limitación por curso, y están pensados principalmente para los alumnos talentosos (Espot y Pijoan, 2013). Según ABSAC (2013), para organizar este tipo de intervención se necesita un número mínimo de alumnos, porque se pretende trabajar con un grupo homogéneo y que el centro cuente con suficientes recursos, puesto que supone una inversión en horas durante las cuales un maestro impartirá un área o materia paralelamente a diferentes grupos ordinarios.

En cuarto lugar, la adaptación curricular es una herramienta que permite dedicar un tiempo para reflexionar sobre un alumno determinado, y en función de su estilo de aprendizaje, y de sus conocimientos previos, adaptarle el currículum a las necesidades e intereses del estudiante (Espot y Pijoan, 2013). La ACI (Adaptación Curricular Individualizada) de ampliación, es un programa que, según ABSAC (2013), contiene objetivos y contenidos ampliados de forma horizontal y /o vertical. En cuanto a objetivos y contenidos ampliados de manera horizontal, trabajan el mismo pero con un nivel de dificultad mayor, un mayor nivel de abstracción, de interconexión con otras áreas, etc. En cambio, a la forma vertical introducen objetivos y contenidos que corresponden a cursos superiores.

En cuanto a las estrategias mencionadas que un maestro tiene que emplear para desarrollar las necesidades y capacidades de los niños con altas capacidades, Benavides et al. (2004) resaltan que el aprendizaje cooperativo es otra estrategia sumamente eficaz, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico, como al desarrollo social y personal. Afirman que el trabajo en grupo es una estrategia importante en el caso de los alumnos con altas capacidades, puesto que frecuentemente prefieren trabajar solos. “En las estrategias de aprendizaje cooperativo los alumnos colaboran mutuamente en la resolución de una tarea o problema común, aportando cada uno sus conocimientos y experiencias” (Benavides et. al., 2004, p.57).

3.4 DIFERENCIAS ENTRE CONTEXTOS: LAS ESCUELAS DE BARCELONA Y LAS DE PISTOIA

Se ha querido comparar entre la educación que reciben los niños con altas capacidades de dos países diferentes. Por un lado, el trabajo se ha centrado en España, en la comunidad autónoma de Cataluña y más concretamente en la ciudad de Barcelona; por otro lado, el trabajo se ha centrado en Italia, en la región de la Toscana y más concretamente en la ciudad de Pistoia.

España e Italia han sido dos países donde la herencia de pedagogos y maestros ha sido muy importante, pero con una gran diferencia. Por un lado, en España, el franquismo produjo un estancamiento de las nuevas corrientes pedagógicas. Por otro lado, en Italia, María Montessori, Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, las hermanas Agazzi, etc., hicieron que, a mediados del siglo pasado, el epicentro de la educación en Europa se encontrara en este país. Todavía hoy, 40 años después, muchos de estos proyectos siguen vivos. Pistoia, una ciudad de la región de la Toscana de Italia, es una ciudad donde la administración municipal, que se encarga de la gestión directa de los servicios educativos, ha hecho una fuerte inversión financiera y cultural con el objetivo de elaborar un proyecto coherente de acogida, de educación y de espaldarazo a las familias en sus responsabilidades educativas. “La escuela infantil está fuertemente arraigada en el tejido ciudadano porque está considerada como una experiencia de vida asociativa” (Pujol, 2010, p. 91).

Tal como dice Riera (2008), Pistola es una ciudad que ha cuidado con especial atención y sensibilidad las necesidades de los niños y sus familias, creando una red importante de servicios educativos. Esta red constituye un sistema variado y complejo que se inició hace ya casi 50 años (la primera Escuela municipal se abrió en 1965), y en estos momentos cuentan con 20 *Scuole primarie* (Escuelas de primaria 6-12), 5 *Area bambini* y 12 laboratorios de *Pistoiaragazzi* (Riera 2008). Bernal y Vila (2010), añaden que en esta ciudad se ha ido forjando, desde los años setenta, uno de los proyectos de escuelas más inteligentes y avanzados de Italia y de Europa y que esto ha sido posible gracias al interés colectivo municipal y cultural y también a una exquisita sensibilidad hacia la educación.

En cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad dentro de las escuelas de Pistoia, la carta *dei servizi educativi* hace mención al respecto remarcando la diferencia existente en el ritmo de crecimiento de los niños, la inclusión y el apoyo a los niños con capacidades diferentes y a sus familias. En esta carta no se especifica ni cómo, ni qué tipos de diferencias

hay en el ritmo de aprendizaje; se basa en los principios de la Convención de la ONU sobre los derechos de los niños (1991), la ley 62 de 2000 sobre la cuestión de la igualdad en la educación, pero enfocado al racismo y a la pobreza, y la ley 32 de 2002 de la región de la Toscana, pero ninguno hace una mención a las altas capacidades.

En cambio, en cuanto al sistema educativo de Cataluña, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación dispone, en el artículo 83, sobre los criterios de organización de los centros para atender los alumnos con altas capacidades el siguiente: «1. El proyecto educativo de cada centro tiene que incluir los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender los alumnos con altas capacidades, con programas específicos de formación y flexibilidad en la duración de cada etapa educativa. 2. La administración educativa tiene que establecer, por medio de los servicios educativos, protocolos para la identificación de las altas capacidades y la atención metodológica adecuada.». La ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece, en el artículo 76, que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar el alumnado con altas capacidades y valorar cuanto antes mejor, sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a estas necesidades.

En resumen, en un primer apartado se ha explicado el concepto de altas capacidades así como los diferentes términos que hacen referencia a unas características comunes entre los niños con altas capacidades según varios autores referentes. En un segundo apartado, se ha hablado sobre la importancia de la identificación de estos niños, y la observación y la evaluación como métodos de identificación. En un tercer apartado se ha explicado cómo se puede ayudar a estos niños en las escuelas, donde se ha remarcado la importancia de la figura del maestro, de la coordinación entre maestros y de la cooperación y relación con la familia del niño con altas capacidades; además, se han descrito las diferentes estrategias y vías educativas existentes para estos alumnos que se tienen que emplear en las escuelas para promocionar de una manera óptima su desarrollo. Y por último, en el cuarto apartado, se ha realizado una diferenciación entre Cataluña (España) y Pistoia (Italia), haciendo énfasis en el aspecto educativo y en las normativas vigentes.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En referencia a la hipótesis de investigación, se espera encontrar estrategias metodológicas más inclusivas en los centros italianos frente a los españoles ya que, según la presente revisión teórica, la administración municipal de Pistoia se encarga de la gestión directa de los servicios educativos y además, ha hecho una fuerte inversión financiera y cultural con el objetivo de elaborar un proyecto coherente al tratamiento de la atención a la diversidad dentro de las escuelas.

También se esperan algunos puntos en común entre las estrategias metodológicas españolas e italianas, ya que la legislación en España también contempla la atención a la diversidad y, al contrario que las italianas, tiene una mención concreta a las altas capacidades.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo es una investigación cualitativa, que estudia una realidad educativa de actualidad como es la inclusión en las escuelas de los alumnos con altas capacidades. Se ha considerado que es la mejor opción para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada del presente trabajo, puesto que se investiga sobre esta temática desde el análisis, la comparación y la descripción enfocada en la etapa de educación infantil.

Esta tipología de investigación, permitirá conocer las diferentes estrategias y opiniones de los maestros sobre su día a día con niños con altas capacidades.

En este trabajo se utiliza un método de investigación cualitativo, puesto que interesa orientar este estudio a la comprensión de los significados de las acciones de los maestros, y de su manera de hacer ante los alumnos con altas capacidades. Se pretende comprender aquello particular e individual de cada maestra, y apreciar la singularidad de cada una de ellas. La investigación cualitativa por tanto, da un análisis más explicativo, pero también con una cierta proyección personal.

4.3. PARTICIPANTES

Como participantes en este trabajo comparativo, se encuentran dos maestras tituladas italianas que realizan una docencia compartida en la clase *Le Mele* de primero de primaria de la escuela *Collodi* en Pistoia (Italia). Una de las maestras tiene 38 y la otra 30 años. También participan dos maestras tituladas de la clase *Cavalli* (segundo de primaria) en la escuela *Spazzavento* en Pistoia (Italia). Una de las maestras tiene 48 y la otra 55 años, las dos también llevan a cabo una docencia compartida. Tanto la escuela *Collodi* como la escuela *Spazzavento* han sido recomendadas desde el ayuntamiento de Pistoia por ser escuelas que siguen una línea pedagógica completamente basada en los principios de esta región. Así, pueden aportar un quehacer educativo diferente al de España.

A la vez, también tienen participación dos maestras tituladas de primero y de segundo de Primaria, de 45 y 47 años respectivamente, de la escuela Nausica de Barcelona. La escuela Nausica ha sido elegida por ser una escuela ordinaria sin ningún foco especial en los alumnos con altas capacidades, y se cree que podría aportar una visión más general del tratamiento de las altas capacidades en las escuelas.

También participan una maestra de primero de Primaria de 43 años y una de segundo de primaria de 46 años de la escuela Betània-Patmos de Barcelona. La escuela Betània-Patmos se ha elegido por ser una escuela que se caracteriza por dar respuesta a todos los alumnos, y también a los alumnos con altas capacidades en concreto; por lo tanto, se ha creído que podría aportar mucha información útil y más específica dentro de esta temática.

4.4. VARIABLES, MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Para responder a los objetivos de esta investigación, se ha planteado una variable para analizar: las estrategias pedagógicas que llevan a cabo los maestros de educación infantil para fomentar la inclusión de los alumnos con altas capacidades. Específicamente, se pretende comparar las estrategias pedagógicas entre maestras de Pistoia (Italia) y Barcelona (España). Pistoia es un referente de práctica educativa reconocida en toda Europa, y por lo tanto, se quieren comparar realidades para descubrir nuevas prácticas y definir posibles mejoras.

El instrumento utilizado para realizar este trabajo de campo ha sido la entrevista. Se

considera que es la manera más adecuada de dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo, puesto que es una técnica cualitativa de recogida de datos que permite obtener la información y opinión de los maestros sobre su práctica. Para dar respuesta a los objetivos de investigación, se ha creído que el más adecuado era, por lo tanto, propiciar un diálogo intencional para saber la opinión de cada maestra y el talante de éstas respecto al tema de la investigación. Para obtener la información deseada, la entrevista ha proporcionado un proceso de comunicación verbal bidireccional, con un cierto grado de estructuración que ha permitido obtener una visión más personal y no tan subjetiva.

Así pues, para realizar la entrevista se ha tomado como base responder a uno de los objetivos que se plantea en esta investigación: describir las estrategias que utilizan los maestros con niños con altas capacidades. A continuación, en primer lugar, se desglosó la variable en tres categorías: estrategias de aula (metodología), coordinación entre los maestros y trabajo con las familias. A posteriori, para concretar más, de la dimensión de estrategias de aula (metodología) se desglosó en cuatro subcategorías: Actividades, Recursos, Plan Individualizado y Detección; la Categoría de coordinación entre maestros se desglosó en 2 subcategorías: Tipos de relación, y Momentos en los que se reúnen; la categoría de trabajo con las familias se desglosó en dos subcategorías: Comunicación, Trabajo colaborativo respecto al niño. En el Anexo 1 se muestra una tabla resumen de la estructura que se ha seguido para elaborar la entrevista.

Finalmente, a partir de las subcategorías se realizaron las preguntas de la entrevista, que fueron en un total 12 preguntas. Las respuestas de las preguntas son abiertas y cambiarán según la maestra que responda, es decir, no hay respuestas predeterminadas, por ejemplo: *¿Qué recursos utilizas con los alumnos con altas capacidades?* Sin embargo, la entrevista incluye dos preguntas que son de respuesta cerrada y predeterminada, un ejemplo de ello sería: *¿Hay un maestro de educación especial en el aula? ¿Cuánto tiempo y cuántos días?*. Por lo tanto es una entrevista semiestructurada con dos preguntas cerradas de respuesta sí o no, o de respuesta de un número determinado y no deja lugar a más extensión ni opción de respuesta. En el Anexo 2 se muestra la entrevista aplicada en el presente estudio.

4.5. PROCEDIMIENTO

El protocolo que se ha seguido para realizar la recogida de datos se inició llevando a cabo un trabajo de campo en Italia en el mes de Noviembre, en el cual se aplicó el instrumento de

recogida de datos elegido, las entrevistas, a maestras de primer ciclo de Educación Primaria para dar respuesta a los objetivos del trabajo. A posteriori, se llevó a cabo la segunda recogida de datos utilizando el mismo instrumento, las entrevistas, pero esta vez se realizó en el primer ciclo de Educación Primaria en Barcelona, para poder apreciar distinciones y parecidos entre las metodologías de respuesta ante los alumnos con altas capacidades entre Pistoia y Barcelona.

Las entrevistas se realizaron a maestras. Seis de las entrevistas se realizaron en un despacho dentro del centro escolar, eso provocó un ambiente muy propicio para hacer la entrevista ya que no había ningún tipo de distracción. Las otras dos entrevistas, realizadas en la escuela *Collodi* de Pistoia, tuvieron lugar en la sala de profesores, esto supuso que a veces hubiera algún tipo de desconcentración por el hecho de que iban entrando diversos profesores en la sala de profesores. Las entrevistas han tenido una duración media de 15 minutos aproximadamente, ya que ha dependido de la extensión de las respuestas que daban cada una de las maestras.

El proceso de la entrevista fue en todas ellas el mismo, en un primer momento se presenta el entrevistador, se hace un breve resumen del trabajo, para poner en contexto al entrevistado, seguidamente se presenta el entrevistado diciendo el nombre, la edad, y puesto laboral que ocupa. Luego se le explica al entrevistado el procedimiento que va a seguir la entrevista, es decir, que el entrevistado debe responder de la manera más sincera posible a las preguntas previamente fijadas por el entrevistador. Seguidamente se van realizando las preguntas y al final se le comenta al entrevistado que puede añadir cualquier cosa que considere relevante y que no se ha mencionado sobre el tema de las altas capacidades.

4.6. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Para finalizar, se ha realizado un análisis de los resultados obtenidos con las entrevistas y una discusión de los mismos.

Se ha analizado la entrevista teniendo en cuenta las tres categorías principales que la han regido y que se han mencionado en el apartado de instrumentos. Estas categorías son, Estrategias de aula (metodología), coordinación entre maestros y trabajo en familia. Así pues, el análisis de datos se estructura en tres apartados que constituyen las tres categorías mencionadas y para cada una de ellas se muestra un resumen de lo más relevante de las respuestas de las maestras de Pistoia y de las maestras de Barcelona.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este punto se presentan los resultados obtenidos del estudio. Para hacerlo se han dividido los resultados en tres categorías que se han explicado en el punto anterior. El primero, muestra los resultados sobre la categoría de estrategias de aula. El segundo, presenta los resultados en referencia a la categoría de coordinación entre maestras. Finalmente, el tercero y último punto, muestra los resultados de la categoría de trabajo con familias. Así, a partir de estas tres categorías se extraen las principales conclusiones de las entrevistas realizadas. Para que ayude a la comprensión de los resultados, se ha realizado una tabla por cada categoría para tener la información más relevante de manera esquemática y clara. Estas tablas muestran en color azul las coincidencias entre las respuestas de las maestras italianas y catalanas, en cambio, se muestran en color verde las respuestas que no coinciden entre las maestras de ambas regiones. Además, en cada respuesta se especifica en paréntesis si todas las maestras están de acuerdo, o si por el contrario, maestras de una misma región han tenido discrepancias entre ellas

5.1. ESTRATEGIAS DE AULA

A continuación, se analizan las respuestas a las preguntas dentro de la categoría estrategias de aula. Se hará el análisis a partir de unas subcategorías seleccionadas por ser los temas tratados en las entrevistas que tienen que ver con esta categoría principal: Estrategias de aula. Estas subcategorías son: la detección, las actividades y recursos, el Plan Individualizado, el Maestro de Educación Especial, el Rol del Maestro, y las dificultades que puedan tener los niños con altas capacidades. El detalle del proceso de elaboración de las subcategorías se puede ver en el Anexo 1.

Tabla 1. *Estrategias pedagógicas (Aula)*

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS (AULA)		
	Escuelas Italianas	Escuelas Catalanas
DETECCIÓN	- Observación detallada de los maestros. (Todas las maestras)	- Observación detallada de los maestros y psicólogos. (todas las maestras)
Actividades y recursos	- Utilización de: - Propuestas abiertas para todo el grupo clase. - Trabajo cooperativo. (Todas las maestras)	- Utilización de: - El enriquecimiento del currículum a través del Plan Individualizado (PI). - Desdoblamientos. - Grupos de atenciones individualizadas. - Aceleración. (todas las maestras)
Plan individualizado (PI)	- No lo utilizan.	- Sí lo utilizan, para llevar un control más detallado y específico. (4 maestras de un mismo centro) - No lo utilizan (4 maestras de un mismo centro)
Maestro de educación especial	- No existe esta figura. Solo incorporan una maestra más para los alumnos con discapacidad, pero no con altas capacidades. (Todas las maestras)	- No, la maestra tutora puede hacerse cargo utilizando las medidas necesarias. (Todas las maestras)
Rol maestro	- Llevar el saber de los niños con altas capacidades a los demás niños del aula.	- Aportar estímulos sin presión - Adaptarse a sus necesidades.
Dificultades	- Aburrimiento. - Supremacía del grupo.	- Desplazamiento. - Sentirse fuera de lugar.

Tal como se aprecia en la Tabla 1, en cuanto a las similitudes entre las respuestas de las entrevistas (marcadas en color azul), tanto las maestras de las escuelas de Italia como las de Cataluña, por un lado, coinciden en que la manera más adecuada para detectar los niños con altas capacidades es a partir de la observación. Pero, hay que remarcar que las dos escuelas catalanas añaden que esta observación se hace conjunta con un psicólogo del centro, que realiza también esta tarea de observación en las aulas alguna vez por semana, y que por tanto, si las maestras sospechan que un niño puede presentar altas capacidades, lo consultan con el/la psicólogo porque a partir de la observación puedan hacer un primer diagnóstico.

Por otro lado, tal como se observa, las maestras de las escuelas italianas y catalanas también coinciden (marcado en color azul) al afirmar que no hay maestros de educación especial dentro de las aulas ayudando a estos niños en concreto, aunque, los motivos de los dos países son diferentes (marcados en color verde). En cuanto a las maestras italianas, comentan que no existe la figura del maestro en educación especial, sólo tienen una maestra de apoyo al aula cuando tienen un niño con algún tipo de dificultad cognitiva o motriz. En cambio, las escuelas catalanas comentan que no es necesario la incorporación en el aula de una maestra de educación especial a estas edades, puesto que la maestra tutora tendrá en cuenta a estos alumnos realizando las estrategias oportunas para su buen desarrollo.

Varias diferencias se observan en la Tabla 1 (marcadas en color verde), entre las escuelas italianas y catalanas. Por un lado, las maestras de las escuelas italianas no llevan a cabo ni actividades, ni recursos específicos para estos alumnos, sino que plantean propuestas abiertas, de diferentes dificultades, para conseguir que cada niño avance a su ritmo sin quedarse atrás o sin aburrirse, y también proponen que el trabajo cooperativo sea adecuado para este tipo de niños. Por otro lado, las maestras de las escuelas catalanas coinciden en realizar actividades, o utilizar recursos como el enriquecimiento curricular, que permitan al niño marcar sus propias pautas y ritmos de trabajo a través de un plan individualizado. Esto, según las maestras catalanas, provoca al niño con altas capacidades tener un comportamiento más estimulante, autodirigido y aumentar su motivación; también se habla de la utilización para estos alumnos de los desdoblamientos, grupos de atenciones individualizadas y si es necesario de la aceleración.

Otra diferencia que se aprecia en la Tabla 1 (marcada en color verde), es la utilización o no de un plan individualizado para estos alumnos. En cuanto a las escuelas italianas, no tienen ni utilizan un plan individualizado para estos alumnos, sino que se trabaja sobre el grupo entero sin que haya un trabajo específico por este alumnado, puesto que, como dicen ellas, si los niños con altas capacidades están mezclados con los otros niños, la riqueza individual de los primeros puede transformarse en un enriquecimiento también para los otros. En cambio, las maestras de las escuelas catalanas presentan resultados diversos en cuanto a este aspecto. Las maestras de una de las escuelas apuestan por un plan individualizado no predeterminado, sino adecuado a cada niño en específico y en cambio, las maestras de la otra escuela catalana, no hacen hincapié en el plan individualizado, puesto que creen que es importante atender las individualidades de cada niño, su evolución y las necesidades que tiene; sea porque tienen una dificultad determinada, o altas capacidades. En concreto, una de las maestras entrevistadas de la escuela Betània-Patmos afirmó que *“por eso tenemos unas maestras que hacen atenciones individualizadas y trabajan con algunos niños con altas capacidades en un grupo de enriquecimiento en vez de hacer Planes Individualizados que son más para Secundaria”*. Pero aún así también añaden que tarde o temprano lo utilizarían.

En cuanto al rol de maestro ante niños con altas capacidades, como se observa en la Tabla 1, las maestras de las escuelas italianas están de acuerdo al resaltar que, lo importante es intentar trasladar el saber de estos niños y niñas a los demás niños del aula, es decir, que la riqueza de los niños con más talento sea transmitido también a los otros niños a partir de propuestas de trabajo cooperativo, en cambio, las escuelas de Cataluña entrevistadas ponen énfasis en proporcionar estímulos a estos alumnos evitando exigirles por encima de sus posibilidades.

La detección de los niños con altas capacidades por medio de la observación, es un recurso que coincide con las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas, tanto de las maestras de Pistoia y de Barcelona cómo también es un resultado que coincide con Benito (1992), donde dentro de sus estudios remarca que la observación es una buena manera de identificar estos niños y destaca la importancia de esta observación porque permite conocer las fortalezas de los alumnos.

Las maestras de las escuelas catalanas están de acuerdo en afirmar que harían uso de

algunas vías educativas como el enriquecimiento del currículum a través del plan individualizado (PI), los desdoblamientos, los grupos de atenciones individualizadas y la aceleración. Espot y Pijoan (2013), corroboran que son alternativas adecuadas para este tipo de niño. En cambio, las escuelas italianas entrevistadas no optan por estas vías, de hecho ni las contemplan, sino que optan por propuestas abiertas y de diferentes niveles de dificultad para todo el grupo clase, como también señala Benavides, Blanco y Rios (2004), que corroboran la gran importancia del trabajo con todo el grupo de la clase y la colaboración entre ellos para fomentar las capacidades de todos los niños del aula y también de los niños con altas capacidades.

Según las maestras de las escuelas de Italia, el maestro que tiene algún alumno con altas capacidades en el aula, tiene que potenciar un aprendizaje cooperativo y no tanto individualizado donde todos los alumnos se enriquezcan mutuamente. Benavides, Blanco y Rios (2004) y Spot y Pijoan (2013) coinciden a la hora de afirmar que el aprendizaje cooperativo es sumamente eficaz para los alumnos con altas capacidades, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico como al desarrollo social y personal. Añaden que de este modo los alumnos colaboran mutuamente en la resolución de una tarea o problema común, aportando cada uno sus conocimientos y experiencias, consiguiendo que todos se enriquezcan. Ahora bien, se ha podido apreciar, gracias al trabajo de campo realizado, que las escuelas catalanas plantean unos resultados diferentes, en los cuales hacen hincapié en que el maestro tiene que aportar estímulos a estos niños en lugar de presión, y adaptarse a las necesidades de estos niños igual que de cualquier otro. Gómez (2011), corrobora que el maestro que atiende niños con altas capacidades tiene que estar en condiciones de proporcionar diferentes estímulos, en ningún caso presión, y añade también que se tiene que proporcionar un clima en el aula que favorezca la autoestima y ofrezca seguridad en todo momento.

Los resultados obtenidos en este punto han aportado información relevante sobre las estrategias y la actitud de las maestras ante un niño con altas capacidades dentro de las aulas. En este sentido, se entiende que la imagen del maestro es muy importante, puesto que depende de él que aplique y proponga recursos y actividades adecuadas para estos niños, además de tener una actitud motivadora y abierta a la pluralidad de su aula. Finalmente, un resultado que ha sorprendido ha sido que las maestras de las escuelas

italianas, no han recibido ningún tipo de formación para tratar niños con altas capacidades. De hecho, afirman que no hay ningún tipo de cursos para abordar a estos niños.

5.2. COORDINACIÓN ENTRE LAS MAESTROS

A continuación, se describe en este punto las respuestas correspondientes a la categoría de la entrevista coordinación entre los maestros (Tabla 2). Se hará el análisis a partir de unas subcategorías seleccionadas por ser los temas tratados en las entrevistas que tienen que ver con esta categoría principal Coordinación entre los maestros. Estas subcategorías son: Tipos de Coordinación y Momentos en los que se reúnen (Anexo 1).

Tabla 2. Estrategias pedagógicas (Coordinación entre los maestros)

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS (COORDINACIÓN ENTRE LOS MAESTROS)		
	Escuelas Italianas	Escuelas Catalanas
TIPOS DE COORDINACIÓN	- Reuniones entre maestros y todos los trabajadores del centro. (todas las maestras)	- Reuniones de ciclo. - Reuniones con los maestros que están en contacto con el alumno con altas capacidades. (todas las maestras)
MOMENTOS EN QUE SE REÚNEN	- Una vez al mes. - Cada vez que sea Necesario. (todas las maestras)	- Una vez al mes. - Cada vez que sea necesario. (todas las maestras)

Tal como se observa a la Tabla 2, tanto los maestros de las escuelas italianas como los de las escuelas catalanas se coordinan entre ellos, y este tipo de coordinación se efectúa a partir de reuniones, pero encontramos algunas diferencias (marcadas en verde), entre los participantes en éstas. En cuanto a las escuelas de Pistoia, como se observa en la Tabla 2,

quienes participan son todas las personas que trabajan dentro del centro, tanto secretario/a, mujer de la limpieza, cocineros o cocineras, etc.

Las maestras italianas consideran que los diversos profesionales están también con los niños, los conocen, y por lo tanto, tienen que estar en las reuniones que se convocan. En cambio, en cuanto a los maestros de las escuelas catalanas, afirman que las reuniones son sólo del personal docente, estas reuniones pueden ser de ciclo, donde participan todas las maestras del ciclo en cuestión, y además, si se encuentran con un niño con altas capacidades en el aula se hacen reuniones con todos los docentes que tienen contacto con él. En cuanto a los momentos en que se dan estos encuentros, tal como se aprecia en la Tabla 2, tanto las escuelas de Pistoia como las de Barcelona tienen unas reuniones fijas una vez al mes, pero también coinciden (marcado en azul), en que si las necesidades requieren que se convoquen más reuniones, se convocarán las que sean necesarias.

Los resultados obtenidos en esta segunda categoría de análisis, coinciden con lo que Martínez y Guirado (2012) comenta en sus estudios. Por un lado, el autor corrobora que los maestros que tienen en el aula uno o algunos alumnos con altas capacidades, tienen que tener reuniones periódicas para ir proponiendo nuevas estrategias, y recursos aprobados por el equipo directivo. Por otro lado, añade que las reuniones del centro constituyen el espacio idóneo por el intercambio de ideas, lo cual conlleva la adopción de decisiones consensuadas. Por lo tanto, el hecho que se den reuniones entre los profesionales docentes es una estrategia muy significativa para la mejora y correcta adaptación de los alumnos con altas capacidades y también para el desarrollo adecuado de sus capacidades.

5.3. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

A continuación, se describe los resultados sobre la categoría trabajo con familias mediante la Tabla 3. Se hará el análisis a partir de unas subcategorías seleccionadas por ser los temas tratados en las entrevistas que tienen que ver con esta categoría principal. Estas subcategorías son: Comunicación a las familias de la posibilidad de superdotación de su hijo/a, y Trabajo Cooperativo. (El detalle el proceso de elaboración de las subcategorías se puede ver en el Anexo 1).

Tabla 3. Estrategias pedagógicas (Trabajo con las familias)

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS (TRABAJO CON LAS FAMILIAS)		
	Escuelas Italianas	Escuelas Catalanas
COMUNICACIÓN A LAS FAMILIAS DE LA POSIBILIDAD DE SUPERDOTACIÓN DE SU HIJO/A	- A través de entrevistas individuales. - Desconocimiento sobre qué hacer delante un niño con altas capacidades. (todas las maestras)	- A través de las entrevistas con la tutora i el equipo psicopedagógico. (4 maestras de un mismo centro) - No se informa. Informan los especialistas externos pero el trabajo es a tres bandas: escuela, familia y especialistas externos. (4 maestras de un mismo centro)
TRABAJO COOPERATIVO	- Trabajar de la misma manera con todas las familias de todos los niños del aula. - Desconocimiento sobre el procedimiento a seguir con alumnado con altas capacidades. (todas las maestras)	- Trabajar conjuntamente a partir de un seguimiento del niño. (todas las maestras)

La Tabla 3, muestra resultados muy variados (marcados en verde) entre las escuelas de Italia y las de Cataluña. Respecto a cómo comunicarían a los padres y madres que el alumno puede ser un niño con altas capacidades, las maestras italianas no han sabido responder con rotundidad, puesto que como han explicado, no tienen formación sobre este tipo de niños

y, por lo tanto, no sabrían cómo actuar. Todo y el desconocimiento, las maestras italianas han contestado que la manera que creen más adecuada sería mediante una entrevista individual. En cambio, haciendo referencia a las respuestas obtenidas de las escuelas catalanas, se han encontrado diferencias entre ellas. En cuanto a las maestras de una de las escuelas están de acuerdo con las italianas cuando dicen que la forma adecuada sería a través de una entrevista personal con la familia, pero añaden que esta entrevista también tendría que estar el equipo psicopedagógico. Ahora bien, las maestras de la otra escuela catalana afirman que los maestros no informan a las familias de este hecho, sino que se tiene que pedir una diagnosis externa específica y son ellos quienes informan a las familias.

En cuanto al trabajo cooperativo con las familias, las maestras italianas comentan que, como se ha mencionado anteriormente, no tienen conocimiento de cómo se tendría que trabajar con las familias, pero ellas harían un trabajo con todas las familias conjuntamente. En cambio, las maestras de las escuelas catalanas coinciden en que se llevaría a cabo un trabajo específico y adaptado para este tipo de niño y familia.

Se observa que algunos autores coinciden con algunos de los resultados obtenidos y expuestos en la Tabla 3 anteriormente mencionada, por parte de las maestras entrevistadas. Por un lado, Martínez y Guirado (2012), coinciden en decir que las familias tienen que recibir un trato de asesoramiento y de atención individual, puesto que generalmente no se encuentran preparadas para afrontar y atender con eficiencia las necesidades de su hijo, y lo viven con angustia y desconcierto. Respecto al tema de desconocimiento de las altas capacidades que presentan las maestras de las escuelas italianas, la Generalitat de Catalunya (2013) y también Grado y Pietro (1996), afirman que los maestros sin una preparación especial hacia el mundo de los alumnos con altas capacidades, muy a menudo, no saben cómo actuar ante múltiples situaciones.

Así, informar y colaborar con los padres, madres o tutores legales en relación a la atención de los alumnos con altas capacidades, es un proceso necesario e imprescindible para contribuir a una mejor inclusión de este alumnado en las aulas, y hay que remarcar también, la gran necesidad de formación por parte de los maestros en esta temática para responder con eficiencia ante estos alumnos.

6. CONCLUSIONES

En este apartado se describen las conclusiones de la investigación partiendo del cumplimiento o no de la hipótesis de investigación, seguidamente del objetivo general y finalmente de los objetivos específicos.

En la hipótesis de investigación se esperaba encontrar estrategias metodológicas más inclusivas en los centros italianos frente a los españoles ya que, según la presente revisión teórica, la administración municipal de Pistoia se encarga de la gestión directa de los servicios educativos, haciendo una fuerte inversión financiera y cultural con el objetivo de elaborar un proyecto coherente al tratamiento de la atención a la diversidad dentro de las escuelas. Después del análisis de los resultados, se puede decir que la hipótesis se ha cumplido, ya que las maestras de las escuelas italianas establecen actividades iguales para todos los niños independientemente de si tienen altas capacidades o no, pero con distintos niveles de dificultad para fomentar que cada alumno potencie sus capacidades a su ritmo; además, el trato hacia ellos y a sus familias es completamente igualitario, sin ningún tipo de cambio metodológico, o de organización, fomentando así un modelo de inclusión total.

También se esperaban algunos puntos en común entre las estrategias metodológicas españolas e italianas, ya que la legislación en España también contempla la atención a la diversidad y, al contrario que las italianas, tiene una mención concreta a las altas capacidades. Los resultados han ratificado esta segunda parte de la hipótesis, en la que se ha apreciado como las maestras de Pistoia y las de Barcelona resaltan la importancia de la observación para la identificación, la gran utilidad del trabajo cooperativo entre maestros y entre los alumnos para fomentar un buen ejercicio pedagógico hacia estos niños.

En referencia al objetivo general, examinar qué estrategias educativas se pueden utilizar para responder de una manera adecuada a las necesidades de los alumnos que tienen altas capacidades dentro de las aulas de primer ciclo de Educación Primaria, se considera un objetivo cumplido ya que, la revisión teórica ha proporcionado mucha información sobre las diferentes opciones de estrategias a emplear con este tipo de alumnado. Por ejemplo, según Benavides et al. (2004), Las vías educativas o estrategias educativas adecuadas para tratar a los alumnos con altas capacidades son el Plan individualizado (PI), la aceleración, el

agrupamiento y la adaptación curricular significativa dentro del aula. Por otro lado, la parte de análisis de investigación ha aportado más riqueza aún en cuanto a la metodología. Por un lado, las maestras italianas destacan las propuestas abiertas con diferentes tipos de niveles y el trabajo cooperativo como base esencial para el fomento de las capacidades, tanto cognitivas, sociales y emocionales de los alumnos con altas capacidades. Por otro lado, las escuelas de Cataluña también han aportado información relevante en este sentido, por ejemplo, corroboran la efectividad de las estrategias ya mencionadas en la revisión teórica (Plan Individualizado y Aceleración) y añaden la importancia de los grupos de atención individualizadas además del enriquecimiento de las unidades didácticas programadas.

Respecto al primer objetivo específico, describir las estrategias que utilizan los maestros ante niños con altas capacidades, se ha conseguido con éxito, ya que se ha podido apreciar que según Gómez (2011), los maestros tienen que tener estrategias personales como ser flexibles, potenciar la tolerancia al pluralismo, tener una actitud positiva y saber adaptarse a nuevas situaciones para responder de forma individualizada a las necesidades de sus alumnos. Por eso, gracias a la revisión teórica del presente trabajo, se ha constatado que hace falta una buena formación en este campo de todos los profesionales. Si no tienen suficiente conocimiento, estos niños pueden pasar desapercibidos, y por lo tanto no potenciar sus altas capacidades (Reyero y Tourón, 2002). En cuanto a la metodología, la más adecuada según Benito (1992), es la que pone énfasis en el trabajo cooperativo y el tener en cuenta los intereses de estos niños. También afirma que dentro del aula, se tiene que crear un clima que favorezca la autoestima y ofrezca seguridad donde se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos. También hay que destacar, según Martínez y Guirado (2012), la importancia del trabajo cooperativo entre maestros, puesto que proporciona el intercambio de ideas y actitudes que ayudan a la adopción de decisiones coherentes por este tipo de niños. También las maestras de Barcelona y de Pistoia han corroborado la importancia del trabajo cooperativo entre maestros y de hecho las maestras italianas entrevistadas destacan, además, la gran importancia de la cooperación entre todos los miembros que forman la escuela incluyendo los cocineros, conserjes y personas de la limpieza, ya que afirman que ellos también contribuyen al crecimiento de los alumnos en el día a día de la jornada escolar. Siguiendo con la cooperación, se remarca la importancia de ésta entre maestras y familia de niños con altas capacidades, puesto que según Martínez y Guirado (2012), el papel de estos dos agentes es decisivo en la construcción del mundo interno del niño y en la comprensión

que pueda hacer de la realidad que lo rodea. Las maestras de Barcelona siguen la misma línea que han comentado los autores, realizan entrevistas personales y un seguimiento personalizado con los padres de los alumnos con altas capacidades. En cambio, las maestras de Pistoia no etiquetan ni creen que los padres de alumnos con altas capacidades necesiten de un trato más específico, así que proponen reuniones generales para todos los padres y ahí se comentan todas las cuestiones relevantes, ya que la forma de educar es igual para todos los niños indistintamente si tienen altas capacidades o alguna discapacidad.

Para finalizar, en referencia al segundo objetivo específico, comparar las estrategias que llevan a cabo las maestras de Barcelona (España) con las estrategias de las maestras de Pistoia (Italia), se ha podido detectar que por un lado, tanto las maestras de las escuelas italianas como las catalanas, hacen hincapié en la observación como herramienta fundamental ante los alumnos con altas capacidades, argumento que también coincide con Benito (1992). También las maestras de Pistoia y Barcelona resaltan, igual que Martínez y Guirado (2012), la importancia de que haya una buena coordinación entre otros maestros del centro y con los padres y madres de las familias. En cuanto a las estrategias, son un poco diversas, puesto que las escuelas catalanas coinciden con Benavides et al. (2004), que se tienen que utilizar estrategias específicas para estos niños, como el agrupamiento, el enriquecimiento y adaptación curricular significativa a partir de un plan individualizado. En cambio, las maestras de las escuelas de Pistoia han dejado muy claro que descartan todas estas opciones, y apuestan por actividades abiertas con diferentes niveles de dificultad para todos los niños del aula, así cada niño potencia, a su ritmo, sus capacidades.

6.1. LIMITACIONES

En este apartado se pondrá de relieve algunas de las limitaciones que han condicionado esta investigación. En primer lugar, los resultados que se han presentado no se pueden generalizar, puesto que la muestra ha sido limitada; así, hubiera sido interesante tener una muestra superior tanto de maestras como de escuelas de los dos países analizados, para poder obtener resultados más generalizables. En segundo lugar, se podría haber hecho uso de otros instrumentos cualitativos como el *focus group* o grupo focal, que consiste en la reunión de un grupo determinado de personas (en este caso relacionado con la educación),

con un moderador (en este caso el investigador) encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión. Las preguntas del grupo focal son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones. Esta técnica podría servir para obtener más riqueza discursiva en los resultados. Finalmente, hay que tener en cuenta que los instrumentos cualitativos tienen algunas limitaciones, puesto que se puede establecer una implicación del investigador y el objeto de investigación provocando una cierta proyección personal por parte de éste. Es por eso que se podría haber complementado los resultados obtenidos con métodos cuantitativos, de este modo se podría haber profundizado más y tener una visión mucho más global. Por el contrario, las entrevistas han ayudado a profundizar en las experiencias y detalles significativos de las maestras que con otro instrumento hubieran sido difíciles de apreciar y recoger.

6.2. PROSPECTIVA

Para acabar, en un futuro se podría ampliar la presente investigación con datos de más centros educativos o gabinetes psicopedagógicos privados de toda Cataluña y también de la Toscana, para así poder llegar a hacer un estudio más preciso sobre las altas capacidades en ambas regiones. Asimismo, otra prospectiva para complementar esta investigación, sería realizar un análisis sobre los materiales y recursos didácticos en el aula que se llevan a cabo con los niños con altas capacidades para ver su efectividad y la calidad de éstos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABSAC Balears. (2013). *Atenció educativa als alumnes amb altes capacitats*. Palma de Mallorca: ABSAC Balears.
- Acereda, A. y López, A. (2012) *La problemática de los niños superdotados*. Madrid: Síntesis.
- Benavides, M.; Blanco, R.; Ríos, C. G. (2004). *La educación de niños con talento en iberoamérica*. Chile: Trineo S.A.
- Benito, M. Y. (1993). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: AMARÚ.
- Benito, M. Y. (sin data). *Superdotación intelectual: conceptualización, identificación temprana. Pautas de indentificación para padres, pediatras y profesores*. Consultado el 29 / Septiembre / 2013, a <http://www.cprceuta.es/Asesorias/ApoyoEducativo/ponencias%20inclusividad/Semana2/Superdotacion/Conceptualizaci%C3%B3n,%20Yolanda%20Benito.pdf>
- Benito, Y., y Alonso, J. (2006). *Alumnos superdotados: Sus necesidades educativas i sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- Bernal Creus, M. C., & Vila Saborit, B. (2010). Las escuelas infantiles de Pistoia. *Cuadernos de Pedagogía* (397), 58-66.
- Blanco, M. D. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Bilbao: CISS.
- Borges del Rosal, À., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (sin data). Consultado el 27 / Septiembre / 2013, a <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/viewFile/9072/8936>

Carta dei servizi educativi del Comune di Pistoia. Pistoia (Italia): Assessorato all'Educazione e alla Formazione. Comune di Pistoia

Castelló, A. (1998). *Superdotación y talento en la edad adulta*, en Actas del Congreso Internacional de «Respuestas Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos». Zaragoza: Mira.

De Mirandés, J. (sin data). *Davant del nou paradigma de la superdotació i de les altes capacitats*. Consultat el 29 / Setembre / 2013, a http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_19161822_1.pdf

Espot, A., y Pijoan, T. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Feldhusen, y Hansen. (1998). *Qualities of Effective Teachers*. Londres: Macmillan.

Fernández, J., Tourón, J., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *FA/SCA revista de altas capacidades* .

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona :Paidós.

Generalitat de Catalunya. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Departament d'ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Giovannini, D. (2010). Comunidad para aprender. *Cuadernos de Pedagogía* (397), 65-71.

Gómez Masdevall, M. T. (15 / Juny / 2009). *Estratègies d'intervenció amb alumnat de N.E.E per altes capacitats, dins l'escola inclusiva*. Consultat el 28 / Setembre / 2013, a

<http://xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/990c46f3-c88b-4b9f-93a0-edfa61fb0bbe/1953m.pdf>

Gómez Masdevall, M. T. i Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas*. Madrid: Narcea

González Gómez, M. C., & González Gómez, J. P. (1997). *El niño superdotado*. Barcelona: CIMS.

Gotarda Rodriguez, M. d. (sin data). Consultado el 28 / Setiembre / 2013, a <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/19281/6/mgotardaPRACTICUM0113memoria.pdf>

Grau Company, S., & Prieto Sánchez, M. D. (1996). La formación de los profesores con alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* , 128-131.

Ley 62/2003, de 30 de diciembre, *de medidas fiscales, administrativas y del orden social*. Boletín Oficial del Estado,

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013

Marina, A.J. (2013). *L'educació del talent*. Barcelona: Columna.

Martínez, M., Guirado, A. (2012). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó

Pérez Sánchez, L., & Beltrán Llera, J. (2005). *Serie Informes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Pietro. M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe

Pujol, M. (2010). Entrevista a Anna Lia Galardini. *Cuadernos de Pedagogía* (397), 61.

8. BIBLIOGRAFÍA

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.

Sánchez López, M. C. (2006). Principales modelos de superdotación y talentos. Universidad de Murcia.

López, O.; Prieto, M.D. *Procedimientos de evaluación e identificación de los alumnos superdotados*.

Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela inclusiva. Alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona: Editorial Graó.

Yela, M. (1987). *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid: Pirámide.

Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado el 6 de abril de <http://hdl.handle.net/10045/9538>

Riley, R. (1993). *National Excellence: A Case for Developing America's Talent*.

ANEXOS

ANEXO 1. CUADRO PARA LA ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA

Objetivo	Variable	Categoría	Sub-categoría	Ítem
Describir las estrategias de la maestra con los niños con altas capacidades	Estrategias pedagógicas	1. estrategias de aula (metodología)	1.1. Actividades	1.1.1 Qué actividades haces?
			1.2 Recursos	1.2.1 Cuál es el rol de maestro?
				1.2.2 Hay un maestro de educación especial en el aula? Cuanto tiempo? Y qué días?
				1.2.3 Qué recursos utilizas con estos alumnos?
			1.3 Plan individualizado	1.3.1 Tenéis un plan individualizado para este alumnado? cómo lo trabajáis?
		2.Coordinación entre las maestros	1.4. Detección	1.4.1 Cómo detectáis este tipo de alumnado?
			2.1. Tipos de relación 2.2. Momentos en los que se reúnen	2.1. y 2.2 Os coordináis entre diferentes profesores? de qué tipo? y cada cuándo?
		3.Trabajo con las familias	3.1 Comunicación 3.2 Trabajo colaborativo respecto al alumno	3.1.1 Cómo se los informa? 3.2.1 Qué trabajo se lleva a cabo con las familias de niños con altas capacidades?

ANEXO 2: MODELO DE ENTREVISTA

Introducción

Me llamo Emma Pérez y mi trabajo de final de carrera trata sobre los niños con altas capacidades, más concretamente enfoco mi trabajo en las estrategias que se tienen que emplear para desarrollar todo su potencial. Mis objetivos son describir estas estrategias que utilizan los maestros ante niños con altas capacidades y comparar las estrategias que llevan a cabo las maestras en escuela de dos contextos diversos: Barcelona y Pistoia

Entrevista:

- 1) ¿Cómo detectáis este tipo de alumnado?
- 2) ¿Tenéis un plan individualizado por este alumnado? ¿Cómo lo trabajáis?
- 3) ¿Qué actividades llevas a cabo en el aula teniendo en cuenta este alumnado?
- 4) ¿Qué recursos utilizas con estos niños?
- 5) ¿Qué es el rol de maestro?
- 6) ¿Qué dificultades os encontráis ante estos niños?
- 7) ¿Hay un maestro de educación especial al aula? ¿Cuándo de tiempo? Y ¿qué días?
- 8) ¿Os coordináis entre diferentes profesores? ¿De qué tipo es esta coordinación? ¿cada cuánto?
- 9) ¿Cómo se los informa a las familias que su hijo puede ser superdotado?
- 10) ¿Qué trabajo se lleva a cabo con las familias de niños con altas capacidades?

- 11)** ¿Os reunís con las familias para ir informando y gestionando el desarrollo de estos niños?
- 12)** Si quieres, puedes añadir cualquier comentario de más.