

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

**Análisis de la atención al
alumnado con altas
capacidades en los centros
educativos de la ciudad de
Teruel**

**Presentado por: Carmen Loureiro González
Línea de investigación: Niveles Educativos
Directora: M^a José Díaz González**

**Ciudad: Teruel
Fecha: 03/04/2013**

RESUMEN

La Ley orgánica de 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) introduce el término Altas Capacidades Intelectuales, incluyendo a este colectivo dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este término supera el concepto de superdotación intelectual, incluyendo otras características como son el talento y la precocidad, y también el concepto de potencialidad, contrapuesto a la exigencia de rendimiento, de normativas anteriores. Este estudio tiene como objetivo analizar qué medidas se encuentran propuestas en los centros educativos que imparten Educación Secundaria en la ciudad de Teruel para la atención al alumnado con altas capacidades.

Se estructura en distintas etapas. En primer lugar se determina el marco legal y teórico que encuadra la atención a las altas capacidades en el sistema educativo español, tanto en su identificación como en la atención educativa. A continuación, mediante la realización de cuestionarios a los equipos directivos, los departamentos de orientación y al personal de los departamentos de Ciencias Naturales que imparten docencia para la etapa de educación secundaria de los colegios de la ciudad de Teruel, se determina cuáles son las fortalezas y las carencias de las estrategias que se hayan implantadas para atender a las necesidades de estos alumnos.

Entre los resultados más importantes se observa que la formación del profesorado para la identificación y atención al alumnado con altas capacidades resulta insuficiente, y que los recursos de los centros educativos se destinan principalmente a otro tipo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Como propuesta se diseña la creación de un huerto escolar, como herramienta multidisciplinar para el desarrollo de las capacidades del alumnado que nos ocupa, en la búsqueda de información, el trabajo autónomo, el desarrollo de las capacidades sociales, el trabajo físico y la resolución de problemas, en un ambiente de convivencia con su grupo de iguales.

Se concluye que la atención educativa al alumnado con altas capacidades es insuficiente y se hace necesaria la implantación de medidas para mejorar su identificación y su atención específica.

Palabras clave: Altas capacidades, Educación Secundaria, Teruel, Ciencias de la Naturaleza.

Summary

Organic Law 2/2006 of 3 May (LOE) introduces the term high intellectual abilities, including this group of students within those with specific educational needs. This term goes beyond the concept of intellectual giftedness, including other features such as talent and precocity, and also the concept of potentiality, contrasting with the performance requirement of previous regulations. This study aims to analyze what measures are proposed in secondary schools in the city of Teruel for attention to gifted students.

It is structured in phases. First determine the legal and theoretical fits attention to high capacity in the Spanish educational system, both in its identification and the educational attention. Then, by conducting questionnaires to management teams, guidance departments and staff of the departments of Natural Sciences who teach to the stage of secondary education schools in the city of Teruel, determine what strengths and weaknesses of the strategies that have been implemented to take care of the needs of these students.

Most important results shows that teacher training for identification and attention to gifted students is insufficient, and that the resources of schools are primarily intended for other students with specific educational needs.

There is designed as proposal the creation of a school garden as a tool for developing multidisciplinary skills of students, in the search for information, self-employment, development of social skills, physical work and resolution of problems in an atmosphere of coexistence with their peer group.

We conclude that providing education to gifted students is insufficient and it is necessary to implement measures to improve their identification and specific attention.

Keywords: High capacity, Secondary Education, Teruel, Natural Sciences.

Índice de contenido

RESUMEN.....	1
Summary	2
1. JUSTIFICACIÓN	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2.1 Objetivos.....	7
2.1.1. Objetivo General	7
2.1.2. Objetivos específicos.....	7
2.2 Breve fundamentación teórica.	7
2.3 Breve justificación de la metodología utilizada.	8
3. DESARROLLO	9
3.1 Fundamento teórico.....	9
3.1.1 Legislación vigente	9
3.1.2. Caracterización de las altas capacidades.	11
3.1.3. Identificación del alumnado con altas capacidades.	16
3.1.4. Medidas de atención a las altas capacidades desde el centro educativo. ..	20
3.1.5. Medidas de atención a las altas capacidades desde el aula de ciencias.	22
3.2. Metodología.....	24
3.2.1 Diseño metodológico	24
3.2.2 Identificación de variables e instrumentos de recogida de datos	25
3.2.3 Identificación de la muestra.....	26
3.2.4 Tratamiento de datos	28
3.3 Resultados.....	28
3.3.1. Análisis de los procedimientos de identificación del alumnado con altas capacidades en los centros de la muestra.	28
3.3.2. Análisis de las medidas de intervención para la atención al alumnado con altas capacidades en los centros de educación secundaria de Teruel.	34
3.3.3. Análisis de sugerencias	38
3.4 Discusión.....	40
4. Propuesta.....	43

4.1. Propuestas generales para mejorar la atención de los estudiantes con altas capacidades en educación secundaria en la ciudad de Teruel	43
4.2 Propuesta de creación de un huerto urbano en el recinto escolar como recurso para el desarrollo de capacidades.	45
5. Conclusiones	49
5.1 Limitantes y líneas futuras de investigación.....	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	53
Anexos.....	57

1. JUSTIFICACIÓN

Existen muchas medidas de atención a los alumnos que se quedan por debajo en la valoración de sus capacidades en la campana de Gauss, pero no tantas estrategias para ayudar a los que se quedan por encima, pues se ha considerado que esta condición les capacita para responder a las exigencias del sistema y que no tienen necesidades especiales (Domínguez y Pérez, 1999). En bastantes ocasiones se desperdician mentes inteligentes, pues estudios solventes afirman que en torno al 70% del alumnado con altas capacidades tienen un rendimiento escolar bajo, y entre un 35% y un 50% tienen fracaso escolar (Martín et al. 2000, citado en Álvarez y López, 2010).

Buscar e implantar medidas de identificación y atención a este tipo de alumnado, es una tarea que hay que desarrollar en cumplimiento de la normativa que los reconoce como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Ley Orgánica de Educación 2/2006), en atención a dichas necesidades. Por ello es de gran interés investigar en este ámbito de la atención a la diversidad, tanto desde la perspectiva curricular como social.

De igual modo, debemos tener en consideración que estos jóvenes pueden tener problemas de inserción social (Díaz y Bravo, 2002) en casos en los que su desarrollo afectivo y social no sea tan avanzado como otras competencias. La característica multifactorial de las altas capacidades hace que se deba abordar como un constructo multidimensional: las altas capacidades engloban un grupo heterogéneo de personas, con diferentes habilidades, características y necesidades entre sí, y no podemos dar una solución única a los problemas que se generan en torno a este alumnado (Arocas, Martínez y Martínez, 2009).

De acuerdo con Tourón, Peralta y Reparaz (1998) citados en Tourón, 2000, más que la definición más precisa de en qué consiste la sobredotación, lo importante es la disposición de los recursos materiales y humanos necesarios para identificar y atender al alumnado con estas características. En relación a los recursos, siguiendo a Díaz y Bravo (2002), podemos decir que actualmente en España se contemplan como medidas de apoyo a este alumnado el enriquecimiento, la agrupación y la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria. Sobre ésta última medida, estos autores defienden que la única ventaja que aporta sobre las otras es que resulta más económica, pues no requiere de apoyos económicos ni de recursos humanos ni materiales, siendo siempre preferibles la agrupación y el enriquecimiento del

currículo, puesto que permiten abordar desde múltiples aspectos la situación de los individuos tratados, sin separarlos de su grupo de iguales (Díaz y Bravo, 2002).

El presente trabajo trata de indagar sobre qué medidas tanto curriculares, como extracurriculares se encuentran propuestas para atender a las necesidades específicas de estas personas en los colegios de la ciudad de Teruel, y proponer orientaciones aplicables en las aulas de ciencias para la atención a este alumnado, con el fin de colaborar en el desarrollo global de sus capacidades.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Analizar qué metodologías tanto curriculares, como extracurriculares se encuentran propuestas para atender a las necesidades específicas de alumnos de altas capacidades en centros educativos de la ciudad de Teruel.

2.1.2. Objetivos específicos

- Revisar la bibliografía vinculada al marco teórico de la atención al alumnado con altas capacidades con el fin de conocer los procesos de identificación y los criterios para la tipificación del alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Seleccionar una muestra de centros en la ciudad de Teruel para su participación en el presente estudio.
- Profundizar en medidas tanto curriculares como extracurriculares que se encuentren propuestas para la atención a las necesidades específicas de la muestra de centros seleccionados y en especial desde el área de la enseñanza de las ciencias.
- Investigar en qué medida se hayan implantadas estrategias de detección y atención a esta tipología de alumnado en los centros encuestados.
- Desarrollar una propuesta de actuación en el ámbito de las Ciencias de la Naturaleza para el nivel de educación secundaria que contemple la atención al alumnado con altas capacidades.

2.2 Breve fundamentación teórica.

La consecución de los objetivos propuestos anteriormente se realiza a través del estudio de bibliografía sobre la materia, concretamente, se basa en primer lugar en el análisis de la legislación española vigente en referencia a la atención al alumnado con altas capacidades, y en segundo lugar en el análisis de los autores de referencia en la definición y caracterización de este tipo de alumnado.

Finalmente, a través del análisis de la bibliografía consultada y de los resultados obtenidos se propondrá métodos de abordaje de las altas capacidades para el nivel de educación secundaria en los centros analizados.

2.3 Breve justificación de la metodología utilizada.

La bibliografía utilizada se justifica, en el caso de la legislación vigente, al ser la que determina el marco normativo actual en el que se desarrolla la atención a la diversidad, y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, dentro del cual se engloba el alumnado con altas capacidades.

Una vez fundamentado el marco teórico, se han identificado las variables para diseñar el instrumento de recogida de datos: los cuestionarios. Se han realizado a equipos directivos, a los jefes de los departamentos de orientación, así como a los integrantes de los departamentos de Ciencias de la Naturaleza, tanto a los profesores de Biología y Geología como a los de Física y Química de todos los centros educativos que imparten Educación Secundaria en la ciudad de Teruel. Con este instrumento se pretende extraer información de los principales actores del proceso acerca de cómo se diagnostica y se aborda la problemática a investigar en los centros de la muestra. A partir de los resultados y posteriormente a su análisis se pretende realizar una propuesta práctica que pueda orientar a los docentes en la intervención educativa con este tipo de alumnado.

3. DESARROLLO

3.1 Fundamento teórico.

El marco teórico de esta investigación, se organiza siguiendo el siguiente esquema, en el que se reflejan por orden de abordaje los puntos investigados y trabajados para la consecución de los objetivos.

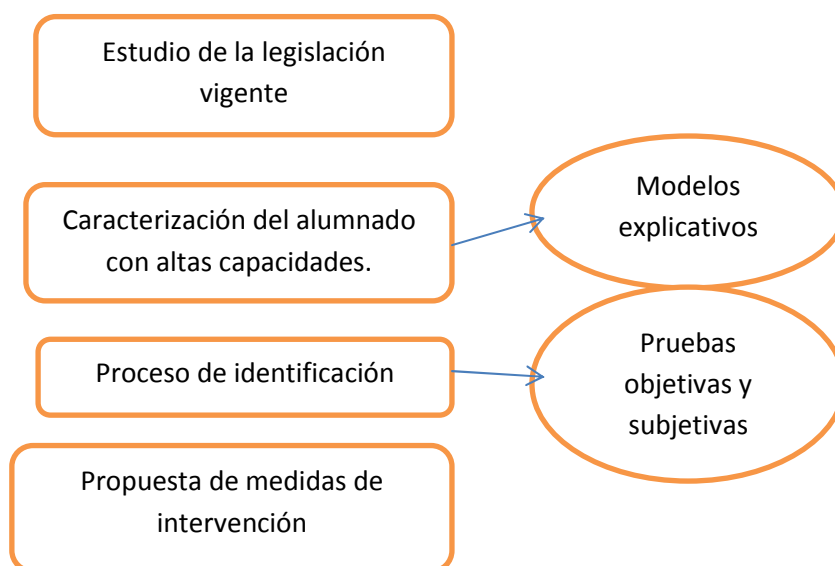


Figura 1. Abordaje del estudio de las altas capacidades intelectuales. Fuente: elaboración propia.

3.1.1 Legislación vigente

El estudio de la legislación vigente nos lleva a comprobar cómo se recoge en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) la caracterización del alumnado con altas capacidades dentro del epígrafe correspondiente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En posteriores reales decretos y órdenes ministeriales se trata la evaluación de este tipo de alumnado, y concretamente para el alumnado objeto de nuestro estudio, se contempla:

- la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria, adelantando un año la incorporación a la escolarización obligatoria.
- la reducción de la duración de una etapa dentro de la escolarización obligatoria. La reducción podrá ser de un máximo de dos años y en ningún caso podrá producirse la reducción de dos años dentro de la misma etapa educativa.

- El desarrollo y enriquecimiento de los objetivos generales de la etapa mediante adaptaciones curriculares.

A nivel legislativo, esta es prácticamente toda la normativa que se encuentra desarrollada en nuestro país. Aunque hay varias disposiciones legales más a nivel autonómico, queda abierto y sin concretar la caracterización de este alumnado, dejando en manos de los Departamentos de Orientación la detección de este alumnado y las toma de medidas adecuadas a cada caso.

Como conclusión al análisis de la normativa sobre este tema y atendiendo a Comes et al. (2009) podemos decir que está poco desarrollada y que los términos que utiliza son confusos, pues el concepto de Altas Capacidades Intelectuales no se encuentra suficientemente definido. Tampoco existe concreción en los procedimientos para:

- i. La detección de este alumnado.
- ii. La evaluación del alumnado.
- iii. La evaluación psicopedagógica.

Por último, la normativa además de ser escasa se encuentra muy dispersa en el tiempo, desde 1996 en que se promulgan las dos Órdenes : Orden 4126/1996 y Orden 4127/1996 y la Resolución 10913/1996 que abordan el tema, al año siguiente sale la segunda Resolución 7118/1997 y hay que esperar hasta el año 2003 para que se publique el Real Decreto 943/2003 de 18 de julio que finaliza con la legislación a nivel nacional sobre el tema, que como se ha dicho ni desarrolla ni se concreta en los aspectos fundamentales.

En cuanto a la legislación desarrollada para la Comunidad de Aragón (autonomía donde se concreta este estudio) desarrolla las disposiciones de la normativa nacional mediante la publicación de las siguientes regulaciones:

- Decreto 217/2000 en Boletín Oficial de Aragón. Ordena las condiciones para la atención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales, incluyendo dentro de este alumnado aquel con altas capacidades intelectuales.
- Orden 1529/2001, en Boletín Oficial de Aragón que crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales. El carácter de esta comisión es consultivo.

- Orden 1702/2001 en Boletín Oficial de Aragón que establece los criterios generales de escolarización, regula los procedimientos de evaluación psicopedagógica y los modelos organizativos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica en Boletín Oficial de Aragón, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.

Tras realizar una revisión del marco normativo se procede a caracterizar a este tipo de alumnado desde la perspectiva teórica.

3.1.2. Caracterización de las altas capacidades.

La caracterización a las altas capacidades ha sido tema de debate desde hace años. García y Abaurrea (1997) recogen que Galton (1883) utilizó el término “genialidad” con una concepción unidimensional, y a partir de esa idea se desarrollaron los primeros modelos: el modelo de la edad mental (Binet–Simon, 1905), el del factor G (Spearman 1904, 1927) y el del cociente intelectual (Stern y Terman, 1917; 1925; 1954) citados en García y Abaurrea (1997). Estos modelos, superados por posteriores desarrollos, como se verá, tienen la idea monolítica de la asociación de sobredotación con alto coeficiente intelectual.

En los modelos actuales se contemplan y se consideran parte inseparable para la caracterización de las altas capacidades: la curiosidad, la motivación por la tarea, o la creatividad (Renzulli, 1990 citado en Arocas et al., 2009).

En la actualidad se usa menos el término superdotación intelectual que el de altas capacidades, porque la LOE, actualmente vigente recoge esta terminología, cuando en la anterior LOGSE se llamaba sobredotación intelectual y en la LOCE superdotación intelectual. También, siguiendo a Comes et al. (2008) porque es un término que amplía la acepción de sobredotación a alumnado con talentos, precoces, y a alumnado que muestra tener buenas capacidades para un mayor desarrollo del que el currículo básico dispone, y por poner el énfasis en las capacidades, como posibilidades de futuro y no en los resultados académicos exclusivamente.

Haremos una descripción general de los modelos que abordan la clasificación del concepto altas capacidades siguiendo el sistema de clasificación de Mönks 1993, citado en Arocas et al. 2009, pues este sistema nos permitirá fijarnos en las similitudes y diferencias entre los modelos de clasificación y las aportaciones más significativas de cada sistema. Atendiendo a este sistema realizamos un repaso a las características fundamentales de los modelos centrados en capacidades, los modelos centrados en el rendimiento, los modelos cognitivos y los socioculturales o socio afectivos.

3.1.2.1 Modelos centrados en capacidades

Son aquellos modelos que dan una importancia predominante en la caracterización de la superdotación a las capacidades intelectuales y la inteligencia. Siguiendo a Arocas et al. (2009) destacan:

- **Modelo multidimensional de Taylor.** (1978) Considera la inteligencia como una cuestión multidimensional, por lo que debe ser cuantificada con distintos métodos, no exclusivamente la medida del Cociente Intelectual (CI)
- **Modelo de Cohn.** (1981) Este modelo propone una organización de la inteligencia de tipo jerárquica, donde existen unas capacidades básicas (intelectual, social, artística y dominios específicos) y unos ámbitos de actividad intelectual dentro de estas áreas. Expone claramente las limitaciones de los modelos que abordan la sobredotación desde la perspectiva de una única inteligencia.
- **Modelo de inteligencias múltiples de Gardner.** No habla de talentos, sino de inteligencias, ahí radica su originalidad. Diferencia los perfiles de inteligencia que posee cada individuo, y que desarrolla a lo largo de su vida, y defiende la importancia de que la escuela promueva el desarrollo del espectro particular de inteligencias de cada individuo.

3.1.2.2 Modelos Cognitivos

Se basan en el estudio de los procesos, estrategias y estructuras cognitivas, es decir, procesos del pensamiento y la memoria, que se ponen en funcionamiento en el aprendizaje, y cómo se ponen en práctica de distintas maneras entre los individuos, dotando a los que mejores procesos cognitivos desarrollan, de mejores resultados en las tareas emprendidas (Mönks, 1993 citado en Arocas et al., 2009).

- **Jackson y Butterfield.** (1986) Estudian las altas capacidades desde los procesos cognitivos que desarrollan los sujetos que las poseen, en relación con su alto rendimiento. Se concluye que a mejores estrategias metacognitivas, mejor

rendimiento, y se asocia como característica de las personas con altas capacidades la utilización más eficaz de estrategias metacognitivas que mejoran su rendimiento.

- **Borkowski y Peck.** (1987) Sus estudios siguen líneas similares a los anteriores. Concluyen que las personas con altas capacidades utilizan estrategias metacognitivas multifacéticas y complejas.
- **Modelo de Stenberg.** Es considerado uno de los más completos al explicar el fenómeno de la superdotación, a través de sus dos teorías explícita e implícita, que expondremos someramente, por su importancia en la actualidad.

- o **Teoría triárquica explícita.** Considera la inteligencia en su relación con tres factores:

-El mundo interior del individuo, en el que se elaboran los procesos mentales de la inteligencia.

-La experiencia, que resulta en la aplicación de soluciones inteligentes a situaciones cotidianas o novedosas.

-El mundo exterior al individuo en el que se desarrollan los mecanismos de adaptación al medio, o de adaptación del medio a uno mismo.

Tabla 1. Componentes fundamentales de teoría Triárquica

Subteoría Componencial	Subteoría Experiencial	Subteoría Contextual
Metacomponentes	Insight	Adaptación
Componentes de rendimiento	Automatización	Configuración
Componentes de adquisición de conocimiento		Selección

Extraída de Arocas, Martínez y Martínez (2009, p. 8).

- o **Teoría pentagonal implícita de la superdotación.** Desarrollada por Stenberg 1993; y Stenberg y Zhang, 1995, pretende unificar los criterios culturales comunes que se tienen respecto a la superdotación. Agrupa en torno a cinco criterios los factores que determinan la superdotación, estos son:

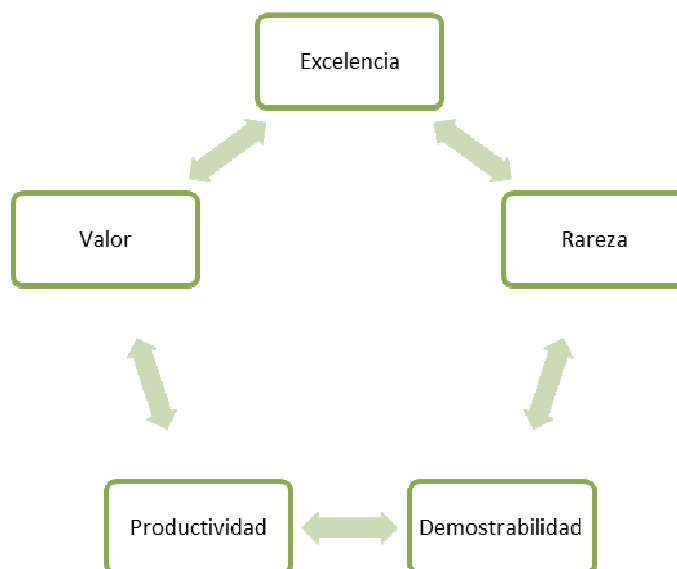


Figura 2. Criterios que determinan la superdotación según Stenberg. Elaboración propia a partir de Arocas et al. (2009, p 10).

3.1.2.3 Modelos basados en el rendimiento.

Este grupo de modelos explicativos considera la inteligencia superior una condición necesaria pero insuficiente para explicar la superdotación, tomando el rendimiento y otros factores internos como fundamentales en su estudio (Arocas et al., 2009).

- **Modelo de J.S. Renzulli.** Actualmente es considerado uno de los grandes estudiosos del tema de las altas capacidades. Su modelo de los tres anillos, representa gráficamente la interacción de tres componentes que en grado elevado y en su intersección determinan el resultado de superdotación. Posteriormente este modelo ha sido enriquecido con aportaciones del propio Renzulli, que reconoce la presencia de factores ambientales en el desarrollo de las capacidades, como son familia, escuela y pares, y de otros estudios como Mönks (1986) que se aproxima así a los modelos socioculturales que veremos a continuación.
- **Modelo de Feldhusen.** Considera la superdotación desde un punto de vista pragmático y con el resultado de la interacción de cuatro variables:
 - i. Capacidad intelectual.
 - ii. Autoconcepto positivo.
 - iii. Motivación para el rendimiento.
 - iv. Talento o aptitud.

Introduce la idea de que las altas capacidades no son un diagnóstico para siempre, sino que pueden o no desarrollarse en la vida del individuo, en función de factores internos y externos.

- **Modelo diferenciado de la superdotación y el talento de Gagné.** Lo más destacable de este modelo es que señala la diferencia entre superdotación, que define como la superioridad en uno o más dominios de la *aptitud* humana, mientras que el talento corresponde a la superioridad en una o varias áreas de la *actividad* humana (Gagné, 1991).

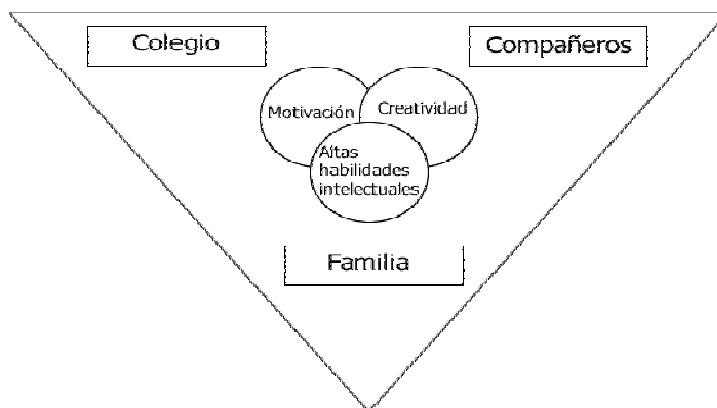
3.1.2.4 Modelos socioculturales

Estos modelos abordan el estudio de las altas capacidades teniendo en cuenta la influencia de factores sociales y culturales en su expresión y desarrollo. Se considera que se ven fuertemente influidas por el ambiente externo social, cultural, político, y por el propio sistema educativo (Arocas et al., 2009). Entre los modelos descriptivos socioculturales, destacamos por su importancia, el de Tannenbaum (1986) y el de Mönks (1992) citados en Arocas et al., 2009.

- **Modelo psicosocial de Tannenbaum.** (1986, 1997). Considera el rendimiento superior, como resultante de cinco factores:
 - Capacidad general, considerada como factor “g”.
 - Aptitudes específicas excepcionales.
 - Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto.
 - Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
 - Factor suerte.
- **Modelo de Mönks (1992)**

Amplía el modelo de los tres anillos de Renzulli, considerando la influencia de los factores sociales sobre los factores destacados por este. Estos factores sociales son la familia, la escuela y los iguales. Se representa gráficamente en la siguiente figura:

Figura 3. Modelo de Mönks y Van Boxtel (1986) que enriquece la Teoría de los tres anillos de Renzulli



Extraída de Mönks y Van Boxtel (1992)

3.1.3. Identificación del alumnado con altas capacidades.

En el proceso de identificación del alumnado con necesidades específicas por altas capacidades, observamos la abundancia de pruebas tanto objetivas como subjetivas para su identificación, variedad que se explica en la cantidad de modelos explicativos sobre el tema (Arocas et al., 2009). Podemos deducir que hay pruebas idóneas para la detección de cada tipo y según cada modelo de abordaje de la problemática.

En primer lugar se debe tener en consideración qué parámetros o factores se pretenden tener en cuenta a la hora de detectar al alumnado de altas capacidades. En relación a esto, citados en Arocas et al. (2009) leemos que autores como Mönks (1992), Assouline (1997), Pérez y Domínguez (1999, 2000), Feldhusen y Fathi (2000), coinciden en que el Cociente Intelectual (CI) se debe tener en cuenta como elemento necesario en la identificación, pero no es suficiente por sí solo. Sin embargo, en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner, el Cociente Intelectual no es de utilidad para detectar las altas capacidades en la mayoría de las inteligencias que describe, como la inteligencia cinética, la intrapersonal, la interpersonal o la existencial, al ser estas independientes de los parámetros que se evalúan en las pruebas objetivas que lo miden. Esto se debe a que dependiendo del modelo explicativo, se utiliza indistintamente el término talento e “inteligencias”, como hacen Gardner (1999) o Mönks (1986) mientras que en otros modelos se diferencian claramente, como hace especialmente Gagné (1999) y Feldhusen (1991), siendo todos estos aspectos citados en Arocas et al. (2009). También es cierto que el presente estudio trata sobre la detección y tratamiento de altas capacidades en el

aula de Ciencias, por lo cual el alumnado con altas capacidades en otros tipos de inteligencia, requerirá un abordaje particular para su capacidad específica.

En relación al papel de los profesores y familias existe diversidad de opiniones entre los expertos respecto a su consideración en el diagnóstico. Siguiendo a Arocas et al. (2009) observamos que Tannebaum (1993) afirma que su papel es muy importante a la hora de detectar al alumnado con altas capacidades, ya que pasan muchas horas con ellos, y los conocen en profundidad. Sin embargo otros autores, como Richert, (1991) opinan que no deberían ser tenidos en cuenta porque no tienen una formación específica al respecto.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta, que empieza a considerarse desde 1988 por Whitmore (Sánchez, 1997) es la importancia de diagnosticar no solamente al alumnado que tiene buenos resultados académicos (de algún modo, este alumnado es el que menos urgencia tiene en su detección y apoyo), sino de manera especial a aquellos que tienen altas capacidades intelectuales, y por distintos motivos sus resultados académicos son inferiores a lo que pueden desarrollar, cuando no son de fracaso escolar. La identificación de este alumnado es más compleja, y se hace necesario el uso de técnicas variadas, pues como se ha comentado, la medida del CI se demuestra insuficiente en la detección de todos los casos (Domínguez y Pérez, 1999).

En referencia a la detección de la mayor cantidad posible de personas con altas capacidades, los trabajos de Richter et al. (1982; 1991 citados en Arocas et al., 2009), señalan aspectos de gran interés aunque sean estudios realizados en los Estados Unidos, en referencia a los procedimientos de identificación. Señalan, que en ocasiones los métodos de identificación del alumnado con altas capacidades, no están diseñados, o adaptados para su uso con minorías étnicas o culturales, con lo que pueden no facilitar el diagnóstico en niños y niñas de estas minorías por el uso del instrumento de diagnóstico, o por el diseño de éste. Debido a esta cuestión la mayor parte de la población diagnosticada está dentro del perfil de sujeto blanco, de clase media y rendimiento escolar bueno, dejando fuera las clases desfavorecidas y los rendimientos escolares bajos, porque en ocasiones se confunden los test de inteligencia con los de rendimiento, en su aplicación.

En resumidas cuentas, con la identificación de las altas capacidades, podemos decir, siguiendo a Feldhusen (1992) y Touron (1998), citados en Arocas et al.(2009), que se pretende identificar al mayor número de sujetos que poseen unas determinadas capacidades, que se beneficiarían de una atención personalizada para

dichas capacidades, y que no se verían contempladas en los programas habituales que ofrece el sistema educativo.

El proceso de identificación se puede dividir en dos fases (Arocas et al., 2009):

1. Fase inicial o de screening. En esta fase lo más adecuado es valorar al mayor número de posibles candidatos, y hacer una selección amplia, que se recomienda que pueda llegar a ser de un 25% sobre la que se ejecutará la fase 2.

2. Validación de las técnicas de selección de alumnado que destaca en alguna de los ámbitos valorados. Para ello se aplicarán sobre los individuos seleccionados en la fase 1 técnicas objetivas para discriminar si poseen los atributos de altas capacidades que se buscan.

En relación al tipo de procedimiento aplicable en la fase 1, o de screening deben usarse según Feldhusen y Jarwan (1993) citados en Arocas et al., 2009 técnicas válidas lo más variadas posibles, para recoger datos acerca de las múltiples variables que tienen las altas capacidades, utilizando criterios amplios de definición con este mismo fin. También debe darse una formación específica al personal encargado de aplicar las técnicas.

Las técnicas de identificación de altas capacidades se pueden dividir en dos grandes grupos: sistemas y pruebas subjetivas, con las que se obtiene información de los profesores, de las familias y de los propios alumnos, y pruebas estandarizadas para valorar la inteligencia general, las aptitudes específicas, creatividad, personalidad, etc. (Domínguez, y Pérez. 1999).

Para finalizar, presentaremos una tabla que describe las ventajas y limitaciones de los procesos de identificación más usuales, según Domínguez y Pérez (1999: pp.104-105).

Tabla 2. Ventajas y limitaciones de procedimientos de identificación más usuales.

VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
<i>Procedimiento</i>	<i>Ventaja</i>	<i>Limitación</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Sistemas o Pruebas objetivas</i>			
Test individuales de inteligencia	Fiabilidad para diferenciar las características de la superdotación	Son costosas de administrar, algunas escalas tienen fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población	Los resultados deben tomarse como una estimación. Deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.

Test colectivos de inteligencia	Economía	Sólo son buenos como métodos de screening, nunca para tomar decisiones ni establecer programas	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo	Miden el pensamiento divergente	Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de esta área	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios
Test de ejecución y/o rendimiento	Sirven para la identificación individualizada del talento académico	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares	Necesarias para combinar con otros criterios, especialmente los programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones...)
Test de aptitudes específicas	Sirven para la identificación individual del talento	Sirven en exclusiva para un tipo de capacidades	Imprescindibles para detectar talentos
Test de estrategias cognitivas y metacognitivas	Diagnostican el nivel y la calidad del procesamiento de la información	Pueden ser manipuladas de forma desiderativa	Permiten intervenir mejorando y equilibrando procesos
Test de personalidad e intereses	Muy importantes en los casos de inadaptación	Costosos, deben ser utilizados siempre por especialistas	Necesarios para una valoración completa
<i>Sistemas o pruebas subjetivas</i>			
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación	Fáciles y rápidos de administrar	Falta de fiabilidad	Necesarios en los primeros pasos de la investigación y como material complementario
Informe de profesores (sin formación específica)	Bajo coste económico y rapidez de aplicación	Falta de exactitud, suele confundir superdotación con rendimiento académico	Es una fuente de información necesaria
Informe de profesores con formación específica o de expertos	Predicciones exactas, incremento de fiabilidad	Hay poco personal especializado	Es una de las mejores formas de identificación
Informe de los padres	Conocen muy bien al niño y pueden ser precisos en sus observaciones	No siempre son capaces de interpretar objetivamente. Desconocen las características de la superdotación	Son imprescindibles para analizar datos evolutivos
Nominaciones de compañeros	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo	A veces los niños y especialmente las niñas la esconden ante sus compañeros	Necesarias para combinar los resultados con otros criterios
Autobiografías, informes personales, entrevistas	Fuente valiosa de información. Revela sus intereses, logros y aspiraciones	Subjetividad y empatía de quien lo valora	Necesarias para combinar los resultados con otros criterios
Productos del niño, trabajos espontáneos, portfolio	Trabajos propios que pueden expresar su capacidad, sin estar mediatizados por el entorno	No se les presta habitualmente atención	Necesarios para combinar los resultados con otros criterios

Extraída de Domínguez y Pérez (1999; pp. 104-105).

3.1.4. Medidas de atención a las altas capacidades desde el centro educativo.

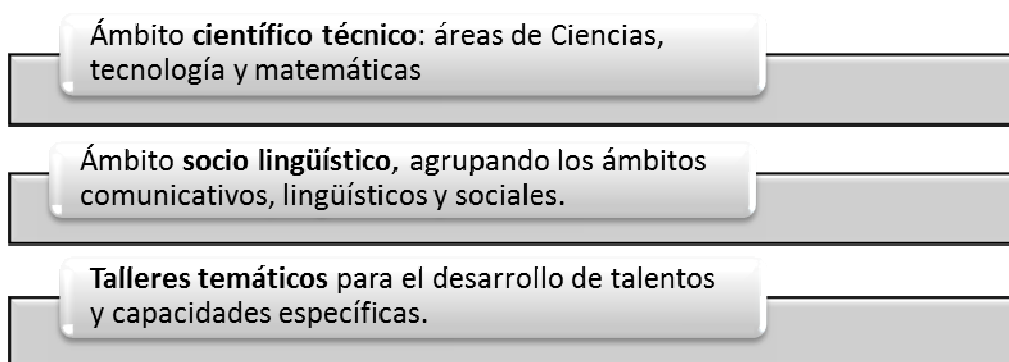
La principal medida propuesta por la legislación para la atención a las altas capacidades desde los centros educativos, consiste, como se ha visto en el epígrafe correspondiente a legislación, en la flexibilización de los periodos de escolarización, adelantando la entrada en Educación Primaria o suprimiendo algún curso en esta etapa o en Educación Secundaria. Se entiende que esta es una medida extrema, que separa al alumno/a de su grupo de iguales, con lo que se compromete su desarrollo social, en el grupo de referencia. Al cambiar el grupo de referencia, se añade una dificultad al proceso de integración de este alumnado, por lo que es preferible desarrollar otra serie de medidas que ayuden al desarrollo de las potencialidades sin separarlo de su grupo. La implantación de medidas de enriquecimiento del currículo, alternativas a la flexibilización del periodo de escolarización se considera imprescindible atendiendo a los modelos expuestos de explicación de las altas capacidades que consideran el entorno un factor inseparable en la caracterización de la superdotación. La medida de flexibilización del periodo de escolarización, se podrá realizar en aquellos alumnos que tengan un rendimiento global excepcional y continuado y presenten un equilibrio demostrado en su desarrollo e inserción social. Para el alumnado en el que se presenta un desequilibrio en el ámbito afectivo y de inserción social, la medida de atención educativa de elección es la ampliación del currículo en el área o áreas en las que destaque (tal como recoge la Resolución 2348/2001 de 4 de septiembre, de la dirección general de Renovación Pedagógica del Gobierno de Aragón).

En el contexto de este estudio, desde el curso 2007-2008 el Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, presenta anualmente el programa “Desarrollo de Capacidades”, destinado a centros docentes sostenidos con fondos públicos, en atención al alumnado con altas capacidades, con el fin de promover el mayor desarrollo de sus capacidades. El programa está destinado a centros de educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, aunque los centros que se han acogido a esta iniciativa hasta la fecha son de educación Infantil y Primaria (Orden 185/2012 de Continuación de programa de “Desarrollo de Capacidades del Gobierno de Aragón, Anexo I). A pesar de este dato, anualmente se está renovando la convocatoria para la adscripción a este programa, por lo que pueden incorporarse nuevos centros, también de educación Secundaria y superior.

El programa se desarrolla como un apoyo institucional a un Proyecto de centro, que formará parte del Plan de Atención a la Diversidad. Se pretende que los centros que se acojan a este programa desarrollen medidas específicas de atención al alumnado con altas capacidades, destinando recursos humanos, materiales y de tiempo del centro, de forma programada y en coordinación con otros centros, e instituciones y recibiendo el apoyo del Departamento de Educación Cultura y Deporte.

Las actividades se desarrollarán en los ámbitos:

Figura 4. Ámbitos de desarrollo de actividades. Elaboración propia a partir de Orden 185/2012.



En el caso de agrupamientos flexibles, el número máximo de alumnos/as por grupo, será el del grupo-aula, y el mínimo de 10 alumnos/as.

Por otro lado, la selección del alumnado se realizará a propuesta del profesor tutor, en colaboración con el equipo docente y con el Departamento de Orientación del centro. El tiempo de participación del alumnado seleccionado en el Programa no será superior al 20% del horario lectivo semanal que le corresponda.

El desarrollo de todas las actividades propuestas debe garantizar que el alumnado participante alcance las competencias básicas y objetivos programados en el currículo para su nivel y etapa educativa, y será evaluado conforme a la normativa establecida con carácter general para su nivel y etapa educativa. La información que se aporta a las familias, incluye aspectos en relación con la evolución del participante en el programa (Orden 185/2012).

3.1.5. Medidas de atención a las altas capacidades desde el aula de ciencias.

Entre las medidas de atención a las altas capacidades desde el aula de Ciencias, se encuentra la aplicación de medidas de enriquecimiento del currículo que se debe desarrollar en coordinación con el Departamento de Orientación del centro y tras la evaluación psicopedagógica y la selección del alumnado objeto de estas adaptaciones curriculares de ampliación (Resolución 2348/2001).

Un aspecto primordial en el abordaje desde el aula, es saber si se cuenta con un aula o profesorado de apoyo en la atención a este alumnado, o si como suele ser más habitual, se cuenta exclusivamente con el apoyo del Departamento de Orientación, puesto que tanto las adaptaciones curriculares, como la atención al desarrollo de las habilidades sociales desde el aula, puede ser difícil de llevar a cabo, ya que son actuaciones muy específicas y de mayor coste económico (Rodríguez et al., 2009).

Se ha encontrado bibliografía que propone actividades de intervención curricular en el área de Ciencias Naturales, en colaboración con otras áreas que son las de Tecnología y Matemáticas, pues las actividades de ampliación no deben limitarse a una sola área de intervención. Así Pérez y Castelo (1995), proponen un programa de intervención para alumnos de altas capacidades en la ESO, consistente en la realización de trabajos de ciencias, aplicados por los mismos profesores de las áreas o departamentos correspondientes. Para el área de ciencias naturales, desarrollan un ejemplo de investigación siguiendo el método científico, con observación de un fenómeno, planificación de preguntas al respecto, formulación de hipótesis, experimentación para comprobar o desechar la hipótesis formulada y enunciado de leyes, principios o teorías. Un ejemplo es el experimento que proponen para uno de los grupos de ampliación, que consiste en la explicación mediante teoría y maqueta de la influencia de la inclinación del eje de rotación de la Tierra respecto al Sol, en la sucesión de las estaciones.

Mediante estas y otras experiencias, se pretende, ampliar las áreas de interés de este tipo de alumnado, integrando estas actividades de ampliación en el horario escolar normal. Lo que se pretende que estas actividades no sean vistas como un castigo, sino que puedan sustituir a otras cuyos objetivos hayan sido superados por el alumnado objeto de atención (Comes et al., 2008).

Igualmente, Rodríguez et al. (2010) exponen, que incluso en los casos de flexibilización del periodo de escolarización, el currículo debe estar adaptado al

alumnado, y estas adaptaciones serán el referente para la evaluación del aprendizaje. Proponen seguir los siguientes pasos en la elaboración de la adaptación curricular:

1. Explicitación de los temas, a partir del currículo oficial.
2. Secuenciación de los temas en cursos, clasificándolos como de iniciación (I), fundamentales (F) y de repaso (R), donde estas calificaciones pueden variar respecto al resto del grupo de clase, pasando algunos a fundamentales, o suprimiendo otros.
3. Guión para desglosar los contenidos científicos del tema, cuando se decide si conviene ampliar dichos contenidos.
4. Relación de contenidos y capacidades. En esta fase se amplían los temas con capacidades de mayor rango y dificultad, como aplicaciones heurísticas, valoraciones críticas, análisis y síntesis.
5. Formulación de objetivos de aprendizaje.

También se proponen programas para el desarrollo global de las capacidades del alumnado, remitiendo a Álvarez y Soler (1997) y Prieto (1997: p. 135) citados en Rodríguez et al. (2009), que trabajan las habilidades cognitivas, la creatividad, la solución de problemas, y los procesos de insight. Estos programas aplicados a las aulas de apoyo pretenden facilitar el desarrollo global de las capacidades del alumnado, atendiendo siempre al aspecto social y de integración en el grupo de pares para la armonía de este desarrollo. Es destacable que especialmente en alumnos adolescentes por la edad, la influencia de la familia pierde presencia en favor del grupo de pares. Debido a este cambio en las relaciones, es posible la aparición de problemas de relación con compañeros y de conducta, por un inadecuado desarrollo de las habilidades sociales (Díaz y Bravo, 2002).

En relación a la necesidad de propiciar un desarrollo armónico de las capacidades del alumnado, Pacheco (2001), se remite a Rüppel para apoyar la implantación de estrategias dentro de un ambiente ecológicamente aceptable, dentro de su grupo de iguales. La atención al desarrollo afectivo y social, si bien es importante a lo largo de todo el desarrollo de la persona, en la adolescencia es de especial relevancia, pues es una etapa en la que se producen grandes cambios biológicos y cognitivos (Pacheco, 2001). Siguiendo a Mönks y W. van Boxtel (1992), citados por Pacheco (2001), se puede decir que la adolescencia es una época de aumento de las relaciones afectivas entre iguales, en los que el peso de la familia pierde importancia en favor del grupo de pares, y en la que se producen grandes transformaciones propiciadas por el esfuerzo de los adolescentes por desarrollar

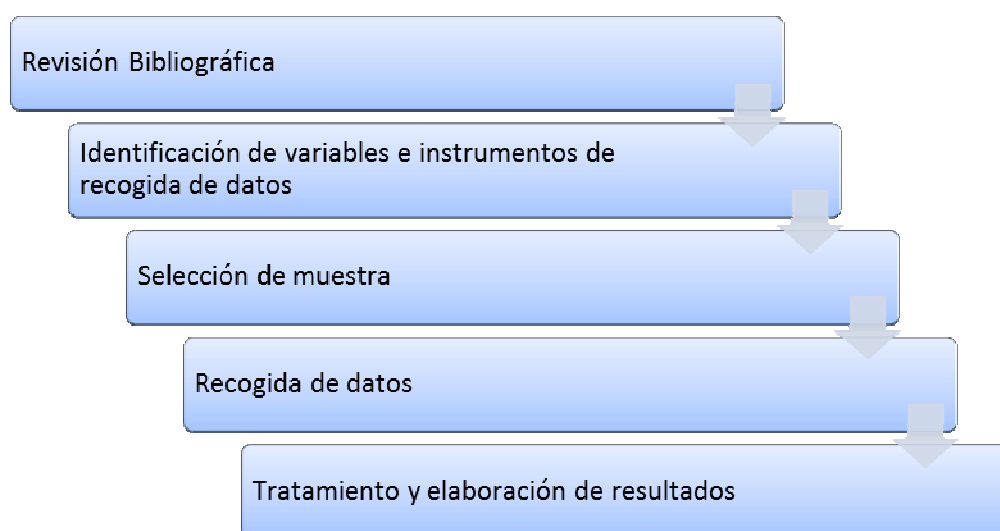
características personales atractivas para integrarse, lo que repercute en un desarrollo y equilibrio personal.

Para la evaluación de la situación de las altas capacidades en los centros educativos de la ciudad de Teruel, una vez fundamentado el marco teórico que las encuadra, se procede a la selección de las variables que se valorarán en el estudio, y a elaborar los cuestionarios con los que se pretende recoger la información que nos permita conocer dicha situación. Estos pasos se describen en el siguiente punto, destinado a desarrollar la metodología.

3.2. Metodología

3.2.1 Diseño metodológico

Figura 5. Esquema de fases de desarrollo del trabajo. Fuente: Elaboración propia.



La primera fase, de revisión bibliográfica, se ha realizado para la consecución del marco teórico. Ha consistido en la revisión de la legislación vigente al respecto de la atención al alumnado con altas capacidades, la caracterización del concepto de sobredotación intelectual o altas capacidades intelectuales, la selección de los instrumentos para la identificación de este tipo concreto de alumnado y las medidas de atención tanto desde el centro, como desde el aula.

La segunda fase del proceso de investigación consiste en la identificación de las variables que debemos atender en el diseño de los instrumentos de recogida de datos que nos permita cumplir nuestros objetivos de investigación. Utilizaremos tres cuestionarios diferentes en función del perfil entrevistado: uno para el equipo

directivo, otro para el equipo de orientación y un tercer cuestionario para el profesorado de los departamentos de Física y Química y Biología y Geología. Las variables identificadas se recogen en el apartado siguiente.

Previa aceptación, por parte de los centros educativos a colaborar con el presente estudio, se procede a repartir los cuestionarios correspondientes al equipo directivo, orientadores y profesores en formato papel, o electrónico, según se solicite por cada colaborador. Finalmente, tras la recogida de la información se realiza el tratamiento de las respuestas de las encuestas. Esto nos lleva a la interpretación de los resultados, mediante las correspondientes gráficas, y la discusión de estos, comparados con nuestro marco teórico. Esta discusión nos permitirá llegar a conclusiones y proponer acciones de mejora.

3.2.2 Identificación de variables e instrumentos de recogida de datos

La identificación de las variables, se ha realizado, como se ha dicho, basándose en el marco teórico. Son las variables que recogen la información sobre el tratamiento de las altas capacidades en los centros educativos.

AREA	VARIABLE	EQUIPO DIRECTIVO	EQUIPO ORIENTADOR	PROFESORES
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	Edad	x	x	x
	Sexo	x	x	x
	Experiencia	x	x	x
	Cargo	x	x	x
	Tipo de centro	x	x	x
	Identificación del centro	x	x	x
DIAGNÓSTICO	Tipo de pruebas (Comes et al. 2008)	x		
	Pruebas objetivas (Comes et al. 2008 p. 107)	x		
	Pruebas subjetivas (Comes et al. 2008 p. 108)	x		
	Programas de formación del profesorado para identificación (Comes et al. 2008 p. 109)	x		
	¿Cuáles?	x		
	Programas de orientación para familias (Comes et al. 2008 p.109)	x		
	¿Cuáles?	x		
	Motivo de evaluación psicopedagógica (Comes et al. 2008 p. 109)	x		
	Escala valoración medidas de identificación	x	x	x
	Causa	x	x	x

	Escala de valoración nivel de formación en identificación y atención (Arocas et al. 2009)	x	x	x
	Opinión si se identifica suficientemente alumnado	x	x	x
INTERVENCIÓN	Escala valoración medidas de apoyo y tratamiento (Arocas et al. 2009)	x	x	x
	Causa	x	x	x
	Escala valoración disponibilidad de recursos (Arocas et al. 2009)	x	x	x
	Recursos con los que se dotaría	x	x	x
	Reflexión personal	x	x	x
	Medidas que se contemplan en centro para atención (Comes et al., 2008)	x		x
	Tratamiento metodológico de atención a este alumnado (Comes et al., 2008)			x

Tabla 3. Variables en la identificación y tratamiento de las altas capacidades a evaluar. Elaboración propia.

3.2.3 Identificación de la muestra

Debido a que el objeto de la investigación es la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en los centros educativos de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Teruel, la población de estudio será el personal responsable de esta atención educativa en los centros de esta ciudad. Por ello, tomamos como muestra a los equipos directivos, los responsables de los departamentos de Orientación y el profesorado de los departamentos de Física y Química, y Biología y Geología de todos los centros educativos que imparten Enseñanza Secundaria en la ciudad de Teruel.

En dicha muestra se incluyen centros tanto públicos (que serán los Institutos de Enseñanza Secundaria Segundo de Chomón, Santa Emerenciana, Vega del Turia y Francés de Aranda) como concertados (los colegios La Salle-San José, Las Viñas, Victoria Díez y La Purísima y Santos Mártires).

La muestra encuestada tiene las siguientes características: Se han contestado 46 cuestionarios, de los cuales, 11 corresponden a cargos directivos, directores y jefes de estudios, 6 a responsables del departamento de orientación y los restantes 29 a profesorado de Biología y Geología y de Física y Química. En referencia al género, 24 de los encuestados son mujeres y 22 son hombres, estando repartidos los sexos de manera bastante equilibrada salvo en los equipos de orientación, donde hay mayoría femenina contestando 5 mujeres y un hombre.

La muestra se divide entre centros públicos y concertados de la siguiente manera: 7 de los 11 directivos que contestaron los cuestionarios trabajan en centros públicos y 4 en concertados. En el departamento de orientación se reparten homogéneamente 3 de concertados y 3 de públicos. Respecto a la tasa de respuesta del profesorado: los profesores trabajadores de centros concertados fueron 10 frente a 19 de centros públicos. Aunque el número de centros encuestados públicos y concertados es el mismo, el menor tamaño de los centros concertados hace que la muestra sea más pequeña en éstos.

En referencia a la edad, la media de la muestra es de 47,2 años en su conjunto. Los pertenecientes al equipo directivo, tienen una media de 49 años. Sin embargo, los orientadores tienen una edad media de 43,3 años y los profesores de 47,4 años.

La experiencia profesional queda reflejada en la siguiente tabla, donde se observa que los directivos tienen más años de experiencia media, una media de 24,0 años, los orientadores tienen una media de 18,3 años de experiencia profesional y los profesores de Ciencias encuestados, tienen una media de 19,8 años de experiencia. Se desglosa de la siguiente manera:

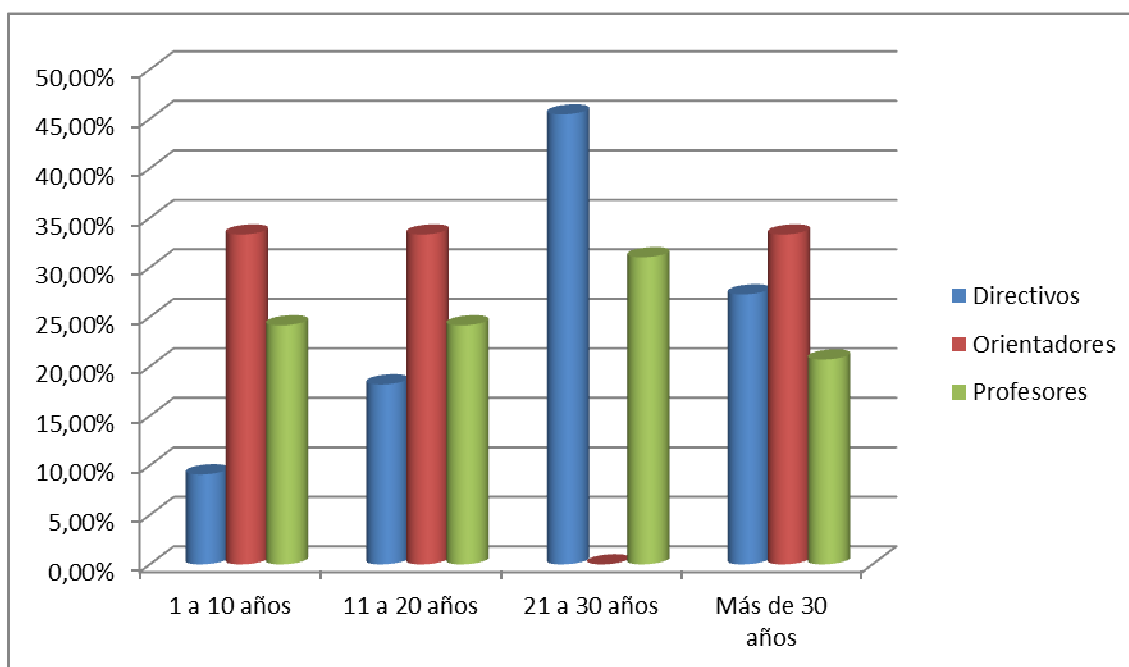


Figura 6. Años de experiencia profesional de los cuestionados, por ocupación.

Los cuestionarios contestados por los profesionales de la muestra, han sido procesados dividiendo el trabajo en tres apartados. En primer lugar, se procesan las respuestas que caracterizan la muestra. En segundo lugar, las preguntas que se

refieren a la identificación del alumnado con altas capacidades y en tercer lugar, a las medidas de apoyo y tratamiento de este alumnado concreto. Las respuestas que caracterizan la muestra han sido expuestas en este apartado, y las respuestas sobre identificación y atención y tratamiento se exponen en el apartado de resultados.

3.2.4 Tratamiento de datos

Se han realizado dos procesos, por tener datos provenientes de preguntas abiertas y cerradas. En el caso de las preguntas cerradas, se ha separado los resultados por grupos de encuestados y se ha realizado un análisis descriptivo de las frecuencias con las que aparece cada respuesta. En el caso de las escalas de valoración, se han agrupado las respuestas en suficiente o insuficiente, reflejando los porcentajes de cada una de las valoraciones. Para las preguntas abiertas, se ha realizado un análisis del contenido de las respuestas, señalando las más significativas o las que tienen mayor consenso entre los encuestados.

3.3 Resultados

3.3.1. Análisis de los procedimientos de identificación del alumnado con altas capacidades en los centros de la muestra.

Las preguntas sobre las pruebas para la identificación de este alumnado se han realizado al grupo de orientadores, al ser, por ley, los encargados de dicha identificación (Orden 4126/1996). A la pregunta sobre qué tipos de pruebas se realizan, cinco, de los seis encuestados, contesta que tanto pruebas objetivas como subjetivas. Un encuestado contesta que no se realiza ninguna prueba de identificación.

Sobre las pruebas objetivas que se realizan en el centro, los resultados ofrecidos se representan en la siguiente figura:

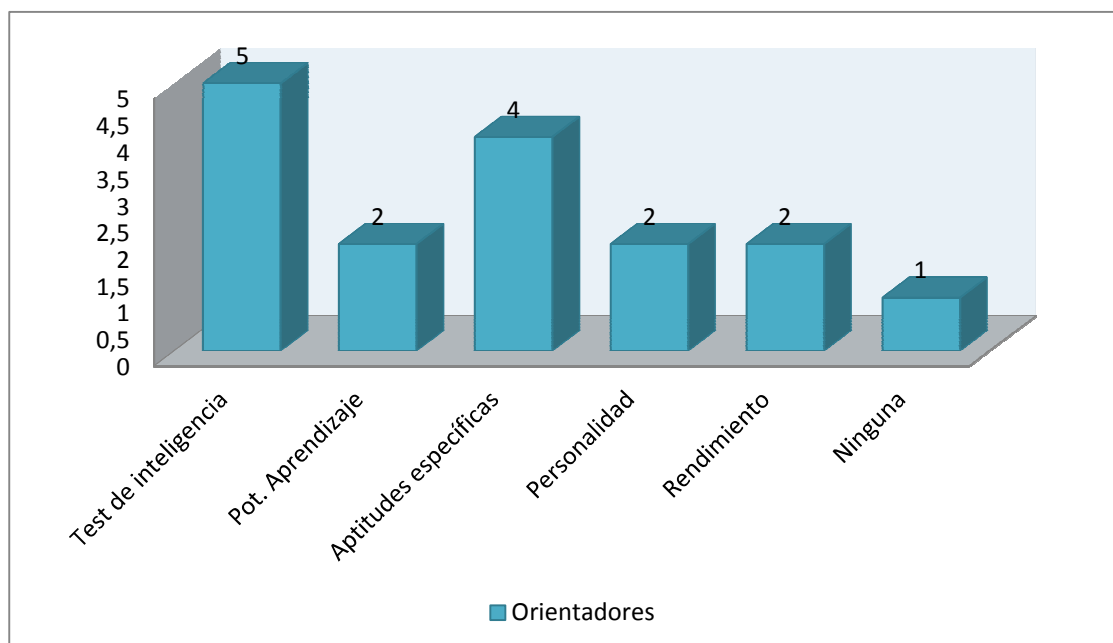


Figura 7. Pruebas objetivas empleadas en identificación de Altas Capacidades por centros.

Al haber un orientador que responde que no realiza pruebas de diagnóstico, se reduce el número de respuestas a 5. De estos 5, observamos que todos realizan test de inteligencia, 4 de ellos pruebas de aptitudes específicas y 2 utilizan pruebas de potencial de aprendizaje, de personalidad y de rendimiento.

Sobre las pruebas subjetivas que se realizan en los centros, los resultados son los siguientes.

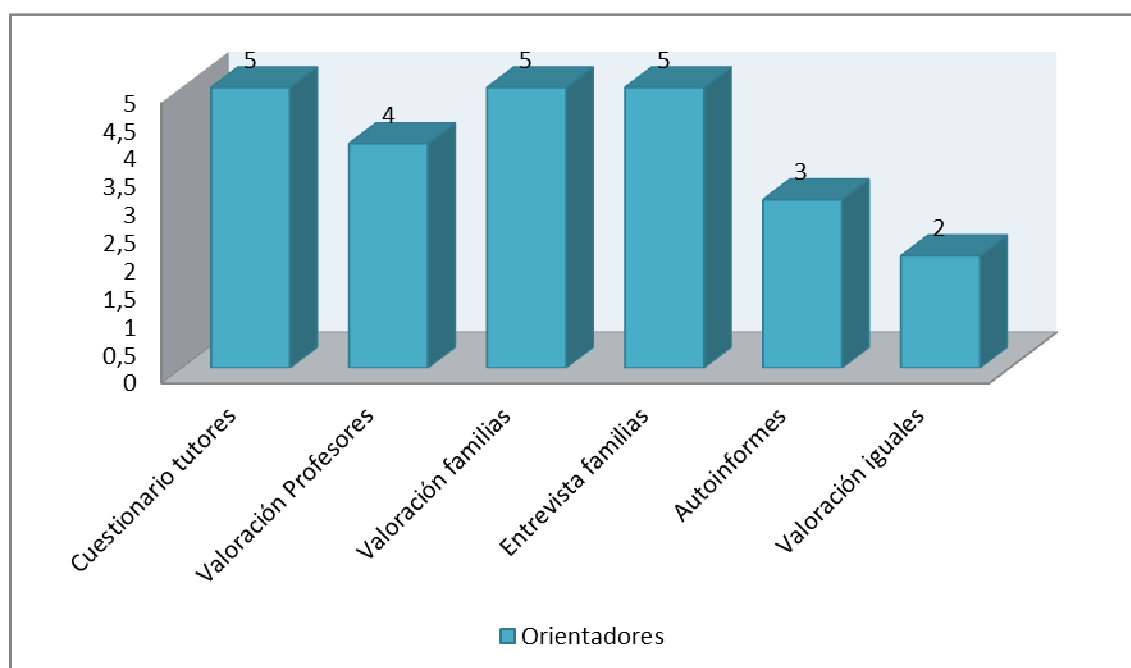


Figura 8. Pruebas subjetivas empleadas en identificación de Altas Capacidades por centros.

Tal como se observa en la figura 8 excepto un centro escolar el resto de centros (83%) realizan al menos tres tipos de pruebas habitualmente: cuestionarios a profesores, valoración con familias y entrevistas a éstas últimas. La valoración a profesores también es una prueba extendida (4 de 6 centros). De forma más minoritaria en tres centros se utilizan los autoinformes y dos de ellos escalas de valoración entre iguales.

Sobre el origen del diagnóstico, cinco de los seis orientadores encuestados indican que el diagnóstico se realiza a petición de los profesores o a petición de las familias. El otro encuestado es el que no reconoce realizar el diagnóstico de alumnado con altas capacidades.

En relación con los programas de formación, la mitad de los encuestados afirma que existen programas de formación del profesorado para la identificación del alumnado con altas capacidades, la otra mitad, afirma que no lo tienen. A la pregunta acerca de en qué consisten dichos programas responde tres personas (50% encuestados) planteando distintas medidas:

- *“Formar en estrategias y técnicas”*, aunque no especifica cuáles.
- *“Programaciones multinivel”*, pues se preparan para bajas y altas capacidades.
- *“Consisten en la diferenciación entre altas capacidades y alto rendimiento, e información de las características principales y medidas de actuación”*.

En estos centros también los encuestados afirman que existen programas de formación para las familias:

- Programa de información y seguimiento de alumnos/as identificados de altas capacidades.
- Guías informativas, reuniones, consejos de ampliación de conocimientos.
- Orientación general a las familias para mejorar la relación con sus hijos.

Siguiendo en el área de variables sobre la identificación de alumnado con altas capacidades, las siguientes preguntas se formularon tanto a personas de equipos directivos, como orientadores y profesorado. Se preguntaba sobre la valoración personal de las medidas para la identificación del alumnado. Los resultados se exponen gráficamente en la siguiente figura:

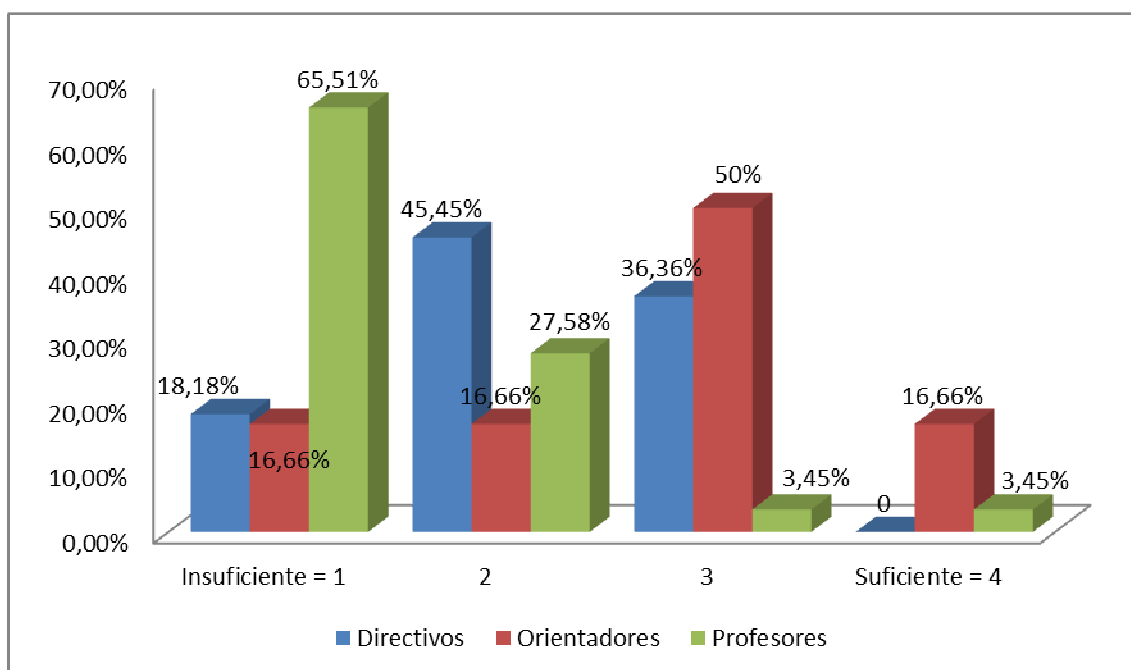


Figura 9. Valoración de las medidas de identificación de Altas Capacidades por grupos de encuestados.

Donde el número de miembros de equipos directivos encuestados es de 11 personas, el de orientadores es de 6 personas y el de profesores es de 29 personas. Es interesante señalar que el profesorado encuestado considera en un 93,1% insuficiente las medidas de identificación. En el caso del equipo de orientación los que consideran muy insuficiente o insuficiente estas medidas son 2 de los 6 encuestados frente a 4 que las considera suficientes. En cuanto a los cargos directivos, 7 de los 11 consideran que las medidas son muy insuficientes o insuficientes. Es decir, las personas que valoran como adecuados los procedimientos de diagnóstico son los equipos de orientación, no teniendo esta percepción ni los equipos directivos ni el profesorado que las perciben como insuficientes. A la pregunta sobre el motivo de esta valoración, la mayoría del profesorado que ha dado una puntuación insuficiente a las medidas de identificación expone como motivos:

- La falta de procedimientos, medios materiales y programas específicos.
- El excesivo número de alumnos que deben atender y la prioridad de atender al alumnado con dificultades de aprendizaje.
- La dificultad para detectar estos casos en educación secundaria.

Por parte del equipo directivo, algunos opinan que se han centrado los esfuerzos principalmente en el alumnado con dificultades de aprendizaje, debido a la necesidad de priorizar los esfuerzos, por la limitación de los recursos disponibles. En

otros casos se achaca la falta de identificación a que hay pocos casos. Respecto al personal de equipos directivos que valoran como suficiente la identificación, se debe a que la perciben como un procedimiento pautado, donde intervienen familia, equipo docente y equipo de orientación.

Entre el equipo orientador, las respuestas aducen que existen los procedimientos, pero falta tiempo para su aplicación, y que sólo se aplican si son derivados por tutores o familias, no por defecto, como motivos de insuficiencia en la identificación. Como motivos de suficiencia se señala que interviene toda la comunidad educativa, profesores, orientadores y familias.

A la pregunta en la que se indaga en la valoración sobre el nivel de formación en el diagnóstico del alumnado con altas capacidades, el siguiente gráfico refleja las respuestas obtenidas.

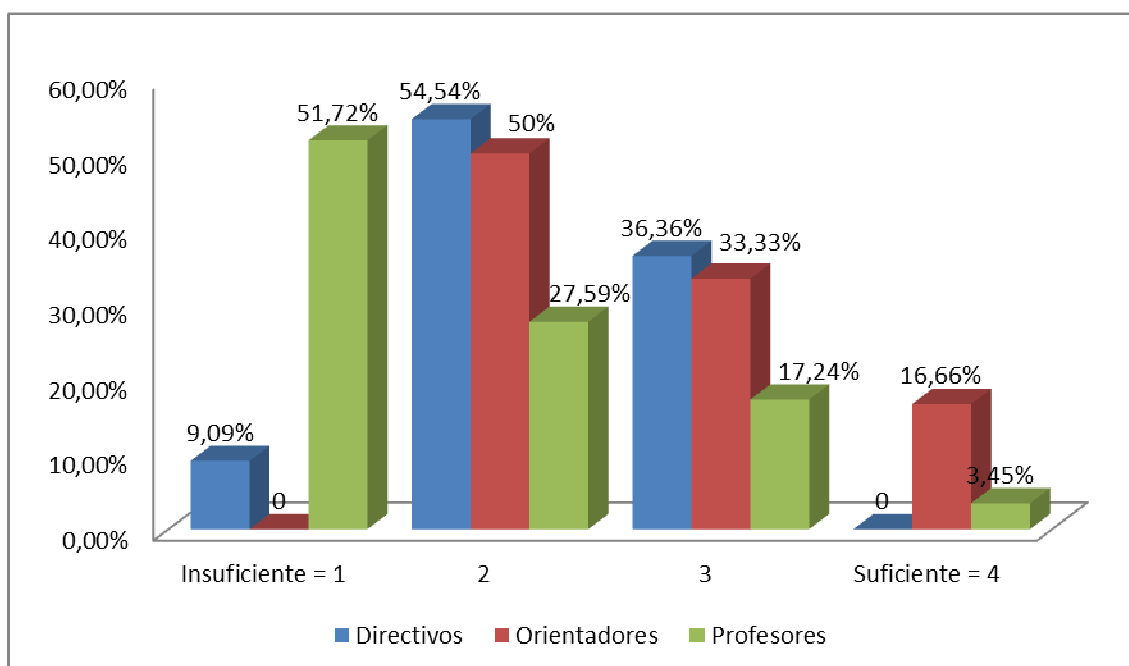


Figura 10. Valoración de la formación propia en la identificación y atención al alumnado con altas capacidades.

En la tabla queda reflejado que en el caso de los cargos directivos, la valoración de la formación propia en la identificación y atención a este alumnado es de insuficiente o muy insuficiente en 7 de los 11 encuestados. Los restantes 4 valoran con 3 puntos sobre 4 su formación.

De los seis orientadores encuestados, la mitad opina que su formación es insuficiente. Dos valoran su formación con 3 puntos, y uno valora con 4 puntos

sobre cuatro, curiosamente su experiencia profesional es de 1 a 10 años, la menor de los encuestados.

Entre el profesorado encuestado, 23 de los 26 encuestados opinan que su formación al respecto es insuficiente.

Para finalizar el apartado referente al diagnóstico de las altas capacidades en los centros de la muestra, se preguntó a todos los encuestados, si opinaban que la identificación de este tipo de alumnado es adecuada y suficiente. Los resultados obtenidos se reflejan en el siguiente gráfico:

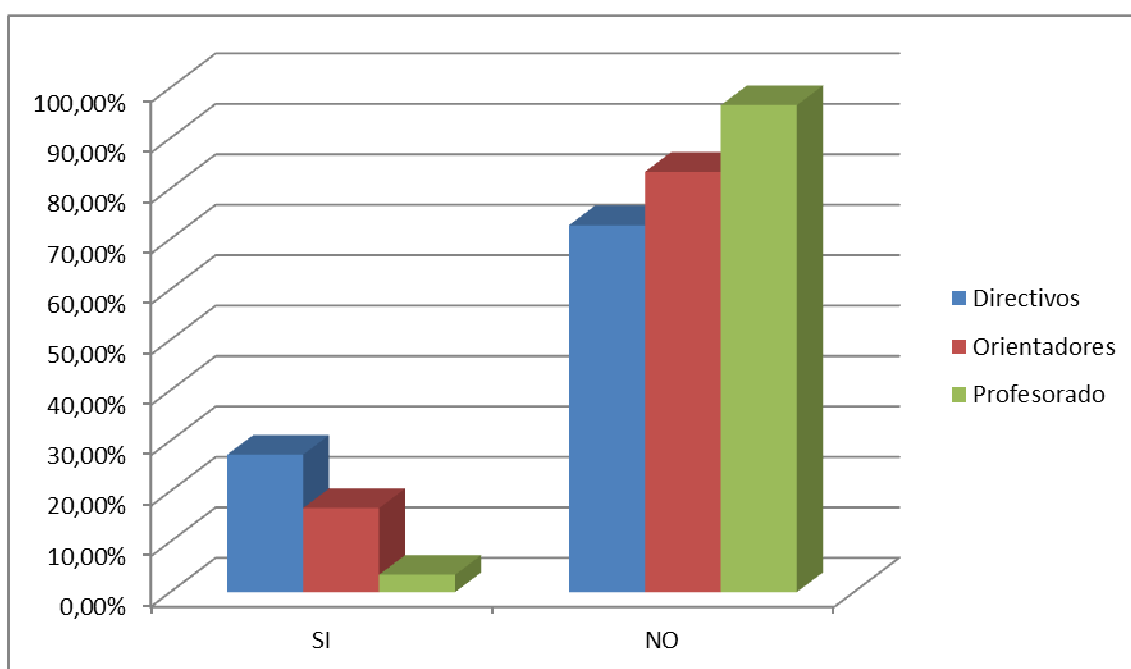


Figura 11. Opinión sobre identificación suficiente y adecuada de este alumnado, por cargos.

De la figura se desprende que la gran mayoría de los encuestados opinan que la identificación no es suficiente, ni adecuada. En el apartado para la reflexión, una persona del equipo orientador de un centro, opina que la “*identificación es adecuada, aunque no del todo suficiente*”. Globalmente, el 89,1% de los encuestados opinan que la identificación no es suficiente, y el 10,9% que sí lo es.

3.3.2. Análisis de las medidas de intervención para la atención al alumnado con altas capacidades en los centros de la muestra.

La siguiente figura representa la escala de valoración, por grupos, sobre las medidas de apoyo y tratamiento a este alumnado. Donde 1 es insuficiente a 4, que representa suficiente.

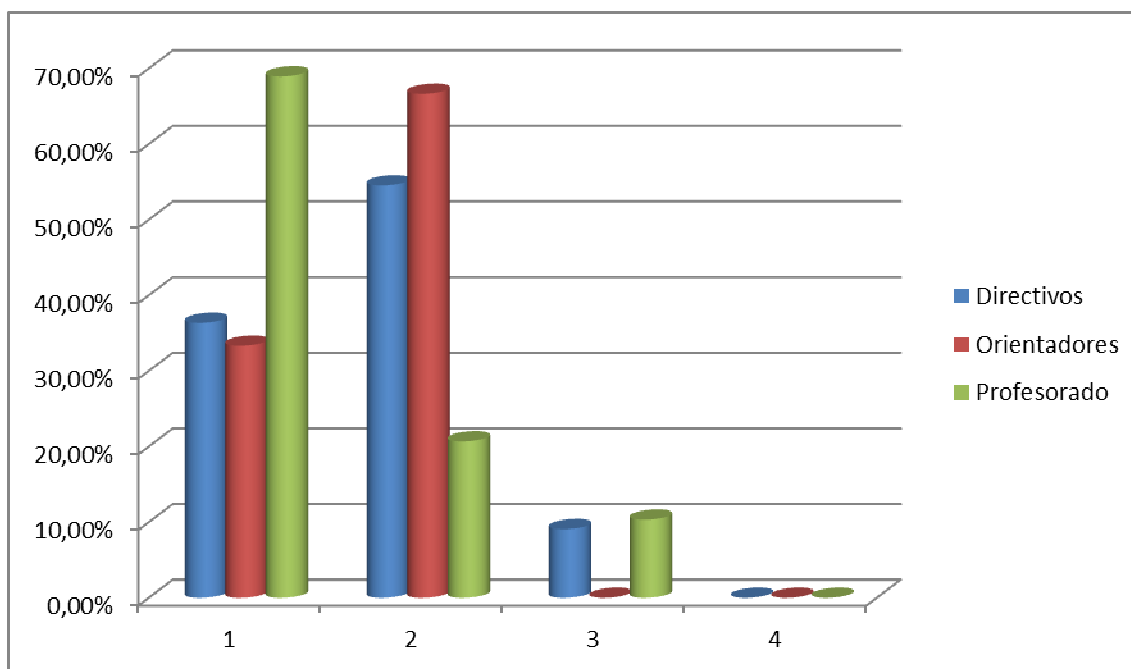


Figura 12. Valoración de las medidas de apoyo y tratamiento al alumnado con altas capacidades.

Como se puede observar en la gráfica, no ha habido respuestas que valoren con máxima puntuación las medidas de apoyo disponibles para este tipo de alumnado. Globalmente un 93,5% de los encuestados valoran estas medidas como insuficientes o muy insuficientes. Por grupos, el grupo del profesorado y orientadores son los que dan menor valoración a estas medidas.

Respecto al porqué de esta valoración, los directivos que valoran como insuficientes estas medidas, lo hacen por:

- La falta de recursos, tanto humanos como materiales, que obliga a priorizar estos hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- El elevado ratio de alumnos por profesor.

Entre los orientadores, la insuficiencia de las medidas se explica por la falta de recursos, la falta de personal especializado y que al no haber detectado casos, no

hay programas preparados. En el profesorado que consideran las medidas insuficientes, lo hacen debido a:

- La falta de personal y tiempo.
- La necesidad de priorizar.
- La inexistencia de medidas sistematizadas.
- La ausencia de programas por parte de la administración.
- No existencia de casos de alumnado con altas capacidades en sus entornos educativos.

De los equipos directivos, una persona que contesta favorablemente a las medidas existentes, lo hace porque el profesorado tiene en cuenta en sus programaciones los distintos niveles de la clase. En cuanto al profesorado, entre los que encuentran suficientes las medidas, lo justifican por cómo están diseñadas las programaciones, el apoyo del departamento de Orientación y las actividades voluntarias que se ofrecen al alumnado.

A la pregunta realizada a todos los encuestados de si consideran que la disponibilidad de recursos es suficiente o insuficiente, graduando del 1 al 4 esta valoración, los resultados se exponen en la siguiente gráfica.

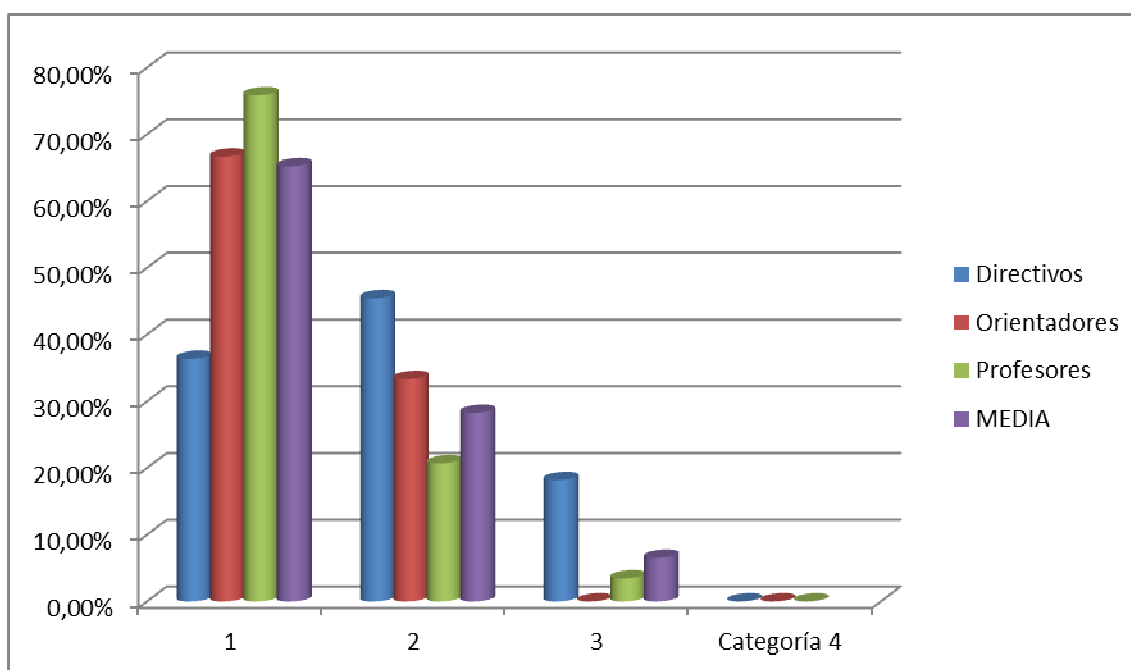


Figura 13. Valoración de los recursos disponibles para la atención al alumnado con altas capacidades.

En este caso, tampoco se obtienen respuestas con una valoración máxima positiva sobre los recursos disponibles para la atención a este alumnado.

La valoración global de los recursos disponibles es de un 93,5% de los encuestados que valoran como, insuficientes o muy insuficientes, a dichos recursos. Por grupos se observa:

- Las personas de equipos directivos son lo que porcentualmente valoran más favorablemente los recursos disponibles, con 9 de los 11 encuestados que valoran como insuficientes los recursos disponibles pero dos personas que aprueban con 3 puntos sobre 4.
- En el grupo de los orientadores, el 100% valoran como insuficientes los recursos disponibles.
- En el grupo de los profesores, 28 de los 29 consideran insuficientes los recursos disponibles.

Al grupo de personas pertenecientes a equipos directivos y al grupo de profesorado se les preguntó qué tipo de medidas se contemplan en el centro para la atención a este alumnado. Las respuestas obtenidas quedan reflejadas en la siguiente gráfica.

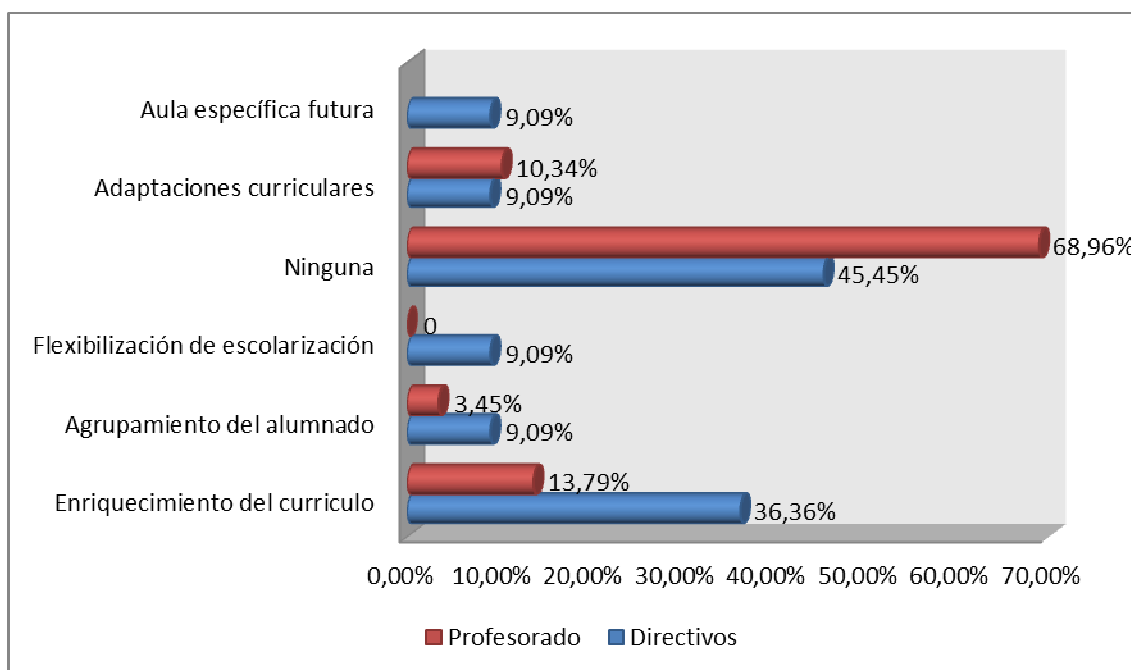


Figura 14. Medidas que se contemplan en el centro para la atención a las altas capacidades.

Como se observa en la gráfica, la mayor parte de los encuestados, 25 de 40 responden que no se contempla ninguna medida, siendo mayor el porcentaje entre

el profesorado que entre el equipo directivo. Ocho encuestados señalan el enriquecimiento del currículo, y cuatro encuestados señalan las adaptaciones curriculares en las programaciones como medidas contempladas para atender las necesidades específicas de este alumnado. Por último, dos encuestados, de centros distintos, señalan el agrupamiento de alumnos como medida contemplada, aunque no consta que se haya llevado a la práctica, al no haber diagnosticados suficientes casos para hacer un grupo en los centros encuestados.

A la pregunta formulada a todos los encuestados de con qué recursos se dotaría para la atención a este alumnado, se proponen como posibles respuestas ampliación del tiempo destinado a la atención, mayor número y horas de profesores de apoyo, programas específicos, colaboración entre centros y una opción “otros” abierta. Los resultados a esta pregunta se representan en la siguiente gráfica.

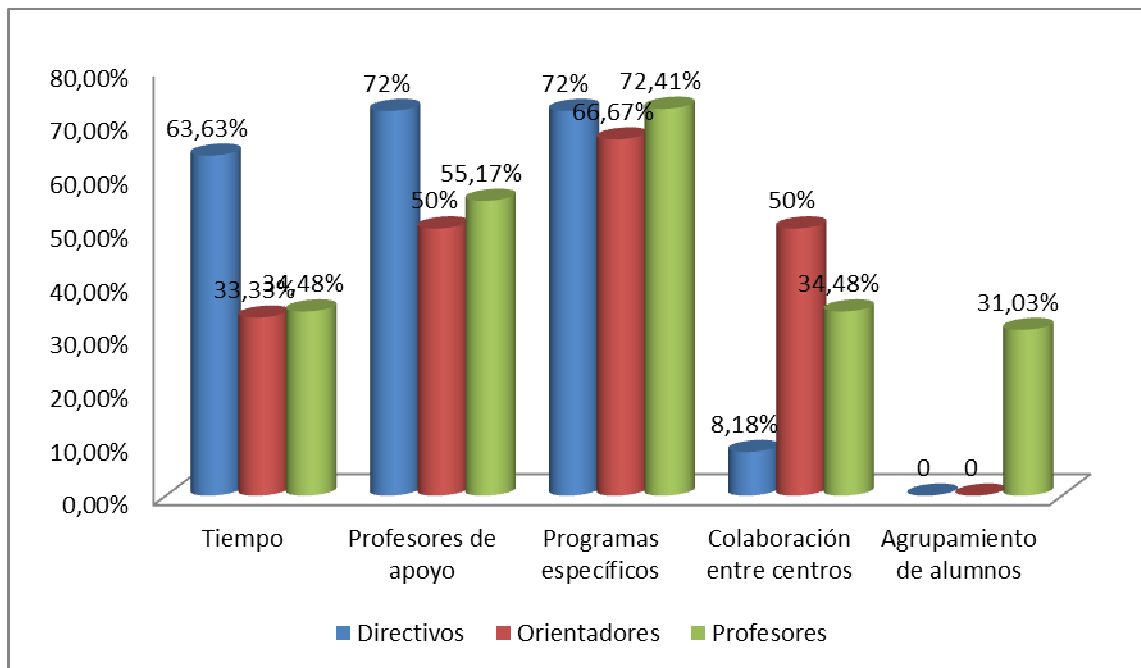


Figura 15. Recursos con los que se dotaría para la atención al alumnado con altas capacidades.

Se observa en la figura que son los profesores el único grupo que propone el agrupamiento de alumnos con las mismas características como medida para atender las altas capacidades ya que han sido nueve los profesores encuestados que lo han propuesto como recurso. Se observa también que los miembros de equipos directivos son el grupo que demanda más tiempo, y los orientadores los que proponen en mayor proporción la colaboración entre centros educativos.

La medida que se demanda de manera más generalizada es la de crear programas específicos (un total de 33 de los 46 encuestados lo seleccionan), frente a 27 encuestados que demandan profesores de apoyo, 19 que requieren más tiempo para esta atención y 15 que seleccionan colaboración entre centros.

Finalmente señalar que ha habido dos profesores que han contestado no saber con qué recursos se dotarían.

Al grupo del profesorado, se le preguntó qué tratamiento metodológico se sigue para atender las necesidades de este alumnado en el aula. El tamaño de la muestra en este caso es de 29. Los resultados quedan reflejados en la siguiente gráfica.

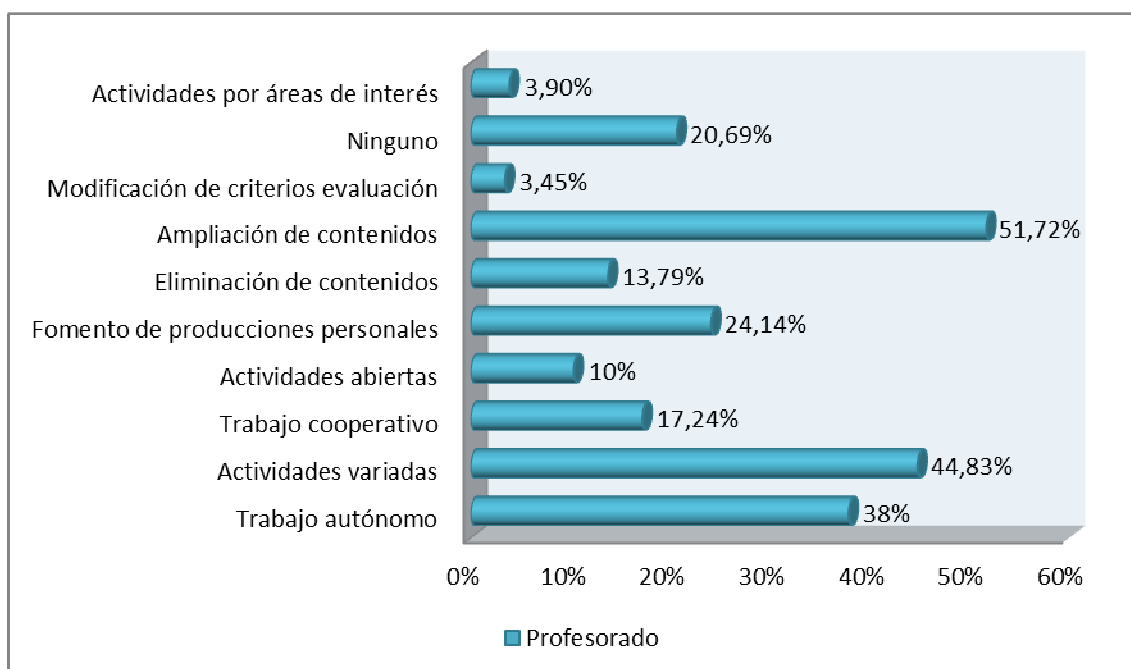


Figura 16. Metodología que se sigue para la atención al alumnado con altas capacidades.

En las respuestas ofrecidas, destaca que 15 profesores contestaron la ampliación de contenidos, 13 contestaron el desarrollo de actividades variadas, y 11 el fomento del trabajo autónomo. En sentido contrario, la medida menos valorada es la modificación de los criterios de evaluación, que fue contestada solo por un profesor encuestado. Destaca que 6 profesores encuestados señalan que no se sigue ningún tratamiento metodológico para la atención de este tipo de alumnado.

3.3.3. Análisis de sugerencias

La última pregunta, realizada para todos los grupos, consiste en una reflexión personal, es una pregunta abierta, para que hagan las valoraciones y sugerencias que crean no haber tenido ocasión de reflejar en el cuestionario.

El grupo de personas de equipos directivos refleja principalmente la falta de recursos materiales y económicos que se encuentran para la atención a este alumnado. Esta falta de recursos hace que sea vean obligados a priorizar en favor del alumnado con dificultades de aprendizaje que observan más numeroso y con mayor urgencia de intervención. Cinco de los once directivos comenta la falta de recursos y la necesidad de programas específicos, apoyos y profesorado para la correcta atención de este alumnado. También se señala por tres personas las dificultades para la detección por falta de preparación específica y de medios. Un encuestado señala *“la necesidad de disminuir la ratio para la correcta atención del alumnado”*, otro *“la importancia de atender las necesidades específicas de apoyo educativo especialmente en torno a la adolescencia, que es la edad objeto de estudio”* y finalmente otra persona indica que *“no han tenido casos en su centro, pero considera oportuno la creación de centros específicos donde pudiera desarrollarse convenientemente este tipo de alumnado”*.

En el grupo de orientadores, uno de los encuestados señala *“la importancia del desarrollo global del alumnado, la inteligencia emocional, el desarrollo de las capacidades sociales, la convivencia, además de sus capacidades cognitivas”*. Un responsable del equipo de orientación señala *“el exceso de tareas que recae en el docente”*, y finalmente otro señala que es consciente de que *“hay centros de primaria que desarrollan un programa de altas capacidades, pero falta difusión de los recursos disponibles por parte de la administración”*.

En el grupo del profesorado, se refleja en general la falta de medidas específicas de apoyo a este alumnado, la mayor urgencia de atención a las bajas capacidades, y la falta de recursos disponibles. Concretamente, diferentes encuestados a título individual exponen su opinión:

- *“La detección debe realizarse en Educación Primaria”*.
- *“Desmotivación por falta de atención a las necesidades específicas, que puede llevar al fracaso escolar”*.
- *“Necesidad de disminuir la ratio o realizar un agrupamiento de alumnos con necesidades similares”*.
- *“Existe la posibilidad de promoción, pero que no se garantiza que se haga un seguimiento específico”*.

- *“Falta por parte de la administración una legislación que concrete medidas de atención a esta población, con diseño no solo de mínimos curriculares, sino también de máximos, trabajos especiales, concursos de investigación, días especiales, exposiciones científicas y proyectos”.*

A continuación se procede a la discusión de los resultados obtenidos de los cuestionarios, en relación con el marco teórico.

3.4 Discusión

En este apartado procederemos a comparar los resultados obtenidos a través de las encuestas, con las referencias bibliográficas que han conformado nuestro marco teórico.

En primer lugar, podemos señalar que existe un desconocimiento por parte de equipos directivos y del profesorado acerca de la normativa que regula la atención a este tipo de alumnado. Esta afirmación se basa en las reflexiones personales hechas por los encuestados. En el caso del equipo directivo, un encuestado afirma: *“Tanto como a los ACNEEs hay que favorecer a quienes tienen altas capacidades y tratar de dar una educación diferenciada”*. El RD 696/1995 recoge entre los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes a los alumnos con altas capacidades, por lo que no constituyen un grupo aparte y la normativa que regula su atención les incluye. Asimismo, la normativa vigente donde se promueve la inclusión frente a la segregación, contempla que la atención al alumnado que estamos estudiando, se realizará de manera preferente en centros escolares ordinarios, y solamente cuando no se pueda asegurar que sus necesidades puedan ser razonablemente cubiertas podrán ser escolarizados en centros de educación especial. Esto se contradice con la opinión de que deberían tratarse en centros específicos.

Atendiendo a las pruebas de identificación, podemos concluir que los métodos de diagnóstico empleados son adecuados, pues se emplean tanto pruebas objetivas, como subjetivas, y dentro de ambas pruebas variadas, tal como señala la bibliografía que debe hacerse (Comes et al. 2008). Sin embargo se observa que se aplican insuficientemente, pues se realizan valoraciones exclusivamente a petición de familias o tutores, lo que restringe mucho el alumnado objeto de valoración, especialmente teniendo en cuenta que, como se reconoce, la formación sobre altas capacidades del profesorado y las familias es insuficiente.

A la reflexión de algunos encuestados de que no han detectado casos o que no los tienen, se opone la opinión de los investigadores en el tema que cifran en torno al 5% de la población total los alumnos con altas capacidades dentro de un concepto amplio de la sobredotación, que constituye un grupo amplio y heterogéneo (Marland, 1971 citado en Arocas et al., 2006). También Cordero (2009) afirma que el 2% del alumnado reúne requisitos para ser considerados superdotados. Feldhusen (1992) citado en Arocas et al., 2009, destacan que la finalidad de la identificación consiste en determinar el mayor número de jóvenes que se beneficiarán de programas y experiencias educativas especiales. En este sentido se observa que la caracterización de en qué consisten las altas capacidades es un tema no resuelto, en el que los equipos de orientación utilizan modelos restrictivos, excluyendo a muchos posibles candidatos del diagnóstico y la atención educativa específica que pudieran recibir.

Tal vez debido a que la mayoría de modelos diferencian claramente entre precocidad, alto potencial, altas capacidades y superdotación (Domínguez y Pérez, 1999), el diagnóstico en los centros educativos parece centrarse exclusivamente en los perfiles más exclusivos de superdotación, por lo que suponen un porcentaje mucho menor de que lo que se contempla en la bibliografía con una caracterización más amplia de las altas capacidades, que incluyen a todas aquellas personas que puedan no estar lo suficientemente estimuladas en el actual contexto escolar y que puedan beneficiarse de programas de desarrollo de capacidades.

En relación con la formación del profesorado, los resultados obtenidos reflejan la valoración de dicha formación para la identificación y atención al alumnado con altas capacidades que según ellos mismos reconocen en un 79,3% del es insuficiente. En el caso de los equipos directivos, el 63,6% da una calificación de insuficiente a la formación recibida. Por otro lado, los encuestados de equipos de orientación se dividen al 50% entre los que consideran su formación suficiente y los que no.

Este es un resultado muy significativo, al encontrar en repetidas referencias la importancia de la formación del profesorado para la atención a este alumnado (Arocas et al., 2009; Carpintero et al., 2009; Domínguez y Pérez, 1999), tanto desde el punto de vista de la identificación, pues como se señala en los resultados se realiza a petición de tutores y familias, como de la atención a sus necesidades específicas. Beltrán (1994) señala la importancia de un sistema que atienda específicamente los procesos cognitivos y metacognitivos del alumnado con altas capacidades, pues la

institución educativa de manera ordinaria no permite un tiempo para la reflexión, para la elaboración de los procesos mentales y creativos diferenciados, o para una atención adecuada de la autoestima.

A la opinión de un profesor que defiende que la detección de las altas capacidades debe realizarse en edades más tempranas, se oponen Domínguez y Pérez (1999), que dicen que durante la infancia puede considerarse una superdotación potencial, que cristalizará o no a partir de los 16 años de edad, cuando el sistema neurológico esté desarrollado. Lo que nos lleva a que la intervención deba ser lo más temprana posible, para posibilitar este desarrollo de las capacidades, pero que deba ser continuada a lo largo de todo el periodo educativo de las personas, para fortalecer este desarrollo.

En general, se reconoce por parte de los encuestados que se atiende insuficientemente tanto el diagnóstico como el tratamiento educativo a este alumnado, y la causa que se aduce es la falta de recursos disponibles, y la necesidad de priorizar, pues consideran más urgentes las actuaciones con otro tipo de alumnado, más numeroso. Con una identificación más amplia, como proponen Arocas et al. (2009), aumentaría el número de alumnos que pueden verse beneficiados por actuaciones específicas de ampliación de contenidos, lo que a su vez aumentaría la justificación de la inversión de recursos en este alumnado, al no ser una actuación tan restringida. Más aún cuando estudios solventes afirman que el 70% del alumnado con altas capacidades muestra bajo rendimiento y entre un 35% y un 50% fracaso escolar (Martín et al. 2000, citado en Álvarez y López, 2010).

Se observa la presencia de estereotipos previstos en la literatura en el apartado de reflexión personal, en el que algunos cuestionarios afirman que estos estudiantes “aprenden solos” o al no considerarlos “alumnos con dificultades”, pues las tendrán como el resto, como al considerar que sus necesidades son menos urgentes que las de otros. Díaz y Bravo (2002) comentan los estereotipos más frecuentes encontrados a nivel social, escolar y familiar que coinciden con los hallados en el estudio, sobre que este alumnado debe sobresalir en todas las áreas, especialmente en rendimiento académico, obteniendo siempre resultados brillantes, hace todo bien sin una atención especial o tiene dificultades en su relación con su entorno, siendo introvertido.

Con la finalidad de acometer las deficiencias detectadas en el sistema de identificación y atención a las altas capacidades, se realiza a continuación una propuesta de intervención.

4. Propuesta

A través del análisis de los resultados, y la comparación con el marco teórico en el que se encuadra el presente estudio, concluimos una serie de propuestas para intentar mejorar la situación de la atención al alumnado con altas capacidades en los centros educativos de la ciudad.

4.1. Propuestas generales para mejorar la atención de los estudiantes con altas capacidades en educación secundaria en la ciudad de Teruel

En primer lugar, ante el hecho de que el profesorado cuestionado reconoce que su formación para la identificación y atención a este alumnado es insuficiente, se muestra la necesidad del desarrollo de planes de formación para el profesorado, tanto en la identificación, que aunque es competencia del departamento de orientación, se realiza a solicitud del profesorado, como de la atención a sus necesidades educativas específicas, competencia directa del profesorado que imparte docencia.

Las actuaciones que se encuentran previstas en nuestra legislación son el agrupamiento, el enriquecimiento y la flexibilización del periodo de escolarización. Dentro de estas actuaciones posibles, los expertos/as en el tema señalan como siempre preferible el agrupamiento y el enriquecimiento frente a la flexibilización (Díaz y Bravo, 2002), metodologías que no se aplican más por criterios económicos que educativos.

Debido a la dificultad de desarrollar programas de enriquecimiento o agrupamiento dentro de los centros educativos, se propone la creación de un programa municipal de atención al alumnado con altas capacidades, en coordinación de todos los centros docentes de la ciudad, con la realización semanal de actividades en grupo, combinando agrupamiento y ampliación de contenidos, con metodologías que difieran de las comúnmente empleadas en las aulas. Debido a lo ambicioso del proyecto, a la variedad de características y perfiles que como se ha visto engloban las altas capacidades, el programa debería tener una concepción multidisciplinar, primando las áreas de interés del alumnado atendido, y tratando de atender a las distintas capacidades y necesidades de desarrollo de todos ellos.

Siguiendo el modelo propuesto por el Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón se desarrollaría el programa en torno a los ámbitos científico técnico, sociolingüístico y talleres de desarrollo de talentos específicos.

Para el desarrollo del programa propuesto, es necesaria la colaboración de entidades públicas y privadas debiendo solicitar el trabajo coordinado de Ayuntamiento, Comarca de Teruel, Diputación Provincial, Diputación General de Aragón, además de la intervención de los centros educativos participantes.

Por otro lado, se propone dotar al profesorado de recursos educativos específicos para el tratamiento del currículo desde nuevas perspectivas, respetando los distintos tiempos, intereses, procesos mentales que realiza el alumnado, cuestión que puede actuar en mejora del funcionamiento de todo el centro educativo.

Finalmente debido a la gran versatilidad de las nuevas tecnologías, se propone la creación y desarrollo de blogs, páginas web, o portales temáticos en los que los alumnos interesados tengan acceso a actividades de ampliación, incluso que ellos mismos las puedan crear, con la ayuda del profesorado. Las posibilidades de creación que ofrecen las nuevas tecnologías son tan amplias que sería conveniente una organización coordinada de todos o varios de los departamentos del centro educativo, con la creación de un aula virtual para alumnado con altas capacidades en las que se puedan ir abordando desde distintos ámbitos los contenidos de ampliación. Las actividades desarrolladas pueden ir enriqueciendo el acervo cultural del centro y puede hacer crecer año tras año los materiales e instrumentos para la docencia de todos los grupos, lo que repercutirá en beneficio de la calidad de la educación de todo el centro escolar.

Hernández y Borges (2005) recomiendan un programa de aprendizaje autorregulado, haciendo uso de las nuevas tecnologías, pues estas permiten el desarrollo de estrategias de aprendizaje que la metodología habitual en las aulas no trabaja y en las que se encuentran diferencias significativas en los procesos de aprendizaje en alumnado con altas capacidades. Este tipo de experiencias son ejemplos de los diferentes métodos de abordaje a las necesidades educativas específicas de este alumnado, todos ellos pretenden actuaciones diferentes a los métodos tradicionales de enseñanza con el fin de incentivar la motivación del alumnado y procurar el mayor desarrollo posible de sus capacidades.

Como propuesta concreta, con la pretensión de acercar el conocimiento teórico a la realidad, se describe a continuación una propuesta de realización de un huerto escolar, como forma de atender y ampliar conocimientos con una metodología diferente a la empleada en las aulas.

4.2 Propuesta de creación de un huerto urbano en el recinto escolar como recurso para el desarrollo de capacidades.

La presente propuesta está destinada a concretar una actividad de atención al alumnado con altas capacidades mediante un recurso educativo duradero en el tiempo, y que desarrolle actividades multidisciplinares a lo largo de todo el curso académico.

La creación de un huerto urbano dentro del recinto escolar, cumple las misiones de realización de actividades multidisciplinares, para la potenciación del desarrollo de estrategias de reflexión, investigación, creación, realización de proyectos, trabajo en equipo, competencia social, incluso actividad física, muchas veces olvidada en las programaciones.

Para el desarrollo de este proyecto es necesaria una cierta inversión por parte del centro, en acondicionar un área determinada del espacio abierto, como el patio de recreo, que no necesita ser muy amplia, aproximadamente sería suficiente una superficie de 8 x 4 metros cuadrados, que debe ser vallada para evitar daños en los cultivos, y la instalación. También debe realizarse, aunque solamente en el arranque del proyecto, un acondicionamiento mecánico y biológico de la tierra, comprando un volumen de tierra para cultivo, ya que la tierra urbana no tiene las propiedades adecuadas para ello. Asimismo, debe haber una toma de agua cercana, para poder instalar un sistema de riego. Por último, es necesaria la adquisición de un mínimo de aperos de cultivo, azadas, tijeras de podar, gomas para el riego, tierra vegetal y planteros o semillas para el cultivo, y deberá disponerse de un pequeño recinto para guardar el material cuando no se utilice. El importe del mantenimiento es mínimo una vez realizado el acondicionamiento inicial, pues las semillas son baratas y un riego de goteo programado consume poca agua.

La finalidad de este proyecto es: promover el desarrollo armónico e integral de las personas adscritas a él. Los procedimientos son múltiples, pues pueden realizarse actividades teóricas y prácticas a lo largo de todo el año en el mantenimiento y desarrollo del proyecto.

Las personas integrantes del proyecto bajo la dirección de un responsable del Departamento de Ciencias Naturales, será el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, en los centros que lo impartan que hayan recibido un diagnóstico de altas capacidades o que según valoración del departamento de orientación pueda verse beneficiado por estas actividades de ampliación curricular, pudiéndose incluir

en el proyecto aquellas personas que aun no perteneciendo a este colectivo, muestren una actitud de curiosidad y respeto por la actividad propuesta, con el fin de crear un grupo amplio y variado de trabajo y relación interpersonal. Se busca una concepción amplia del alumnado que pueda acogerse al proyecto, en la que pueden verse incluidos un porcentaje en torno al 20% del alumnado, con un número de alumnos por grupo de un máximo de 15 personas. De esta manera se quiere desarrollar un proyecto inclusivo entorno a un área de interés que son las Ciencias Naturales.

Las actividades se programan en forma de una sesión semanal, los sábados por la mañana o dos sesiones de una hora a lo largo de dos tardes entre semana, en forma de actividad extraescolar. El periodo de desarrollo de las actividades coincide con el curso académico, de septiembre a junio, lo que se tendrá en cuenta en el momento de proyectar los cultivos.

Las actividades se organizarán en función de la climatología y el ritmo estacional. Durante el primer año de desarrollo del proyecto, las sesiones se destinarán desde Septiembre hasta Febrero a la planificación del diseño del huerto, los cultivos que se realizarán atendiendo a distintos factores como son que en los meses de Julio y Agosto, no se cosecharán frutos, al encontrarse el centro en periodo vacacional, la disponibilidad de espacio, la rusticidad de las distintas especies, los gustos particulares de los participantes y su capacidad de llegar a acuerdos. En años posteriores habrá trabajo para realizar en el exterior en los meses de septiembre a noviembre, que se puede intercalar con sesiones puramente teóricas para preparar las actividades de la siguiente temporada.

Las sesiones teóricas se realizarán en aulas del centro, con el compromiso de respetar el mobiliario, al realizarse fuera del horario lectivo las habrá disponibles. En las sesiones teóricas se tratará el debate sobre distintos métodos de cultivo, ecológico frente al uso de fitosanitarios, el cultivo de transgénicos o no, la utilización de distintas técnicas de control de plagas y de malas hierbas como la solarización y el acolchado, promoviendo la investigación a lo largo de toda la semana de aspectos concretos de los temas planteados, para la puesta en común en la sesión grupal. Mediante estas y otras estrategias se pretende:

- Incentivar el trabajo y la investigación autónomos, partiendo de materiales bibliográficos y con la posibilidad de ampliación de información que nos proporciona Internet, para la construcción del conocimiento sobre los temas abordados.

- Fomentar el trabajo en grupo, la llegada a acuerdos sobre diseño del espacio de cultivo, especies a cultivar, técnicas a emplear, solución de problemas.
- Procurar un desarrollo armónico de las capacidades individuales, tanto cognitivas como sociales, de comunicación y físicas.

En el desarrollo de este proyecto, se pretende implicar en lo posible a toda la comunidad educativa, siempre asumiendo la responsabilidad de sacarlo adelante por parte del profesorado comprometido en él, pero intentando encontrar puntos de encuentro y de colaboración. Como ejemplo de esta colaboración, el grupo de tecnología podría realizar un programador para el riego por goteo, lo que sería una actividad directamente relacionada con la realidad, y con aplicación práctica. Al departamento de Física y Química se le podría sugerir realizar una práctica de análisis de las propiedades físico químicas del suelo de cultivo, con medidas del pH, la salinidad, presencia de materia orgánica, composición química, etc.

La presente propuesta pretende ser inclusiva, dando cabida a todas las personas que puedan verse beneficiadas por la pertenencia a este proyecto, y donde se puede encontrar un espacio para todo tipo de personas, desde las más activas a las más intelectuales.

Los criterios de evaluación del proyecto son:

- El alumnado inscrito alcanza los conocimientos suficientes sobre taxonomía y cultivo de las especies utilizadas.
- Conoce cómo influye la presencia o ausencia de agua en el desarrollo de las especies vegetales, mediante pruebas de stress hídrico.
- Conoce cómo influye la composición del suelo en el desarrollo de las distintas especies.
- Distingue entre suelos arcillosos, arenosos, pesados o ligeros y conoce las técnicas para equilibrar la composición y propiedades del suelo.
- Conoce cómo influye la situación geográfica en las distintas especies de cultivo. Altitud, latitud, asociadas a riesgo de heladas, temperaturas medias anuales.
- Conoce los periodos de siembra en semillero, en suelo, de trasplante, de poda, y de los manejos que se realicen.

- Es capaz de sembrar, escardar, regar y atender a las necesidades del cultivo.
- Es capaz de distinguir entre una planta sana y otra con signos de enfermedad, mediante la observación directa.
- Muestra una actitud y capacidad de búsqueda de soluciones a los problemas concretos que surgen en los cultivos.
- Muestra una actitud de respeto y cuidado del medio natural, y de compromiso con las actuaciones de conservación y cuidado hacia él, a través del cuidado de las instalaciones del propio huerto.

Como criterio de calificación, se realizará una presentación de los resultados anuales del proyecto utilizando las nuevas tecnologías, con la finalidad de unir tecnología con trabajo manual.

5. Conclusiones

Finalizaremos la presente investigación con la presentación de las conclusiones alcanzadas en el desarrollo de la misma.

En relación con el marco teórico que encuadra la caracterización y atención a las altas capacidades (objetivo específico 1), se observa que la legislación española y autonómica presenta una aplicación mejorable y aunque señala la necesidad de dar una atención educativa específica a este alumnado, no concreta la forma ni destina recursos específicos para el colectivo que estamos estudiando. En referencia a la literatura científica es amplia y accesible para la formación específica del profesorado en el tema, aunque cabe señalar que no existe consenso entre la comunidad científica que estudia el tema en el ámbito de la caracterización, lo que dificulta la acción de los departamentos de orientación y de los centros educativos.

Atendiendo a la identificación del alumnado con altas capacidades (objetivo específico 4), podemos concluir, según los resultados de nuestro estudio, que la identificación se realiza a petición de los tutores o de las familias, no por screening del centro y es correcta en la mayoría de los casos en forma y utilización de pruebas variadas, aunque insuficiente, al no detectar el porcentaje de casos que la literatura prevé.

Se entiende que la falta de detección de casos es debida a la adopción de modelos restrictivos de caracterización de las altas capacidades, identificando exclusivamente los casos más extremos de superdotación, y excluyendo de la identificación al alumnado con altas capacidades, precoces y alumnado con alto potencial. Se excluye por tanto de una posible atención educativa un porcentaje de personas que se verían beneficiadas por ésta, o bien, la necesitan para el correcto desarrollo de sus capacidades.

En relación a la muestra con la que se ha elaborado el presente estudio (objetivo específico 2), se considera que al haber obtenido respuesta de todos los centros educativos que imparten docencia en educación secundaria de la ciudad, el tamaño es adecuado y es representativa de la situación en dichos centros. El no haber obtenido respuesta de los departamentos de orientación de dos centros, resta representatividad a este colectivo en el conjunto de los encuestados, y para las

preguntas específicas de este grupo, principalmente referentes a la identificación, de la que son responsables, reduciendo de manera significativa el abanico de respuestas obtenidas.

Se observa que en base a una mayor urgencia por la atención a otro tipo de alumnado, no se dispone en los centros educativos de los necesarios recursos materiales y humanos para la atención al alumnado objeto del estudio (objetivo específico 3). Como se ha citado a lo largo del estudio, con esta falta de atención educativa no solamente no se ayuda al pleno desarrollo de unas capacidades superiores a la media, sino que se permite el fracaso escolar o el bajo rendimiento académico de un alumnado que en otras condiciones podría desarrollar sus capacidades conforme la ley recoge. En relación a la formación del profesorado de Ciencias, se constata una necesidad de mejorar la formación en la identificación y atención al alumnado con altas capacidades, que debe ir unida a la disposición de recursos para atender a este alumnado si se pretende una atención educativa de calidad.

Se plantean dos tipos de propuestas (objetivo específico 5): propuestas generales de orientación al profesorado y una específica para los centros educativos. Con la propuesta concreta de la creación de un huerto escolar se ha pretendido proponer una actividad en la que tengan cabida una amplia variedad de contenidos, desde múltiples puntos de vista, teniendo siempre presente el desarrollo de las capacidades, de la planificación, la investigación autónoma, el trabajo en equipo, la actividad física, la comunicación, la socialización, el refuerzo de las competencias básicas, la ampliación de los contenidos curriculares desde distintos puntos de vista y con un tratamiento metodológico distinto al realizable en las aulas, y la implicación de toda la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto. En relación con la propuesta de enriquecimiento curricular utilizando las nuevas tecnologías, señalar que la creación de un aula virtual para este tipo de alumnado debe ser desarrollada preferiblemente en coordinación de varios departamentos para que los contenidos de ampliación sean lo más amplios posible, y que la calidad del programa de enriquecimiento sea máxima.

5.1 Limitantes y líneas futuras de investigación

Debemos reconocer las limitaciones con las que nos encontramos en el desarrollo de nuestra investigación. Los cuestionarios realizados se han mostrado una herramienta que permite procesar los datos de manera rápida e intuitiva, y permite procesar datos de un número más alto de fuentes que si de entrevistas se hubiera tratado, en el tiempo disponible para el desarrollo del estudio. También nos ha permitido recabar diferente información entre varios grupos de responsables de educación. Pero debemos reconocer la limitación como herramienta que tienen los cuestionarios, donde se dan respuestas subjetivas por parte de los encuestados, que en ocasiones no responden exactamente con la realidad. En el caso del profesorado, el tamaño de la muestra era lo suficientemente grande para que las desviaciones por opiniones particulares quedaran diluidas en el conjunto. En el caso de los orientadores, donde en dos de los ocho centros no hubo respuesta por parte del equipo orientador, la validez de la muestra queda condicionada por el pequeño tamaño de la misma. Así, una respuesta donde un encuestado reconoce no realizar diagnóstico de alumnado con altas capacidades, produce una desviación en los resultados a consecuencia del pequeño tamaño de la muestra.

En posteriores investigaciones, se debería emplear otras técnicas, como la entrevista personal para poder triangular los resultados obtenidos con los cuestionarios y profundizar más y mejor en el estudio de la atención a las altas capacidades en nuestro entorno educativo. Las entrevistas como herramienta para recabar información de las partes afectadas se podría hacer extensible a otros implicados en el tema, como son los responsables de la Administración Pública en materia Educativa, para poder valorar su opinión y compromiso. Así mismo, sería interesante realizar entrevistas a estudiantes con un diagnóstico de altas capacidades y sus familias, para poder conocer desde el punto de vista de los interesados la valoración de la atención educativa específica que han recibido.

En cuanto a las propuestas de intervención planteadas en este estudio, debería realizarse su aplicación y seguimiento de la evolución y los resultados, para poder valorar correctamente si se alcanzan los objetivos de desarrollo de capacidades y de integración que se proponen. Para este seguimiento, además de la valoración por el propio equipo de trabajo del departamento de ciencias con el equipo orientador convendría contar con la opinión personal del alumnado, mediante la realización de cuestionarios de satisfacción con las medidas empleadas. La valoración de los resultados académicos sería un método objetivo de valoración de los resultados de las medidas aplicadas, aunque, de la misma manera que no

debemos tomar los resultados académicos como referencia única para la identificación del alumnado con altas capacidades, tampoco podemos basar la valoración de estas medidas únicamente en los resultados académicos obtenidos por el alumnado atendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

-Álvarez, Z. y López E. (2010). La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad. *Faísca, Revista de Altas Capacidades*, 15 (17), p. 86-97.

-Arocas, E., Martínez P., y Martínez M.D. (2006). ¿Qué necesidades educativas tienen los alumnos más capaces?. *Quaderns Digitals, Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 42.

-Arocas, E., Martínez P., y Martínez M.D. (2009). *Intervención con el alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Educación. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de: http://www.cece.gva.es/oed/areacd/docs/esp/interv_altascap.pdf

-Beltrán, J. (1994) Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Faísca, Revista de altas capacidades*, 1, 64-81.

-Carpintero Molina, E. Cabezas Gómez, D. y Pérez Sánchez, L. (2009), Inteligencias múltiples y Altas Capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca, Revista de Altas Capacidades*, 14 (16), 4-13.

- Comes Nolla, G. Díaz Pareja, E.M. Luque de la Rosa, A. y Ortega Tudela J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre el alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31. Recurado el 23 de febrero de 2013, de: http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea12_pdf/comes%209-31%2012.pdf

-Comes Nolla, G. Díaz, E. Luque, A. Moliner, O. (2008). La Evaluación psicopedagógica de alumnado con altas capacidades., *Revista Educación Inclusiva*, 1(1).

-Cordero Guerrero, F. (2009). Atención a la diversidad: Talento y altas capacidades *Innovación y experiencias educativas* 14. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/FERNANDO_CORDERO_1.pdf

-Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, *de atención al alumnado con necesidades educativas especiales*. Boletín Oficial de Aragón, 2755, de 27 de diciembre de 2000. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de:

http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/legislacion/ACNES.pdf

-Díaz Fernández, O. Bravo, A. (2002). Programa de Enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades), *Faisca, Revista de Altas Capacidades*, 9, 111-125.

-Domínguez, P. y Pérez L.F. (1999). Perspectiva psicoevolutiva de la sobredotación intelectual. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106

- García J.M., Abaurrea, V. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado el 22 de febrero de 2013 de http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/Sobredotado/documentos/supercas.pdf

-Hernández Jorge, M. C., Borges del Rosal A. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoevolutiva*, 7 (3), 233 – 252. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/espagnol/Art_7_78.pdf

-Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

-Orden de 14 de febrero de 1996 *sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 4126, de 23 de febrero de 1996. Recuperado el 21 de marzo de 2013, de:

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06916-06918.pdf>

-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 del Estado, 4127, de 23 de febrero de 1996. Recuperado el 25 de marzo de:

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf>

-Orden de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia *por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones*. Boletín Oficial de Aragón, 1529, de 22 de junio de 2001. Recuperado el 23 de marzo de 2013 de:

<http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=413808784645>

-Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, *por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual*. Boletín Oficial de Aragón, Boletín Oficial de Aragón, 1701, de 6 de julio de 2001. Recuperado el 22 de marzo de 2013, de:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=410235763635>

-Orden de 23 de agosto de 2012 *por la que se continúa el programa de Desarrollo de capacidades en colegios de Aragón sostenidos con fondo públicos*. Boletín Oficial de Aragón de 23 de agosto de 2012. Recuperado el 22 de febrero de 2013, de: <http://www.educaragon.org/files/convocatoria%20desarrollo%20capacidades.pdf>

-Pacheco Urbina, V.M. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Educación*, 25 (1), 123-135.

-Pérez, L y Castelo, A. (1998). Un programa de intervención para alumnos de altas capacidades en la ESO. *Faisca, revista de Altas Capacidades*, 6, 136-159.

- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de *ordenación de educación de Alumnos con necesidades educativas especiales*, Boletín Oficial del Estado, núm. 131 de 2 de junio de 1995

-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, 15365 de 31 de julio de 2003. Recuperado el 25 de marzo de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf>

-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*. Boletín Oficial del Estado 10913, de 16 de mayo de 1996. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-10913>

-Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional *por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual*. Boletín Oficial del Estado 7118, de 4 de abril de 1997. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1997-7118

-Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, *por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual*. Boletín Oficial de Aragón, 2348, de 19 de septiembre de 2001. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN14605/14605-superd.pdf>

- Rodríguez, C. et al. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 147–158. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268619902.pdf

-Sánchez, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 8, 2.

-Tourón, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 565–585. Recuperado el 27 de marzo de 2013 de:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230115.pdf>

Anexos

Cuestionario para equipo orientador.

Atención a las altas capacidades en Educación Secundaria

El presente formulario consta de una serie de preguntas, con el que se pretende indagar acerca de la atención al alumnado con altas capacidades en los centros educativos de la ciudad de Teruel. Completarlo no le llevará más de diez minutos, y se espera con él obtener información de interés para el desarrollo de estrategias de atención a las personas con necesidades educativas específicas asociadas a altas capacidades. Gracias por su colaboración.

*Obligatorio

1. Trabaja usted en un centro:*

- ☐ Público
- ☐ Concertado
- ☐ Privado

2. Nombre del centro en el que trabaja*

3. ¿Qué edad tiene?*

- ☐ Entre 20 y 30 años
- ☐ Entre 31 y 40 años
- ☐ Entre 41 y 50 años
- ☐ Entre 51 y 60 años
- ☐ 61 años o más

4. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?*

- ☐ Entre 1 y 10 años
- ☐ Entre 11 y 20 años
- ☐ Entre 21 y 30 años
- ☐ 31 años o más

5. ¿Cuál es su género?*

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

6. Cargo que ocupa en el centro*

- ☐ Cargo directivo
- ☐ Profesor del Dpto. de Orientación

- ☐ Profesor del Dpto. de Física y Química
- ☐ Profesor del Dpto. de Biología y Geología

7. ¿Qué pruebas diagnósticas se aplican en la identificación del alumnado con altas capacidades?*

- ☐ Pruebas objetivas
- ☐ Pruebas subjetivas
- ☐ Ambas
- ☐ Ninguna

8. Dentro de las pruebas objetivas, indique cuáles se aplican en el centro*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Test de inteligencia
- ☐ Pruebas de rendimiento
- ☐ Pruebas de potencial de aprendizaje
- ☐ Pruebas de aptitudes específicas
- ☐ Pruebas de personalidad
- ☐ Otro:

9. Dentro de las pruebas subjetivas indique cuáles se aplican en el centro*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Cuestionarios a tutores/profesores
- ☐ Escalas de valoración para profesorado
- ☐ Escalas de valoración para familia
- ☐ Escalas de valoración para iguales
- ☐ Entrevistas a familias
- ☐ Autoinformes
- ☐ Otro:

10. En referencia a la orientación, ¿existen programas de formación del profesorado para la identificación de alumnado con altas capacidades?*

- ☐ Si
- ☐ No

11. De ser así, ¿en qué consiste?

12. ¿Existen programas de orientación para las familias?*

- ☐ Si
- ☐ No

13. De ser así, ¿en qué consiste?

14. El diagnóstico se realiza*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ A petición del profesorado
- ☐ A petición de la familia
- ☐ Por screening del centro
- ☐ Otro:

15. Considera que las medidas para la identificación de este alumnado son: *

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

16. ¿Por qué?

17. Considera que las medidas de apoyo y tratamiento de este alumnado son: *

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

18. ¿Por qué?

19. Considera que su formación para la identificación y atención a este alumnado es: *

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

20. Considera que la disponibilidad de recursos para atender a este alumnado es: *

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

21. Con qué tipo de recursos se dotaría para la atención a este alumnado*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Tiempo
- ☐ Profesores de apoyo

- ☐ Programas específicos
- ☐ Colaboración entre centros
- ☐ Otro:

21. ¿En su opinión se identifica adecuada y suficientemente a este tipo de alumnado?*

- ☐ Si
- ☐ No

22. Espacio para su reflexión personal y sugerencias que desee realizar

Cuestionario para equipo directivo

Atención a las Altas Capacidades en Educación Secundaria

El presente formulario consta de una serie de preguntas, con el que se pretende indagar acerca de la atención al alumnado con altas capacidades en los centros educativos de la ciudad de Teruel. Completarlo no le llevará más de diez minutos, y se espera con él obtener información de interés para el desarrollo de estrategias de atención a las personas con necesidades educativas específicas asociadas a altas capacidades. Gracias por su colaboración.

*Obligatorio

1. Trabaja usted en un centro:*

- ☐ Público
- ☐ Concertado
- ☐ Privado

2. Nombre del centro en el que trabaja*

3. ¿Qué edad tiene?*

- ☐ Entre 30 y 40 años
- ☐ Entre 41 y 50 años
- ☐ Entre 51 y 60 años
- ☐ Más de 61 años

4. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?*

- ☐ Entre 1 y 10 años
- ☐ Entre 11 y 20 años
- ☐ Entre 21 y 30 años
- ☐ Más de 30 años

5. ¿Cuál es su género?*

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

6. Cargo que ocupa en el centro*

- ☐ Cargo directivo
- ☐ Profesor Departamento de Orientación
- ☐ Profesor del Departamento de Física y Química
- ☐ Profesor del Departamento de Biología y Geología

7. Considera que las medidas para la identificación del alumnado con altas capacidades son:*

	1	2	3	4	
Insuficientes	☐	☐	☐	☐	Suficientes

8. ¿Por qué?

9. Considera que las medidas de apoyo y tratamiento para este alumnado son:*

	1	2	3	4	
Insuficientes	☐	☐	☐	☐	Suficientes

10. ¿Por qué?

11. Considera que su formación para la identificación y tratamiento de este alumnado es:*

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

12. Considera que la disponibilidad de recursos para la atención a este alumnado es:*

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

13. ¿Qué tipo de medidas se contemplan en el centro para la atención a este alumnado?*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Enriquecimiento del currículo
- ☐ Agrupamiento de alumnos
- ☐ Flexibilización del periodo de escolarización
- ☐ Ninguna
- ☐ Otro:

14. ¿Con qué tipo de recursos se dotaría para la atención a este tipo de alumnado?*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Tiempo
- ☐ Profesores de apoyo
- ☐ Programas específicos
- ☐ Colaboración entre centros
- ☐ Otro:

15. ¿En su opinión se identifica adecuada y suficientemente a este tipo de alumnado?*

- ☐ Si
- ☐ No

16. Espacio para su reflexión personal y sugerencias que desee realizar.

Cuestionario para el profesorado.**Atención a las Altas Capacidades en Educación Secundaria. Cuestionario Dpto. Ciencias Naturales**

El presente formulario consta de una serie de preguntas, con el que se pretende indagar acerca de la atención al alumnado con altas capacidades en los centros educativos de la ciudad de Teruel. Completarlo no le llevará más de diez minutos, y se espera con él obtener información de interés para el desarrollo de estrategias de atención a las personas con necesidades educativas específicas asociadas a altas capacidades. Gracias por su colaboración.

Obligatorio*1. Trabaja usted en un centro***

- ☐ Público
- ☐ Concertado
- ☐ Privado

2. Nombre del centro en el que trabaja***3. ¿Qué edad tiene?***

- ☐ Entre 20 y 30 años
- ☐ Entre 31 y 40 años
- ☐ Entre 41 y 50 años
- ☐ Entre 51 y 60 años
- ☐ 61 años o más

4. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?*

- ☐ Entre 1 y 10 años
- ☐ Entre 11 y 20 años
- ☐ Entre 21 y 30 años
- ☐ 31 años o más

5. ¿Cuál es su género?*

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

6. Cargo que ocupa en el centro*

- ☐ Cargo directivo
- ☐ Profesor del Dpto. de Orientación
- ☐ Profesor del Dpto. Física y Química
- ☐ Profesor del Dpto. de Biología y Geología

7. Considera que las medidas para la identificación del alumnado con altas capacidades son:*

	1	2	3	4	
Insuficientes	☐	☐	☐	☐	Suficientes

8. ¿Por qué?

9. Considera que las medidas de apoyo y tratamiento de este alumnado son:*

	1	2	3	4	
Insuficientes	☐	☐	☐	☐	Suficientes

10. ¿Por qué?

11. Considera que su formación para la identificación y atención a este alumnado es:*

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

12. Considera que la disponibilidad de recursos para atender a este alumnado es:*

	1	2	3	4	
Insuficiente	☐	☐	☐	☐	Suficiente

13. ¿Qué tipo de medidas se contemplan en el centro para la atención a este alumnado?*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Enriquecimiento del currículo
- ☐ Agrupamiento de alumnado
- ☐ Flexibilización del periodo de escolarización
- ☐ Ninguno
- ☐ Otro:

14. ¿Con qué tipo de recursos se dotaría para la atención a este alumnado?*

- ☐ Tiempo
- ☐ Profesores de apoyo
- ☐ Programas específicos
- ☐ Colaboración entre centros
- ☐ Otro:

15. ¿Qué tratamiento metodológico se sigue para atender a este alumnado?*

Puede marcar varias respuestas

- ☐ Trabajo autónomo, con resolución creativa de problemas
- ☐ Propuesta de actividades variadas
- ☐ Trabajo cooperativo
- ☐ Actividades poco estructuradas o abiertas
- ☐ Fomento de producciones personales
- ☐ Flexibilización en la distribución de tareas
- ☐ Eliminación de contenidos ya dominados
- ☐ Ampliación de contenidos
- ☐ Modificación de criterios de evaluación en función de los cambios en los contenidos
- ☐ Actividades educativas organizadas por áreas de interés
- ☐ Otro:

16. ¿En su opinión se identifica adecuada y suficientemente a este tipo de alumnado?*

- ☐ Si
- ☐ No

17. Espacio para su reflexión personal y sugerencias que se deseen realizar.