



Vol.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9154

Fecha de recepción: 27/06/2017

Fecha de aceptación: 19/04/2018

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA RESPONDER A LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Proposal of teacher training to respond to the High Capacities, in the inclusive school



*Ana Mendioroz Lacambra**

*Pilar Rivero Gracia***

*Elena Aguilera****

**Universidad Pública de Navarra*

***Univ. de Zaragoza (Grupo de Investigación ARGOS)*

****CREENA (Centro de Recursos Educativos Especiales de Navarra)*

E-mail: anamaría.mendioroz@unavarra.es ;

privero@unizar.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7060-7065>

Resumen:

El alumnado con altas capacidades demanda una respuesta educativa que responda de forma eficaz a sus necesidades formativas. Se parte de la hipótesis de que si el profesorado conoce las características así como la forma en la que adquiere el conocimiento este colectivo, y además experimenta la metodología propuesta por la comunidad científica para responder a sus necesidades educativas, será capaz no sólo de identificarlo en el aula, sino además de adecuar sus creencias a la realidad de este alumnado y dar una respuesta eficaz a sus expectativas en el marco de una escuela inclusiva, tal y como propone la legislación vigente. Se emplea una metodología de corte cualitativo, basada en la investigación-acción, y se diseñan instrumentos para recopilar las evidencias que responden a este modelo investigativo, como son entrevistas, plantillas que facilitan

la observación directa en el aula, cuestionario de reflexión y rúbrica de evaluación. Participan en la muestra 2 colegios, uno público y uno concertado, un total de 100 estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria, 5 de ellos previamente diagnosticados con sobredotación intelectual, y 5 maestras. En la línea de estudios anteriores, tanto europeos como latinoamericanos, el análisis de los datos apunta a la necesidad de formar al profesorado de manera específica para que pueda reconocer a este colectivo e implementar en el aula metodologías adecuadas a su forma de aprender, que a su vez y en el marco de una escuela inclusiva, contribuyan a incrementar la calidad de la enseñanza.

***Palabras clave:** altas capacidades intelectuales, formación del profesorado, necesidades educativas especiales, educación inclusiva*

Abstract:

Students with high skills demand an educational response that responds effectively to your training needs. It is based on the hypothesis that if the faculty knows the characteristics as well as the way in which this group acquires knowledge, and also experiences the methodology proposed by the scientific community to respond to their educational needs, will be able not only to identify it in The classroom, but also to adapt their beliefs to the reality of this students and to give an effective response to their expectations in the framework of an inclusive school, as proposed by the current legislation. A qualitative cut-off methodology is used, based on action research, and instruments are designed to collect the evidences that respond to this investigative model, such as interviews, templates that facilitate direct observation in the classroom, reflection questionnaire and rubric of evaluation. There are 2 schools, one public and one concerted, a total of 100 students of the first cycle of Primary Education, 5 of them previously diagnosed with intellectual overdrive, and 5 teachers. In the line of previous studies, both European and Latin American, the analysis of the data points to the need to train teachers in a specific way so that they can recognize this group and implement in the classroom methodologies appropriate to their learning, and in the framework of an inclusive school, contribute to increase the quality of teaching.

***Key Words:** inclusive education, intellectual giftedness, special educational needs, teacher education*

1. Presentación y justificación del problema.

El concepto de Alta Capacidad (AC) ha ido variando a lo largo del tiempo (Dai, 2010; Sternberg y Davidson, 2005), y hoy se entiende en términos de alto potencial para aprender desde una concepción multidimensional de la inteligencia que se desarrolla a lo largo de la vida, y exige respuestas educativas adecuadas (Andreucci-Anunziata, 2016; Castelló, 2008; Pérez, 2006; Pérez, López, Del Valle y Ricote, 2008; Sastre, 2008; Tourón, 2010). En nuestro país, así lo recoge la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), vigente en la actualidad. En ambas normativas se aboga por la adopción de medidas para identificar a este alumnado, valorar sus necesidades y adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados, con estrategias metodológicas que respondan a las necesidades reales de este colectivo en el marco de una escuela inclusiva (Ainscow, 2001; García Hernández, 2004), teniendo la sensación de pertenencia y de ser apoyado por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, ya que la

motivación es tan importante para lograr un rendimiento excepcional como la capacidad (Olszewski-Kubilius, Subtonik y Worrel, 2015).

Aunque este alumnado es muy heterogéneo, y manifiesta diferencias en cuanto a logros académicos y desarrollo social, emocional o cognitivo (Torre de la, 2005; Hoogeveen, 2008; Sastre, 2012; Merino y Mathiesen, 2014; Carreno Martínez, 2015), hay no obstante una serie de rasgos que lo caracteriza. Concretamente que aprende más rápido y de forma inductiva, debido a que su alta eficacia cognitiva posibilita razonamientos complejos. Lo hace empleando habilidades metacognitivas, con contenidos complicados, relacionando información obtenida proveniente de diferentes ámbitos, en distintos soportes, entre distintos hechos, ideas, contextos, y elaborando conclusiones personales, creativas y críticas. Su flexibilidad cognitiva le ayuda a afrontar situaciones novedosas, y adaptarse a los cambios. Presenta por lo general una personalidad equilibrada, con gran autoestima y confianza en sus propios recursos; tiene intereses que no son propios de su edad, suele ser independiente y visualiza cómo lograr los propósitos marcados (Acereda, 2010; Calero, 2007; Feldman y Morelock, 2011; Hernández, Ferrándiz, Prieto, Sáiz, Ferrando y Bermejo, 2011; Jiménez, Artilés, Rodríguez, García, Camacho y Morales, 2008; Martindale, Collins y Abraham, 2007; Pfeiffer, 2015b; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo, 2008; Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar, 2010; Sáinz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014).

Para identificar a este colectivo, generalmente se aplican pruebas de aptitudes intelectuales o de rendimiento académico (Renzulli y Gaesser, 2015), aunque estudios más recientes apuestan por otros métodos (Pardo de Santayana, 2004; Sahuquillo, Ramos, Pérez y Camino de Salinas, 2016) como el tripartito de Pfeiffer (2015a), o la implementación de las inteligencias múltiples (Hernández, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014).

Tampoco existe un único modelo explicativo y las respuestas educativas son múltiples, aunque la mayor parte apuestan por el enriquecimiento educativo, el agrupamiento flexible o la aceleración escolar (Cross, 2013; Hernández y Gutiérrez, 2014; Renzulli, Gubbins, McMillen, Eckhart y Little, 2009; Rojo, Garrido, Soto, Sáinz, Fernández y Hernández, 2010).

Algunos modelos como los de Tannenbaum (1997), Mönks y Penburg (2010), son de orientación sociocultural, mientras que otros como los de Renzulli y Reis (1994) o Sternberg (2011), en los que se fundamenta este trabajo, se basan en un concepto de inteligencia multidimensional y ofrecen respuestas educativas en el marco de la escuela inclusiva.

El Modelo de enriquecimiento Triádico de Renzulli pone de manifiesto que la alta capacidad intelectual requiere habilidades generales y específicas superiores a la media, alto nivel de compromiso con la tarea y soluciones creativas, aunque estos dos últimos no siempre están presentes. La atención educativa debe orientarse a la instrucción de estrategias y herramientas que faciliten las tareas exploratorias y de investigación (Reis y Renzulli, 2003).

Desde la teoría “Triárquica”, Robert Sternberg (2011) plantea tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. El pensamiento analítico permite considerar puntos de vista diferentes a la hora de analizar los problemas y procesar la información eficazmente. Un talento analítico es hábil para analizar, juzgar, criticar, comparar, contrastar, evaluar y explicar. Además, contribuye a identificar y definir los problemas a investigar, detectar las estrategias de solución, localizar información, organizarla, evaluar soluciones y valorar resultados.

El pensamiento creativo o sintético es la capacidad para inventar, descubrir intereses, identificar el problema, explorar, imaginar, suponer, planificar, prever obstáculos, arriesgar intelectualmente, tolerar la incertidumbre, razonar con ingenio y confianza. Facilita la resolución de problemas mal estructurados empleando la codificación selectiva, capacidad para diferenciar la información relevante de la irrelevante; la combinación selectiva, para unir la información relevante; y la comparación selectiva o habilidad para relacionar la nueva información con los conocimientos previos. Esto ayuda a planificar, identificar los obstáculos, analizar las soluciones, arriesgar intelectualmente y aportar ideas creativas. Finalmente, la inteligencia práctica contribuye a reconocer con rapidez los factores para lograr el éxito (Hernández, et.al, 2011).

La respuesta educativa pasa por la formulación de retos intelectuales empleando una metodología que, desde la creatividad entendida como la búsqueda de soluciones divergentes, posibilite la investigación. Es importante que el problema a investigar surja de los intereses personales, que pueda enfocarse desde puntos de vista diferentes con soluciones múltiples, y además, que el alumno intervenga en la planificación y evaluación del proceso (Domínguez Chillón, 2000; Domínguez, Pérez, Alfaro y Reyzábal, 2003; Frey, Fisher y Everlove, 2009). Esto le va a permitir procesar la información combinando elementos aparentemente sin relación y vincularlos con sus conocimientos previos mediante la codificación, combinación y comparación selectiva; también hacer suposiciones, discriminar lo relevante e imaginar soluciones no previsibles, respondiendo así a sus necesidades reales y a sus expectativas, a través de un aprendizaje activo, cooperativo, dialógico e instrumental, que favorezca la creación de conocimiento personal y social (Ferreiro y Calderón, 2009). Todo esto pasa, como ya se viene haciendo en otros países (Labrador Herráiz y Del Valle, 1997; Sánchez Manzano, 1997), por dotar al alumnado de herramientas, estrategias y recursos, que le permitan adquirir el conocimiento mediante la investigación (Marugán, Carbonero, León y Galán, 2013; Van Tassel-Baska, 2015). Para responder de forma eficaz a los intereses y expectativas del alumnado con AC, es necesario que el docente reciba formación específica (Cabrera, 2011; García y de la Flor, 2016; Tourón, Fernández y Reyero, 2002), no obstante, los estándares formativos todavía no se han concretado (Carreño Martínez, 2015; Agudo, 2017) y las experiencias implementadas se ciñen a la experimentación con metodologías activas y modelos comunicativos que potencien la motivación, el esfuerzo y la autoestima de este colectivo, (Llancaville, 2016; Palomares y Moyano, 2016; Seijo, López, Pedrajas y Martínez, 2015)

Este artículo es fruto de un Proyecto de Investigación realizado durante los cursos académicos 2013-15, e impulsado desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (España). El objetivo fue diseñar, implementar en el aula y analizar la eficacia de una respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades en primer ciclo de Educación Primaria, y en el marco de una escuela inclusiva. Las conclusiones de la investigación han servido de marco de reflexión al Grupo Técnico creado por ese Departamento, para analizar las necesidades formativas específicas del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.

El proyecto se lleva a cabo desde el área de ciencias sociales, concretamente en la asignatura de conocimiento del medio, con el objetivo principal de que el profesorado tenga en cuenta a este colectivo a la hora de realizar sus programaciones de aula.

Parte de la siguiente hipótesis: si el profesorado conoce las características, así como la forma en la que adquiere el conocimiento este colectivo, y además experimenta la metodología propuesta por la comunidad científica para responder a sus necesidades educativas, será capaz de adecuar sus creencias a la realidad de este alumnado (Tourón, Fernández y Reyero, 2002, García Barrera y de la Flor, 2016) y dar una respuesta eficaz a sus expectativas en el marco de una escuela inclusiva, tal y como propone la legislación vigente.

Se pretende dar respuesta a las preguntas siguientes:

¿Tras un proceso formativo que atiende a las características del alumnado con altas capacidades, a la forma en la que adquiere el conocimiento y a las respuestas educativas defendidas por la comunidad científica, el profesorado ajustará sus creencias implícitas a la realidad de este colectivo?

¿Si el profesorado se forma en metodologías activas e investigativas que respondan a las necesidades de este alumnado, lo tendrá en cuenta en sus programaciones de aula?

¿La metodología propuesta facilita al alumnado con altas capacidades desarrollar los tipos de pensamiento propuestos por Sternberg y adquirir herramientas, estrategias y recursos para realizar tareas de investigación siguiendo a Renzulli?

2. Método

Se invita a colaborar a los cinco centros de Educación Primaria representados en el Grupo Técnico de Trabajo organizado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, para analizar el tema de las AC. Debían tener alumnado diagnosticado para las fechas de inicio del trabajo. Participan dos centros: un privado (A) con 3 alumnos diagnosticados, y uno público, (B) modelo PAI (inglés-castellano), con 2 alumnos diagnosticados, todos ellos evaluados mediante pruebas

estandarizadas recomendadas por el Departamento de Educación. Para favorecer el intercambio de información, se decide implementar la experiencia en un mismo ciclo. En Navarra el nivel donde hay más alumnos diagnosticados es en primer ciclo de Educación Primaria, debido a la política adoptada por el departamento de Educación que ha apostado por llevar a cabo una evaluación diagnóstica a todo el alumnado. Además, en este nivel educativo se consolidan los recursos cognitivos y configuran los diferentes potenciales en las distintas áreas. Ambos colegios se caracterizan por acoger a familias de un nivel sociocultural medio alto, muy involucradas en el proceso educativo de sus hijos y pendientes del enriquecimiento curricular, en el caso de los alumnos diagnosticados con AC. La Tabla 1, muestra la distribución del alumnado con AC participante en el proyecto distribuido por colegios, número de aulas, sexo y curso escolar

Tabla 1
Distribución del alumnado con altas capacidades

Colegios	Nº de Aulas	Nº de Alumnos	Sexo M/F	Curso escolar
A	2	3	2F/1M	2º
B	2	2	2M	2º

Fuente: elaboración propia

Se emplea el modelo de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Eliot, 2000) de corte cualitativo, interpretativo, con el objeto de que el profesor convertido en investigador, reflexione sobre su práctica educativa de forma que repercuta tanto sobre la calidad del aprendizaje, como sobre la propia enseñanza. Se elige esta metodología porque parte de la indagación sobre la realidad, tomando como origen los problemas prácticos vinculados a la experiencia, en este caso la necesidad de que el profesorado tenga en cuenta al alumnado con AC a la hora de realizar sus programaciones de aula. Se trabaja con una hipótesis que hay que verificar, de ahí su carácter hipotético-deductivo. Se diseñan instrumentos que responden a este modelo investigativo como son: entrevistas semiestructuradas a orientadores, para informar sobre la evaluación psicopedagógica y realizar labores de coordinación, y a profesores para aclarar dudas y comunicar sensaciones durante el procedimiento; un cuestionario de reflexión y una rúbrica de evaluación para las docentes, y otra para el alumnado con AC, y finalmente una plantilla para realizar la observación directa con agente externo en el aula.

Para facilitar la formación a las docentes en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, en la que se integran las fases del método histórico, ya que el proyecto que se plantea es sobre historia, y su implementación en el aula, el proyecto didáctico se diseña en cuatro fases: motivación, planificación, desarrollo y comunicación de los resultados. Se capacita a las docentes, no sólo para que lo diseñen, sino también para que guíen a los niños en cada fase, dotándoles de las herramientas necesarias para realizar tareas investigativas. Los ítems para observar la respuesta del alumno con AC en la fase de motivación, se centran en cuestiones como las siguientes: número de intervenciones, muestras de entusiasmo, iniciativa, planteamiento de dudas, curiosidades, preguntas de contenido, nuevos temas,

intervención en debates, identificación del tema-problema que quieren investigar, elaboración de hipótesis y capacidad de arriesgar cognitivamente. En esta fase, también se valora el empleo de la imagen de forma connotativa, para motivar e identificar el problema de investigación. La fase de planificación, orientada por preguntas pertinentes, sirve para que el alumnado aprenda a evidenciar qué es lo que necesita saber y cómo puede lograrlo. Las maestras aprenden a plantear preguntas pertinentes que ayuden posteriormente al alumnado a prever o concretar los pasos- tareas a realizar para conseguir dar respuesta a la pregunta que guía la investigación, así como a identificar fuentes y recursos para obtener la información pertinente, e incluso a anticipar problemas y proponer posibles soluciones. En la fase de comunicación de los resultados, se observa la participación y las propuestas que realiza el alumnado para comunicar sus investigaciones al resto de los grupos.

Por su parte, las maestras guiadas por una plantilla de observación, recopilan datos durante la fase de desarrollo sobre habilidades y dificultades manifestadas por el colectivo con AC en el acceso y tratamiento de la información, así como sobre el tipo de recursos propuestos y la eficacia de las tareas y actividades, teniendo en cuenta si permiten desarrollar los tres tipos de pensamiento propuestos por Sternberg: analítico, creativo y práctico.

El cuestionario de reflexión y la rúbrica de evaluación para el profesorado, recogen las sensaciones durante el proceso, así como las valoraciones realizadas sobre la idoneidad del procedimiento, teniendo en cuenta aspectos como la motivación en las diferentes fases, la curiosidad y la contribución de la secuencia didáctica al desarrollo del potencial cognitivo y socio afectivo del alumnado. Estos instrumentos permiten analizar y relacionar las actividades implementadas en el aula con cada tipo de pensamiento, y en última instancia reflexionar y realizar nuevas propuestas. Por último, el cuestionario de autoevaluación para el alumnado permite visualizar y analizar el proceso seguido en la construcción del conocimiento, así como evidenciar problemas, soluciones propuestas, estrategias empleadas y estados de ánimo, entre otras cuestiones.

El proceso formativo llevado a cabo con las docentes, se inicia con una entrevista previa en la que se indaga sobre las creencias asumidas sobre el alumnado con AC. A pesar de que los estándares formativos todavía no se han concretado, ni incluido en los programas oficiales de formación docente (Carreno Martínez, 2015), se les instruye acerca de las características de este colectivo, sus necesidades formativas, los modelos epistemológicos y las respuestas educativas propuestas por Renzulli y Sternberg, en el marco de la escuela inclusiva.

Por tratarse de una respuesta didáctica ofertada desde las ciencias sociales, reciben formación teórico-práctica, sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos y sobre los procedimientos ligados al empleo del método de investigación histórica, en la línea que proponen entre otros Cooper (2002), Feliu y Hernández (2011) o Miralles y Rivero (2012). El proyecto se construye en cuatro fases:

Fase de motivación. En ésta se define el problema a investigar y se plantean las primeras hipótesis. Para facilitar esta tarea en el aula, y teniendo en cuenta el ciclo en el que se implementa, se instruye al profesorado en la lectura connotativa de la imagen. Aprende a acercarse a la imagen de forma intuitiva, subjetiva, empleando todos los sentidos, tal y como enseñará a hacerlo a su alumnado. Para ello, debe ser capaz de construir preguntas con las que poder guiarles, del tipo: qué sientes, a qué te recuerda, cómo te imaginas dentro etc... El objetivo es que empleen este recurso en el aula con el objeto de desarrollar la curiosidad y la imaginación, imprescindibles para que los niños puedan evidenciar y verbalizar sus inquietudes, sus intereses personales, y sean capaces de identificar y definir el problema a investigar, y formular las primeras hipótesis.

Fase de planificación. El docente es instruido para que posteriormente pueda enseñar a planificar a su alumnado. Reflexiona sobre procesos, estrategias, recursos y fuentes idóneas para comprobar la hipótesis, y aprende a formular preguntas que evidencian los procesos a seguir y sirven de guía a su alumnado, del tipo: qué sabes, qué necesitas saber para responder la pregunta y dónde o cómo puedes obtener la información necesaria. De esta forma, los niños se inician en la planificación de estrategias y recursos, prevén problemas y tanto unos como otros, superan los miedos.

Fase de desarrollo en la que se realiza la investigación, con distintas fuentes en diversos soportes y se comprueban las hipótesis y se responden las preguntas. Se instruye al docente en la lectura denotativa de la imagen, para visibilizar el contexto y obtener conocimiento de forma dialogada. Se convierten en didácticos los principios científicos de la historia, mediante preguntas que responden a la espacialidad o dónde, la temporalidad o cuándo, la causalidad que responde al por qué, la intencionalidad al para qué, la modalidad al cómo y finalmente el cambio/continuidad que se refiere a la evolución en el tiempo (XXX, 2013). Además, se les enseña a que formulen preguntas que ayuden a los niños a valorar la credibilidad y utilidad de las fuentes. Por su parte, el alumnado dirigido por estas preguntas desarrolla el razonamiento deductivo (trabaja con premisas) e inductivo (clasifica, secuencia, compara, analiza y sintetiza mediante la codificación, la combinación y la comprensión selectiva), representa mentalmente la información (toma decisiones: por qué es necesario, cuáles son las alternativas, consecuencias de cada opción, cuál es la mejor), y además desarrolla la flexibilidad cognitiva al ajustar los procesos mentales a las tareas exigidas para solucionar el problema, y la autorregulación de la mente y de la conducta, cuando interioriza los procesos de pensamiento. Si se plantea desde perspectivas múltiples y puntos de vista diferentes, permite que las soluciones sean creativas e implica un compromiso personal, de esfuerzo, de toma de decisiones y de reto.

Fase de comunicación de resultados. El docente propone diferentes formas de presentar los resultados de la investigación, teniendo en cuenta, los procesos. Se trata de que ayude a su alumnado a ser consciente del proceso en la construcción del conocimiento.

3. Resultados y Discusión

Se presentan algunas evidencias recuperadas de la observación con agente externo realizada durante las fases de motivación, planificación y presentación de los resultados, así como con el cuestionario de reflexión y rúbrica de evaluación. La fase de desarrollo no se incluye debido a la variedad de las actividades realizadas y porque las pautas para diseñarlas ya han quedado expuestas en el apartado metodológico y pueden servir de referencia para intervenciones similares. Se exponen brevemente algunas opiniones de las docentes que permiten valorar la evolución de sus creencias sobre la metodología implementada y sobre el alumnado con AC.

En todos los casos, y antes de implementar la secuencia didáctica en el aula, se cuestiona al alumnado con altas capacidades sobre qué le gustaría investigar y cómo investigaría. Las respuestas ponen de manifiesto que no sólo tienen dificultades para definir el problema, sino que carecen de las herramientas para hacerlo "[...] los dinosaurios...no sé, algo sobre cuándo vivían...o cómo eran...no sé cómo investigar, en internet [...] en el cole no investigamos...a mí me gustaría investigar, pero no sé qué [...] me gusta Egipto y leo con mi padre, eso es investigar? [...] yo quiero aprender a investigar, quiero ser investigador de algo [...]"

Centro A. Alumno 1. Comparte aula con el sujeto 2 así como docente, que actúa de guía del proceso, y aunque muestra entusiasmo en la actividad motivacional, su tendencia a conseguir la perfección, frena sus intervenciones. Sin embargo, demuestra gran interés cuando la maestra propone hacer un trabajo de investigación; de hecho, mantiene la estimulación intrínseca durante todo el proyecto. En la fase de motivación se emplea una imagen antigua sobre la fiesta de los carniceros, enmarcada en la calle del colegio. El sujeto se acerca a la fotografía de forma connotativa ayudado por las preguntas de la docente, empleando un talento analítico juzga, critica, compara, evalúa y explica "están serios, no me gustaría estar allí porque huele mal, parecen sucios y hace frío, me recuerda al pueblo del abuelo por las ropas que llevan, es de hace mucho tiempo". Mediante un pensamiento sintético, arriesga intelectualmente, hace suposiciones y las argumenta "parece que celebran alguna fiesta porque hay mucha gente en la calle [...]". Localiza y discrimina la información relevante, mediante la codificación selectiva, y muestra un mapa mental desarrollado cuando es capaz de integrar informaciones relevantes (incluso con datos que no aparecen en la imagen) para identificar el espacio físico de la escena, lo que implica explorar, imaginar y razonar con ingenio y confianza "[...] el ayuntamiento estaría por esta cuesta, es la calle del cole, ahí está el colegio". Ayudado por la imagen define el problema que le interesa investigar, descubre sus intereses "¿por qué van vestidos con esa moda, se vestían así para ir de fiesta?". En la fase de planificación y siguiendo las preguntas que formula la maestra lidera al grupo, propone estrategias y fuentes para recabar información "[...] libros, películas, preguntar a los abuelos, ir al archivo; prevé posibles problemas y planifica "igual no podemos ir al archivo, necesitamos pedir permiso y pensar qué vamos a

preguntar”, poniendo de manifiesto su alta capacidad de análisis. El pensamiento práctico se evidencia cuando propone “deberemos llevar un cuaderno con las preguntas al señor del archivo” Durante la fase de desarrollo, selecciona, organiza, elige información relevante y la interpreta para el grupo empleando la codificación, comparación y combinación selectiva, propias de un pensamiento creativo. De hecho, valora como su mayor aportación al equipo “dar orden al trabajo, explicar a mis compañeros y trabajar bien en grupo”. Su experiencia ha sido gratificante, ha logrado tolerar la incertidumbre y ha relacionado la nueva información con sus conocimientos previos de forma consciente “[...] me ha gustado mucho aprender de esta manera, yo sabía algunas cosas, pero otras las he aprendido investigando”.

Centro A. Alumno 2. Participa hasta en veinte ocasiones y se implica en todas las fases del proyecto. A diferencia del sujeto anterior, no presta mucha atención a la lectura connotativa que guía la docente. Mientras sus compañeros intervienen en las cuestiones subjetivas, este sujeto identifica rápidamente la escena “esa es la calle de Santo Domingo, fijaos en esas casas y en la plaza que no está, pero sí está ahí, es nuestra calle y nuestro colegio sería eso, es Pamplona en los anteriores tiempos, fijaos, es una imagen de la calle del colegio de hace muchísimo tiempo”. Para llegar a este resultado emplea la codificación y la combinación selectiva, ya que ha sido capaz de diferenciar la información relevante de la que no lo es y unirla. Le interesan varios posibles problemas para investigar “cómo se trataban las basuras antes, para qué se hizo esa fotografía”, en estas preguntas pone de manifiesto su capacidad de identificar y definir concretamente los problemas a investigar de forma creativa mediante el pensamiento sintético. Además, sus habilidades analíticas, le permite construir hipótesis argumentadas empleando la imaginación y la suposición, de forma razonada con ingenio y confianza “parece que son fiestas porque cuando es fiesta la gente sale a la calle y se hace fotografías [...] igual por eso se hizo la foto”. Ayudado por las cuestiones de la docente es capaz de planificar y de prever posibles obstáculos, además de reconocer factores para lograr el éxito “podemos buscar información viendo una película de esos tiempos, trayendo libros, preguntando a los abuelos [...] igual no aparece porque es una calle pequeña, si fuera de Madrid igual sí aparecía [...] y si preguntamos en las tiendas igual alguien sabe qué estaban haciendo y quienes eran”. Durante el desarrollo del trabajo se encarga de indicar a sus compañeros qué información es relevante, también de redactarla y de interpretarla para el grupo, demostrando gran destreza para integrar la nueva información con los conocimientos previos empleando la codificación, combinación y comparación selectiva. Indica como fortalezas en la autoevaluación, “escribir y organizar la información y explicársela a mis compañeros”. Lo que más valora de su trabajo “he descubierto que mi hipótesis inicial no era cierta [...] y he aprendido a aprender yo solo y con mis compañeros, ojalá siempre aprendiéramos de esta manera porque es muy divertido ser un detective, aunque a veces no sabes qué hacer y da un poco de miedo”. No sólo ha adquirido estrategias investigativas, sino que ha desarrollado herramientas para evaluar soluciones, valorar resultados y arriesgar intelectualmente con seguridad.

Centro A. Alumno 3. En esta ocasión la docente es otra, pero su actuación es idéntica a la anterior, facilita el aprendizaje autónomo y guía al alumnado en la construcción de conocimiento. Se trata de un sujeto muy motivado y participativo durante todo el proyecto. Es el que menos ayuda ha necesitado. Al igual que los anteriores, mediante el pensamiento analítico, reconoce la imagen, “[...] fiesta en una calle donde está el colegio, pero en un tiempo pasado”, plantea el problema de investigación, “existía el cole en aquellos tiempos y quiénes iban a nuestro colegio” y planifica las estrategias para localizar la información “podemos preguntar a la directora del colegio y podemos ir al archivo o preguntar en el ayuntamiento, igual algún abuelo nuestro venía a este colegio”. Durante el desarrollo, al igual que los sujetos anteriores, manifiesta habilidades para analizar la información, evaluarla y valorar los resultados evidenciando un alto desarrollo de su pensamiento sintético y creativo. En su autoevaluación destaca como fortaleza “no he tenido miedo cuando imaginaba o cuando hemos investigado, he pensado las preguntas para hacer a los abuelos y a los tenderos y lo que más me ha gustado ha sido investigar y sobre todo, aprender cómo se investiga”. De hecho, en la comunicación de los resultados y liderando al grupo, escenifica mediante carteles las fases del método de investigación histórica empleado para responder su pregunta inicial.

Centro B. Alumno 4. El tema no surge del grupo (La Prehistoria), y además las profesoras responden las preguntas que surgen en el aula en los dos grupos donde se implementa. Este sujeto en la actividad de motivación participa hasta en veinticuatro ocasiones, sin embargo, pierde la motivación durante la fase de desarrollo y comunicación de los resultados. El tema no es de su interés ya que conoce muchas de las respuestas que surgen durante el procedimiento, lo que le impide investigar. Lo más relevante en esta ocasión, es la habilidad cognitiva que presenta para diferenciar información relevante, unirla y relacionarla con sus conocimientos previos, a partir de los relatos de un compañero que denominaremos Y, que, aunque sin diagnóstico previo fue evaluado y diagnosticado con AC tras la realización del proyecto. Algunas de sus intervenciones fueron las siguientes: “la imagen me recuerda al Serengeti que es una selva amazónica [...] esto es la Prehistoria, en esa era no se hacían edificios [...] los seres humanos existían antes de Jesucristo y vivían en cuevas [...] en la foto el hombre está evolucionando para ser humano”. Estas narraciones le sirven al alumno observado para construir su propio discurso, poniendo de manifiesto su pensamiento práctico: “porque después de Cristo pasa más tiempo, van evolucionando las personas”. Ambos comprenden la evolución como proceso y cambio, de forma muy avanzada para su edad y además, excusan de responder a las preguntas obvias, sólo lo hacen cuando la respuesta exige comparar, contrastar, evaluar y explicar, lo que requiere de habilidades analíticas y creativas fundamentalmente. El alumno observado inicia el proceso investigativo con escasa motivación intrínseca después de que el grupo descarte el tema que propone “por qué solo evolucionan algunos monos”. La identificación de este problema, exige habilidades analíticas y sintéticas muy avanzadas para su edad. Además, el tema propuesto por el grupo (cómo cazaban los hombres prehistóricos), no le interesa porque ya conoce la respuesta. Tan sólo colabora activamente en la planificación de las tareas, propone algunas fuentes para obtener información y prevé algunos

obstáculos, demostrando una gran inteligencia práctica “es una página web muy interesante, pero está en inglés y no es fácil entender”. En su auto evaluación declara “me ha gustado solo porque he aprendido a que primero se hace una pregunta y luego se organiza lo que vamos a hacer para poder saber si lo que hemos dicho es cierto, eso es ser investigador”, indicando la importancia de la metodología a la hora de aprender.

Centro B. Alumno 5. A este sujeto, donde el tema no parte de sus intereses reales y la docente tiende a resolver las preguntas que van surgiendo, le ocurre algo similar. Comienza la fase de motivación muy implicado si la pregunta de la docente le permite imaginar, suponer, arriesgar intelectualmente y razonar con ingenio, mediante el pensamiento sintético “construirían lanzas con palos y piedras porque habría como un pegamento[...] la pintura la fabricarían de la sangre del animal y de las piedras que tenían un poco de pintura [...] esas pinturas son signos para entenderse y el fuego lo harían con piedras, paja para poder dormir y alimentarse”. Tiene una gran capacidad para diferenciar la información relevante, unirla y vincularla a sus conocimientos previos, mediante la codificación, comparación y combinación selectiva; de hecho, ante la imagen de los estadios evolutivos, responde “es el proceso de la evolución humana, el paso del mono al homínido”. Lo que le interesa investigar es el sílex. Desconoce los factores para lograr el éxito, las estrategias para solucionar el problema; de hecho, aunque es capaz de planificar ayudado por la docente, es consciente de qué quiere saber y de dónde puede estar la información, se bloquea cuando la maestra le hace pensar sobre si toda la información será útil. Finalmente presenta las conclusiones de una forma muy técnica, explicando la estructura y la fórmula química del sílex en un mural. En su autoevaluación destaca “he aprendido a saber si lo que estoy leyendo me sirve para saber lo que quiero saber”

Docentes. Las profesoras reconocen la idoneidad de la metodología empleada “[...] ha servido para identificar un caso de AC con TDAH; [...] han sido felices investigando, en general toda la clase. No se etiqueta al alumnado, unos pueden ayudar a otros, responde a las necesidades de todos, se pueden plantear diferentes niveles de complejidad, algunos comprenden y aplican, y otros analizan y evalúan [...] favorece la motivación inicial y la implicación en la tarea y además desarrolla la originalidad de pensamiento”.

Las docentes han sido conscientes de la necesidad de formación no sólo sobre estrategias educativas, sino también sobre las características y las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades para adquirir un compromiso de respuesta educativa eficaz y contrastada “necesitamos formación metodológica [...] es importante confiar en el alumnado y dejarle hacer [...] se siente miedo ante lo desconocido [...] facilita el trabajo de habilidades para llevar a cabo el aprendizaje por investigación, aprenden a trabajar de forma más autónoma, además con fuentes, a emplear recursos externos al aula y garantiza la posibilidad de diferenciar los productos [...] Ayuda a proporcionar situaciones problemáticas relacionadas con la realidad y sus intereses personales [...] Mejora el desarrollo cognitivo, la complejidad

del pensamiento y el desarrollo de habilidades sociales [...] Les ha hecho más autónomos [...] A los alumnos les gusta investigar, pero los niños con AC han sido muy felices al tomar decisiones y organizar el trabajo [...]

Finalmente, admiten haber ajustado sus creencias a la realidad de este colectivo " se salvan niños [...] a este alumnado no le interesa todo, no lo saben todo, no destacan en todo, no lo saben hacer, necesitan ser instruidos con herramientas y estrategias que les ayuden a investigar [...] he ajustado mis expectativas, su motivación no es constante, necesitan ayuda para desarrollar sus potencialidades, tienen miedo a equivocarse, su pensamiento es fluido, aprenden investigando [...] enfocan un problema desde distintas ópticas, ven más allá de lo aparente, hay que programar también para ellos"

4. Conclusiones

En respuesta a la tercera pregunta de investigación, sobre la eficacia de la metodología atendiendo a las propuestas de Sternberg y Renzulli, la participación del alumnado con AC es muy elevada, desde la primera fase, a excepción de un caso, quizás por la tendencia a conseguir producciones "perfectas" (Sastre, 2012). Además, se mantiene siempre y cuando se le permita indagar, hacer suposiciones y arriesgar cognitivamente. El empleo del pensamiento analítico, potencial para pensar de forma abstracta teniendo en cuenta puntos de vista diferentes, les ha ayudado a definir el problema, planificar estrategias para resolverlo, identificar posibles obstáculos, localizar la información y evaluarla, visibilizando las interrelaciones a través de la comparación, clasificación y argumentación. El pensamiento sintético les ha permitido proponer soluciones nuevas, inventar, explorar, imaginar, suponer, planificar, prever obstáculos, arriesgar intelectualmente, razonar con confianza y realizar preguntas novedosas y pertinentes. Empleando la codificación selectiva, han sido capaces de identificar información relevante; la combinación selectiva, les ha facilitado unir información aparentemente sin relación y construir imágenes mentales muy elaboradas mostrando un mapa mental muy desarrollado. Son capaces de retomar ideas y conceptos expresados por otros niños y construir nuevos conocimientos de forma argumentativa. La comparación selectiva se ha puesto de manifiesto al relacionar conocimientos nuevos con los previos, lo que les ha permitido adquirir o en otros casos desarrollar y fijar el concepto de tiempo histórico. No han tenido dificultades para plantear los problemas a investigar, así como las hipótesis para resolverlos.

Durante la fase de planificación, han puesto de manifiesto el empleo del pensamiento práctico, al identificar las necesidades y las estrategias más eficaces para conseguir sus objetivos. La implementación del trabajo les ha permitido desarrollar habilidades para gestionar la información, imprescindibles en tareas investigadoras. Los resultados de las investigaciones realizadas en grupos colaborativos, se han expuesto de forma creativa, incluso en varias ocasiones reflejando el proceso de construcción del conocimiento (Marugán, Carbonero, León y Galán, 2013; Reis y Renzulli, 2003; Sternberg y Davidson, 2005).

También se ha puesto de manifiesto algunas de sus carencias, principalmente las relativas al manejo de recursos, procedimientos y habilidades investigativas, aunque todos han valorado positivamente la experiencia de aprendizaje y han sido conscientes de la construcción del conocimiento.

En respuesta a las dos primeras preguntas de investigación, referentes a la necesidad de formación de los docentes para que ajusten sus creencias implícitas a la realidad de este alumnado y lo tengan en cuenta en sus programaciones de aula, la instrucción recibida por las docentes les ha permitido en todos los casos, independientemente de su posición en el proyecto más o menos dirigida, identificar en el aula algunas de las características mencionadas por la literatura científica, y ajustar sus creencias a la realidad. Ha sido importante la formación en estrategias instruccionales vinculadas a la investigación ya que han evidenciado sus propias limitaciones, así como sus necesidades formativas y les ha ayudado a adquirir seguridad a la hora de implementar el proyecto en el aula. También a valorar su eficacia en el aula y a ser conscientes de que los sujetos con AC necesitan una respuesta educativa que responda a la forma en la que construyen el conocimiento tal y como defienden Sternberg y Renzulli (Peña, Martínez, Velázquez, Barriales y López, 2003; Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Tourón, Repáraz y Peralta, 2006).

En la línea de otros estudios, entre otros los realizados por Cabrera (2011) para el ámbito latinoamericano, estamos convencidas que para responder de forma eficaz a los intereses y expectativas del alumnado con AC, es necesario que el docente adecúe sus creencias a la realidad de este colectivo y para ello es fundamental que conozca sus características, las identifique en el aula y sea consciente de cómo construyen el conocimiento, así como de las estrategias instruccionales más adecuadas para lograrlo. Esta formación permite desarrollar una serie de creencias y actitudes positivas sobre este colectivo (Tourón, Fernández y Reyero, 2002) y tomar decisiones acertadas.

Esta respuesta educativa responde a la forma de construir el conocimiento de este colectivo, formula retos intelectuales empleando una metodología que, desde la creatividad entendida como la búsqueda de soluciones divergentes, posibilita la investigación y desarrolla la curiosidad. El problema a investigar surge de los intereses personales y se enfoca desde puntos de vista diferentes que permiten soluciones múltiples y la posibilidad de planificar y evaluar el proceso (Domínguez Chillón, 2000; Domínguez, Pérez, Alfaro y Reyzábal, 2003; Frey, Fisher y Everlove, 2009). Esto facilita el procesamiento de la información combinando elementos aparentemente sin relación, y vincularlos con sus conocimientos previos mediante la codificación, combinación y comparación selectiva; también hacer suposiciones, discriminar lo relevante e imaginar soluciones no previsibles, respondiendo así a sus necesidades reales y a sus expectativas, a través de un aprendizaje activo, cooperativo, dialógico e instrumental, que favorece la creación de conocimiento personal y social y tolerar la ambigüedad y el error (Carpintero y Cabezas, 2007; Ferreiro y Calderón, 2009). Todo esto pasa, como ya se viene haciendo hace mucho tiempo en otros países (Labrador Herráiz y Del Valle, 1997; Sánchez Manzano, 1997),

por dotar al alumnado de herramientas, estrategias y recursos, que le permitan emplear una metodología investigativa y posteriormente evaluar los resultados teniendo en cuenta un grado progresivo de dificultad para aplicarlo en las diferentes etapas educativas (Marugán, Carbonero, León y Galán, 2013; Van Tassel-Baska, 2015).

Creemos en la conveniencia de plantear proyectos de investigación internacionales, multiculturales y multidisciplinares, para visibilizar buenas prácticas de atención a las AC en diversos contextos y áreas. La investigación permitirá colaborar en el enriquecimiento de referentes sobre los estándares de formación específica del profesorado, fundamentados en la normativa y directrices oficiales, en la literatura científica y en los propios resultados investigativos. Para lograrlo es necesaria una comunidad de profesionales e investigadores capaces de generar dinámicas de intercambio de experiencias que deberían, en último término, revertir en los programas de formación del profesorado y en los currícula oficiales.

Referencias bibliográficas

- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide
- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Andreucci Anunziata, P. (2016). Talento y Argumentación: una alianza dialógica en el aula. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 1-17
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 43-59 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002>
- Calero, M. D. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
- Carpintero, E. & Cabezas, D. (2007). Análisis comparativo de las teorías implícitas sobre la inteligencia elaborada por docentes y estudiantes del ámbito educativo. *EduPsykhé*, 6(1), 109-121
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.

- Carreno Martínez, R. (2015). Efecto del Programa BETA - PUCV sobre la conducta prosocial y la responsabilidad social de sus alumnos: Un análisis con regresión por discontinuidad. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 41-53
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(240), 203-220
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata
- Cross, T. L. (2013). *Suicide among gifted children and adolescents*. Waco TX: Prufrock Press
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press
- Domínguez, P., Pérez, L., Alfaro, E. & Reyzaabal, V. (2003). *Mujer y sobredotación. Intervención escolar*. Madrid: Dirección Gral. Promoción Educativa
- Domínguez Chillón, G. (2000). *Proyectos de trabajo, una escuela diferente*. Madrid: La Muralla
- Egan, K. (2008). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza y el aprendizaje en educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata
- Eliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Feldman, D. & Morelock, M. (2011). Prodigies and savants. In Sternberg, R. & Kaufman, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 210- 234). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó
- Frey, N., Fisher, D. & Everlove, S. (2009). *Productive group work. How to engage students. Build. teamwork, and promote understanding*. Alejandría: ASCD
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2009). *El abc del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas
- García Barrera, A. y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 129-149 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-620
- Hernández, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M. D. & Fernández, M. C. (2014). The Theory of Multiple Intelligences in the Identification of High-Ability Students.

Anales de Psicología, 30(1), 192-200 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1>.

148271

- Hernández, D., Ferrándiz, C., Prieto, D., Sáiz, M., Ferrando, M. & Bermejo, R. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumno de alta habilidad. *Aula Abierta*, 39(2), 103-112
- Hernández D. & Gutiérrez M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Hoogeveen, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. Radboud: University of Nijmegen
- Jiménez, J., Artilés, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J. & Morales, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas inseparables? *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(240), 261-282
- Kaufman, (2000). Giftedness as developing expertise. In Mönks, H., Sternberg, R. & Subotnik, J. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 55-66). Amsterdam: Elsevier
- Labrador Herráiz, C. y Del Valle, A. (1997). La educación de los niños superdotados y con talento en diferentes países. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 13-32
- Llancavil, D. L. (2016). The importance of Inclusive Education for work with children with academic talent. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 168-183. doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.391
- Martindale, R. J. J., Collins, D., & Abraham, A. (2007). Effective talent development: The elite coach perspective in UK sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 187-206. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200701188944>
- Marugán, M.; Carbonero, M.A.; León, B. & Galán, M. (2013). Análisis del uso de estrategias de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 185-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147361>
- XXX, (2013). Trabajo por proyectos y alumnado de altas capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. *Clio. History and History teaching*, 39, 23-42
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E., Mora, O., Castro, G. & Navarro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 197-214

- Miralles, P. & Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90
- Mönks, F. & Penburg, I. (2010). *El superdotado. Guía para padres y profesores*. Barcelona: Medici
- Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R. & Worrel, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297
- Palomares, A. y Moyano, J. (2016). Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 70 (2), 29-44
- Pardo de Santayana, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431-450
- Peña, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis
- Pérez, L., López, E.T., Del Valle, L. & Ricote, E. (2008). Más allá del currículo: Programas de Enriquecimiento Extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Fáscia*, 13(15), 4-29
- Pfeiffer, S.I. (2015 a). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293
- Pfeiffer, S.I. (2015 b). *Essentials of gifted assessment*. New Jersey: Wiley
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (240), 241-260
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I. & Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 193-202
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-40
- Renzulli, J.S. & Gaesser, A.H. (2015). Un sistema multi-criterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

- Renzulli, J., Gubbins, E. J., Mcmillen, K., Eckhart, R. & Little, C. (2009). *Systems and model for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield, CT: Creative Learning Press
- Renzulli, J. S. & Reis, M. S. (1994). Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *GiftedChildQuarterly*, 38(1), 7-20
- Rojo, A., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M., Fernández, M. C. & Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 137-146
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A. y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las Altas Capacidades. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 200-217
- Sáinz Gómez, M., Ferrándiz, C., Fernández, C. & Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55. doi.org/10.6018/rie.32.1.162501
- Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 57-70
- Sastre, S. (2012). Alta Capacidad Intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(1), 521-529
- Sastre, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46 (suplemento 1), 11-16
- Seijo, J. C. T., López, C. M., Pedrajas, M. L., y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: Un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110
- Sternberg, R. J. (2011). The theory of successful intelligence. In R. Sternberg & S. Subotnik, J. (eds.), *Inteligencia Exitosa* (pp. 45-53). Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon
- Torre de la, G. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico sobre el auto concepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo*, 7, 65-100

- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62(3), 133-149
- Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110
- Tourón, J., Repáraz, C. & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotaçao*, 7, 7-25
- Van Tassel-Baska, J. (2015). Diferenciación en acción: el modelo de currículo integrado. *Revista de Educación*, 368, 232-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-3

Cómo citar este artículo:

- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9154