

# Análisis de la respuesta educativa al alumnado de alta capacidad

Anna Monzó-Martínez  
Laura García-Raga

Universitat de València, España.  
anna.m.monzo@uv.es  
laura.garcia@uv.es



© de las autoras

Recibido: 10/3/2024

Aceptado: 9/6/2024

Publicado:

## Resumen

El alumnado de alta capacidad requiere una atención específica que ayude a desarrollar su potencial, teniendo en cuenta que las teorías actuales otorgan un papel relevante a las oportunidades educativas. Dentro de las propuestas orientadas a este alumnado, el enriquecimiento curricular y la flexibilización suponen medidas con un alto impacto en su educación. Esta investigación se propone conocer cuál es la respuesta que está recibiendo el alumnado de alta capacidad actualmente en las aulas y la incidencia de variables como la formación recibida, el sexo, la edad, los años trabajados o la etapa académica del profesorado en el tipo de respuesta implementado. Con esta intención se ha llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo-correlacional a través de una encuesta elaborada *ad hoc*. En el estudio ha participado un total de 1.176 docentes de las diferentes etapas educativas no universitarias. Los resultados apuntan a una falta de coordinación y de planificación a largo plazo, también manifiestan que en la mayoría de los casos no se implementan medidas específicas (enriquecimiento y flexibilización) y que cuando se realizan se evidencian muchas lagunas. La atención al alumnado de alta capacidad sigue siendo una asignatura pendiente del sistema educativo.

**Palabras clave:** altas capacidades; enriquecimiento curricular; flexibilización; inclusión educativa

## Resum. *Anàlisi de la resposta educativa a l'alumnat d'alta capacitat*

L'alumnat d'alta capacitat requereix una atenció específica que ajudi a desenvolupar-ne el potencial, tenint en compte que les teories actuals atorguen un paper rellevant a les oportunitats educatives. Dins de les propostes orientades a aquest alumnat, l'enriquiment curricular i la flexibilització suposen mesures que exerceixen un alt impacte en la seva educació. Aquesta investigació es proposa conèixer quina és la resposta educativa que està rebent l'alumnat d'alta capacitat actualment a les aules i la incidència de variables com ara la formació rebuda, el sexe, l'edat, els anys treballats o l'etapa acadèmica del professorat en el tipus de resposta implementat. Amb aquesta intenció s'ha dut a terme un estudi de tipus descriptiu-correlacional a través d'una enquesta elaborada *ad hoc*. A l'estudi hi ha participat un total de 1.176 docents de les diferents etapes educatives no universitàries. Els resultats apunten a una manca de coordinació i de planificació a llarg termini, també manifesten que

en la mayoría de casos no s'hi implementen mesures específiques (enriquiment i flexibilització) i que quan es fa s'hi evidencien moltes llacunes. L'atenció a l'alumnat d'alta capacitat continua sent una assignatura pendent del sistema educatiu.

**Paraules clau:** altes capacitats; enriquiment curricular; flexibilització; inclusió educativa

**Abstract.** *Analysis of the educational response to gifted students*

Gifted students require particular attention to help develop their potential, given that current theories assign an important role to educational opportunities. Among the initiatives aimed at these students, curricular enrichment and flexible learning represent measures with a high impact on their education. This study aims to understand what educational initiatives high-ability students are currently receiving in the classroom, and the incidence of certain variables on the types of initiative, including their teachers' training, sex, age, years worked or educational level. With this objective, a descriptive-correlational study has been carried out using an ad hoc survey. A total of 1,176 teachers from different non-university educational stages participated in the study. The results point to a lack of coordination and long-term planning, and show that in most cases specific measures (enrichment and flexibility) are not implemented, and when they are carried out, many gaps are identified. Attention to high-ability students continues to be lacking in the educational system.

**Keywords:** gifted students; curricular enrichment; acceleration; educational inclusion

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

Reconocer que los alumnos son diversos y ser conscientes de que cada uno de ellos necesita oportunidades y retos adecuados que faciliten su desarrollo están en la base de la idea de una educación inclusiva (Ferrer, 2019; López-Vélez, 2018). Esta perspectiva afecta también al alumnado de alta capacidad, ya que se trata de un colectivo con necesidades específicas que, si no se atienden de forma adecuada, pueden desembocar en fracaso escolar (Tan et al., 2020). Este alumnado requiere de modificaciones en sus experiencias educativas para aprender y realizar su potencial (National Association for Gifted Children, 2019) y de entornos óptimos para su desarrollo, tanto en el ámbito familiar como en el escolar y el extraescolar (Lee, 2020).

De manera general, la enseñanza regular está dirigida al alumnado medio o que se encuentra por debajo de la media. El alumnado de altas capacidades, en cambio, es percibido con desconfianza por parte del profesorado, que se

siente amenazado o cuestionado, así como presionado por sus preguntas y comentarios (Higueras-Rodríguez y Fernández-Gálvez, 2017). La escuela representa para este alumnado, generalmente, un contexto poco interesante y desafiante, cuando en realidad lo que necesita son retos que puedan desafiar su capacidad y evitar tareas mecánicas y basadas en la memorización (Dias y Zamith, 2017).

La investigación sobre la alta capacidad se ha ido focalizando los últimos años en el desarrollo del talento, entendiéndolo como una propiedad estructural y funcional de la persona que se desarrolla de manera contextual, a través de la maduración y las transacciones adaptativas con entornos socioculturales relevantes (Dai, 2021). En una línea similar, Subotnik et al. (2011, 2020) definen la alta capacidad como un proceso de desarrollo en cuyas primeras etapas el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad, y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que los hace merecedores de esta denominación. Las variables psicosociales junto con los condicionantes ambientales van a causar diferencias en la consecución y los logros (Patti et al., 2011). Desde esta visión resulta relevante identificar las necesidades educativas de cada escolar para poder ofrecerle la respuesta oportuna que facilite que sus capacidades potenciales se conviertan en rendimiento (Touron, 2020).

Generalmente, la atención educativa que suele recibir el alumnado de alta capacidad en los centros docentes se suele concretar en los agrupamientos por nivel, el enriquecimiento curricular y la aceleración. Por lo que se refiere al impacto de estas prácticas, Wardman y Hattie (2019) apuntan que la agrupación por capacidades tiene un tamaño del efecto de 0,30, que está por debajo del punto de inflexión que señala Hattie (2015), de manera que los autores concluyen que esta práctica educativa apenas influye en el aprendizaje del alumnado. Por lo que respecta a las otras dos, la aceleración o flexibilización ( $d = 0,68$ ) es más eficaz que el enriquecimiento ( $d = 0,53$ ), y ambas ejercen un alto impacto. Finalmente, no intervenir, es decir no permitir que el alumnado de alta capacidad avance a su propio ritmo, tiene el mismo impacto que la repetición, que es la estrategia con peores efectos negativos ( $-0,17$ ). Dentro de las medidas que muestran un mayor impacto, el enriquecimiento curricular permite al alumnado experimentar un aprendizaje de nivel avanzado, un pensamiento crítico y creativo y la resolución de problemas, así como la motivación para realizar un trabajo riguroso y gratificante (Reis et al., 2021). Existen diferentes formas de llevar a cabo un enriquecimiento. Reis et al. (2021) diferencian entre las experiencias de enriquecimiento construidas en torno a los intereses y a los talentos de los niños y las teorías en las que el enriquecimiento es seleccionado por el profesorado o bien parten de la potencialidad de los contenidos o de las temáticas para realizar un enriquecimiento. Por otro lado, Stanley (1979) clasificó el enriquecimiento en cuatro tipos: «Trabajo ocupado, enriquecimiento académico irrelevante, enriquecimiento cultural y enriquecimiento académico relevante». Las prácticas más relevantes en este ámbito serían las que trabajan niveles superiores de

pensamiento y habilidades para mejorar el aprendizaje, así como el uso de estrategias basadas en la investigación que impliquen al alumnado en la resolución de problemas complejos y relevantes, sin olvidar los aspectos de tipo afectivo (VanTassel-Baska y Brown, 2007).

Si el enriquecimiento se entiende como una extensión horizontal, la aceleración se relaciona con una extensión vertical y se basa en un enfoque de aprendizaje más profundo. Por lo que respecta a sus efectos, Wiley (2020) señala que existe un claro apoyo de los beneficios de esta práctica en la literatura científica (Colangelo et al., 2004; Assouline et al., 2015). Numerosos estudios no han conseguido encontrar evidencia sobre efectos negativos a nivel emocional y social en estudiantes acelerados (Neihart, 2007). Entre sus principales ventajas se señala que se trata de una medida económica y que puede ayudar a equilibrar diferencias entre estudiantes de escuelas ricas y pobres, presenta beneficios a nivel social y emocional (sobre todo cuando la aceleración se produce en niveles inferiores) y a nivel académico. Sin embargo, no suele ser una medida popular entre el profesorado, que suele preferir el enriquecimiento a la aceleración. Kulik y Kulik (1984a, 1984b) descubrieron que los alumnos acelerados superaban el rendimiento de los alumnos no acelerados de edad e inteligencia equivalentes en casi un grado ( $d = 0,88$ ). Steenbergen-Hu y Moon (2011) concluyeron en su estudio que los acelerados igualan o superan a los no acelerados en autoconcepto, autoestima, confianza en sí mismos, relaciones sociales, participación en actividades extraescolares y satisfacción vital.

La intención de este estudio es conocer cuál es la realidad educativa del alumnado de alta capacidad en las aulas valencianas, por ello se propuso analizar las prácticas educativas del profesorado, partiendo de las medidas que marca la legislación educativa. En este sentido, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

*Pregunta de investigación 1:* ¿Qué tipo de respuesta educativa recibe actualmente el alumnado de alta capacidad en las aulas?

*Pregunta de investigación 2:* ¿Existe alguna relación entre la respuesta educativa que recibe este alumnado y otras variables como la formación recibida, el sexo, la edad, los años trabajados o la etapa educativa?

Para investigar estas preguntas de investigación, se han evaluado las hipótesis siguientes:

*Hipótesis 1:* Existen deficiencias respecto a la respuesta educativa que ofrecen los profesionales de la educación al alumnado de alta capacidad.

*Hipótesis 2:* Existe una falta de formación, tanto inicial como continua, en el ámbito de la alta capacidad entre el profesorado, lo que dificulta que se lleve a cabo una respuesta educativa de calidad.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

La investigación parte de un diseño descriptivo-correlacional. El método descriptivo es coherente con la intención de realizar un diagnóstico de la situación actual de la respuesta educativa al alumnado de alta capacidad. El análisis correlacional, por otro lado, pretende descubrir y evaluar las relaciones existentes entre las prácticas educativas y determinadas variables (sexo, edad, tiempo trabajado, etapa educativa y formación recibida). Partiendo de estas premisas, se ha llevado a cabo una investigación por encuesta a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*.

A la hora de establecer el tipo de respuesta educativa que recibe el alumnado de alta capacidad se partió de la legislación actual, estableciendo cuatro niveles de respuesta: nivel de centro, nivel de aula, enriquecimiento curricular y flexibilización (que es el tipo de aceleración que permite la legislación española).

### 2.2. Muestra

Como puede observarse en la tabla 1, las personas participantes en la investigación constituyen un total de 1.176 docentes que trabajan en la Comunidad Valenciana, de los cuales un 72% son mujeres.

**Tabla 1.** Muestra

| Sujetos  | Población total | Nivel de confianza 95 error $\pm$ 5 | Nivel de confianza 99 error $\pm$ 5 | Muestra |
|----------|-----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------|
| Docentes | 75.034          | 383                                 | 661                                 | 1.176   |

Fuente: elaboración propia.

Participaron profesores de diferentes edades y con distintos tiempos de experiencia en la docencia. Igualmente, se encuentran representadas las diversas etapas educativas no universitarias y varios tipos de centros. La edad de los participantes se ha clasificado siguiendo la propuesta del ciclo vital de la profesión docente a partir de la propuesta de Sikes (en Bolívar, 1998). Por lo que respecta al tiempo trabajado, se ha seguido la clasificación propuesta por Huberman (1990), que establece diferentes etapas: menos de 3 años (inicio de la carrera, tanteo y entusiasmo), entre 4 y 6 años (estabilización, construcción de la identidad profesional y maestría pedagógica), entre 7 y 25 años (diversificación y cuestionamiento, experimentación e innovación) y entre 26 y 35 años (serenidad, conservadurismo y distanciamiento afectivo). La distribución de características de las personas participantes se encuentra en la tabla 2.

**Tabla 2.** Características sociodemográficas de las personas participantes

| Características          | n     | %   |
|--------------------------|-------|-----|
| <b>Género</b>            |       |     |
| Femenino                 | 852   | 72% |
| Masculino                | 323   | 28% |
| Otro                     | 1     | 0%  |
| <b>Edad</b>              |       |     |
| 21 a 28 años             | 48    | 4%  |
| 29 a 33 años             | 102   | 9%  |
| 34 a 40 años             | 226   | 19% |
| 41 a 55 años             | 587   | 50% |
| Más de 56 años           | 214   | 18% |
| <b>Etapas educativas</b> |       |     |
| Infantil y primaria      | 490   | 42% |
| Secundaria               | 578   | 49% |
| Formación profesional    | 93    | 8%  |
| Diferentes etapas        | 15    | 1%  |
| <b>Tipo de centro</b>    |       |     |
| Público                  | 1.020 | 87% |
| Concertado               | 143   | 12% |
| Privado                  | 14    | 1%  |
| <b>Años trabajados</b>   |       |     |
| Menos de 3 años          | 115   | 10% |
| Entre 4 y 6 años         | 129   | 11% |
| Entre 7 y 25 años        | 678   | 57% |
| Entre 26 y 35 años       | 255   | 22% |

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación es un cuestionario elaborado *ad hoc* que contempla las siguientes dimensiones: datos sociodemográficos, conocimiento sobre el alumnado de altas capacidades, actitudes y creencias, conocimiento de la legislación y respuesta educativa. Este artículo se centra en el análisis de estas dos últimas dimensiones. Una vez redactado el cuestionario, su contenido ha sido validado (validación de constructo) por parte de un grupo de expertos en el tema, en función de los criterios de relevancia, claridad, suficiencia y coherencia (validación lógica). El nivel de concordancia entre los expertos ha sido analizado a partir del coefi-

ciente de concordancia de Kendall (W). En la tabla 3 se puede observar el grado de concordancia para todo el cuestionario.

**Tabla 3.** Análisis de concordancia

| Estadísticos de contraste   |         |
|---|---------|
| N   | 9       |
| W de Kendall  | 0,194   |
| Chi-cuadrado  | 487,587 |
| gl  | 279     |
| <b>Sig. Asintót.</b>  | 0,001   |
| Como $\alpha = 0,05 >$ valor $p = 0,001$ podemos rechazar $H_0$ . Por lo tanto, existe concordancia entre los jueces para todo el cuestionario. |         |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se ha procedido a aplicar la prueba piloto con la intención de analizar la fiabilidad del instrumento, es decir, su consistencia interna, a través del coeficiente alfa de Cronbach, como se observa en la tabla 4. En el pilotaje han participado un total de 105 docentes (84 mujeres y 21 hombres) que cubrían las diferentes franjas de edad, los distintos tipos de centro y las etapas educativas analizadas. Finalmente, se ha procedido a la redacción definitiva.

**Tabla 4.** Estudios sobre la fiabilidad del instrumento

|                            | Alfa de Cronbach | N de elementos |
|----------------------------|------------------|----------------|
| Preguntas escala de Likert | 0,701            | 25             |
| Preguntas sí / no / no sé  | 0,836            | 27             |

Fuente: elaboración propia.

#### 2.4. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo-inferencial de los datos recogidos a través del paquete estadístico SPSS v26.0. Para la parte descriptiva, los valores utilizados han sido la media y la desviación típica, así como la elaboración de gráficos con porcentajes. Para la parte inferencial, se ha llevado a cabo un análisis correlacional de los datos comparándolos con las variables sociodemográficas (género, edad, años trabajados y etapa educativa), así como con el hecho de haber recibido o no formación (inicial o continua) sobre este tema, a partir de la prueba de Kruskal-Wallis.

### 3. Resultados

La primera cuestión que se ha analizado es si el profesorado conoce la legislación específica relativa al alumnado de alta capacidad. Los resultados llaman mucho la atención, como se ve en la tabla 5, teniendo en cuenta que es de obligado cumplimiento, ya que solo un 37% afirma conocerla ( $n = 434$ ).

**Tabla 5.** Conocimiento de la legislación

|          | <i>n</i> | %   |
|----------|----------|-----|
| Sí       | 434      | 37% |
| No       | 624      | 53% |
| No lo sé | 121      | 10% |

Fuente: elaboración propia.

De los participantes, solo un 27% ( $n = 318$ ) ha recibido formación inicial sobre alta capacidad, y un 65% ( $n = 754$ ), formación permanente, como se muestra en la tabla 6.

**Tabla 6.** Formación inicial y continua de las personas participantes

| Características      | <i>n</i> | %   |
|----------------------|----------|-----|
| Formación inicial    |          |     |
| No                   | 836      | 71% |
| Sí                   | 318      | 27% |
| No sabe              | 23       | 2%  |
| Formación permanente |          |     |
| No                   | 412      | 35% |
| Sí                   | 764      | 65% |

Fuente: elaboración propia.

El hecho de haber recibido formación no siempre implica sentirse preparado a la hora de trabajar con el alumnado de alta capacidad. Así, el 75% de participantes se siente nada preparado ( $n = 406$ ) o poco preparado ( $n = 480$ ) para enfrentarse a dicha tarea, frente al 25% que manifiesta sentirse preparado ( $n = 231$ ) o muy preparado para ello ( $n = 60$ ). Estos datos contrastan con el porcentaje de profesorado que afirma haberse formado, bien a través de la formación inicial, bien a través de la formación continua (un 72%).



### 3.1. Respuesta educativa a nivel de centro

Se plantearon algunas preguntas relativas a las decisiones y a las actuaciones a nivel de centro que afectaban a la atención educativa del alumnado de alta capacidad. En primer lugar, se quiso conocer si existía una detección sistematizada a nivel de centro. Los resultados se observan en la tabla 7, así como otro tipo de medidas, como se puede ver en la tabla 8.

**Tabla 7.** Detección sistematizada a nivel de centro

|          | <i>n</i> | %   |
|----------|----------|-----|
| Sí       | 317      | 27% |
| No       | 530      | 45% |
| No lo sé | 329      | 28% |

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8.** Respuesta educativa a nivel de centro

|   |          | Nada de acuerdo | Poco de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|----------|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| El alumnado de altas capacidades recibe una atención específica coordinada a nivel de centro                            | %        | 24%             | 35%             | 29%        | 12%            |
|   | <i>n</i> | 280             | 412             | 340        | 145            |
| El profesorado se coordina con otros profesionales: orientación educativa, pedagogía terapéutica, etc.                  | %        | 13%             | 23%             | 35%        | 29%            |
|   | <i>n</i> | 151             | 274             | 414        | 338            |
| El profesorado del centro está sensibilizado respecto a la respuesta educativa facilitada al alumnado de alta capacidad | %        | 15%             | 38%             | 34%        | 13%            |
|   | <i>n</i> | 182             | 446             | 400        | 149            |
| El profesorado del centro está formado para atender al alumnado con alta capacidad                                      | %        | 33%             | 49%             | 16%        | 2%             |
|   | <i>n</i> | 383             | 584             | 187        | 22             |

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Respuesta educativa a nivel de aula

A nivel del grupo clase las programaciones didácticas deberían integrar propuestas que favorecieran el aprendizaje a diferentes ritmos, incluyendo la posibilidad de avanzar a un ritmo más rápido, con mayor nivel de profundidad y que fomenten la creatividad, es decir, que tengan en cuenta las posibilidades de desarrollo del alumnado de alta capacidad. En la tabla 9 se plasman las respuestas de las personas participantes.

**Tabla 9.** Programación de aula

|   |          | Sí    | No  | No lo sé |
|---|----------|-------|-----|----------|
| De ampliación                           | %        | 86%   | 11% | 3%       |
|   | <i>n</i> | 1.019 | 126 | 32       |
| De profundización                       | %        | 79%   | 17% | 4%       |
|   | <i>n</i> | 932   | 199 | 46       |
| Diferenciación curricular               | %        | 50%   | 38% | 12%      |
|   | <i>n</i> | 590   | 447 | 140      |
| Multinivel                              | %        | 58%   | 33% | 9%       |
|   | <i>n</i> | 682   | 392 | 103      |
| Que trabajen la inteligencia emocional  | %        | 67%   | 27% | 6%       |
|   | <i>n</i> | 787   | 319 | 71       |
| De libre elección                       | %        | 51%   | 42% | 7%       |
|   | <i>n</i> | 601   | 496 | 80       |
| Que fomenten la creatividad             | %        | 88%   | 9%  | 3%       |
|   | <i>n</i> | 1.039 | 99  | 39       |
| Que fomenten la iniciativa emprendedora | %        | 71%   | 22% | 7%       |
|   | <i>n</i> | 835   | 257 | 85       |
| Interdisciplinares                      | %        | 81%   | 15% | 4%       |
|   | <i>n</i> | 948   | 178 | 51       |
| Que potencien el pensamiento divergente | %        | 63%   | 22% | 15%      |
|   | <i>n</i> | 742   | 262 | 173      |
| Que supongan retos complejos            | %        | 61%   | 29% | 10%      |
|   | <i>n</i> | 720   | 346 | 111      |

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Enriquecimiento curricular

En primer lugar, se ha planteado si el profesorado ha aplicado esta medida en el caso de haber tenido alumnado de alta capacidad. Las respuestas apuntan a que solo un 36% ( $n = 424$ ) la ha implementado, frente al 60% ( $n = 708$ ) que no lo ha realizado y el 4% ( $n = 42$ ) que no lo sabe o no lo recuerda. Por lo que respecta a la forma en que esta se ha llevado a cabo, las respuestas se recogen en las tablas 10 y 11.

**Tabla 10.** Tipo de enriquecimiento curricular

|   |          | Sí  | No  |
|---|----------|-----|-----|
| Se elimina la parte del currículo que ya conoce (compactación curricular) | %        | 61% | 39% |
|   | <i>n</i> | 202 | 313 |
| Se le da más trabajo cuando termina la de todo el grupo                   | %        | 70% | 30% |
|   | <i>n</i> | 352 | 153 |
| Se ha registrado por escrito en un plan de actuación personalizado        | %        | 49% | 51% |
|   | <i>n</i> | 244 | 255 |
| Se han tenido en cuenta las fortalezas del alumnado                       | %        | 91% | 9%  |
|   | <i>n</i> | 466 | 44  |
| Se han tenido en cuenta los intereses del alumnado                        | %        | 93% | 7%  |
|   | <i>n</i> | 478 | 38  |

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11.** Características del enriquecimiento

|  |          | Nada de acuerdo | Poco de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|----------|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| La evaluación de los aprendizajes del alumnado de alta capacidad se realiza en coherencia con las adaptaciones específicas que se han aplicado | %        | 9%              | 30%             | 40%        | 21%            |
|  | <i>n</i> | 104             | 359             | 472        | 242            |
| Se han tenido en cuenta las necesidades afectivas del alumnado de alta capacidad   | %        | 2%              | 15%             | 43%        | 40%            |
|  | <i>n</i> | 30              | 177             | 501        | 469            |

Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Flexibilización

Solo el 17% del profesorado participante afirma haber llevado a cabo una flexibilización. Se trata, por lo tanto, de una medida menos habitual que el enriquecimiento. Ahora bien, entre aquellos que la han implementado, la mayoría (el 71%,  $n = 216$ ) manifiesta que se trata de una medida efectiva. También resulta relevante, en este caso, conocer en qué términos se ha implementado esta medida, como se puede apreciar en la tabla 12.

**Tabla 12.** Implementación de la flexibilización

|   |          | Sí  | No  |
|---|----------|-----|-----|
| Se ha preparado al nuevo grupo                    | %        | 52% | 48% |
|   | <i>n</i> | 139 | 127 |
| Se ha trabajado con el grupo que deja el alumno   | %        | 42% | 58% |
|   | <i>n</i> | 106 | 148 |
| Se ha preparado al alumno a nivel curricular      | %        | 63% | 37% |
|   | <i>n</i> | 157 | 92  |
| Se ha realizado una preparación a nivel emocional | %        | 63% | 37% |
|   | <i>n</i> | 157 | 92  |

Fuente: elaboración propia.

### 3.5. Análisis correlacional

Atendiendo, en primer lugar, a la variable referente al género, la única diferencia que se encuentra es que las mujeres afirman en mayor medida tener en cuenta las necesidades afectivas del alumnado de alta capacidad (a), como se observa en la tabla 13. Las diferencias más relevantes se vinculan, en cambio, a la edad y al tiempo trabajado. El grupo de menor edad (de 21 a 28 años) es el que manifiesta más seguridad a la hora de identificar al alumnado de alta capacidad (b), percibe una mayor sensibilización hacia la alta capacidad entre el profesorado de su centro (c), considera en mayor medida que la evaluación de los aprendizajes de este alumnado se realiza en coherencia con las adaptaciones específicas aplicadas (d) y tiene más en cuenta sus necesidades afectivas (e).

**Tabla 13.** Análisis correlacional del género y la edad

|               | Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> |       |       |       |       |
|---------------|--|-------|-------|-------|-------|
|               | género                                   |       | edad  |       |       |
|               | a  | b     | c     | d     | e     |
| Sig. asintót. | 0,000                                    | 0,007 | 0,007 | 0,000 | 0,005 |

b. Prueba de Kruskal-Wallis

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a la etapa educativa en que se sitúan los docentes, son los de infantil los que afirman en mayor medida que la respuesta al alumnado de alta capacidad se coordina a nivel de centro (f), así como con los equipos de orientación educativa (g), que la evaluación de los aprendizajes se realiza en coherencia con las adaptaciones específicas aplicadas (h) y tienen más en cuenta las necesidades afectivas de este alumnado (i), seguidos de los docentes de educación primaria, secundaria y bachillerato y, finalmente, formación profesional, como se observa en la tabla 14. En esta tabla se encuentran también

diferencias significativas en base a los años dedicados al mundo de la enseñanza, sobre todo relacionadas con los conocimientos y las actitudes, pero, por lo que respecta a la respuesta educativa, son los que llevan menos tiempo trabajando los que más afirman que los profesores de su centro están formados en el ámbito de la atención educativa al alumnado de alta capacidad (j) y que se coordinan con los servicios de orientación educativa (k).

**Tabla 14.** Análisis correlacional de la etapa educativa y el tiempo trabajado

| a. Variable de agrupación   | Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> |       |       |                  |       |       |
|-----------------------------|--|-------|-------|------------------|-------|-------|
|                             | Etapa educativa                          |       |       | Tiempo trabajado |       |       |
|                             | f  | g     | h     | i                | j     | k     |
| Sig. asintót.               | 0,000                                    | 0,000 | 0,000 | 0,000            | 0,002 | 0,019 |
| b. Prueba de Kruskal-Wallis |  |       |       |                  |       |       |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación con la formación recibida, se concretaron cuatro grupos de análisis para poder realizar las comparaciones:

1. SÍ formación inicial, SÍ formación continua.
2. SÍ formación inicial, NO formación continua.
3. NO formación inicial, SÍ formación continua.
4. NO formación inicial, NO formación continua.

Solo se encontraron diferencias significativas en relación con el planteamiento de actividades de ampliación para toda el aula en el marco de sus programaciones didácticas, que se incrementa en el caso del profesorado que ha recibido tanto formación inicial como continua (0,025).

#### 4. Discusión y conclusiones

A raíz de los datos recogidos en este estudio podemos concluir que las prácticas docentes relacionadas con la alta capacidad apuntan hacia una situación de poca planificación y de muchas dudas e incertidumbres a la hora de abordar la respuesta educativa. La primera barrera con que se encuentra este alumnado es la falta de formación del profesorado (Monzó et al., 2024). Además de ello, solo el 37% del profesorado afirma conocer la legislación educativa específica sobre alta capacidad. Hay que tener en cuenta que estos profesionales están obligados a cumplir la ley y que la atención educativa específica es un derecho para el alumnado de alta capacidad.

A nivel de centro podemos observar que, en la mayoría de los casos, no existe una detección sistematizada del alumnado de alta capacidad (solo en el 27% de ellos ponen en marcha algún tipo de protocolo). En la mayoría de los casos (un 59%) este alumnado no está recibiendo ninguna atención específica coordinada a nivel de centro, sino que la intervención, en el caso de que exista,

más bien se desarrolla a través de medidas concretas por parte de profesorado específico, aunque la mayoría afirma que se coordina con otros profesionales de apoyo a la inclusión (un 64%). Parece ser que el alumnado de alta capacidad no es una prioridad en las coordinaciones. Ello va a comportar que la atención educativa a este alumnado se replantee cada año nuevamente. Otros estudios apuntan, en cambio, a la importancia de la coordinación entre profesionales para trabajar y diseñar respuestas innovadoras, estrategias y recursos para trabajar con este alumnado (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2021).

Por otra parte, la percepción que tiene el profesorado es que sus compañeros y compañeras están poco sensibilizados con la atención educativa a este alumnado (un 53%) y muy poco formados (un 82%). Teniendo en cuenta tanto la legislación como las teorías actuales sobre la alta capacidad (Dai, 2019; Subotnik et al., 2020), la intervención educativa debería ser de tipo proactivo, de manera que los centros educativos deberían estar preparados para acoger alumnado de alta capacidad. Si no, se fomenta la tendencia a la homogeneización y que sea el alumnado quien se adapte al sistema y no al contrario. Dai (2019) reclama un cambio de paradigma para avanzar en la educación del alumnado de alta capacidad y defiende una educación del talento que funcione como una incubadora, más abierta y accesible, que integre un proceso de identificación más vinculado al diagnóstico educativo y que promueva de forma proactiva un aprendizaje avanzado. En cambio, los datos recabados en este estudio evidencian una falta de planificación a largo plazo, de coordinación entre etapas (y dentro de la misma etapa) y de capacidad para establecer un itinerario claro y coherente que dé la respuesta que el alumnado de alta capacidad necesita. Solo el 39% afirma que se tiene en cuenta a este alumnado en el plan de transición.

Por lo que respecta al nivel del aula y a las programaciones didácticas, elaborar proyectos que vayan dirigidos a un alumnado diverso y que tengan en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje garantiza una mayor inclusión. Esta forma de actuar puede favorecer la visibilización de alumnado no detectado y también puede beneficiar al que se encuentra muy motivado respecto al tema que se está trabajando cuando le damos la oportunidad de que vaya más allá, plantee reflexiones más profundas o creativas, etc. Teniendo en cuenta las aportaciones de los participantes, las actividades más habituales que se incluyen en la planificación del aula y que pueden favorecer el aprendizaje del alumnado con altas capacidades son, siguiendo un orden decreciente: las que fomentan la creatividad (un 88%), las de ampliación (un 86%), las interdisciplinarias (un 81%), las de profundización (un 79%), las que fomentan la iniciativa emprendedora (un 71%), las orientadas a la inteligencia emocional (un 67%), las que fomentan el pensamiento divergente (un 63%), las que plantean retos complejos (un 61%) y, en último término, las actividades multinivel (un 58%), las de libre elección (un 51%) y las que implican una diferenciación curricular (un 50%).

Por otro lado, el enriquecimiento suele ser más habitual que la flexibilización, aunque podríamos concluir que lo más habitual es no poner en marcha

ninguna medida. En el caso de haber tenido alumnado de alta capacidad, solo un 36% ha puesto en marcha medidas de enriquecimiento, y un 17%, de flexibilización. Hay que tener en cuenta que la flexibilización es una medida extraordinaria y que antes de implementarla deberían haberse puesto en marcha medidas ordinarias, como el enriquecimiento. Hay que tener en cuenta que el 68% de los participantes afirma haber tenido, a lo largo de su carrera, algún alumno o alguna alumna de alta capacidad. Si, tal como apuntan Wardman y Hattie (2019), no permitir que el alumnado de alta capacidad avance a su propio ritmo tiene el mismo impacto que la repetición, se puede concluir que el sistema educativo se convierte en muchos casos en una gran barrera para el aprendizaje de este alumnado.

Por lo que respecta a la forma en que se lleva a cabo el enriquecimiento, y teniendo en cuenta que la legislación no concreta este aspecto, los datos señalan que el 61% manifiesta no haber eliminado parte del currículum (el que el alumnado ya dominaba). En el 70% de los casos, el enriquecimiento ha consistido en dar más trabajo a los estudiantes cuando ya han terminado todas las tareas asignadas al grupo (independientemente de que ya las dominaran), lo que convierte esta medida en un castigo. Además, un 49% señala que no registra por escrito el enriquecimiento curricular. Se convierte, por lo tanto, en una medida puntual sin ningún tipo de continuidad.

La mayoría del profesorado (un 91%), por otra parte, afirma que tiene en cuenta las fortalezas del alumnado a la hora de plantear una medida de enriquecimiento, así como sus intereses (un 93%) y sus necesidades afectivas (un 83%). En cambio, no siempre se realiza la evaluación de los aprendizajes de forma coherente con las adaptaciones específicas (un 39% afirma estar poco o nada de acuerdo). En definitiva, en muchos casos parece ser que esta medida no se encuentra realmente integrada en las propuestas didácticas, sino que termina convirtiéndose en intervenciones puntuales, sin seguimiento y sin evaluación coherente.

Por lo que respecta a la flexibilización, se trata de una medida menos utilizada (solo el 17% afirma haberla llevado a cabo), aunque un 71% la considere una medida positiva, como también avala la investigación (Wiley, 2020). Cuando se realiza este tipo de intervención tampoco se suele plantear mediante una planificación demasiado clara. Solo en el 52% de los casos se prepara al nuevo grupo y en un 42% al grupo que deja. La preparación del alumnado a nivel curricular y emocional no se realiza en un 37% de los casos.

Otro dato de interés, que arroja el análisis correlacional, es que la formación recibida ha tenido una incidencia muy baja en la respuesta educativa al alumnado de alta capacidad, en coherencia con lo que apuntan otros estudios (McCoach et al., 2007; García-Barrera y de la Flor, 2016; Kaya, 2019) y en contradicción con otros (Touron et al., 2002; Gómez-Labrador, 2021). Estos últimos tienen la particularidad de haber evaluado la respuesta a la formación en contextos controlados (los mismos investigadores llevaron a cabo la formación). Los datos analizados apuntan a que existe una mejor actitud hacia la inclusión educativa entre el profesorado más joven y con menos experiencia

educativa, como apuntan también otras investigaciones (Plata-Morán et al., 2021).

En definitiva, los datos recogidos en esta investigación apuntan a que la respuesta educativa al alumnado de alta capacidad continúa siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo. En este sentido, debería favorecerse una respuesta planificada a largo plazo y de tipo proactivo. Por otro lado, a la hora de implementar medidas como el enriquecimiento curricular y la flexibilización, se debería contar con criterios que ayudaran al profesorado a mejorar la forma en que estas medidas se llevaran a cabo.

## Referencias bibliográficas

- ASSOULINE, S. G., COLANGELO, N., VAN TASSEL-BASKA, J. y LUPKOWSKI-SHOPLIK (eds.) (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back American's Brightest Students*. University of Iowa.
- BOLÍVAR, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. CERDÁN y M. GRAÑERAS (eds.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- COLANGELO, N., ASSOULINE, S. G. y GROSS, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back American's Brightest Children*. University of Iowa.
- DAI, D. Y. (2019). Toward A New Era of Gifted Education: Principles, Policies, and Strategies. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 9(1), 2-15.
- (2021). Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development: A New Vision for Gifted and Talented Education. En R. J. STERNBERG y D. AMBROSE (eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pp. 99-122). Palgrave MacMillan.
- DIAS, M. L. y ZAMITH, J. (2017). Por quê, Escola, Por quê?: Estudantes sobredotados com insucesso escolar. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 42(3), 1143-1159. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660798>>
- FERRER, A. (2019). Identificando buenas políticas y prácticas para una educación inclusiva. *Participación Educativa*, 6(9), 165-174.
- 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-PERALES, R. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 27(60), 39-47. <<https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>>
- HATTIE, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. y NAVARRO MONTAÑO, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>>
- HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L. y FERNÁNDEZ-GÁLVEZ, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (UERI)*, 7, 149-163.
- HUBERMAN, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91(1), 31-57.



- (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Currículum*, 2, 139-159.
- KAYA, N. (2019). Determination of Attitudes and Opinions of Classroom Teachers about Education of Gifted Students. *E itim ve Bilim*, 44(199), 239-256. <<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7978>>
- KULIK, J. A. y KULIK, C. C. (1984a). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409-425.
- (1984b). Synthesis of research on effects on acceleration instruction. *Educational Leadership*, 42(2), 84-89.
- LEE, S. Y. (2020). Entornos de apoyo para el desarrollo del talento. En M. NEIHART, S. I. PFEIFFER y T. L. CROSS (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (p. 225-240). UNIR Editorial.
- LÓPEZ-VÉLEZ, S. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- MCCOACH, D. B. y SIEGLE, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254. <<https://doi.org/10.1177/0016986207302719>>
- MONZÓ MARTÍNEZ, A. y GARCÍA-RAGA, L. (2024). Formación del profesorado en la atención al alumnado de alta capacidad: Estudio en la Comunidad Valenciana. *Revista Fuentes*, 26(2), 120-133. <<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24186>>
- NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN (2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice* (7 de noviembre). <<http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>>
- NEIHART, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.
- PATTI, J., BRACKETT, M., FERRÁNDIZ, C. y FERRANDO, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *REIFOP*, 14(3), 145-156.
- PFEIFFER, S. I. y BURKO, J. (2020). La orientación a los alumnos con alta capacidad. En M. NEIHART, S. I. PFEIFFER y T. L. CROSS (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 281-296). UNIR.
- PLATA-MORÁN, C., GOZALO-DELGADO, M., GÓMEZ-LABRADOR, C. y BARRIOS-FERNÁNDEZ, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 379-388. <<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>>
- REIS, S. M., RENZULLI, S. J. y RENZULLI, J. S. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615, 1-9. <<https://doi.org/10.3390/educsci11100615>>
- STANLEY, J. C. (1979). The study and facilitation of talent for mathematics. En A. H. PASSOW (ed.), *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 169-185). University of Chicago Press.
- STEENBERGEN-HU, S. y MOON, S. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y WORRELL, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.

- SUBOTNIK, R. F., WORRELL, F. C. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2020). La ciencia psicosocial del desarrollo del talento. En M. NEIHART, S. I. PFEIFFER y T. L. CROSS (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 179-192). UNIR.
- TAN, L. S., TAN, K. C. K. y SURENDRAN, D. (2020). Bajo rendimiento en los alumnos con alta capacidad. En M. NEIHART, S. I. PFEIFFER y T. L. CROSS (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 119-130). UNIR.
- TOURÓN, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- TOURÓN, J., FERNÁNDEZ, R. y REYERO, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 8, 95-110.
- VAN TASSEL-BASKA, J. y BROWN, E. F. (2007). Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358
- WARDMAN, J. y HATTIE, J. (2019). What works better than the rest?: The impact of various curricula provisions for gifted learners. En B. WALLACE, D. A. SISK y J. SENIOR, *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 321-334). Sage Reference.  
<<https://doi.org/10.4135/9781526463074.n27>>
- WILEY, K. (2020). Teorías sobre el desarrollo emocional y social de los niños con alta capacidad. En M. NEIHART, S. I. PFEIFFER y T. L. CROSS (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 23-36). UNIR.