

# FORMACIÓN INICIAL EN ALTAS HABILIDADES EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Davinia Hernández Tornero, José Antonio Rabadán Rubio

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

El estudio de las altas habilidades es bastante reciente, el cual ha ido evolucionando a lo largo de los años gracias a diferentes hechos (normativas legales, investigaciones, creación de asociaciones, etc). En el territorio español, se reconoció a este alumnado con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990, reconociéndolos como colectivo con necesidades educativas especiales. Actualmente, son reconocidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, como colectivo que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). Tras este recorrido, han surgido diversos estudios e investigaciones acerca de la conceptualización de este colectivo, características, cómo ofrecer una respuesta educativa a este alumnado, etc. Por tanto, debe de ser un colectivo diagnosticado y atendido como cualquier otro, pero para que esto se consiga, es necesaria una formación eficaz que pueda abordar correctamente la identificación y respuesta educativa de este alumnado, libre de falsas creencias o mitos que aún están presentes en torno a este alumnado a causa de la desinformación o la propia falta de formación. Indudablemente, nos referimos principalmente a los docentes de Educación Primaria, ellos son los que deben de iniciar la identificación de este alumnado en sus aulas, pues como bien indican Tourón, Fernández y Reyero (2002), la formación de los maestros es una de las herramientas fundamentales en la educación de los alumnos más capaces, ya que de su formación, dedicación y entendimiento, se derivará en gran parte el despliegue de los talentos.

En el presente trabajo realizamos un análisis de la situación actual con respecto a la formación inicial en altas habilidades del alumnado del Grado en Educación Primaria.

## **Metodología**

En primer lugar, hemos revisado y analizado las universidades españolas que tienen visibles los planes de estudios en sus páginas webs. En segundo lugar, hemos escogido las asignaturas específicas que existen sobre este colectivo, por ello, seleccionamos aquellas cuyo nombre contuviera su denominación, es decir, “altas capacidades”, “superdotación”, etc, ó su clasificación a nivel nacional, en este caso, NEAE. En estas últimas consultamos además, si existe una especificación en las guías docentes del alumnado con altas habilidades, ya que al colectivo con NEAE pertenece toda la diversidad del alumnado. Por otro lado, también consultamos a qué cursos pertenecen cada una de ellas, el tipo de asignatura (básica, obligatoria, optativa) y si se corresponden con alguna mención en especial o no.

Se han analizado los planes de estudios de 34 universidades, las cuales son las siguientes: Murcia, Jaén, Almería, Granada, Málaga, Sevilla, Cádiz, Córdoba, Huelva, Zaragoza, Oviedo, Jaume I, Valencia, Alicante, La Laguna, Palmas de Gran Canaria, Baleares, León, Valladolid, Salamanca, Burgos, Castilla La Mancha, Cantabria, Extremadura, La Rioja, A Coruña, Santiago de Compostela, Vigo, Autónoma de Barcelona, Girona, Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Navarra.

Para realizar el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS versión 20.

## **Resultados**

En primer lugar cabe destacar que, tan solo el 44,1 % de los planes de estudios consultados contienen asignaturas específicas sobre este colectivo, o de éste junto con otros colectivos, o bien sobre el colectivo de necesidades específicas de apoyo educativo. Además, todas las asignaturas consultadas son optativas y

pertencen a menciones específicas, tales como pedagogía terapéutica, atención a la diversidad, educación especial, etc.

Solamente un 8,8 % de los planes de estudios consultados imparten una asignatura específica de este colectivo, que en este caso son: Murcia, con la asignatura “intervención psicoeducativa en el alumnado con altas habilidades”, Valladolid con “atención psioeducativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, y La Rioja con “Psicología de las altas capacidades”. Asimismo, hay otras universidades que recogen específicamente a este colectivo pero al mismo tiempo también otros (11,8 %): Oviedo, con “aspectos psicológicos y educativos de las altas y bajas capacidades”, Santiago de Compostela con “intervención educativa en la diversidad cognitiva: discapacidad intelectual y altas capacidades”, Alicante con “Discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y altas capacidades” y Autónoma de Barcelona con “necesidades específicas de carácter cognitivo”.

Por otro lado, hay otras universidades cuyas asignaturas abordan a modo general el colectivo de necesidades específicas de apoyo educativo (23,5 %). Las universidades que recogen de manera explícita a este colectivo en estas asignaturas son: Zaragoza, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Castilla La Mancha y la Autónoma de Barcelona. Y aquellas que, por su nombre podemos presuponer que trabajan este colectivo pero que no aparecen en las guías docentes de forma explícita son: Granada, Sevilla y Córdoba.

Con respecto al curso, todas pertenecen a 4º curso, excepto Alicante, que también oferta la asignatura en 3º, y La Rioja solamente en 3º.

El resto de universidades (55,9 %), no contemplan ninguna asignatura similar a las anteriormente citadas.

## **Conclusiones**

Tras este análisis, podemos comprobar que no todas las universidades forman en profundidad acerca del colectivo de altas habilidades, pues más de la mitad de los planes de estudios consultados (55,9%) no incluyen ninguna asignatura específica en el presente curso académico sobre este colectivo; tampoco junto con otros colectivos o sobre necesidades específicas de apoyo educativo. Quizá,

los contenidos y competencias a adquirir sobre este colectivo sean abordados en las asignaturas de educación inclusiva, atención a la diversidad, etc. pero hay que tener en cuenta que la atención a la diversidad es muy amplia, por lo que no se conseguiría estudiar en profundidad cada colectivo. Aunque lo mismo puede ocurrir con aquellas asignaturas que trabajan el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pues en este colectivo se incluye toda la diversidad de alumnado según la actual LOMCE (2013).

Por otro lado, todas las asignaturas están destinadas a menciones específicas, limitando así la formación sobre este colectivo para el resto del alumnado de las otras menciones. Consideramos que no sólo deben estar formados aquellos alumnos de menciones específicas, sino también los demás, ya que ellos también estarán presentes en las aulas ordinarias y deben de ser capaces de detectar a este alumnado. Para ello, es imprescindible una formación inicial que abarque todas las esferas de este colectivo (características personales, inteligencia emocional, intervención educativa, etc), consiguiendo así, una detección temprana de este colectivo y una respuesta educativa acorde a sus necesidades, tal y como recoge la actual ley LOMCE (2013).

### **Referencias bibliográficas**

Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 octubre.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Revista de Altas Capacidades FAISCA*, 9, 95-110. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0202110095A/7829>