

Artículo de Investigación

Implementación del aprendizaje en el alumnado con altas capacidades en familias de entornos desfavorecidos

Implementation of learning in high-ability students in families from disadvantaged backgrounds

Isabel Segura Moreno¹: Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

isegura@fundacionsafa.es

Belén Montijano Serrano: Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

bmontijano@fundacionsafa.es

Consuelo Burgos Bolós: Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

cburgos@fundacionsafa.es

Rosa María Perales Molada: Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

rperales@fundacionsafa.es

Fecha de Recepción: 19/05/2024

Fecha de Aceptación: 16/11/2024

Fecha de Publicación: 24/02/2025

Cómo citar el artículo

Segura Moreno, I., Montijano Serrano, B., Burgos Bolós, C. y Perales Molada, R. M. (2025). Implementación del aprendizaje en el alumnado con altas capacidades en familias de entornos desfavorecidos [Implementation of learning in high-ability students in families from disadvantaged backgrounds]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1791>

Resumen

Introducción. Considerando que el potencial superior de los niños/as con altas capacidades no está atendido de forma adecuada en la escuela, el presente trabajo plantea un análisis del aprendizaje adquirido y su implementación, tanto en el profesorado, como en el alumnado de altas capacidades y sus familias, procedentes de entornos desfavorecidos, a través de la puesta

¹ **Autor Correspondiente:** Isabel Segura Moreno. Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén (España).

en marcha de un programa de intervención, diseñado a través del Proyecto de investigación “School&Talents”. **Metodología.** Se han elaborado cuestionarios validados por jueces expertos con un alto índice de fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,928), que una vez cumplimentados por una muestra de 30 profesores/as, 20 alumnos/as y 20 familias, procedentes de 13 centros de los 26 que la Fundación SAFA posee en Andalucía, fueron analizados con el paquete estadístico SPSS-26. **Resultados.** Corroboraron que, según todos los grupos implicados, el alumnado ha mejorado considerablemente en la adquisición de distintos aprendizajes, a través de las distintas tareas y/o actividades llevadas a cabo en el programa. **Discusión y conclusiones.** Este trabajo aporta suficientes razones para desarrollar en el alumnado de altas capacidades procedente de entornos desfavorecidos, una atención programada y evaluada con la finalidad de poder conocer todas sus potencialidades.

Palabras clave: aprendizaje; alumnado; altas capacidades; entornos desfavorecidos; profesorado; familias; programa de intervención, inclusión.

Abstract

Introduction. Taking into account that the superior potential of high-ability children is not adequately attended to in school, this work proposes an analysis of the learning acquired and its implementation, both in teachers and in high-ability students and their families from disadvantaged backgrounds, after the application of an intervention programme designed through the “School & Talents” research project. **Methodology.** Questionnaires validated by expert judges with a high reliability index (Cronbach's Alpha of 0.928) were used to gather data, and the analysis was carried out with the SPSS-26 statistical package. The research has been carried out in a study sample made up of 30 teachers, 20 students and 20 families from 13 out of the 26 compulsory education centres that the “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” Foundation has in Andalusia. **Result.** Corroborate that, according to all the groups involved, the students have improved considerably in the acquisition of different learnings, through the different tasks and/or activities carried out in the programme. **Discussion and conclusions.** They show that this work provides sufficient reasons to develop programmed and evaluated attention for high-ability students from disadvantaged backgrounds in order to know all their potential.

Keywords: learning; students; high-ability; disadvantaged backgrounds; teachers; families; intervention programme; inclusion.

1. Introducción

Varios estudios han puesto de manifiesto que los docentes de Educación Primaria y Secundaria mantienen ciertas creencias obsoletas sobre las altas capacidades, influyendo de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje educativo que reciben sus alumnos/as (Peña *et al.*, 2003; López; Martín y Palomares, 2019; Mendioroz *et al.*, 2019). Así, Gómez *et al.* (2019) señalan que cuando el profesorado no tiene la suficiente formación sobre este asunto, sus alumnos/as se sienten incomprendidos y rechazados y, por consiguiente, abocados al fracaso escolar. Muchas de las discapacidades que afectan al campo cognitivo o social como el síndrome de Down, el autismo, la dislexia, etc. se conocen relativamente en nuestra sociedad (Inza, Salguero y Fernández, 2016); sin embargo, las altas capacidades son un campo desconocido para una gran cantidad de docentes y, por ello, la escuela no satisface de manera eficaz las necesidades académicas, sociales y personales de este tipo de alumnado, algo que se ve todavía más agravado en el alumnado procedente de entornos desfavorecidos.

Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales han sido objeto de estudio desde hace ya varios años (McCoach y Siegle, 2007). Aunque es cierto que el

concepto ha ido variando a lo largo del tiempo (Dai, 2010; Sternberg y Davidson, 2005) y existen distintas teorías acerca de los diversos modelos existentes (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998; Pfeiffer, 2017), según Higuera Rodríguez y Fernández Gálvez (2017, p. 151), los alumnos/as que poseen altas capacidades “son aquellos con logro demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo y productivo, artes visuales y representaciones, habilidad psicomotora y habilidad de liderazgo”. Pfeiffer (2018), en un estudio más reciente, plantea una clasificación que permite englobar la mayor parte de los modelos existentes: 1-el psicométrico, 2-el desarrollo del talento, 3-el rendimiento experto y 4-las inteligencias múltiples, aunque también hay otras clasificaciones como las que se pueden encontrar en Sternberg y Davidson (2005), Heller, Mönks, Subotnik y Sternberg (2000), Colangelo y Davis (2002) o Shavinina (2009).

Por tanto, para responder de forma eficaz a los intereses de este tipo de alumnado, es necesario que el docente reciba formación específica (Cabrera, 2011; García Barrera y de la Flor, 2016; Tourón, Fernández y Rejero, 2002), a través de la cual investigue, seleccione y someta a prueba las más convenientes, de acuerdo con las variables que determinen un clima de aprendizaje óptimo (Crisol *et al.* 2015). Así, teniendo en cuenta que nos encontramos con escasas investigaciones que analicen los verdaderos beneficios de distintos programas de intervención (Sak, 2016), es necesario que todas ellas alcancen el impacto necesario y contribuyan a la mejora de la situación personal y académica de este perfil de alumnado porque “forman parte natural de la diversidad humana y precisan ser formados en una escuela equitativa con y para todos, capaz de impulsar el rendimiento excelente” (Jiménez y García, 2013: 22). De ahí, que resulte tan necesaria una adecuada concienciación sobre este asunto, pues como afirma Tirri (2017), la formación del profesorado es clave para cambiar la identificación de este perfil de alumnado y, por extensión, de las prácticas docentes llevadas a cabo con ellos (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel, 2015).

A diferencia de lo que sucede en EE. UU. y en los países anglosajones, donde existe una amplia comunidad de investigadores con una producción muy notable respecto a este tema (NAGC, 2019), en nuestro país, este campo de estudio todavía no se ha consolidado como un ámbito de estudio autónomo, aunque es cierto que en los últimos años ha ido adquiriendo una cierta relevancia e independencia. En España el perfil de alumnado con altas capacidades aparece recogido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, art. 76). Otro ejemplo es el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (486/2013) que, en su apartado 1.6., establecía la formación inicial y permanente del profesorado acerca del perfil y características del alumnado con altas capacidades, como uno de los elementos fundamentales. También, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, junto con el Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España, la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, el Instituto Internacional de Altas Capacidades y la Fundación para la Formación de la OMC publicaron el 27 de enero de 2014, la Guía Científica de las Altas Capacidades, declarada de interés científico y profesional, en la cual se presentan directrices esenciales en la formación del profesorado para este tipo de alumnado.

El potencial superior de este tipo de alumnado, por tanto, no está atendido de forma adecuada y, además, de ser dejado de lado en la enseñanza regular, es percibido con desconfianza por el profesorado, el cual suele sentirse amenazado o cuestionado (Higuera Rodríguez y Fernández Gálvez, 2017). Por ello, resulta fundamental la creación de programas de intervención especializados que contemplen del modo más apropiado las diferencias de capacidad, intereses, motivaciones y competencias de los estudiantes, “convirtiendo las escuelas en ámbitos de desarrollo del talento, a través de un aprendizaje tan personalizado

como sea posible” (Tourón, 2020, p. 29). Autores como Stenberg y Davidson (2004), Wallace y Erikson (2006), Pfeiffer (2011), Martínez y Guirado (2012) o Torrego (2012), entre otros, han defendido la importancia de construir una escuela con un profesorado formado para asegurar la calidad educativa del alumnado con altas capacidades desde la inclusión educativa. Por otro lado, es necesario señalar que estudios más recientes como los realizados por Worrel, Olszewski-Kubilius y Subotnik (2021), acerca de la aplicación de programas de intervención sobre rendimiento académico y bienestar socioemocional de alumnado de bajos ingresos, demostraron mejoras significativas, poniendo de manifiesto la importancia de proporcionar oportunidades equitativas para el desarrollo del talento.

Por otro lado, existen también varios estudios que avalan la contribución de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as. Según Gómez y Valadez (2010), cualquier niño/a necesita de la participación de sus progenitores en el ámbito escolar porque su educación tiene lugar en una determinada estructura sociocultural, en la cual la familia y el entorno próximo son de vital importancia; además, esta contribución es aún más importante en familias con hijos/as de altas capacidades intelectuales. No obstante, aunque la mayoría de las familias están interesadas en que sus hijos/as puedan desarrollar su potencial dentro de la escuela, éstas consideran que los centros escolares no están preparados para cubrir estas necesidades educativas (Aperribai *et al.* 2020 e Higuera Rodríguez y Fernández Gálvez, 2017) y, además, los escasos recursos económicos se presentan como un factor de riesgo importante en la disminución de la participación familiar en las escuelas. Aunque en la última década se han realizado estudios en padres de hijos/as con altas capacidades para determinar el éxito de las familias, no son muy abundantes los trabajos centrados en el papel que los progenitores desempeñan para comprender y satisfacer las necesidades este tipo de alumnado. Las principales conclusiones y aportaciones derivadas de estos estudios refieren que la mayoría de los progenitores evidencian una insuficiente orientación y participación en recursos para obtener apoyo parental, tener intercambio de experiencias con otros padres y con expertos en educación, desarrollar habilidades para relacionarse con sus hijos/as de forma positiva y recibir apoyo emocional. Por ello, Flores *et al.* (2020) defienden la importancia de contar con programas para dar respuesta a los progenitores de niños/as con altas capacidades, especialmente, bajo el modelo de escuela para padres. Asimismo, la clase social a la que el alumnado pertenece puede influir significativamente en la identificación de este tipo de alumnado (Pfeiffer, 2015).

Por lo tanto, el objetivo central de este trabajo es analizar el aprendizaje adquirido y su implementación, tanto en el profesorado, como en el alumnado de altas capacidades procedente de entornos desfavorecidos y de sus familias, tras la puesta en marcha de distintas tareas y/o actividades recogidas en el programa de intervención diseñado a través del Proyecto de investigación “School&Talents”. De esta forma, la hipótesis general planteada es que dicho programa de intervención contribuye a un mayor desarrollo en el alumnado, desde la perspectiva de ambos grupos, tal y como se ha venido demostrando con el desarrollo de distintas competencias (Ruiz-Calzado *et al.* 2020).

2. Metodología

La población de estudio la han conformado 13 centros de los 26 de enseñanza obligatoria que la Fundación “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” posee en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Asimismo, los/as investigadores/as han diseñado unos cuestionarios validados por jueces expertos con un alto índice de fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,928) para la recogida de datos y, una vez cumplimentados por una muestra de 30 profesores/as, 20 alumnos/as y 20 familias, se ha procedido al análisis con el paquete estadístico SPSS-26.

Dichos cuestionarios constan de ocho dimensiones, las cuales son las siguientes: variables personales, capacidad de aprendizaje, competencias interpersonales, competencias intrapersonales, competencia creativa, contexto escolar, contexto familiar y valoración del programa. Dichas dimensiones se han basado en los estudios sobre inteligencias múltiples realizados por Gardner (1983) y Renzulli (1986) y, debido a la extensión de estas, este estudio se centra en la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la capacidad de aprendizaje.

La muestra de 30 profesores/as presenta las siguientes características:

El 83,33% son mujeres y el resto son hombres (16,67%). En cuanto a los grupos de edad, más de la mitad son profesores/as con edades comprendidas entre 31 y 45 años (63,33%); sin embargo, en cuanto al nivel de estudios, la mayor parte del profesorado posee estudios universitarios (66,67%) y el resto máster (16,67%) y doctorado (16,67%). En cuanto a si ha recibido algún tipo de formación inclusiva, la mayor parte de los profesores/as afirma que sí (83,33%) frente a al 16,67% que afirma que no; además, de los que sí la han recibido, más de la mitad asegura haber adquirido un tipo de formación específica (53,33%), pero sólo un 10% considera que posee un nivel alto en cuanto a formación en inclusión. Por otro lado, un 36,67% lleva un año trabajando en su puesto de trabajo actual, un 40% lleva tres años trabajando en el mismo centro escolar y un 83,33% lleva sólo un año dedicado al trabajo con alumnado de altas capacidades.

Por otro lado, la muestra de 15 alumnos/as presenta las siguientes características:

El 53,33% de los alumnos/as son hombres, mientras que el resto son mujeres (46,67%). La mayoría (86,67%) son alumnos/as con edades comprendidas entre 12 y 16 años que se encuentran estudiando la etapa de ESO mientras que el resto (13,33%) tiene entre 17 y 18 años y se encuentran en Bachillerato. Según el curso, el 40% se halla cursando tercero de primaria; el 33,33%, cuarto de primaria; el 13,33%, segundo de primaria y el resto (6,67%) estudia primero de bachillerato, y otro (6,67%), segundo de bachillerato. En cuanto a los años que llevan participando en este programa, un 60% lleva 3 años y a todo el alumnado encuestado le está resultando positiva la experiencia (100,00%).

Por último, las características que presenta la muestra de 20 familias son las siguientes:

La mitad de las personas encuestadas son hombres y la otra mitad son mujeres. Por grupos de edad, el 60% son personas con edades comprendidas entre 46 y 60 años. Por número de hijos/as, la mitad de los encuestados tiene 2 hijos/as, mientras que un 35% tiene 1 hijo/a y el resto (15%) 3. En cuanto al tipo de familia, el 65% son familias nucleares, un 30% son familias monoparentales y un 5% son familias extendidas. En cuanto al nivel de estudios, un 35% tiene un nivel de formación de EGB/EPO y un 25% posee estudios universitarios. En cuanto a la profesión, el mayor porcentaje son encuestados que no contestan y un 15% se dedican a tareas de limpieza.

3. Resultados

Centrándonos en la variable “capacidad de aprendizaje”, un 33,33% del profesorado encuestado considera que el alumno/a es bastante mejor lector desde que ha participado en el proyecto y un 33,33% considera que han mejorado poco. Un 53,33% del profesorado considera que los alumnos/as se interesan bastante más por los retos y un 43,33% afirma que el alumno/a muestra un desarrollo más avanzado en cuanto al lenguaje oral y se interesa bastante más por los juegos interactivos; además, el alumno/a es bastante más resolutivo ante

la solución de problemas (46,67%) y relaciona bastante más hechos y significados en diferentes áreas de conocimiento; asimismo, un 53,33% de los alumnos/as ha mejorado sus habilidades para producir pensamientos analíticos. Un 40% de los profesores/as considera que los alumnos/as tienen pocas habilidades para comunicarse a través de diferentes lenguajes y un 43,33% defiende que poseen más facilidades para concentrar la atención en sus propias actividades. Un 53,33% consideran que los alumnos/as son bastante más observadores y que han mejorado en la captación de la información (46,67%) y, por último, un 43,33% de los profesores/as encuestados afirma que el alumno/a se interesa bastante más, en general, por aprender.

Con respecto a la correlación entre los ítems estudiados, en la Tabla 1 puede observarse que en la mayoría de los casos existe una relación directa y positiva entre la mayoría de ellos.

Tabla 1.

Correlación de los ítems de la dimensión "Capacidad de aprender" por parte del profesorado

Correlaciones	mejor lector	más interés	lenguaje oral	juegos interactivos	Más resolutivo	relaciona hechos	mejora habilidad	experiencias vividas	comunicar	concentrar atención	más observador	captación informac.	interés aprender
mejor_lector	1,00	0,72**	0,60**	0,74**	0,63**	0,76*	0,62*	0,50*	0,51**	0,60*	0,62*	0,72*	0,67*
más_interes	0,72**	1,00	0,61**	0,62**	0,83**	0,94*	0,68*	0,49*	0,42*	0,80*	0,85*	0,90*	0,81*
lenguaje_oral	0,60**	0,61**	1,00	0,51**	0,49**	0,64*	0,70*	0,70*	0,62	0,44*	0,66*	0,70*	0,76*
juegos_interactivos	0,74**	0,62**	0,51**	1,00	0,45*	0,58*	0,42*	0,27	0,32	0,41*	0,66*	0,51*	0,58*
más_resolutivo	0,63**	0,83**	0,49**	0,45*	1,00	0,83*	0,73*	0,57*	0,52**	0,84*	0,84*	0,68*	0,65*
Relaciona hechos	0,76**	0,94**	0,64**	0,58**	0,83**	1,00	0,63	0,55*	0,50**	0,78*	0,84*	0,89*	0,81*
mejora_habilidad	0,62**	0,68**	0,70**	0,42*	0,73**	0,63*	1,00	0,82*	0,55**	0,71*	0,76*	0,62*	0,63*
experiencias_vividas	0,50**	0,49**	0,70**	0,27	0,57**	0,55*	0,82*	1,00	0,57**	0,57*	0,61*	0,47*	0,55*
comunicarse	0,51**	0,42*	0,62**	0,32	0,52**	0,50*	0,55*	0,64*	1,00	0,41*	0,45*	0,35	0,50*
concentrar_atencion	0,60**	0,80**	0,44*	0,41*	0,84**	0,78*	0,71*	0,57*	0,41*	1,00	0,76*	0,67*	0,67*
más_observador	0,62**	0,85**	0,66**	0,66**	0,84**	0,84*	0,76*	0,61*	0,45*	0,76*	1,00	0,72*	0,71*
captación_informac.	0,72**	0,90**	0,70**	0,51**	0,68**	0,89*	0,62*	0,47*	0,35	0,67*	0,72*	1,00	0,83*
interés_aprender	0,67**	0,81**	0,76**	0,58**	0,65**	0,81*	0,63*	0,55*	0,50**	0,67*	0,71*	0,83*	1,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01

(bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05

(bilateral).

*

Fuente: elaboración propia (2024).

Respecto al alumnado, el 46,67% indica que se ha dado cuenta que ha mejorado mucho como lector, mientras que un 6,67% indica que ha mejorado bastante. Un 40% indica que desde que ha participado en el proyecto le gustan poco los retos, pero un 26,67% indica que les gustan bastante. Un 53,33% indica que desde que ha participado en el proyecto le gusta bastante más investigar y descubrir, en cambio, sólo un 6,67% afirma que le gusta poco o nada investigar. Un 40% siente que se concentra mucho más fácilmente desde que ha participado en el proyecto y un 60% indica que le gusta mucho más aprender. Por último, un 40% indica que desde que ha participado en el proyecto siente que se comunican mucho mejor en diferentes tipos de

lenguajes.

De este modo, existe una correlación significativa directa y positiva (0,52); de manera que, a medida que aumenta la frecuencia con la que el alumno/a ha mejorado como lector, aumenta la frecuencia con la que al alumno/a le gusta investigar y descubrir. Asimismo, no existen correlaciones significativas entre el resto de ítems, como puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2.

Correlación de los ítems de la dimensión “Capacidad de aprender” por parte del alumnado

Correlaciones	mejora_lector	gusta_retos	gusta_investigar_descubrir	concentrar_facilmente	aprender	comunicación_lenguajes
mejor_lector	1,00	0,32	0,52*	-0,06	-0,08	-0,15
gusta_retos	0,32	1,00	0,44	-0,01	0,44	0,09
gusta_investigar_descubrir	0,52*	0,44	1,00	0,13	0,04	0,03
concentrar_facilmente	-0,06	-0,01	0,13	1,00	0,16	0,10
aprender	-0,08	0,44	0,04	0,16	1,00	-0,12
comunicación_lenguajes	-0,15	0,09	0,03	0,10	-0,12	1,00

La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia (2024).

Por otra parte, un 40% de las familias encuestadas considera que su hijo/a es mucho mejor lector desde que ha participado en el proyecto y que se expresa mucho mejor (35%) y bastante mejor (55%). Más de la mitad de los encuestados (un 55%) opina que sus hijos/as se interesan bastante más por los juegos de investigación y un 40% considera que son mucho más rápidos a la hora de resolver problemas. La mitad de los encuestados (50%) defiende que sus hijos/as han mejorado bastante en todas las asignaturas; un 40%, que hacen bastante más preguntas sobre cómo funciona todo; y un 50%, que tienen bastante más facilidades para concentrar la atención en sus propias actividades. Asimismo, un 65% de los encuestados considera que sus hijos/as son bastantes más observadores y un 65% afirma que entienden bastante mejor lo que tienen que hacer en cada tarea. Por último, un 70% afirma que sus hijos/as se interesan bastante más por aprender.

En cuanto a las correlaciones, existe relación entre los ítems mejor lector con que su hijo/a se exprese mejor (0,50), interés por los juegos de investigación (0,64), rapidez por resolver problemas (0,51) y entender mejor que hacer en cada tarea (0,54); además, existe relación entre los ítems expresarse mejor con más observador (0,50) e interés por aprender (0,46). En cuanto al interés por los juegos, está relacionado con hacer más preguntas para saber cómo funciona todo (0,56), más facilidad para la concentración en sus actividades (0,46), entender mejor que tiene que hacer con cada tarea (0,70) y más interés por aprender (0,49). En lo referido a la rapidez por resolver problemas, existe relación con hacer más preguntas para saber cómo funciona todo (0,73), más facilidad para la concentración en sus actividades (0,49), más observador (0,54), entender mejor que tiene que hacer con cada tarea (0,68) y más interés por aprender (0,56). Existe relación con hacer más preguntas para saber cómo funciona todo (0,62), más facilidad para la concentración en sus actividades (0,68) y entender mejor que tiene que hacer con cada tarea (0,53) en cuanto a mejorar en todas las asignaturas. En lo referido a hacer más preguntas para saber cómo funciona todo, existe relación con tener más facilidad para la concentración en sus actividades (0,74), ser más observador (0,47), entender mejor que tiene que hacer con cada tarea (0,73) y poseer más interés por aprender (0,48).

Por último, existe una relación directa, positiva y fuerte entre tener más facilidad para la concentración en sus actividades y entender mejor que tiene que hacer con cada tarea (0,63), como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3.
Correlación de los ítems de la dimensión “Capacidad de aprender” por parte del alumnado

Correlaciones	Mejor lector	Expresa mejor	Interés juegos	rápido	Mejora asignaturas	más preguntas	Facilidad concentración	observador	entiende mejor	Interés aprender
mejor_lector	1,00	0,50*	0,64**	0,51*	0,28	0,32	0,38	0,43	0,54*	0,39
expresa_mejor	0,50*	1,00	0,19	0,32	0,35	0,17	0,08	0,50*	0,15	0,46*
interes_juegos	0,64**	0,19	1,00	0,78**	0,33	0,56*	0,46*	0,40	0,70**	0,49*
rapido	0,51*	0,32	0,78**	1,00	0,29	0,73**	0,49*	0,54*	0,68**	0,56**
mejora_asignaturas	0,28	0,35	0,33	0,29	1,00	0,62**	0,68**	0,44	0,53*	0,31
mas_preguntas	0,32	0,17	0,56*	0,73**	0,62**	1,00	0,74**	0,47*	0,73**	0,48*
facilidad_concentracion	0,38	0,08	0,46*	0,49*	0,68**	0,74**	1,00	0,44	0,63**	0,39
observador	0,43	0,50*	0,40	0,54*	0,44	0,47*	0,44	1,00	0,29	0,21
entiende_mejor	0,54*	0,15	0,70**	0,68**	0,53*	0,73**	0,63**	0,29	1,00	0,38
interes_aprender	0,39	0,46*	0,49*	0,56**	0,31	0,48*	0,39	0,21	0,38	1,00

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia (2024).

4. Discusión

Podemos afirmar que el trabajo que aquí presentamos aporta suficientes razones para desarrollaren el alumnado de altas capacidades procedente de entornos desfavorecidos, una atención programada y evaluada con la finalidad de poder conocer todas sus potencialidades. Por tanto, para avanzar en la práctica docente y en este proceso de evaluación, tanto el alumnado, como el profesorado y, fundamentalmente, las familias valoran un avance en cuanto a la capacidad de aprendizaje, dado que se observa un aumento en ítems, tales como el aumento de la concentración, el placer por aprender y el desarrollo del lenguaje en sus distintas dimensiones, como muestran otras investigaciones (Clements y Gullo, 2016; Heller, 2016). Por otro lado, el profesorado considera que, tras la puesta en práctica del programa, el alumnado también es mejor lector, se interesa bastante más por los juegos interactivos, es más resolutivo ante la solución de problemas, relaciona bastante más hechos y significados en diferentes áreas de conocimiento, ha mejorado sus habilidades para producir pensamientos analíticos, es más observador, ha mejorado en la captación de la información y se interesa bastante más, en general, por aprender.

Asimismo, las familias también valoran de forma significativa que, tras haber participado en el programa, sus hijos/as son mejores lectores y se expresan mejor y bastante mejor, se interesan bastante más por los juegos de investigación, son más rápidos a la hora de resolver problemas y han mejorado bastante en todas las asignaturas. Además, también consideran que realizan bastante más preguntas sobre cómo funciona todo, poseen bastante más facilidades para concentrar la atención en sus propias actividades, son más observadores, comprenden mejor lo que tienen que hacer en cada tarea y se interesan bastante más por aprender, tal y como demostraron los estudios de Worrel, Olszewski-Kubilius y Subotnik (2021).

Por tanto, cuando se propone llevar a cabo un aprendizaje flexible e innovador, se produce un enriquecimiento del programa educativo del alumno/a, que puede manifestarse en el diseño de ajustes en cuanto a la profundidad y extensión de los contenidos trabajados dentro del aula

por parte del docente, el cual también es valorado por las familias, como hemos podido comprobar. Esto se basa en la noción de que los niños/as exhiben conductas con talento cuando realizan un programa particular o prácticas determinadas, a través de las cuales pueden demostrar sus habilidades y aprendizajes (Ramírez y Soto, 2016).

5. Conclusiones

Las conclusiones corroboraron que, tanto para el profesorado como para las familias, el alumnado ha mejorado considerablemente en la adquisición de distintas competencias, habilidades y aprendizajes, tales como el aprendizaje constructivo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo a través de distintas tareas y/o actividades llevadas a cabo en el programa.

Teniendo en cuenta que la atención al alumnado de altas capacidades intelectuales ha supuesto un gran cambio metodológico y conceptual en la educación actual (Quílez y Lozano, 2020) y que el propósito fundamental de la escuela inclusiva es luchar contra los mecanismos de exclusión, generando cambios sociales y estructurales en el sistema educativo y, por extensión, en la sociedad, resulta esencial trabajar de forma específica con este tipo de alumnado (Molina-Jaén *et al.*, 2021). De este modo y teniendo en cuenta el objetivo central de este trabajo y la hipótesis planteada, podemos afirmar que el diseño y la puesta en práctica del programa de intervención “School&Talent” con el alumnado de altas capacidades procedente de entornos desfavorecidos, ha obtenido unos resultados muy positivos, dado que se aprecia un avance significativo en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje del alumnado (aprendizaje constructivo, aprendizaje significativo y aprendizaje autónomo), pues no olvidemos que éste constituye el centro de acción pedagógica y, para lograrlo, es necesario planificar, evaluar, reorientar e innovar; de ahí la importancia que a éste le otorga dicho programa.

Por lo tanto, para favorecer una formación integral del alumnado y ante el reto de construir una escuela para todos/as, resulta necesario el diseño de este tipo de programas de intervención escolar que atiendan a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje con la finalidad de ajustar distintas respuestas educativas a las peculiaridades de cada alumno/a (Jiménez-Fernández, 2010, 2014). Por ello, es necesario seguir investigando en la formación de un profesorado que sea conocedor del modo de proceder en el aula con el alumnado de altas capacidades proveniente de entornos desfavorecidos, pues apenas se pueden encontrar propuestas y/o estudios que arrojen luz sobre este asunto. Asimismo, aunque se han tratado de exponer todas las ventajas de la puesta en práctica del programa, es conveniente destacar que la muestra podría ser más amplia; sin embargo, así se podrán abrir caminos para nuevas investigaciones, que serán objeto de futuros trabajos.

6. Referencias

- Aperribai, L., Garamendi, L., Jauregui, A. Barrutia, B., Chacartegui, C. y Gorostiaga, E. (2020). Percepción de los progenitores sobre la respuesta educativa que se ofrece al alumnado de alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Talento, Inteligencia y Creatividad*, 7(13), 82-98. <https://talincrea.cucs.udg.mx/inicio>
- Burgos, C., Segura, I., Perales, R. M., y Molina, M. D. (2023). Alumnado con altas capacidades intelectuales en familias desfavorecidas. Proyecto *School&Talent*. En M^a. T. Montoro, M^a. S. Villarrubia, e I. Sánchez (Eds.). *Investigación interdisciplinar. Educación y construcción del conocimiento* (pp. 95-106). Tirant lo Blanch.

- 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>
- Clements, D. H., y Gullo, D. F. (2016). Parents' beliefs about the development of early numeracy. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 1-16.
<https://www.sciencedirect.com/journal/early-childhood-research-quarterly>
- Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). (2002). *Handbook of Gifted Education*. Allying & Bacon.
- Crisol, E., Higuera-Rodríguez, L., Amber, D., Barrero, B., Hinojosa, E., Morales, A., Olmo, M., Pedrosa, B., Quirante, R. y Romero, M. A. (2015). Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje. En J. Domingo y M. Pérez Ferra (Coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 115-148). Pirámide.
- Flores, J. F., Valadez, M. D. y Borges, A. (2020). Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. *Talento, Inteligencia y Creatividad*, 7(13), 33-47.
<https://talincrea.cucs.udg.mx/inicio>
- 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>
- Gómez, C., Gonzalo, M., de León, B. y Mendo, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 65-74.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451>
- Gómez, M. y Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA: Revista de altas capacidades*, 15(17), 67-85.
<https://www.revistafaisca.es/>
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. y Sternberg, R. (2000). *International Handbook on Giftedness and Talent*. Pergamon.
- Heller, K. A. (2016). Parents' beliefs about the gifted: Review and interpretation of research. En S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-88). Springer.
- Higuera-Rodríguez, L. y Fernández-Gálvez, J. (2017). The role of the family in the education of children with high intellectual capacities. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149-163.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Inza, M. Á., Salguero, F. L., y Fernández, V. (2017). Mejora del rendimiento académico de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo mediante una metodología innovadora desarrollando la creatividad y su relación con la lateralidad en educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 249-469.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/79>

- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Pearson.
- Jiménez Fernández, C. (2014). El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED. Madrid: UNED. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559>.
- Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020. de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López, E., Martín, M. I. y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 24, 63-76. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3949>
- Martínez, M. y Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar*. Graó.
- McCoach, D. B. y Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 5(3), 246-255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- 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 del Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>.
- Molina, M^a D., Burgos, C., Segura, I., y Perales, R. M^a. (2021). Las altas capacidades desde el contexto escolar: una investigación en los centros de la Fundación SAFA en contextos desfavorecidos. En J. A. Marín, J. C. de la Cruz, S. Pozo, y G. Gómez (Eds.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 488-497). Dykinson.
- NAGC (2019). *A Brief History of Gifted Education*. <https://acortar.link/46Jsrq>
- Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R. y Worrel, F. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.35362/rie70258>

- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R. y 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. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99211>
- Pfeiffer, S. (2015). *Essentials of Gifted Assessment (Essentials of Psychological Assessment)*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Pfeiffer, S. I. (2011). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Quílez, A., y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Ramírez, F. Z., y Soto, B. I. C. (2016). Evaluación de la eficacia de tres programas de enriquecimiento de la creatividad. *RIDPSICLO*, 2(2), 6. <https://www.latindex.org/latindex/ficha/19711>
- Ruiz, I., Molina, M^a D., Burgos, C., Perales, R. M^a., y Segura, I. (2020). Formación del alumnado con altas capacidades intelectuales para el desarrollo del talento. En L. Mañas, I. Sacaluga, y S. Mariscal. *Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI* (pp.425-432). Tirant lo Blanch.
- Sak, U. (2016). EPTS Curriculum Model in the Education of Gifted Students. *Anales de Psicología*, 32(3), 683-694. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>
- Shavinina, L. (Ed.) (2009). *International Handbook on Giftedness*. Springer Verlag.
- Sternberg, R. y Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. University Press.
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. Roper Review. *Journal of Gifted Education*, 39 (3), 210-212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>.
- Torrego, J. C. (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM.
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110. <https://hdl.handle.net/10171/18757>
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. EUNSA.

- Wallace, B. y Erikson, G. (2006). *Diversity in Gifted Education. International perspectives on global issues*. Routledge.
- Worrell, F.C., Olszewski-Kubilius, P., y Subotnik, R. F. (2021). Estudiantes superdotados y talentosos. En E. Cole y M. Kokai (Eds.), *Consultas e intervenciones de salud mental en entornos escolares: una guía para científicos y profesionales* (pp. 199-216). Hogrefe.
- Yun Dai, D. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Segura Moreno, Isabel; **Software:** Burgos Bolós, Consuelo; **Validación:** Segura Moreno, Isabel y Burgos Bolós, Consuelo; **Análisis formal:** Segura Moreno, Isabel y Montijano Serrano, Belén; **Curación de datos:** Segura Moreno, Isabel, Burgos Bolós, Consuelo, y Perales Molada, Rosa María. **Redacción-Revisión y Edición:** Segura Moreno, Isabel y Montijano Serrano, Belén. **Visualización:** Montijano Serrano, Belén y Perales Molada, Rosa María; **Supervisión:** Perales Molada, Rosa María; **Administración de proyectos:** Burgos Bolós, Consuelo. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Segura Moreno, Isabel, Montijano Serrano, Belén, Burgos Bolós, Consuelo, Perales Molada, Rosa María.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimiento: El presente texto surge en el marco de un Proyecto de investigación, “School&Talents”, en el cual participa la Fundación “Escuelas profesionales de la Sagrada Familia”, la Fundación Endesa y un grupo de profesoras del Centro Universitario “Sagrada Familia”, de Úbeda, Adscrito a la Universidad de Jaén.

AUTOR/ES:

Isabel Segura Moreno

Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

Doctora por la Universidad de Jaén y Licenciada en Filología Hispánica por la misma Universidad. Profesora Titular del departamento de Lengua y Literatura (española e inglesa) del Centro Universitario SAFA de Úbeda, Adscrito a la Universidad de Jaén. Autora de diversas publicaciones científicas pertenecientes al ámbito de la educación, la didáctica de la literatura y la literatura comparada (Scopus y editoriales de gran prestigio internacional). Participante en distintos proyectos de investigación e innovación docente relacionados con el ámbito de la educación y miembro del grupo de investigación “Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Hum-108)” de la Universidad de Jaén. Actualmente, es miembro activo del proyecto de investigación “Shool&Talents”.

isegura@fundacionsafa.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1844-6329>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=wpJF0mQAAAAJ&hl=es>

Belén Montijano Serrano

Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

Licenciada en Filosofía y Letras (División Filología-Sección Filología Hispánica Lengua) y en Filología Inglesa y Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora Titular del departamento de Lengua y Literatura (española e inglesa) del Centro Universitario SAFA de Úbeda, Adscrito a la Universidad de Jaén. Miembro del grupo de investigación “Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Hum-108)” de la Universidad de Jaén. Autora de diversas publicaciones científicas de prestigio nacional e internacional y miembro activo del proyecto de investigación “School&Talents”.

bmontijano@fundacionsafa.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-5125-2828>

Consuelo Burgos Bolós

Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

Doctora por la Universidad de Granada y Licenciada en Ciencias Biológicas por la misma Universidad. Profesora Titular del departamento de Ciencias Experimentales del Centro Universitario SAFA de Úbeda, Adscrito a la Universidad de Jaén. Investigadora del área de Bioquímica, Biología Molecular y didáctica de las ciencias. Autora de diversas publicaciones científicas (artículos y capítulos) para distintas revistas de prestigio internacional (algunos de ellos en JCR) y participante en distintos proyectos de investigación e innovación docente relacionados con el ámbito de la educación. Miembro activo del proyecto de investigación “Shool&Talents”.

cburgos@fundacionsafa.es

Orcid ID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4892-6342>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=PqYY0nQAAAAJ&hl=es>

Rosa María Perales Molada

Centro Universitario “Sagrada Familia”, Adscrito a la Universidad de Jaén, España.

Doctora en Patrimonio y Catedrática del Centro Universitario Sagrada Familia, adscrito a la Universidad de Jaén. Miembro del Grupo de Investigación “Estudios, Sociedad y Arte” de la Universidad de Jaén. Autora de diversas publicaciones científicas de prestigio internacional sobre música, patrimonio y educación para la cooperación y el desarrollo. Otras líneas de trabajo están unidas a las TIC’S y a la Expresión musical. De la colaboración en el ámbito de la inserción laboral, ha recibido dos Premios a Mejor Proyecto de Fomento de Cultura Emprendedora (UJA, 2016-2023). Actualmente, participa en el Grupo de investigación “School&Talents”.

rperales@fundacionsafa.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3534-9224>