



VOL.23, Nº 4 (Octubre-Diciembre, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

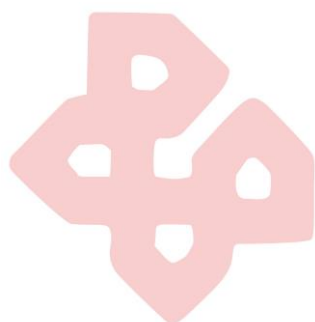
DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11428

Fecha de recepción: 05/11/2019

Fecha de aceptación: 27/11/2019

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS GRADUADOS DE MAGISTERIO EN LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

The initial training of the graduate in school teaching in the attention to the students with high capacities challenges and opportunities for inclusive education



Marta Liesa Orús, Ana Guillén Ubico, Cecilia Latorre Coscolluela y Sandra Vázquez Toledo Universidad de Zaragoza

E-mail: martali@unizar.es; anaguillen@unizar.es; clatorre@unizar.es; svaztol@unizar.es;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9685-8399>

<https://orcid.org/0000-0003-4666-653X>

<https://orcid.org/0000-0002-6083-8759>

<https://orcid.org/0000-0003-2206-2299>

Resumen:

Numerosa es la evidencia empírica que ha demostrado que la formación inicial del maestro es un factor absolutamente esencial en el desarrollo de competencias y actitudes hacia la inclusión y atención educativa que se ofrece a todo el alumnado desde las escuelas. Entre la diversidad de necesidades del alumnado que encontramos en el contexto escolar, las altas capacidades intelectuales han sido las grandes olvidadas. A este respecto, el objetivo de este artículo es analizar los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria en una Universidad española, partiendo de las órdenes ministeriales que prescriben el título de Magisterio a

nivel nacional y descendiendo posteriormente a las memorias de verificación y planes de estudios de esta Universidad en concreto. Se pretende, con ello, evidenciar la escasa formación que reciben los futuros egresados en atención al alumnado con altas capacidades intelectuales. Se completa este análisis, con los resultados de un estudio descriptivo sobre la percepción del nivel de formación de 402 estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, recogidos mediante la elaboración de un cuestionario. A la luz de las respuestas obtenidas, se visibiliza una demanda de formación inicial en este ámbito específico y con este alumnado en concreto debida, en gran medida, a la anacronía de los planes de estudios.

Palabras clave: altas capacidades, formación inicial del profesorado, Grados de Magisterio, inclusión educativa

Abstract:

Numerous empirical evidence shows that the school teacher's initial training is an absolutely essential factor in the development of skills and attitudes towards the inclusion and educational attention that the school teacher offer to students. Among the diversity of students needs that dominate the school context, high intellectual capacities have been the great ones forgotten. On this matter, the aim of this article is to analyze the curriculum of the school teacher degree at a Spanish University, starting from the ministerial orders about the curriculum of the school teacher degree at a national level and then descending to the verification reports and to the curriculum of this specific University. The aim is to highlight the scarce training that forthcoming graduates receive with respect to students with high intellectual capacities. The analysis is completed with the results of a descriptive study on perceptions of the level of training of 402 students of the school teacher degree, collected through the development of a questionnaire. In light of the answers obtained, the demand for initial training in this specific area and with this particular student, is made visible.

Keywords: High Intellectual Capacities, initial formation of the teacher, Teaching Degree, educational inclusion

1. Presentación y justificación del problema

El impacto de la conferencia celebrada en Salamanca en el año 1994 ha sido y continúa siendo notorio en todo el mundo (Reindal, 2016; Tosi et al., 2016), pues en ella se dejó reflejo y se adoptó, por unanimidad, el principio de educación inclusiva, “que implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otro tipo” (UNESCO/OREALC, 2007, p. 7). De acuerdo a lo reflejado en esta declaración, son consideradas escuelas inclusivas aquellas que educan a todos los niños y niñas y que, en términos educativos, resultan en una mayor eficacia, manifiestan una mayor rentabilidad, mejoran los costes y son la mejor forma de educar a todos (UNESCO, 1994). La educación inclusiva es, ante todo, un asunto de justicia y de igualdad, pues aspira a ofrecer una educación de calidad a todo aquel alumnado en situación de desventaja o vulnerabilidad, y a aquellos otros que presentan necesidades educativas especiales (Ainscow y Miles, 2008; Arnaiz, 2012; López Melero, 2012).

Desde una concepción de la escuela bajo el paradigma inclusivo, se alude al concepto de justicia social como referencia a la promoción de una sociedad impregnada por valores de justicia y honestidad (López Melero 2011). A este respecto, se realza la necesidad de disponer de modelos educativos equitativos que ofrezcan, a la sociedad en su conjunto, modos de responder con justicia a las desigualdades de la escuela (Ainscow y Miles, 2008; Torres y Fernández, 2015). A diferencia del discurso que impregnaba el concepto de “integración”, donde se resaltaba el principio de igualdad de oportunidades entre el alumnado, cuando se alude al término de “inclusión” son las oportunidades equivalentes que tiene cada alumno el aspecto que queda destacado (López Melero, 2011). En este sentido, López Melero (2012) afirma que el término “equidad” incorpora una mayor precisión a la idea de “igualdad”, al abordar la diversidad humana y las singularidades de cada persona atendiendo al constructo de “diferencia”.

En estas declaraciones, se resalta el papel estratégico de las instituciones universitarias en la formación inicial y continua del profesorado sobre educación inclusiva y de la promoción de la investigación en este campo. Las políticas para la formación inicial y permanente del profesorado deben mantener una coherencia con las finalidades que se le atribuyen a la inclusión educativa y orientarse a la capacitación docente en cuanto al abordaje de las necesidades que conlleva la implantación de un cambio en la escuela (Moliner García, 2008).

Uno de los mayores retos que trajo consigo la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, fue la necesidad de disponer de programas formativos de carácter holísticos e integral en el proceso formativo universitario del conjunto de estudiantes europeos (Fidalgo y García, 2007). Desde el sistema universitario español, se optó por la implantación de numerosos Grados con una duración de cuatro años, lo que supuso ampliar en un curso la formación inicial de los maestros, pasando de este modo de las Diplomaturas a los Grados.

Para algunos, el marco de actuación de Bolonia se ha visto concretado en una declaración de intenciones y la adopción de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje universitarias que no se ha visto acompañada de los recursos de financiación necesarios (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2012), y que no se ha plasmado en la práctica formativa. Ahora, una importante cuestión que surge es: ¿se han introducido visibles mejoras en la formación inicial de los maestros? Y, más específicamente para la temática que atañe a este estudio ¿se ha logrado que los maestros sean capaces de trasladar a la realidad, en palabras de Forteza (2011, p.127) “¿una educación para todos sin exclusiones?”.

El cambio en los planes de estudios de los Grados de Magisterio ha dado lugar a dos titulaciones generalistas: Maestro en Educación Infantil (EI) y Maestro en Educación Primaria (EP), con una pequeña especialización a través de las distintas menciones que, en el caso del Grado de Primaria, tienen un carácter profesionalizante. Todo ello, parte de la necesidad de realizar análisis previos que conduzcan a una mejora de la formación inicial de los futuros docentes y a una

dotación de las herramientas, aptitudes y actitudes necesarias para afrontar la atención y respuesta educativa a todo el alumnado, también a los más dotados, con todas las garantías de éxito escolar y personal. Téngase en cuenta, tal y como dice Sastre (2004), que la intervención educativa psicopedagógica ajustada a las altas capacidades ofrece beneficios no sólo a los alumnos y alumnas superdotados y con altas capacidades, sino también al resto de niños y niñas de las escuelas que no presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

A la luz de los últimos datos que han sido publicados, aproximadamente un 2% de la población del alumnado de las escuelas de nuestro sistema educativo presentan altas capacidades (Tourón, 2012). Sin embargo, las cifras reportadas por otros autores son considerablemente más elevadas. A este respecto, Carreras, Castiglione y Valera (2012) afirman que, en función de la fuente que se consulte, el porcentaje de alumnado que capacidades destacables ronda el 15-20% de la población general.

En los últimos años, se ha avanzado considerablemente para atender a niños y niñas con altas capacidades (en adelante AC) dentro de los centros de escolarización ordinaria, aspecto que ha encontrado su punto de partida en las órdenes a nivel estatal y en la concreción autonómica. No obstante, la normativa sobre la atención y respuesta educativa a este alumnado se dispone muy dispersa en el tiempo, además de poco concreta e insuficiente. A consecuencia de ello, todavía queda un largo camino por recorrer para lograr satisfacer adecuadamente las necesidades de los alumnos y alumnas con AC.

El alumnado con AC precisa de una atención educativa adecuada y de calidad que debe darse en el centro ordinario dentro del paradigma o modelo inclusivo, un enfoque hacia el que se hace necesario dedicar todos los esfuerzos del actual panorama educativo (Cardona, 2012). Así pues, desde una perspectiva teórica resultaría necesaria la existencia de un conjunto de normas a nivel educativo que permita que este alumnado sea adecuadamente atendido en aras de proporcionarles los recursos necesarios para el desarrollo de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado. Para ello, se deben dictar a nivel estatal y autonómico, leyes u/o órdenes que lleven a conseguir el éxito de los alumnos con AC.

En la normativa española se recoge la atención educativa a los alumnos con AC indicando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con AC intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades (LOE 2/2006, art. 76 y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa -LOMCE-, art. 72). Sin embargo, las normativas específicas entre comunidades son muy desiguales y, por tanto, recibir la atención educativa que necesita el estudiante con AC puede depender del lugar de residencia. Ramos y Chivas (2018, p.14) indican que “el 90 % de los alumnos superdotados (más de 142000 alumnos) están sin identificar (estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD-, curso 2014/2015)”.

A la par que se detectan ciertas carencias a nivel legislativo, tampoco existe formación en atención a la diversidad de los alumnos con AC. Desde hace más de dos

décadas, diferentes estudios ya remarcaban la falta de formación docente para atender al proceso educativo de estos niños y niñas y destacaban, además, ciertas dificultades en su proceso de identificación (Martínez, Castejón, y Galindo, 1997; Sánchez Manzano, 1999). A todo ello, se une el hecho de que son alumnos que pueden seguir la clase con normalidad, no se les presta demasiada atención, lo que genera la posibilidad de pérdida de la alta capacidad (López, 2000; Tourón y Rejero, 2003).

1.1 La formación inicial del maestro en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades

La atención a la diversidad, en este marco escolar definido por el reto de una escuela inclusiva (Liesa y Vived, 2009), requiere la vigencia de planteamientos metodológicos y organizativos que, a partir de las especiales necesidades de aprendizaje de algunos alumnos y de las potencialidades y diferentes formas de procesar la información de otros, procuren un mejor aprendizaje a todo el alumnado. Este planteamiento supone, en la línea de lo señalado por Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009), que todo el profesorado debería disponer de las competencias suficientes como para atender con éxito a la diversidad -no solo los maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Atención a la Diversidad-. Para ello, debería contar con una preparación pedagógica y metodológica específica que le ofrezca la posibilidad de hacer de la diversidad un factor enriquecedor de la clase, del centro y de la comunidad educativa.

De este modo, el objetivo al que tenemos que llegar desde las instituciones responsables de la formación universitaria en los futuros docentes, es la capacitación de los maestros y maestras para ser capaces de crear en el aula condiciones que faciliten el aprendizaje y éxito escolar de todos los alumnos y alumnas, incluidos aquellos con AC. Para que los docentes adquieran esa competencia, convendría ofrecerles planes de estudios con una considerable dedicación horaria en materia de atención a la diversidad, y también escenarios que permitan que los maestros tengan contacto en su formación inicial con personas con necesidades de apoyo educativo de diversas etapas educativas (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001; Avramidis y Norwich, 2004; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006). Todo ello mejoraría enormemente la calidad de la respuesta educativa en la escuela y la atención a todo el alumnado del centro educativo.

Si miramos atrás, la formación en altas capacidades llega al ámbito universitario con el plan de estudios del año 1993, que emana de la LOGSE. Las Diplomaturas de Maestro de la mayoría de sus especialidades -planes ya extinguidos-, tan solo tenían dos asignaturas troncales y obligatorias relacionadas con la atención a la diversidad denominadas “Bases Pedagógicas” y “Bases Psicológicas de la Educación Especial”. Estas asignaturas incluían algún capítulo orientado a la atención al alumnado con AC.

Con la adaptación a Bolonia de los planes de estudios universitarios de nuestro país, surgen los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de 2007 que

emanan de la Ley Orgánica de Educación (LOE). En este plan de estudio no hubo una ampliación sustancial en la formación del maestro generalista en atención a la diversidad y se dispuso una sustancial reducción en la formación de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje en relación con el plan de 1993.

En la actualidad, la formación en atención a la diversidad en el Grado de Magisterio en Educación Primaria se desarrolla fundamentalmente a través de dos asignaturas -“Procesos Evolutivos y Diversidad” y “Atención a la Diversidad”- y por su parte en el Grado de Magisterio en Educación Infantil a través de dos asignaturas: “Prevención de las Dificultades de Aprendizaje” y “Trastornos del Desarrollo”.

En dichos planes de estudios, la formación en atención a la diversidad sigue siendo escasa, si bien optativamente el estudiante puede incrementarla en función de la Mención elegida. En la Universidad de Zaragoza se disponen dos Menciones en el Grado de Primaria -Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje- y en el Grado de Educación Infantil -Atención a la Diversidad-, que incrementan la formación teórica en 30 créditos ECTS y la formación práctica en 10 créditos ECTS.

Las órdenes ministeriales por las que se establece los requisitos habilitantes para el ejercicio de la profesión de Maestro, fijan los objetivos de formación de los Graduados en Educación Infantil y Primaria en relación a la atención a la diversidad donde se incluiría a los alumnos con AC.

1.2 Los planes de formación inicial: el marco de referencia

Si profundizamos en la titulación del Grado de Magisterio en Educación Infantil un total de tres objetivos de la Orden ECI/3854/2007 aluden al ámbito de atención a la diversidad y que, de un modo implícito, se encontrarían vinculados a la temática de las altas capacidades puesto que buscan aprendizajes que permitan respetar y conocer las singularidades de los alumnos.

En la Memoria de Verificación del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza estos objetivos se transforman en competencias Generales del título y se desarrollan a través de competencias Transversales y Específicas. Dentro de las específicas, la únicas que dan una respuesta a la diversidad son: CE58 - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia-, CE22 -atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto-, CE3 - conocer los fundamentos de atención temprana-, CE8 -saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen y éstas se desarrollan en diferentes asignaturas del plan de estudios-. Se incluyen, además, las asignaturas que deberían formar en la atención a los alumnos con AC en la Tabla 1.

Tabla 1

Asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Infantil que forman en materia de atención a alumnos con altas capacidades.

Asignaturas	Tiene un tema concreto de AC	Tiene bloque de atención a la diversidad donde se podrían tratar las AC	No tiene apartado de Atención a la diversidad, pero tiene algún bloque contenido próximo
<i>La escuela infantil como espacio educativo</i>	No	Sí	
<i>El maestro en la escuela infantil</i>	No	No	Sí
<i>La escuela de educación infantil</i>	No	Sí	
<i>Prevención de las dificultades de Aprendizaje</i>	No	No	Sí
<i>Prácticum</i>	No	No	Sí
<i>TFG</i>	No	No	Sí
<i>Atención temprana (Mención Atención a la Diversidad)</i>	No	No	Sí
<i>Innovación en la escuela Inclusiva (Mención Atención a la Diversidad)</i>	No	Sí	
<i>Respuestas educativas a necesidades específicas (mención Atención a la Diversidad)</i>	Sí	No	

La Mención de atención a la diversidad es esencial en la formación del maestro de Educación Infantil para atender a las necesidades del alumnado que integran las aulas escolares, así como para detectar y prevenir dificultades, existiendo una asignatura exclusivamente -“*Respuestas educativas a necesidades específicas*”- que destina un bloque a los alumnos con AC ,pero son asignaturas optativas que no todos los maestros que cursan el Grado de Educación Infantil van a tener en su formación.

Por su parte, en el Grado de Magisterio en Educación Primaria, también existen un total de tres objetivos en la Orden ECI/3857/2007 que aluden al ámbito de atención a la diversidad y que, de un modo implícito, se encontrarían vinculados a la temática de las AC puesto que buscan aprendizajes que permitan respetar y conocer las singularidades de los alumnos en las funciones de tutoría y orientación de familias y estudiantes en lo que concierne al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.

En la Memoria de Verificación del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza estos objetivos se traducen en competencias generales y se desarrollan a través de competencias Transversales y Específicas. Las competencias Específicas que trabajan la atención a la diversidad son: CE2 -conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos

motivacionales y sociales, con el fin de desarrollar su autonomía-, CE3 -dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones, ayudándoles a adquirir un concepto ajustado de sí mismos-, CE4 -identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento-, CE6 -identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje-, CE63 -Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia-, CE64 -Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias- y se desarrollan en diferentes asignaturas del plan de estudios. Y las asignaturas que deberían contemplar la formación en la atención a los alumnos con AC son las que aparecen expuestas en la Tabla 2.

Tabla 2

Asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Primaria que forman en materia de atención a alumnos con altas capacidades.

Asignaturas	Tiene un tema concreto de AC	Tiene bloque de atención a la diversidad dónde se podrían tratar las AC	No tiene apartado de Atención a la diversidad pero tiene algún bloque contenido próximo
<i>Currículo en contextos diversos</i>	No	No	Sí
<i>Procesos evolutivos y diversidad</i>	Sí	Sí	
<i>Atención a la Diversidad</i>	No	Sí	
<i>Atención temprana (Mención PT y AL)</i>	No	No	Sí
<i>Prácticum</i>	No	No	Sí
<i>TFG</i>	No	No	Sí
<i>Innovación en la escuela Inclusiva (Mención PT y AL)</i>	No	Sí	Sí
<i>Respuestas educativas a necesidades específicas (Mención PT y AL)</i>	Sí	Sí	Sí

La Mención de Pedagogía Terapéutica es clave en la formación del maestro para atender a la diversidad del alumnado que integran las aulas escolares, así como para detectar y prevenir dificultades. Partiendo de uno de los principios fundamentales de la legislación actual -la inclusión- es necesario formar a los Graduados en las estrategias necesarias para actuar con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta formación permitirá avanzar hacia contextos escolares en los que se fomente la colaboración entre profesores y la inclusión efectiva de todos los alumnos.

Pese a ser un colectivo presente en nuestras aulas, no existen materias que formen a los futuros egresados sobre las características y atención de los alumnos con AC, tan sólo en tres asignaturas en el Grado de Educación Primaria, “Atención a

la diversidad” (obligatoria), “Procesos evolutivos y diversidad” (obligatoria) y “Respuestas educativas a las necesidades específicas” (optativa de Mención) dedican un capítulo entero o parte a los alumnos con AC. En el Grado de Educación Infantil todavía la formación es más escasa que en Grado de Educación Primaria.

Para completar este análisis, también se ha realizado una revisión de las guías docentes de las asignaturas de los planes de estudio del Máster de formación del profesorado de ESO y Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas de la Comunidad Autónoma de Aragón en el curso 2017-2018 y se ha detectado que no hay ninguna asignatura específica sobre altas capacidades. Existe una optativa denominada “Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo” en las que se debería tratar a los alumnos con AC. Sin embargo, esta optativa no se ofrece en todos los centros de la Universidad de Zaragoza.

Asimismo, se ha revisado toda la oferta académica de los estudios de postgrado, másteres oficiales, másteres propios y expertos universitarios sobre altas capacidades en la Comunidad Autónoma de Aragón y, salvo la oferta de la Universidad a Distancia que sí que ofrece Máster propio en *diagnóstico y educación de alumnos con AC*, en Aragón no existe ninguna otra posibilidad formativa reglada.

Por otra parte, se ha revisado la formación permanente en el curso 2017-2018 de los CIFES -Centros de Innovación y Formación Educativa- de la que se dispone en nuestra Comunidad Autónoma. En Huesca está el CIFE de Sabiñánigo y el de Ana Abarca de Bolea; en Zaragoza el de María Ávila, el de Juan de Lanuza y el de Ejea de los Caballeros y, en Teruel el de Alcorisa y el Ángel Sanz Briz. Tan sólo en uno de ellos, en el Juan de Lanuza se ofrece un Seminario de Desarrollo de Capacidades.

Sin embargo, a nivel legislativo el punto cinco de la LOCE ya prescribía que “corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específicos relacionados con el tratamiento de los alumnos con altas capacidades para el profesorado que los atienda”. Se concluye, pues, que la formación del profesorado en este campo es muy importante, y “de sus conocimientos depende el trato, sensibilidad y sobre todo, el abordaje de las medidas necesarias a seguir en cada caso, para que estos niños/as reciban con prontitud esa educación que están necesitando” (Alonso, Renzulli y Benito, 2003, p.237).

A la luz de lo expuesto hasta el momento, se propone el siguiente trabajo de investigación con el objetivo de analizar la formación inicial que disponen los futuros egresados del Grado de Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil del campus de la Universidad de Zaragoza con respecto al alumnado de AC. Se realiza el trabajo de investigación con esta población puesto que van a ser los futuros docentes que van a estar presentes en las aulas de nuestra sociedad y deben satisfacer el reto de la escuela actual, la inclusión de todo el alumnado. Y entendemos que es necesario conocer la formación inicial que se les está proporcionando desde las Universidades para indagar en las competencias que han desarrollado y que les

permitirá dar respuesta educativa adecuada y desde una perspectiva inclusiva a este colectivo.

2. Metodología

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto la escasa formación que reciben los alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza en atención al alumnado con AC intelectuales.

En aras de alcanzar el objetivo planteado, se ha utilizado un tipo de metodología cuantitativa de índole no experimental y descriptiva. El estudio es, además, de carácter transversal, en tanto que el fenómeno a estudiar no ha sido manipulado y se analiza en un momento puntual (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). En concreto, se ha utilizado la técnica del cuestionario para la recogida de los datos. Se consideran, en efecto, las percepciones de los estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria sobre su formación en atención y respuesta a alumnado con AC en un tiempo determinado.

2.1. Participantes

La muestra está conformada por estudiantes universitarios que, en la actualidad, se encuentran matriculados en el cuarto curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria y en Educación Infantil en los tres campus de la universidad pública de Aragón. El tipo de muestreo utilizado fue aleatorio simple, lo que supone que los datos obtenidos, en términos de representatividad muestral, se refieren al conjunto de la muestra y, en consecuencia, a la población diana -es decir, al total de los estudiantes matriculados en cuarto curso de ambos Grados-. Se decidió que fueran los estudiantes matriculados en el último curso de ambos Grados puesto que esto les ha permitido cursar las asignaturas disponibles de la oferta formativa durante su formación inicial y, por tanto, conocen la presencia de asignaturas o contenidos de las mismas sobre el alumnado con AC. En total han participado 402 sujetos de ambos sexos. En la tabla 3 que se recoge a continuación, se describe en profundidad la muestra:

Tabla 3

Descripción de la muestra: estadísticos descriptivos (frecuencias).

Sexo	Educación Infantil	Menciones de Infantil		Educación Primaria	Menciones de Primaria		
		Bilingüe	AD		Inglés	EF	PT/AL
Mujer	198 (95,6%)	42	157	105 (53,8%)	24	33	48
Hombre	9 (4,4%)	3	5	90 (46,2%)	21	37	32
Total	207	45 (21,7%)	162 (78,3%)	195	45 (23,07%)	70 (35,8%)	80 (41,02%)

2.2 Instrumentos

Como instrumentos de recogida de datos se ha utilizado el cuestionario del profesorado en formación ante la atención educativa de alumnos con AC, recogido en el estudio de Camacho (2016). La versión final del cuestionario consta de 24 ítems, 6 con una modalidad de respuesta dicotómica y 18 de ellos en una escala de tipo Likert. Se dispuso también un espacio para ofrecer a los participantes la posibilidad de añadir información adicional de corte cualitativo sobre la formación inicial de los estudiantes en el ámbito de la atención educativa a los alumnos con AC intelectuales.

El objetivo del cuestionario completo era obtener una radiografía de la formación, conocimientos y evaluación personal de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ante los estudiantes de altas capacidades en sus aulas. No obstante, en este estudio en concreto se consideró el análisis de un ámbito particular de dicho cuestionario. Más concretamente, fueron objeto de investigación las percepciones de los estudiantes del 4º curso de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, al respecto de la formación específica recibida durante sus estudios en relación a la atención educativa al alumnado con AC (percepción sobre la preparación -necesidad, motivación y preocupación-, y su deseo de formación.

2.3 Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició tras establecer contacto con profesores y profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Se les informó y garantizó, en todo momento, del anonimato y voluntariedad de las repuestas de los participantes. El cuestionario fue cumplimentado fuera del horario lectivo universitario. Las respuestas, presentadas en términos porcentuales, fueron procesadas mediante el paquete estadístico SPSS versión 22.0.

Las variables del instrumento utilizado son las que siguen; género, edad, experiencia profesional, formación en altas capacidades, conocimiento del docente con respecto a la identificación y detección y respuestas educativas, evaluación personal del futuro docente en relación a su grado de preparación y formación recibida, motivación, interés y preocupación, recursos disponibles en los centros para atender a este colectivo.

3. Resultados

Los resultados que se obtuvieron en la aplicación del cuestionario fueron analizados teniendo en cuenta el Grado de Magisterio elegido y la Mención que cursan en último curso. Se obtuvieron estadísticos descriptivos de frecuencias de respuestas y porcentajes, y se realizaron tabulaciones cruzadas de cada uno de los

ítems del cuestionario entre los dos Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria y entre las menciones de dichos grados.

La primera pregunta que se les realizó a los alumnos de todas las especialidades de los tres centros en los que se imparte Magisterio en la Universidad de Zaragoza fue *si recibieron algún tipo de formación específica durante sus estudios para dar respuesta a los alumnos con AC*. El 100% reconocen que había recibido algún tipo de formación pero sólo un 55,2% decía que había recibido formación específica durante su formación inicial.

Como se puede ver en los datos que emanan de las Tablas 3 y 4, el 61,1% del alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil de la mención de Atención a la Diversidad consideran haber recibido formación específica en atención a los alumnos con AC. Sin embargo, en el caso de la mención bilingüe tan sólo un 33,3% del alumnado señala haber recibido formación específica. Respecto a los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria, aquellos que mencionan haber recibido una formación específica se encuentran cursando la doble Mención de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, llegando a un porcentaje de respuesta de un 84,2%, frente al alumno de la mención de Inglés y Educación Física, quienes destacan haber recibido formación específica tan sólo un 33,3% y un 36% respectivamente.

Estos datos reflejan que la mayor parte de la formación que reciben en materia de atención a los alumnos con AC, provienen de las asignaturas de la Mención, es decir, en las asignaturas optativas. Se deriva de ello, como consecuencia, la existencia de un número considerable de maestros y maestras que, en su práctica profesional, serán tutores que habrán recibido una limitada formación sobre la atención y detección de los alumnos con AC en los actuales Grados de Magisterio.

Tabla 3

Formación específica en materia de atención a alumnado con altas capacidades en el Grado de Magisterio en Educación Infantil según Menciones.

	No	Sí
Atención a la Diversidad	38,9%	61,1%
Bilingüe	66,7%	33,3%

Tabla 4

Formación específica en materia de atención a alumnado con altas capacidades en el Grado de Magisterio en Educación Primaria según Menciones.

	No	Sí
Doble Mención PT+AL	15,8%	84,2%
Inglés	66,7%	33,3%
Educación Física	64,0%	36,0%

Paralelamente, se les preguntaba por el modo en que habían recibido esa formación (en alguna asignatura, en las prácticas o en ambas) (ver Tablas 5 y 6).

Tabla 5

Distribución de los porcentajes de respuestas de los participantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil al ítem relacionado con el modo en que la formación fue recibida.

	En alguna asignatura	En las prácticas	En ambas
Atención a la Diversidad	93,9%	0,0%	3,0%
Bilingüe	66,7%	33,3%	0,0%

Tabla 6

Distribución de los porcentajes de respuestas de los participantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria al ítem relacionado con el modo en que la formación fue recibida.

	En alguna asignatura	En las prácticas	En ambas
Doble Mención PT+AL	87,5%	6,3%	0,0%
Inglés	100,0%	0,0%	0,0%
Educación Física	54,5%	18,2%	18,2%

En la mayoría de las Menciones, los estudiantes consideran que la formación ha sido recibida en las asignaturas y no tanto en las prácticas. Se aprecia, en consecuencia, una mínima experiencia de formación práctica en los planes de estudios de los Grados de Magisterio. De hecho, la escasa dedicación que se imparte, se concentra en las especialidades y las asignaturas optativas de algunas menciones, por lo que no sería posible garantizar que esta formación la reciban todos los futuros egresados en Magisterio.

En cuanto a las percepciones de este conjunto de estudiantes respecto a su nivel de preparación, se observa en la Tabla 7 que un 64,25 % de los encuestados considera que no está bien preparado por falta de formación inicial para atender a los alumnos con AC, un 35,1% se consideran suficientemente preparados, y tan sólo un 7% destacan una alta preparación. Posteriormente, se les demandaba su percepción sobre la preparación en altas capacidades.

Tabla 7

Distribución de los porcentajes de respuestas de los participantes al ítem del nivel de preparación recibida para formar a alumnado con altas capacidades.

	Porcentaje
No preparado	64,2%

Suficiente	35,1%
Altamente preparado	7%

Teniendo en cuenta los datos cruzados por Mención que se presentan en la tabla 8 y 9, los estudiantes que se consideran más preparados aquellos que cursan la doble mención PT y AL. Este hecho, se ajusta a los datos recogidos en el análisis de los planes de estudios realizados en el apartado anterior, en los que se podía observar que los estudiantes que mayor número de asignaturas cursaban con bloques de contenidos relacionados con la atención a la diversidad y la atención a los alumnos con AC, eran los matriculados en la doble Mención. A pesar de esto, más de la mitad del alumnado que ha cursado esta doble Mención valora su formación como no suficiente.

Tabla 8

Distribución de los porcentajes de respuestas al ítem relacionado con la preparación inicial en altas capacidades en el Grado de Magisterio en Educación Infantil según menciones.

	Insuficiente	Suficiente
Atención a la Diversidad	72,2%	27,8%
Bilingüe	93,3%	6,7%

Tabla 9

Distribución de los porcentajes de respuestas al ítem relacionado con la preparación inicial en altas capacidades en el Grado de Magisterio en Educación Primaria según menciones.

	Insuficiente	Suficiente
Doble Mención PT+AL	57,9%	42,1%
Inglés	86,7%	13,3%
Educación Física	72%	28%

Como se aprecia en la Tabla 10, la mayoría de los estudiantes, independientemente de su mención, ven deseable e incluso primordial recibir más formación en atención a alumnado con AC, siendo de nuevo los de la doble Mención PT y AL los que lo valorar con una mayor necesidad, seguidos de los de la Mención Bilingüe y Atención a la Diversidad.

Tabla 10

Distribución de los porcentajes de respuestas al ítem relacionado con el deseo de formación en atención a alumnado con altas capacidades.

Menciones	Me es indiferente	Sí, sería deseable	Sí, lo veo primordial
Atención a la Diversidad	1,9%	61,1%	37,0%
Bilingüe	0,0%	73,3%	26,7%
Doble mención	0,0%	52,6%	47,4%
Inglés	0,0%	66,7%	33,3%
Educación Física	8,0%	48,0%	44,0%

Paralelamente, se les planteaba la conveniencia de incluir en el plan de estudios de la formación del maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, una asignatura de atención a alumnado con AC, o bien preferían que tan sólo se tratara algún tema específicamente incluido dentro de alguna otra asignatura (Tabla 11).

Tabla 11

Distribución de los porcentajes de respuestas al ítem relacionado con la preferencia de recibir de un modo u otro la formación.

	No lo veo necesario	Me es indiferente	Sí, como temática compartida en otra asignatura	Sí, como una asignatura independiente y propia
Total	1,5%	1,5%	72,4%	24,6%

Es destacable que más de la mitad de los encuestados (72,4%) ha resaltado la necesidad de incluir en el plan de estudios una asignatura de atención a alumnos y alumnas con AC como temática compartida de otra asignatura. Por su parte, un 24,6% considera y le da una importancia a disponer de una asignatura independiente. Nuevamente, estos resultados conducen a una necesaria reflexión sobre el actual plan de estudios. Resulta llamativo, además, la presencia de respuestas en las que se refleja una indiferencia hacia este hecho por parte de los estudiantes o, incluso, no lo ven necesario.

Tabla 12

Distribución de los porcentajes de respuestas de alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil, al ítem relacionado con la conveniencia introducir en el plan de estudios de ambos Grados, una asignatura de atención a alumnado con altas capacidades.

	No lo veo necesario	Me es indiferente	Sí, como temática compartida en otra asignatura	Sí, como una asignatura independiente y propia
Atención a la diversidad	3,7%	0,0%	74,1%	22,2%
Bilingüe	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%

Tabla 13

Distribución de los porcentajes de respuestas de alumnos del Grado de Magisterio en Educación Primaria, al ítem relacionado con la conveniencia introducir en el plan de estudios de ambos Grados, una asignatura de atención a alumnado con altas capacidades.

	No lo veo necesario	Me es indiferente	Sí, como temática compartida en otra asignatura	Sí, como una asignatura independiente y propia
Doble Mención PT+AL	0,0%	5,3%	84,2%	10,5%
Inglés	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%
Educación Física	0,0%	4,0%	72,0%	24,0%

Tal y como se observa en las Tablas 12 y 13, los estudiantes de la doble Mención entienden que resultaría necesario ampliar la formación añadiendo temas en las asignaturas ya existentes, pues todas las que cursan les ofrecen formación en atención a la diversidad. En cambio, los estudiantes de las Menciones de Inglés, Educación Física y Bilingüe valoran con mayor importancia el hecho de añadir una nueva asignatura independiente y propia sobre esta formación.

De los resultados, se evidencia la necesidad de formación para los futuros egresados de Magisterio que se van a encontrar en las aulas.

4. Discusión

Al analizar en profundidad los planes de estudio de los Grados de Magisterio en la Universidad de Zaragoza en los tres campus, partiendo de las órdenes ministeriales que prescriben el título de Magisterio a nivel nacional y descendiendo posteriormente a las memorias de verificación y a los planes de estudios de nuestra Universidad, se evidencia una muy escasa formación en la atención al alumnado con AC. Esta formación es incluso mucho más reducida en el Grado de Magisterio en Educación Infantil, en la que la formación específica se reduce a una asignatura optativa de la Mención de Atención a la Diversidad (*-Respuestas educativas a necesidades específicas-*). Queda, inevitablemente, un gran número de estudiantes - todos aquellos que no cursan esa Mención o los que no elijen esa asignatura-, desprovistos de formación específica.

Los estudiantes que han participado en este estudio han manifestado, asimismo, este déficit formativo. Refutando lo que muchos otros análisis han puesto de manifiesto (Pehnkonen, 2007, Person, Jooswig, y Balogh, 2000 citado en Pérez, Losada y González, 2009) que la formación inicial recibida por los docentes y su posterior formación continua es escasa, muchos docentes demandan la necesidad de formación en las etapas de Infantil y Primaria (90,5%) (Castro, 2005). Y demandan más formación específica en atención al alumnado con AC, pues poco más de la mitad de ellos ha recibido esta formación durante su formación inicial y la mayoría, considera haberla recibido en las asignaturas optativas de las Menciones de Atención a la Diversidad en el Grado de Educación Infantil y en la doble Mención PT y AL en el Grado de Educación Primaria.

Mendioroz, Rivera y Aguilera (2019) señalan en su investigación que los docentes son conscientes de la necesidad de formación sobre estrategias educativas, pero también en relación a las características de los alumnos con AC para poder proporcionarles la respuesta educativa que necesitan. De allí que los docentes participantes en su investigación afirmaran que “necesitamos formación metodológica [...] es importante confiar en el alumnado y dejarle hacer [...] se siente miedo ante lo desconocido [...] facilita el trabajo de habilidades para llevar a cabo el aprendizaje por investigación, aprenden a trabajar de forma más autónoma” (p.276).

A la luz de ello, y en la línea de lo expuesto por Martínez et al. (1997), Sánchez y Manzano (1999), Peña, Martínez, y Velázquez (2003) y Pérez Gómez (2010), la formación que están recibiendo los futuros egresados de Magisterio no les ofrece la posibilidad de acceder a la práctica laboral como profesionales verdaderamente competentes. En consecuencia, los maestros deben recibir más formación en su Grado para dar una respuesta ajustada al alumnado con AC, en tanto que resultaría beneficioso no sólo para los niños y niñas superdotados sino para todos los alumnos. Una medida que, sin duda, conduciría a la instauración de una escuela más inclusiva (Sastre, 2004). Tal y como recoge, García y de la Flor (2016) “sería conveniente tomarse más en serio este asunto y potenciar la formación del profesorado para poder atender convenientemente a estos alumnos y disponer de tiempo en el horario lectivo para su atención” (p.147).

Pero, la solución no proviene únicamente con el incremento de horas de formación, sino de responder desde la formación a las necesidades reales a las que los maestros se encuentran en la aulas, ofrecer una formación de calidad y dotarles de herramientas para su día a día. Porque los profesores necesitan tener un conocimiento acertado de todos los alumnos del aula, también de los alumnos excepcionales, pues, solo así los programas se ajustarán a los alumnos y atenderán eficazmente a la diversidad (Pérez, Losada y González, 2009, p.42). Y el primer paso, coincidiendo con Tourón, Fernández y Reyero (2002) es que desde la formación se desarrolle un bagaje mental positivo hacia el alumnado con AC, nos referimos a creencias, estereotipos y expectativas, entre otros, que lleve a los maestros a tomar decisiones acertadas.

Otras de las claves que pueden incidir en la calidad de esta formación, tal y como plantean Mendioroz, Rivero y Aguilera (2019, p.279) es la investigación. La investigación es el mecanismo que va a permitir enriquecer los programas formativos y los currículos oficiales. Por ello, es necesario generar proyectos de investigación en este ámbito porque van a visibilizar las buenas prácticas en AC, generar estándares de formación, fundamentar la normativa y directrices oficiales así como generar un corpus de conocimiento anclado desde la práctica educativa. Lo que va a revertir sin duda en la mejora de la calidad en la atención a este alumnado.

Y una tercera clave, es la revisión y actualización de unos planes de estudio de Magisterio anacrónicos que no responden a las necesidades educativas presentes en las aulas.

Por todo ello, no cabe duda que necesitamos mejorar la formación inicial del profesorado, tanto en la detección como en la atención educativa al alumnado con AC, una formación que le permita dotar de un enfoque inclusivo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 15-44.
- Alonso, J.A., Renzulli, J.S. & Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. Madrid: EOS.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cardona, M.C. (2012). Teachers' opinion relative to inclusion in Spain: A comparison between experienced and inexperienced teachers. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 11(3), 151-168.
- Carreras, L., Castiglione, F. & Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente*. Barcelona: Horsori.
- Castro, Ma.L. (2005). Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. (Tesis doctoral). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/7142/1/T28588.pdf>
- Chiner, E. & Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2014). *Guía científica de las altas capacidades*. España: Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.
- Devellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications (2ªed.)*. Newbury Park: Sage.
- Fidalgo, R. & García, J. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35(1-2), 35-48.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 127-144.

- Gallego Ortega, J.L. & Rodríguez Fuentes, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado?. *RIFOP*, 16(2), 327-342.
- García-Barrera, A. & de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mcgraw Hill Interamericana.
- Junta de Andalucía (2017). *Manual Básico de Altas Capacidades intelectuales*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing (2ªed.)*. New York: Routledge.
- Liesa, M. & Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través de diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- López Escribano, C. (2000). Creatividad en niños superdotados. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La Escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 138, 131-160.
- Martínez, F., Castejón, J.L. & Galindo, A. (1997). Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. En M.D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 124-135). Málaga: Aljibe.
- Mendioroz, A., Rivero, P. & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9154
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la

- experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Moreno, F. J., Rodríguez. I.R., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 15-25.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE de 29 de diciembre.
- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE de 29 de diciembre.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP*, 68(24), 37-60.
- Pérez, L., Losada, L. & González, C., (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa, *Aula Abierta*, 37 (1), 31-44
- Reindal, S.M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
- Rivero Gracia, P., & 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).
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M^a.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. En *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid. MEC-Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid: Fundación CEIM-Fundación RICH.
- Sastre, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Faisca*, 11, 5-15.
- Torres, J.A. & Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200.

- Tosi, I., Peláez, L., D’Orazio, L., Larrañaga, M., Saavedra, E. & Baeza, E. (2016). Educación inclusiva y vida independiente. *Universitas*, 24, 134-164.
- Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Fáisca*, 9, 95-110
- Tourón, J. (2012, 22 de octubre). *Javier Tourón*. ¿Cuántos alumnos de Alta Capacidad hay en España? Unas cifras para la reflexión. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/cuantos-alumnos-de-alta-capacidad-hay/>
- UNESCO (1994). *Informe Final de la Conferencia Mundial: Necesidades Educativas Especiales*. Acceso y Calidad. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO/OREALC (2007). *Declaración de Buenos Aires*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159986S.pdf>
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-202.

Cómo citar este artículo:

- Liesa Orús, M., Guillén Ubico, A., Latorre Cosculluela, C. y Vázquez Toledo, S. (2019). La formación inicial de los graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 46-66. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11428