

# BREVE RESEÑA DEL CAMINO INCLUSIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ANDALUCÍA



ÁLVARO MARTÍNEZ BECERRA  
ASESOR TÉCNICO DOCENTE  
EN AACII DE LA DELEGACIÓN  
TERRITORIAL DE DESARROLLO  
EDUCATIVO Y FORMACIÓN  
PROFESIONAL DE MÁLAGA, EOOE  
DE AACII

## Resumen

En el presente artículo se lleva a cabo una aproximación a la realidad del contexto educativo andaluz, centrada en un primer lugar en la delimitación de qué es la inclusión, adoptando la perspectiva de una educación inclusiva para todos, como eje sobre el que diseñar las propuestas educativas. Posteriormente, se analiza la relación e impacto que tiene la inclusión educativa en las altas capacidades intelectuales, para lo cual se efectúa una revisión de la normativa y de los modelos explicativos sobre las mismas, que muestran su interrelación junto con la evolución del paradigma. Así, como consecuentemente se opta por un tipo de respuesta educativa, que con objeto de propiciar al alumnado un verdadero enriquecimiento, está orientado hacia la aplicación de las medidas más inclusivas posibles, concretamente se centra en la apuesta metodológica, que es la línea de asesoramiento avalada por el EOOE de Altas capacidades intelectuales de la provincia de Málaga.

## Palabras clave

Inclusión educativa, Altas capacidades intelectuales, orientación, Andalucía, evaluación psicopedagógica

## Abstract

*In this article an approach to the reality of the Andalusian educational context is carried out, focusing firstly on the delimitation of what inclusion is, adopting the perspective of an inclusive education for all, as the axis on which to design educational proposals. Subsequently, the relationship and impact that educational*

---

*inclusion has on high intellectual abilities is analyzed, for which a review of the regulations and explanatory models about them is carried out, showing their interrelation together with the evolution of the paradigm. Thus, as a consequence, we opt for a type of educational response, which in order to provide students with a real enrichment, is oriented towards the application of the most inclusive measures possible, specifically focusing on the methodological bet, which is the line of advice endorsed by the EOOE of High Intellectual Abilities of the province of Malaga.*

### **Keywords**

*Inclusive education, giftedness, teacher educational guidance, Andalucía, psychoeducational assessment*

### **Introducción**

En el mundo occidental nos hallamos en un momento histórico donde las muestras de exclusión social cada vez son más evidentes debido a la ruptura entre clases, si esto se traslada a una comparativa entre diferentes países, se aprecian aún más los signos de ruptura. El efecto de compensación que puede ejercer la inclusión con ánimo de dar justicia social, se convierte en una poderosa herramienta para transformar contextos y sociedades. En consonancia con lo expresado por Parrilla (2021), la diversidad ha de asumirse como un elemento que puesto en valor enriquece a toda sociedad, ya que aporta un prisma diferente, en cambio si se obvia esta, surgirá la desigualdad. Por ello, toda sociedad democrática debe estar compuesta por elementos representativos de la misma, participando en la toma de decisiones, no viéndose apartados y como elementos complementarios, sin sentimiento de pertenencia. En este sentido, la escuela como elemento socializador, puede aunar diferencias, contribuyendo a desarrollar un modelo social diverso en el que todos caben. Se parte desde el enfoque social de lo que conlleva la inclusión, para ir en búsqueda de una definición consensuada sobre qué es la inclusión educativa, encontrando disparidad de conceptualizaciones. Estas difieren según contexto o normativa reguladora, que van desde las que se centran únicamente en perfiles de alumnado con dificultades, a otras que la entienden desde una perspectiva más amplia que afecta a todo el alumnado. Asumida como referencia esta última perspectiva, que se sustenta en la afirmación de la UNESCO (2005) que señala que “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los

maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”, desde ahí, se establece una relación de la misma como un “derecho” que debe de converger en aquellos sistemas educativos que pretendan lograr sociedades más justas, que no exacerbaban las diferencias y particularidades de los individuos, si no que las conjugan y las convierten en una fuente de enriquecimiento. En ámbito nacional, desde hace décadas la normativa ha ido apoyándose en diferentes principios que se orientan hacia una escuela inclusiva, aunque no sin entrar este proceso en diferentes fases, incluso con contradicciones en su aplicación. Sin embargo Arnaiz (2012), indica que el punto de partida se suele producir por iniciativas personales entre aquellos profesionales que entienden que cada alumno es diferente y requiere una atención adaptada a sus características.

### **El camino inclusivo y la relación con las Altas Capacidades intelectuales**

En nuestro sistema educativo encuentra sustento bajo la legislación vigente que regula la atención a la diversidad, tanto a nivel nacional con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), como en la Comunidad Autónoma de Andalucía con la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía de 2007 (LEA). Teniendo presente este marco, y la perspectiva inclusiva que se debe adoptar, otro factor sumativo son cuatro elementos que contemplan Echeita y Ainscow (2011), que brindan a los profesionales una base sólida de la cuál partir. Estos autores contemplan la inclusión como un proceso, como una búsqueda de la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, como la identificación y la eliminación de barreras, y por último, centrada en el alumnado que pueda estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Desde esta precisa conceptualización del significado del término inclusión, se posibilitará que ante las dificultades que se pueden encontrar, las denominadas barreras, se afronten con una verdadera fundamentación inclusiva. En las últimas décadas, en paralelo y estrechamente vinculado al “camino inclusivo” iniciado en nuestro país, la conceptualización sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (en adelante AACCI), también ha ido variando, siendo reflejada en las distintas leyes educativas tanto a nivel nacional como regional. Analizadas estas, se puede apreciar una

evolución del concepto desde un inicio vinculado exclusivamente a la sobredotación intelectual en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, (en adelante LOGSE [1990]), reformulado por primera vez como AACCCII en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), y mantenido así en las siguientes normativas reguladoras, que convergen en la normativa autonómica vigente, que ya recoge el cambio de paradigma. No obstante, estos cambios no nacen fundamentados en un criterio administrativo o arbitrario, sino que están apoyados en los avances surgidos sobre diversos estudios de la evolución de la inteligencia (Jung y Haier, 2007), y en consecuencia afectan a la definición existente sobre las AACCCII, que nos sitúan ante este nuevo paradigma, que dista de los estereotipos arraigados hasta entonces, tanto en el campo profesional como en la sociedad. Estos se han asociado a multitud de mitos (Albes et al., 2013) sobre una idea de alumnado con AACCCII, como un único y desfasado perfil de “superdotado”, sinónimo de autosuficiencia y de rendimiento extraordinario, que le hace alejarse de sus compañeros, centrado únicamente en su capacidad cognitiva, etc. Así, dicho paradigma queda plasmado a través de las diferentes normativas publicadas en los últimos años, y como punto de partida se puede señalar que aporta una válida conceptualización y categorización (Castelló y Batlle, 1986;1998:2008) sobre el constructo actualizado de AACCCII a nivel científico (Touron, 2020).

### **Las Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía, ¿inclusivas?**

En los diferentes modelos explicativos revisados sobre AACCCII, se va definiendo un perfil heterogéneo que sitúa al alumnado que presenta AACCCII junto a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), con unas características propias. Tenida en cuenta la actualización de la normativa nacional y autonómica, se aprecia el papel del Protocolo de identificación y detección del alumnado con AACCCII (Junta de Andalucía, 2020), que constituye un elemento regulador y orientativo para sistematizar todas las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado con AACCCII, presentándose secuenciado cronológicamente en diferentes fases, especificando que agentes educativos o externos tienen presencia en cada una de ellas. Este recoge uno de los aspectos centrales a la hora de desarrollar la función orientadora, que es el proceso de la Evaluación Psicopedagógica (en adelante EP), en-

tendido como una herramienta de ayuda para detectar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE) en línea con lo señalado por Cobos (2022), y valorar si el alumno presenta AACCII. Aquí se puede constatar la complejidad de funciones que tienen que afrontar los profesionales de la educación en pro de una enseñanza inclusiva, y para que esta alcance su mayor desarrollo la necesidad de una buena labor psicopedagógica, que no sólo se debe de entender como responsabilidad de la figura del orientador educativo, aunque este se erige como “la cabeza visible”, que le da forma con diferentes actuaciones y planteamientos plasmados en los documentos oficiales del centro. Esta labor según Olmo y Leiva (2021), debe de poseer un carácter multidisciplinar, y refleja su enfoque plural en el diseño del Plan de atención a la diversidad del centro en busca de una inclusión educativa y social. Según sus planteamientos, la orientación se encarga de valorar y profundizar en los procesos de aprendizaje formales y contextualizados, incluyendo las dificultades que pueden aparecer a lo largo de ellos, en un intento por decidir cuáles pueden ser los apoyos y medidas educativas más eficaces en cada caso. En base a estas palabras, toma relevancia la función como asesor del orientador educativo, que le exige la metacognición sobre lo que precisa tanto el proceso de enseñanza, enfocado a los profesionales, como el proceso de aprendizaje, centrado en el alumnado, para que los fines y objetivos planteados en los planes de centro se lleven a cabo. En relación a la anteriormente citada EP de las AACCII, está se efectúa de forma integral, más allá de la visión exclusiva del coeficiente intelectual, tomado como único elemento categorizador que se estima como insuficiente, apoyándose en las recomendaciones sobre las pruebas y test para evaluar mediante macroprocesos las diferentes aptitudes intelectuales, que se proporcionan desde los EOE Especializados en AACCII. La EP puede concluir o no, con un Informe de Evaluación Psicopedagógico (en adelante IEP), tras completarse una valoración integral del alumnado a varios niveles (estilo de aprendizaje, motivaciones, nivel de competencia curricular, contexto social, personal, educativo, etc.), como punto desde dónde se iniciará el proceso de personalización de la enseñanza. Toda esta secuencia refleja una clara interrelación entre las distintas fases del protocolo, y cómo se conectan con la respuesta educativa, que se implementará en función de las NEAE detectadas, con el fin de propiciar una respuesta educativa inclusiva. No obviando, que en muchos casos se tiene que afrontar una compensación de las necesidades detectadas en la evaluación, que puede darse tan-

to en uno o varios de los diferentes ámbitos evaluados, creativo, cognitivo y/o emocional (Flores y Martínez Becerra, 2021). Una vez abordadas dichas necesidades, se puede llevar a cabo conjunta o posteriormente el desarrollo del potencial detectado, que en muchos casos no emerge de forma espontánea, sino que requiere de aspectos tales como la motivación y la perseverancia (Gagné, 2015). En nuestro actual modelo de aprendizaje centrado en la adquisición de las competencias clave, entre las metodologías que resultan enriquecedoras para todo el alumnado, y en particular para el alumnado que presenta AACCII, es destacable los resultados que se obtienen a través de la aplicación del Aprendizaje cooperativo (Torrego, 2011), originando una respuesta educativa inclusiva y ajustada a las necesidades del alumno con AACCII (García Barrera et al., 2021). Entre las aportaciones que resultan enriquecedoras de este planteamiento, siguiendo a Moruno et al.(2011), es su impacto social, aumentando las destrezas, conductas y habilidades sociales, ejerciendo de elemento inclusivo, potenciando el desarrollo y aprendizaje de una forma horizontal entre iguales. A su vez, es destacable optar por una selección, según contexto y tipo de alumnado, de otras “metodologías conscientes” (Flores y Martínez Becerra, 2021), que refuerzan la introducción de estrategias inclusivas, que arrojan unos indicadores beneficiosos para todo el grupo, que son sinónimo de calidad educativa, en contraposición con las medidas exclusivas y sesgadas adoptadas con estos alumnos décadas atrás. En este camino hacia la búsqueda de una inclusión efectiva y plena, también se ha de optar con el alumnado que lo requiera, por una serie de medidas específicas. Entre las medidas vigentes que la administración propone destacan los Programas de profundización para el alumnado con AACCII (Junta de Andalucía, 2021), ya que son los que en mayor medida se suelen reflejar en los IEP del alumnado con AACC, y estos, en contraposición con las medidas específicas previas recogidas en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 (Junta de Andalucía, 2017), los denominados PECAI y ACAI de profundización, se insta a que se implementen dentro de las aulas junto a sus compañeros de forma simultánea a los saberes que van dirigidos al grupo clase, no obstante esta medida, adquiere pleno sentido si es desarrollada en conexión con una previa aplicación de estrategias fundamentadas en los principios del citado DUA (CAST, 2008), persiguiendo una personalización del aprendizaje, con un marcado carácter inclusivo como elemento clave para propiciar un enriquecimiento significativo, y no simplemente una atención individualizada.

## Conclusiones

La inclusión educativa es la vía que debe asumir aquel sistema educativo que quiera alcanzar la calidad educativa, y más hoy día que se tiene consciencia de la existencia de todo tipo de diversidad. Bajo esta premisa, y al amparo del marco normativo, se deben de diseñar propuestas curriculares que contemplen estas particularidades. En el caso del alumnado que presenta AACCCII, teniendo en cuenta en nuevo constructo, se orienta a dejar de lado el procedimiento de una intervención exclusivamente cognitiva y de forma aislada, empleada décadas atrás, ya que ha dejado de tener consistencia. Por contra, todos los aspectos evaluados se deben de trabajar de forma conjunta dentro de un contexto de iguales, en línea con los cambios que contempla la normativa vigente, que propone unas orientaciones sustentadas en la implementación dentro del aula ordinaria del Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA). Esta elección, proporciona un enriquecimiento de tipo I similar al que nos refiere Renzulli (1997), que debe ir junto con una apuesta decidida por la implementación de metodologías activas o mejor definidas como *metodologías conscientes*. Bajo esta línea inclusiva, el EOEE de AACCCII de Málaga, fundamenta el procedimiento de las actuaciones, iniciado con un asesoramiento estructural a nivel de centro para que converja dentro de las aulas de forma efectiva. De este modo se apuesta por la implementación de medidas generales en la respuesta educativa al alumnado de AACCCII, estimadas como esenciales en el proceso de adquisición competencial para establecer interacciones con sus compañeros de grupo clase, y obtener un tipo de enriquecimiento significativo en el plano socio afectivo y emocional, que pueden actuar de inhibidores o catalizadores del desarrollo del talento.

## REFERENCIAS

- ALBES, C., ARETXAGA, L., ETXEBARRÍA, I., GALENDE, I., SANTAMARÍA, A., URIARTE, B. Y VIGO, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ARNÁIZ, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- CASTELLÓ, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.
- CAPARRÓS, E., GARCÍA, M. Y SIERRA, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 226-230.
- COBOS, A. (2022). *Manual de Orientación Educativa Teoría y práctica de la Psicopedagogía*. Narcea.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, pp. 28927 a 28942.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. <https://juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planaltas.pdf>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). *Orientaciones para la Valoración de las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales*. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/fi>
- ECHETA, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa". "Voz y quebranto". REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9- 18, (Consultado el 6/03/10)
- FLORES, M. L. Y MARTÍNEZ BECERRA, A.(2021). Las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales y las medidas de atención educativa. En M. Fernández Molina(coord.). *Mentorías y altas capacidades intelectuales. Modelos y experiencias prácticas*. Pirámide
- GAGNÉ, F. (2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, 368, 66-91.
- GARCÍA BARRERA, A., MONGE LÓPEZ, C. Y GÓMEZ HERNÁNDEZ, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación(LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, 307, pp. 45188 a 45220.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, pp. 17158-17207.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2020). 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp 122868-122953.
- JUNG R.E. Y HAIER R, J.(2007). *La teoría de la integración parieto-frontal (P-FIT) de la inteligencia: evidencia convergente de neuroimagen*. Behav Cerebro Sci.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. 252.pp 5-36.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2017). Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, pp 1-150.
- Junta de Andalucía(2020). Instrucciones de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.pp 1-14.
- MORUNO TORRES P., SÁNCHEZ REULA M., ZARIQUIEY BIONDI F. (2011). Capítulo 6. La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En TORREGO, J. C. (2011) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Revista Educación n.º 380
- LEIVA, J. Y OLMO M. J. (2021), *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- TORREGO, J. C. (2011) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid. SM.