

Análisis del sistema de evaluación aplicado a los estudiantes con Altas Capacidades escolarizados en Centros Preferentes

Analysis of the evaluation system applied to students with high ability in Preferential Educational Centers

Begoña Galián Nicolás
Universidad de Murcia
begona.g.n@um.es

Mari Paz García Sanz
Universidad de Murcia
maripaz@um.es

María Luisa Belmonte Almagro
Universidad de Murcia
marialuisa.belmonte@um.es

RESUMEN.

El propósito del que se partió en esta investigación fue analizar el sistema de evaluación que aplica el profesorado que atiende a discentes con Altas Capacidades (AACC) en los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Región de Murcia, que llevan a cabo un proyecto para educar a este colectivo. Mediante un análisis descriptivo con carácter evaluativo, se aplicó un cuestionario *ad hoc* a 133 profesores y profesoras que imparten docencia a grupos en los que se encuentran escolarizados niños y niñas con AACC. Los resultados indican que, si bien globalmente, el sistema de evaluación aplicado resulta adecuado, habría que mejorar algunos aspectos, especialmente el fomento de la autoevaluación. Asimismo, hay que destacar la ausencia de diferencias significativas entre los distintos grupos que conforman las variables predictoras de la investigación. Finalmente, subrayar la correlación significativa que se aprecia entre la mayoría de los ítems analizados.

PALABRAS CLAVE.

Altas capacidades; evaluación; atención a la diversidad; centros preferentes.

ABSTRACT.

The initial purpose of this research was to analyze the evaluation system aimed to help students with high abilities in the Region of Murcia, in Primary Educational Centres that are carrying out projects to attend these groups of students. With a descriptive and evaluative analysis it was applied an *ad hoc* questionnaire to 133 teachers who give classes to groups of students in which you can find children with high abilities. The results show that, although in overall, the evaluating system seems adequate, it needs to improve some aspects, especially to encourage self-evaluation. In the same way, we have to highlight the absence of important differences between the different groups that defines the predictive variables of the research. Finally, underline the important correlation between most of the analyzed items



Fecha de recepción: 26-06-2017 Fecha de aceptación: 11-07-2017

Galián, B., García-Sanz, M^a. P. y Belmonte- Almagro R. (2018). Análisis del sistema de evaluación aplicado a los estudiantes con Altas Capacidades escolarizados en Centros Preferentes

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 10, 257-273

ISSN: 2386-4303



KEY WORDS.

High ability; assessment; attention to diversity; Preferential Centers

1. Introducción.

La atención a estudiantes con Altas Capacidades (AACC) ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones (Kim, 2016). Sin embargo, en algunos países, la inclusión de estos discentes aún tiene un largo camino por recorrer, ya que, muchos docentes siguen sin reconocer que dichos alumnos y alumnas presentan necesidades educativas especiales (Freitas y Rech, 2015). Además, según García Barrera y de la Flor (2016), se estima que entre el 95% y el 99% de estos estudiantes no están diagnosticados.

En España, el término “alumnos superdotados intelectualmente”, recogido por última vez en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), es sustituido por el de “alumnado con altas capacidades intelectuales” en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Actualmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) establece que:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades (p. 97896).

El Sistema Educativo español indica la necesidad de atender de forma especial al alumnado con AACC, desarrollando las acciones que deben llevarse a cabo, así como las orientaciones acerca de cómo realizarlas (Matos y Maciel, 2016). Para proporcionar esta atención individualizada, de modo que las capacidades de estos discentes puedan ser activa y deliberadamente cultivadas (Olszewski, Subotnik y Worrell, 2015), es necesaria una preparación de las familias (Al-Dhamit y Kreishan, 2016) y una formación específica del profesorado, tanto para la detección de las AACC (García Barrera y de la Flor, 2016), como para el diseño, ejecución y evaluación de las correspondientes adaptaciones curriculares (Moon y Park, 2016).

Según Ribeiro, Nakano y Primi (2014: 100), “*el tema de las AACC en el escenario de la evaluación psicológica ha sido un desafío dada su multidimensionalidad*”. Para poder dar la respuesta adecuada es necesario conocer la heterogeneidad que muestran (Prieto y Castejón, 2000), ya que su agrupación hace más sencilla la respuesta por parte de las escuelas (Castelló y Batlle, 1998), en caso contrario, difícilmente van a poder satisfacer las necesidades del alumnado con AACC.

En este ámbito, actualmente se trabaja con términos tales como superdotación, talento, precoz, genio, experto y prodigio (Hernández, 2010), pero hasta llegar a este punto ha transcurrido un largo proceso de investigaciones, dado que históricamente los términos relacionados con la inteligencia y la superdotación nunca han podido ser definidos de manera unívoca, por lo que diversos autores han desarrollado numerosas teorías, definiciones y modelos (Martínez-Medina, 2009).





Actualmente, el modelo que prevalece en la Región de Murcia (España) es el propuesto por Castelló y Batlle (1998), el cual permite identificar de manera eficaz perfiles y elaborar la respuesta educativa adaptada a cada discente. Según estos autores las características que hay que tener en cuenta para la detección de una persona con AACC son: dependencia del contexto y necesidades sociales; importancia de la producción; ponderación de factores implicados; diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso en cuanto a características internas; y potencial de producción y capacidad de medición de las características. Este modelo permite diferenciar alumnos superdotados, talentosos (simples, múltiples o complejos) y por último los alumnos precoces que muestran en edades tempranas altas capacidades pero cabe la posibilidad de que al terminar su periodo de maduración se estanquen en el desarrollo y sean alumnos con una capacidad dentro de la media de la población (Prieto, Sainz y Fernández, 2012).

El cambio de nomenclatura de “alumnos superdotados intelectualmente” a “alumnado con altas capacidades intelectuales”, conlleva distinguir diferentes perfiles de excepcionalidad (Hernández y Gutiérrez, 2014), que sin duda, ayudan a dar la respuesta adecuada para cada caso. De este modo, es necesario asegurarse de la validez de su identificación y de la eficacia de los programas de intervención ajustados a cada uno de los perfiles (Bogoyavlenskaya, Bogoyavlenskaya y Zhukova, 2016). Cuando estas dos circunstancias se dan, Kim (2016) demostró que los programas de enriquecimiento tienen un impacto positivo tanto en el rendimiento académico de los estudiantes con AACC como en su desarrollo socioemocional.

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) se ha dado prioridad a la respuesta educativa del alumnado con AACC de los centros escolares públicos y privados-concertados de Infantil, Primaria y Secundaria (Hernández, 2010). Por una parte, se establece la Orden de 24 de mayo de 2005, que regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los estudiantes superdotados intelectualmente. Posteriormente se instaura el Decreto 359/2009, de 30 de octubre que establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, y actualmente la Orden de 4 de junio de 2010, regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

Además, la entonces denominada Consejería de Educación y Universidades y el grupo de investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia, se han estado coordinando para llevar a cabo una serie de acciones para atender a este alumnado, insistiendo en la pronta detección de este colectivo (Garrido, Hernández, Rojo y Rojo, 2008).

Otras acciones desarrolladas son:

- Acciones formativas sobre AACC: que buscan concienciar a la comunidad educativa, de forma que conozcan las características y las necesidades educativas que presentan.
- Centro de recursos de alta habilidad: desde donde se asesora a los docentes sobre este tema.



- Talleres de enriquecimiento curricular: donde los alumnos acuden para trabajar junto con otros alumnos de similares características. En estos talleres se hace uso de una metodología por proyectos que permite el libre desarrollo del alumno (Rojo, Garrido, Soto, Sáinz, Fernández, y Hernández, 2010).
- Centros educativos preferentes de altas habilidades: en los cuales se desarrollan medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como específicas, destinadas para alumnos con AACC. Pretenden dar la respuesta adecuada para las necesidades de estos alumnos. Llevan a cabo estrategias educativas, evaluativas y recursos variados para este fin, poniendo interés en la formación del docente. En estos centros se establecieron como obligatorias medidas que son aconsejables para el resto de centros, siendo aplicadas a todo el alumnado, por tanto no solo han venido beneficiando a los estudiantes con AACC.

Dentro del actual modelo educativo de formación por competencias (Valle y Manso, 2013), de entre dichos elementos, la evaluación, elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Escamilla, 2009), debe planificarse y aplicarse considerando las competencias que tiene que adquirir el alumnado (Nygaard y Zoe, 2011). Dicho modelo conlleva actuar en coherencia con los medios utilizados (contenidos, metodología, actividades, recursos, etc.) para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje propuestos para cada discente, en función de las medidas educativas establecidas. Es decir, de acuerdo con la LOMCE (2013), “se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las características del alumnado con necesidades educativas especiales” (p. 97871).

Siguiendo a Casanova (2007: 60), la evaluación es:

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

De acuerdo con esta definición, la evaluación es parte integrante del proceso educativo (Blanco y González, 2010), regula y mejora el aprendizaje del alumnado (Mateo, 2007) y permite valorar los errores para tomar decisiones de mejora (Mateo y Vlachopoulos, 2013). Por lo tanto, la importancia actual de la evaluación radica fundamentalmente en su relación con el concepto de calidad, el cual está vinculado inherentemente a la acción de evaluar y, por ende, a mejorar (Arnaiz, Azorín y García Sanz, 2015), es decir, la evaluación es entendida como una herramienta para gestionar la calidad de los procesos educativos (García Sanz, 2012). En palabras de Mateo (2006: 174): “*la cultura evaluativa es el magma que permite dinamizar la acción de todos los implicados en la mejora de la calidad de cualquier proceso educativo*”. Cuando la evaluación constituye una tarea más a realizar por el profesorado dentro de su acción docente, se dice que la misma está institucionalizada (Foss, 2010), debiendo ser adaptada a las necesidades de la diversidad del alumnado (Escarbajal y Morales, 2016), aunque no todo el profesorado se siente preparado para realizar estas adaptaciones (Martínez-Luque, Hervás-Gómez y Román-Graván, 2017).



De entre los requisitos que debe cumplir un sistema de evaluación de aprendizaje de calidad, desde la perspectiva de la diversidad, destacamos los siguientes:

1. Realizar una evaluación inicial del alumnado para conocer, además de sus características personales y académicas al principio de cada curso, sus aprendizajes previos al comenzar una unidad didáctica o cualquier otra actividad concreta.
2. Formular y comunicar a los discentes los correspondientes criterios de evaluación, así como los oportunos estándares de aprendizaje que sirven de referente para valorar el aprendizaje de los estudiantes.
3. Recopilar información de forma periódica sobre la evolución del alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje.
4. Proporcionar retroalimentación a los alumnos y alumnas sobre su progreso, de modo que puedan reflexionar sobre sus aciertos y errores, indicándoles en qué y cómo mejorar.
5. Tener en cuenta en la evaluación las medidas de atención a la diversidad establecidas para cada discente, incluyendo las actividades de ampliación y/o profundización realizadas en su caso.
6. Utilizar técnicas e instrumentos de evaluación variados, con el fin de triangular la información recopilada y ser coherentes con las competencias a evaluar y las actividades desarrolladas.
7. Fomentar la autoevaluación en el alumnado, de modo que pueda ser capaz de autorregular el aprendizaje mediante estrategias metacognitivas, mejorando la implicación del estudiante en el proceso educativo (Vigier-Moreno, 2017).

En este marco legislativo y conceptual, en otro trabajo más amplio, se realizó un estudio en el que se analizaron las medidas ordinarias y específicas que se estaban llevando a cabo con el alumnado de AACC, así como el uso de los recursos materiales, humanos y de distribución de espacio y tiempo (Galián y Belmonte, 2015; Galián y Belmonte, 2016). En la presente investigación se ha pretendido recabar información acerca de los procedimientos de evaluación llevados a cabo por tutores con alumnos y alumnas de AACC, considerando los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que aplicaban el proyecto de escolarización preferente de este alumnado en la Región de Murcia. Igualmente, también se ha querido estudiar dichos procedimientos de evaluación, en función de algunas variables predictoras, así como la coherencia entre las distintas acciones que conforman un sistema de evaluación de calidad.

2. Método.

Respecto a los participantes de la investigación, la misma se contextualiza en los CEIP de la Región de Murcia, que durante el año académico 2013-2014 llevaron a cabo el proyecto de escolarización preferente de AACC. Para la realización de la misma se partió de una población de 178 tutores con alumnos de AACC de estos centros. Finalmente participaron 133 de estos tutores, mediante un muestreo de voluntarios, siendo ésta una muestra representativa de la población.

La distribución muestral de los participantes fue la siguiente:





Tabla1.
Distribución muestral.

Sexo				
	Hombre		Mujer	
	33		100	
Experiencia docente				
<1 año	1-5	5-10	10-15	>15 años
0	9	32	19	73
Titularidad del centro				
	Público		Concertado	
	106		27	
Bilingüismo				
	Si		No	
	89		44	

La recogida de información en el estudio más amplio se realizó mediante un cuestionario que consta de 38 ítems, agrupados en 6 dimensiones. Para la presente investigación se han seleccionado 7 ítems relativos a la dimensión correspondiente a la evaluación del alumnado. El cuestionario consta de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1: Nada/nunca, 2: Poca/a veces, 3: Bastante/frecuentemente y 4: Mucho/siempre). Los ítems seleccionados son los siguientes (Tabla 2):

Tabla 2.
Ítems relativos al sistema de evaluación del alumnado.

Ítems
P1. Realizo una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos del alumnado.
P2. Explico a los discentes los aspectos más relevantes que se le van a evaluar a partir de los criterios de evaluación.
P3. Recojo información de forma periódica para evaluar el proceso de aprendizaje.
P4. Proporciono al alumno o alumna la información sobre su progreso de tal modo que le permite reflexionar sobre los aciertos y errores.
P5. Tengo en cuenta las actividades de ampliación y/o profundización en la calificación del estudiante.
P6. Utilizo instrumentos variados de evaluación, según la actividad y la competencia a evaluar.





P7. Fomento la autoevaluación en el alumnado.

El cuestionario completo fue validado por expertos (personal de la Consejería de Educación y Universidades, de la Universidad de Murcia) y por los propios tutores, obteniendo una alta fiabilidad (Alpha de Cronbach=,891), mientras que la correspondiente a la dimensión evaluación fue solo satisfactoria (Alpha de Cronbach=,786) (De Vellis, 2003).

Por otra parte, en la investigación ha habido dos tipos de variables:

- Variables predictoras: sexo, experiencia docente, titularidad del mismo y bilingüismo.
- Variables criterio: Sistema de evaluación (obtenida a partir de la media de los ítems).

Respecto al método de investigación, se trata de un estudio descriptivo con carácter evaluativo (García Sanz y García Meseguer, 2012). Una vez validado el cuestionario, éste se aplicó *on line* a los tutores de los alumnos con AACC de los centros preferentes de AACC a través de la Consejería de Educación y Universidades.

El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico SPSS-v.19, utilizando la estadística descriptiva y la inferencial no paramétrica ($\alpha=0,05$), ya que la muestra no reunía los requisitos para poder emplear la estadística paramétrica (Siegel, 1990).

2. Resultados.

2.1. Adecuación de los procedimientos de evaluación.

En la Tabla 3 se aprecia que de forma global los docentes aplican procedimientos de evaluación entre bastante y muy adecuados, no encontrando grandes desacuerdos entre docentes.

Tabla 3.
Estadísticos de los ítems.

Ítems	Media	Mediana	Desv. típ.
Global_evaluación	3,39	3,43	,383
P1. Realización de evaluación inicial	3,70	4,00	,507
P2. Explicación previa de criterios de evaluación	3,41	4,00	,664
P3. Recogida procesual de información para evaluar	3,64	4,00	,527
P4. Aportación de feedback al alumno durante el proceso	3,48	4,00	,559
P5. Valoración de actividades de ampliación	3,31	3,00	,580
P6. Utilización de variedad de instrumentos	3,34	3,00	,549
P7. Fomento de autoevaluación	2,84	3,00	,649

La Tabla 3 muestra que todos los ítems han superado lo que puede considerarse como el valor medio estándar (2,5), siendo los valorados con puntuaciones más altas los referidos a la realización de la evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos del alumnado (P1) y a la recogida de información de forma periódica para evaluar el proceso de



aprendizaje (P3). Por el contrario, el fomento de la autoevaluación en el alumnado (P7) ha resultado ser la acción evaluativa menos efectuada por el profesorado.

2.2. Diferencias entre grupos en función de variables predictoras.

En las figuras de la 1 a la 4 se muestran las medias de cada uno de los ítems analizados, en función de las variables predictoras de la investigación.

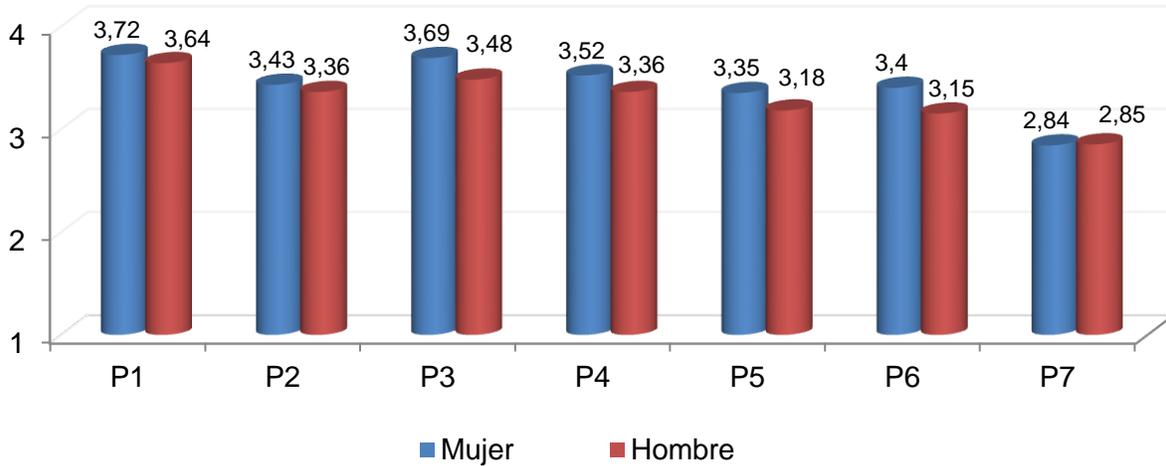


Figura 1. Medias de los ítems en función del sexo.

Globalmente, en lo que respecta al sistema de evaluación empleado, las mujeres han obtenido puntuaciones medias, superiores a los hombres ($Media_{mujeres}=3,42$; $Media_{hombres}=3,29$). De hecho, así se aprecia en todos los ítems, a excepción del P7, en el que la diferencia es tan solo de una centésima (Figura 1). Dichas diferencias no han resultado ser estadísticamente significativas ($P=,083$).

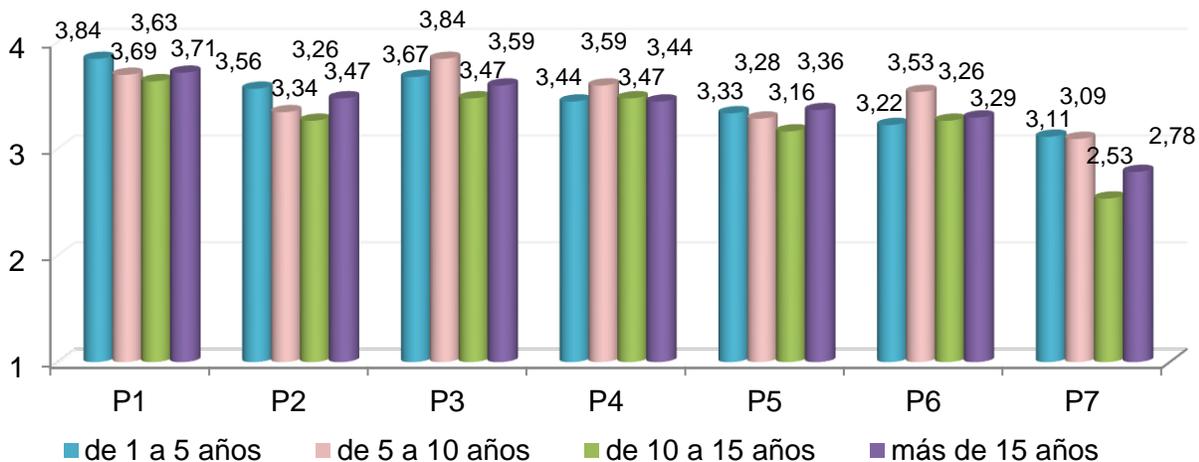


Figura 2. Medias por ítems en función de la experiencia docente.

A nivel global, los docentes que tienen entre 5 y 10 años de experiencia aplican procedimientos de evaluación más adecuados que el resto del profesorado. Por el contrario, los maestros y maestras que tienen entre 10 y 15 años de experiencia presentan las puntuaciones más bajas ($Media_{1-5}=3,44$; $Media_{5-10}=3,48$; $Media_{10-15}=3,25$; $Media_{>15}=3,37$) (Figura 2). Tampoco en esta ocasión se han hallado diferencias significativas entre los cuatro grupos de experiencia docente conformados ($P=,220$).

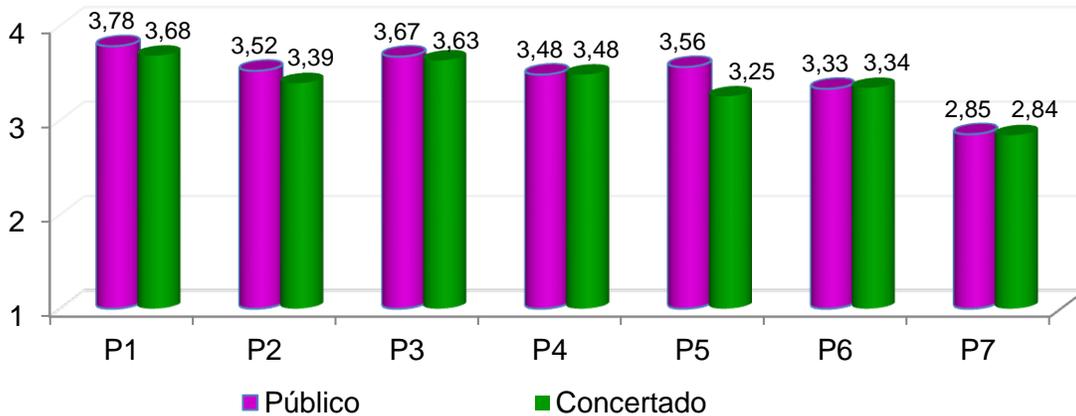


Figura 3. Medias de los ítems en función de la titularidad del centro.

De manera holística, continuando con el sistema de evaluación empleado, el profesorado que imparte docencia en centros públicos obtiene puntuaciones superiores al que lo hace en centros concertados ($Media_{públicos}=3,46$; $Media_{concertados}=3,37$). Así se observa en prácticamente todos los ítems de la Figura 3. Al igual que en los casos anteriores, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la opinión del profesorado que pertenece a sendos tipos de centros ($P=,366$).

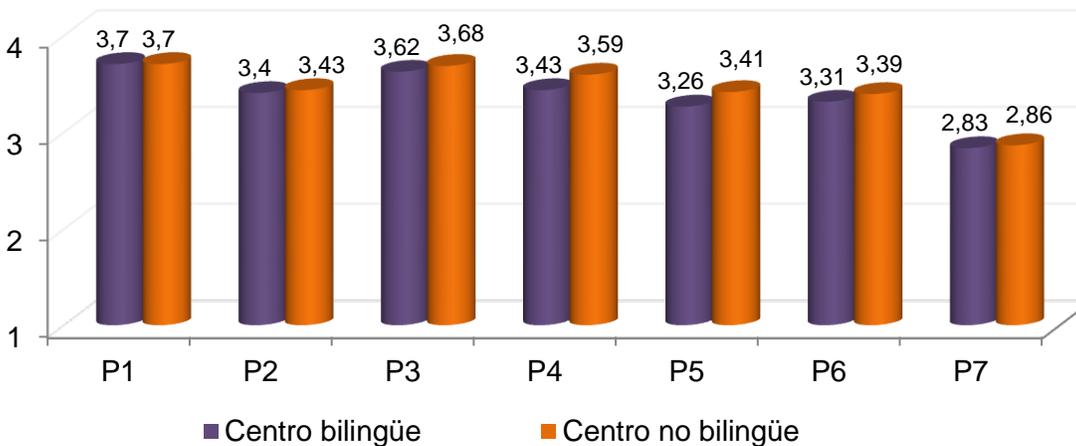


Figura 4. Medias de los ítems en función de la condición de bilingüe del centro.





En relación a la existencia de grupos bilingües en el centro, de forma general, los docentes que imparten docencia en centros no bilingües aplican procedimientos de evaluación de mayor calidad que los que lo hacen en centros bilingües ($Media_{no_bilingües}=3,43$; $Media_{bilingües}=3,36$), observándose esta situación en todos los ítems analizados (Figura 4). Como viene siendo habitual, tampoco en esta ocasión se han hallado diferencias significativas entre el profesorado de los dos tipos de centros ($P=,351$).

2.3. Coherencia entre diferentes acciones evaluativas.

Para terminar de exponer los resultados de la investigación, en la Tabla 4 se muestra la relación que existe entre los ítems que conforman la dimensión evaluación del cuestionario, tras calcular los correspondientes coeficientes de correlación de Spearman (Rho).

Tabla 4.
Correlación entre ítems.

	P1	P2		P3		P4		P5		P6		P7	
		Rho	P										
P1		,439	,000	,520	,000	,317	,000	,146	,093	,226	,009	,075	,390
P2				,329	,000	,475	,000	,237	,006	,381	,000	,269	,002
P3						,528	,000	,384	,000	,398	,000	,189	,030
P4								,609	,000	,532	,000	,445	,000
P5										,486	,000	,208	,016
P6												,402	,000
P7													

En la tabla que precede se aprecia una correlación significativa entre, prácticamente, la totalidad de los ítems. La excepción se confirma con la no relación entre los ítems P1 y P5 ($P=,093$), así como entre el P1 y el P7 ($P=,390$). Por lo tanto, se puede afirmar que existe coherencia entre las acciones evaluativas deseables ejecutadas por el profesorado con los estudiantes de AACC, excepto, por un lado, entre la realización de una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos del alumnado (P1) y tener en cuenta las actividades de ampliación y/o profundización en la calificación del estudiante; y, por otro, entre la primera acción mencionada y fomentar la autoevaluación en el alumnado (P1).



4. Discusión

En las reformas educativas realizadas en los últimos años, se ha insistido en demandar un aumento cuantitativo y cualitativo de la presencia de la evaluación, como reflejo quizás de una necesidad de mejora (Arnáiz, Martínez, De-Haro y Berruezo, 2008), especialmente cuando se trata de atender al alumnado escolarizado en centros con una clara orientación inclusiva.

Actualmente, la evaluación es considerada una actividad continua y, por tanto, debe ser abordada a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como señala la Orden ECD/65/2015, dentro del currículum, cualquier metodología a aplicar ha de partir de una correcta evaluación inicial de las competencias del alumnado.

Por lo tanto, el profesorado debe comenzar con ella para determinar el punto de partida del alumnado (Tejedor, 1997). Su finalidad es poder iniciar el proceso educativo con un conocimiento real de todos los discentes, lo que le permitirá diseñar estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a las singularidades individuales (Casanova, 2007).

En la presente investigación se pone de manifiesto la relevancia de esta primera evaluación, ya que los docentes participantes la realizan con un promedio de casi siempre. En esta misma línea apuntan Maquilón, Martínez Segura, García Sanz y García Sánchez (2010), que los docentes señalan que el proceso evaluativo comienza con una evaluación inicial del conocimiento del alumno. En el estudio realizado por Blanco y González (2010) se matiza que la evaluación inicial es llevada a cabo por el profesorado a principio de curso, pero no al inicio de cada unidad didáctica. Le sirve para orientar su programación, pero *“parece responder más a exigencias administrativas que pedagógicas”* (p. 44).

Por otra parte, autores como Mateo (2000) indican la necesidad de fijar criterios de evaluación con sus correspondientes estándares de aprendizaje. Evaluar atendiendo a criterios materializados en indicadores dentro del modelo educativo actual de formación por competencias, *“supone un cambio metodológico profundo para dar respuesta a una sociedad cambiante”* (Vázquez, 2012, p. 40). Dichos criterios deben ser explicados al alumnado para que éste sea consciente del contenido de la evaluación. En el presente estudio, los docentes comunican al alumnado los aspectos más relevantes que se le van a evaluar con un promedio de frecuentemente. También según Maquilón et al. (2010) el profesorado de atención a la diversidad muestra la necesidad de formular criterios de evaluación claros, así como de explicitarlos en los documentos del centro para que sean conocidos por toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la recogida procesual de información forma parte de la evaluación formativa, que actualmente deriva de evaluar el aprendizaje a evaluar para el aprendizaje (Belmonte, García Sanz y Galián, 2016). La evaluación debe ayudar al discente en su desarrollo, aportándole información sobre sus logros y posibilidades. Como apunta Mateo (2007), las actividades de evaluación constituyen un conjunto de actividades de lujo que facilitan la autorregulación del aprendizaje, así como la metacognición del estudiante.

En esta investigación se muestra que los docentes, con bastante frecuencia, recogen información de forma periódica para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, pero no tantos le aportan a éste retroalimentación sobre su progreso. Siendo especialmente importante esta evaluación para el alumnado con AACC. Ucar, Ustunel, Civelek y Umüt





(2016) revelan la influencia que ejerce la retroalimentación sobre las actitudes positivas de los estudiantes superdotados hacia los programas educativos que cursan. Por lo tanto, es necesario informar a los estudiantes continuamente de su evolución competencial, y no únicamente al final, considerando la evaluación de resultados como la consecuencia de todas las actividades realizadas durante su proceso de aprendizaje (García Sanz, 2014).

Con respecto a las actividades de ampliación y/o profundización, Galián y Belmonte (2015) hallaron que prácticamente la mitad de los docentes con alumnos y alumnas de AACC propone este tipo de actividades. En la investigación que nos ocupa, el profesorado tiene en cuenta dichas actividades para la evaluación con frecuencia. Aunque es muy importante investigar las diferencias individuales entre los discentes con AACC (Košir, Horvat, Aramy y Jurinec, 2015), se debe actuar con cautela de forma que este alumnado no vea perjudicada su evaluación por suponer una mayor exigencia que al resto.

Respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes indican que, con bastante frecuencia, emplean variedad de los mismos, adaptados a las actividades realizadas y a las competencias a evaluar. En este sentido, Conley (2015) resalta la importancia de triangular la información con el fin de alcanzar un nivel razonable de consistencia, exigiendo múltiples medidas de evaluación para alcanzar una comprensión más profunda del dominio del estudiante. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Blanco y González (2010) y Maquilón et al. (2010), pero no con los hallados anteriormente por Buendía, Carmona, González y López (1999), quienes pusieron de manifiesto un abuso del examen como instrumento de evaluación.

En relación a la autoevaluación, son muchos los autores que encuentran grandes beneficios en el uso de la misma (Bolívar y Guarro, 2007). La práctica del fomento de la autoevaluación del alumnado por parte de los profesores y profesoras participantes en esta investigación ha resultado ser la menos realizada, si bien la misma se ha llevado a cabo con un promedio de casi frecuentemente. También Marina (2013) señala el escaso uso que los docentes le dan a la autoevaluación, aunque tengan de ella una opinión positiva. Respecto a los estudiantes con AACC, Sastre-Riba (2011) encontró en la autoevaluación una tendencia a una mejor regulación metacognitiva en perfiles intelectuales más complejos.

Por otra parte, en el estudio que ahora mostramos, a nivel muestral, se observa el empleo de un sistema de evaluación más adecuado en las mujeres, los docentes de entre 5 y 10 años de experiencia, los centros públicos y los que no son bilingües. No obstante, no se han hallado diferencias significativas respecto a la utilización de dichos procedimientos de evaluación, en función de ninguna de las variables predictoras seleccionadas en la investigación. Por el contrario, este trabajo muestra la relación significativa existente entre casi todas las medidas evaluativas que el profesorado utiliza, considerando la atención al alumnado de AACC que atiende en sus aulas.



Así pues, aunque de forma general los docentes afirman hacer bastante uso de los diferentes procedimientos de evaluación seleccionados en esta investigación, aún queda mucho trabajo por hacer para lograr que la evaluación alcance altas cotas de calidad. Para ello, es importante que el profesorado desarrolle una serie de competencias relacionadas con la teoría y prácticas evaluativas como muestran otros estudios (García Sanz, García Sánchez, Martínez Segura y Maquilón, 2013). De este modo, se hace necesario el desarrollo de programas de formación dirigidos a los docentes que permitan un cambio de concepción y de práctica docente para abrir paso a una nueva cultura evaluadora en la que la evaluación constituya un proceso orientado hacia la mejora de los procesos educativos.

6. Referencias.

- Al-Dhamit, Y. y Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. doi:[10.1111/1471-3802.12048](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048)
- Arnáiz, P., Azorín, C.M. y García Sanz, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arnaiz, P., Martínez, R., De Haro, R. y Berruezo, P.P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 207-241.
- Belmonte, M.L., García Sanz, M.P. y Galián, B. (2016). Blogfolio. Aprendiendo a través de la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 25-33. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267231>
- Blanco, M.A. y Gonzalez, I. (2010). Políticas evaluativas del profesorado de Primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón*, 62 (1), 29-47.
- Bogoyavlenskaya, D. B., Bogoyavlenskaya, M.E. y Zhukova, E.S. (2016). On the Issue of Uncovering Giftedness in Early Childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 333-337. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.146>
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: WK Educación.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 2, 125-152.
- Casanova, M.A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. 9ª Edición. Madrid: La Muralla SA.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Conley, D. (2015). A new era for educational assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23(8), 1-41. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 254.



- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Grao.
- Escarbajal, A. y Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 146-161.
- Foss Hansen, H. (2010) Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 71-87. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00313830802628349>
- Freitas, S.N. y Rech, A.J.D. (2015). School Enrichment Activities as a Strategy to Contribute to the School Inclusion of Students With High Ability/Giftedness. *Education policy analysis archives*, 23(30), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1639>
- Galián, B. y Belmonte, M.L. (2015). *Utilización de medidas de atención a la diversidad con alumnado de altas capacidades en centros de escolarización preferente*. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 797-808). Cádiz: Bubok.
- Galián, B. y Belmonte, M.L. (2016, mayo). *Utilización de los recursos con alumnado de altas habilidades en los centros de escolarización preferente*. IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Murcia, España.
- García Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- García Sanz, M.P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.). *Guía Práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster* (pp. 99-126). Murcia: Editum.
- García Sanz, M.P., García Sánchez, F.A., Martínez Segura, M.J. y Maquilón, J.J. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar la formación evaluativa del profesorado de Educación Especial. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 149-172.
- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: Un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Garrido, C.F., Hernández, D., Rojo, A. y Royo, Y. (2008). Pasado, presente y futuro de las actuaciones desarrolladas con el alumnado de altas capacidades en la Región de Murcia. *De todo un poco*, 10, 26-34.
- Hernández, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Hernández, D. y Gutierrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261](http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261)



- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. doi: [10.1177/0016986216630607](https://doi.org/10.1177/0016986216630607)
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U. y Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002). Boletín Oficial del Estado, nº307. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica de educación (LOE) (2006). Boletín Oficial del Estado, nº 106. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). Boletín Oficial del Estado, nº 295. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Maquilón, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P. y García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de Atención a la Diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(3), 141-154.
- Marina, S. (2013). *La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Martínez-Luque, C. M, Hervás-Gómez, C. y Román-Graván, P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 175-184.
- Martínez Medina, F. (2009). Altas Capacidades intelectuales. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9.
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Education XX1*, 16(2), 183-208. doi: [10.5944/educxx1.16.2.2639](https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2639)
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- Matos, B. C. y Maciel, C. E. (2016). Brazilian and American Educational Policies to Assist Gifted Students. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 175-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003>
- Moon, T.R., y Park, S. (2016). Fidelity of Intervention of English/Language Arts Elementary Curriculum for Gifted Students An Exploratory Investigation in Different Service Delivery Models. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 62-79. doi: [10.1177/0162353215624161](https://doi.org/10.1177/0162353215624161)





- Nygaard, C. y Zoe, D. (2011). A proposed methodology for contextualised evaluation in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 36(6), 657-671. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602931003650037>
- Olszewski Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Rethinking Giftedness: A Developmental Approach. *Revista de Educación*, 368, 245-267. doi:[10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297)
- Orden de 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente. BORM nº 129.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. BORM nº 137.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE Nº. 25.
- Prieto, L., Sainz, M. y Fernández, M.C. (2012), Estudio de la superdotación en España. *Revista AMAzônica*, 10(3), 48-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047332>
- Prieto, M.D. y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Ribeiro, W. J., Nakano, T. C. y Primi, R. (2014). Validade da estrutura fatorial de uma Bateria de Avaliação de Altas Habilidades. *Psico*, 45(1), 100-109. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.1.13636>
- Rojo, A., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M., Fernández, M.C. y Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 137-146. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268619297.pdf
- Sastre Riba, S. (2011). Metacognitive functioning in gifted children. *Revista de neurología*, 52(1), S11-S18.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Tejedor, J.A. (1997). La evaluación inicial: Propuesta para su integración en la educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
- Ucar, E., Ustunel, H., Civelek, T. y Umut, I. (2016). Effects of using a force feedback haptic augmented simulation on the attitudes of the gifted students towards studying chemical bonds in virtual reality environment. *Behaviour and Information Technology*, 36, 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2016.1264483>





- Valle, J.A. y Manso, J. (2013). Key competences as a trend in the supranational educational policies of the european union. *Revista de Educación. Issue EXTRA*. 12-33. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255)
- Vázquez, E. (2012). Evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. 5(10), 30-4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4989963>
- Vigier-Moreno, F. (2017). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje: una experiencia en el ámbito de la formación de traductores jurídicos. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 260-269.

