

Alumnado con Sobredotación Intelectual- Altas Capacidades

Orientaciones para
la Respuesta
Educativa

Centro
de Recursos de
Educación
Especial
de Navarra



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

n. 2

**Alumnado con sobredotación
intelectual / altas capacidades**

**Orientaciones para la respuesta
educativa**

José M^a García Ganuza
Victoria Abaurrea Leoz

Colaboración: Guillermo Iriarte Aranaz

Título: Alumnado con sobredotación intelectual / altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa.
Autores: José M^a García Ganuza; Victoria Abaurrea Leoz.
Colaboración: Guillermo Iriarte Aranaz.
Edita: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
Cubierta: Ilune Diseño
Fotocomposición: Gráficas Pamplona S.L.
Imprime: Gráficas Ona
Depósito Legal: NA-0000-1997
I.S.B.N.: 84-235-0000-0

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Departamento de Presidencia e Interior
c/ Navas de Tolosa, 21
31002 PAMPLONA
Teléfono y fax: (948) 42 71 23

Índice

Introducción

I. Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual / altas capacidades.

1. Alumnos superdotados.
2. Alumnos con talentos específicos.
3. Alumnos precoces.
4. Algunas consideraciones sobre características de personalidad y adaptación social en los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades.

II. Identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades.

1. Valoración de capacidades y necesidades educativas especiales de los alumnos.
 - 1.1. Consideraciones previas.
 - 1.2. Valoración de la competencia curricular.
 - 1.3. Valoración de las capacidades intelectuales.
 - 1.4. Valoración de las aptitudes específicas.
 - 1.5. Valoración de la creatividad.
 - 1.6. Valoración del interés y perseverancia en las tareas.
 - 1.7. Valoración del autoconcepto e interacción social.
2. Análisis del contexto de enseñanza-aprendizaje.

III. La respuesta educativa desde el currículo

1. Propuesta curricular para la respuesta educativa.
2. Ajustes del currículo.
 - 2.1. Adaptaciones al qué enseñar.
 - 2.2. Adaptaciones al cómo enseñar.
 - 2.3. Adaptaciones al qué y cómo evaluar.
3. Procedimientos específicos para abordar la respuesta educativa.
 - 3.1. Mecanismos específicos de ajuste curricular.
 - Actividades de ampliación.
 - Adaptaciones curriculares individualizadas y flexibilización del período de escolarización obligatoria.
 - 3.2. Procedimiento de actuación en el centro educativo y colaboración del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).
4. Función tutorial y colaboración con los padres.
 - 4.1. Función tutorial.
 - 4.2. Colaboración con los padres.

IV. Bibliografia

INTRODUCCIÓN

La LOGSE reconoce las diferencias individuales de los alumnos tanto en sus capacidades como en intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Así mismo, contempla la atención a las necesidades educativas especiales partiendo de un enfoque individualizado y comprensivo de la enseñanza desde un marco curricular único. Este enfoque permite una respuesta a la diversidad del alumnado tanto si se trata de alumnos con discapacidades como con altas capacidades. Ahora bien, mientras que la respuesta educativa dirigida a los alumnos con discapacidades ha alcanzado un alto nivel de sistematización y desarrollo, la dirigida a los alumnos con altas capacidades ha sido más bien escasa.

Las disposiciones legales que a partir de la LOGSE se vienen promulgando en relación al alumnado con sobredotación intelectual / altas capacidades están suponiendo el pleno reconocimiento de sus necesidades educativas, ya que establecen las medidas para articular la atención y respuesta desde el Sistema Educativo.

La LOGSE, que ha hecho de la atención a la diversidad una de sus metas principales, señala explícitamente que las necesidades de los alumnos más capaces constituyen otra manifestación de necesidades educativas especiales. Por tanto, dichos alumnos son sujetos de las ayudas complementarias que puedan requerir a lo largo de su proceso de escolarización.

En desarrollo de estos preceptos, el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril (BOE nº 131, de 2 de junio), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, considera a estos alumnos con “necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual”, dedicándose a ellos expresamente el capítulo segundo y la disposición adicional primera.

La Orden del 24 de abril de 1996 (B.O.E. nº 107, del 3 de mayo) regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional el período de escolarización obligatoria de estos alumnos.

Por último, la Resolución de 29 de abril de 1996 (B.O.E. nº 119, de 16 de mayo) determina “los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual”. (Esta disposición está en vigor en la Comunidad Autónoma de Navarra en tanto no se desarrolle una normativa propia)

En Navarra, y con anterioridad a la promulgación del Real Decreto, se han venido estableciendo una serie de medidas y recursos para la atención educativa de estos alumnos. El Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, por el que se crea el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), recoge en el Artículo 2.6 como una de sus funciones: “*El apoyo específico a los Centros escolares para la atención de los alumnos con minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales, conductuales, y de los alumnos superdotados...*”.

Dentro de las actuaciones del CREENA se inscribe la elaboración de este documento como una propuesta de modelo de actuación no sólo para la atención a los alumnos superdotados, sino también para todos aquellos que, por la razón que fuere, manifiesten alta competencia para el aprendizaje y necesidades educativas que requieran de un ajuste de la respuesta educativa.

En primer lugar, se considera que la atención a los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades y a los alumnos altamente motivados y competentes en las tareas escolares debe situarse en el contexto educativo ordinario, utilizando para ello los recursos y procedimientos que la LOGSE contempla.

Uno de los principios en los que la LOGSE se fundamenta es la individualización de la enseñanza. Esto conlleva reconocer las diferencias individuales del alumnado y la respuesta educativa de acuerdo con las necesidades, posibilidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos. La respuesta educativa se plantea como un continuo único que abarca, siguiendo un criterio de ajuste progresivo de menor a mayor adaptación, tanto las medidas curriculares para los alumnos discapacitados como las dirigidas a los alumnos más capaces.

Así mismo, al tratar el tema de la diversidad hay que tener muy en cuenta que no hay una frontera netamente definida que marque los límites entre lo ordinario y extraordinario. Además, esta distinción responde en ocasiones a factores ajenos a las capacidades y rendimiento de los alumnos, tales como el punto de vista del profesorado, las expectativas familiares, las características del centro educativo, etc. Por todo ello, interesa enfocar la cuestión hacia la valoración y respuesta a las necesidades educativas que algunos alumnos pueden tener.

Las Adaptaciones Curriculares (A.C.s) son las estrategias de planificación y actuación para la atención a la diversidad que el profesorado elabora partiendo del Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) y de la programación de aula. Como ocurre con la diversidad, tampoco en las A.C.s hay fronteras definidas. En un extremo, estarían aquellos cambios que el profesor hace habitualmente para responder al estilo de aprendizaje y motivación de sus alumnos. En el otro extremo estarían los ajustes que se apartan significativamente del currículo ordinario.

Sirvan estas consideraciones para explicar cuál ha sido el punto de partida para la elaboración de este documento, con el que se pretende proporcionar un material que oriente en la toma de decisiones para la atención educativa de los alumnos más capaces. El documento se divide en tres apartados en los que se aborda sucesivamente la descripción de los alumnos, la valoración de sus necesidades educativas y la planificación y diseño de la respuesta educativa. Se presenta como un modelo abierto y, como tal, sujeto a las modificaciones, ampliaciones y/o concreciones derivadas de su aplicación y puesta en práctica.

I. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL / ALTAS CAPACIDADES

Tal como aparece en la literatura especializada y se comprueba en los centros educativos, no son únicamente los alumnos con sobredotación intelectual los que pueden presentar necesidades educativas especiales de Ampliación Curricular. También los alumnos con talentos específicos, los alumnos precoces y aquellos altamente motivados y/o estimulados pueden requerir una adecuación del currículo, ya sea temporal o más permanente.

En general, son alumnos con un alto rendimiento académico en una o en todas las áreas del currículo y con frecuencia tienen adquiridos los contenidos programados para el grupo/clase. Por tanto, pueden presentar necesidades educativas que exigen una respuesta de ampliación curricular. Así mismo, las necesidades educativas pueden surgir como consecuencia de que el proceso de enseñanza no se ajuste al ritmo, estilo de aprendizaje, etc. del alumno.

Por último, y siguiendo los criterios que la LOGSE establece respecto a la adaptación de la enseñanza a las necesidades de todos los alumnos, la actuación irá dirigida más que a etiquetar y clasificar a los alumnos, a dar una respuesta a las necesidades educativas que pueden presentar.

1. ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Como primera aproximación al concepto, podría considerarse la idea de que los niños superdotados (1) manifiestan altas aptitudes intelectuales. Por ello, son capaces de realizar determinadas tareas a edades más tempranas que las esperadas, las hacen mejor, más rápidamente y quizás de distinta manera que el resto de los niños.

La literatura especializada muestra que a lo largo de los años el concepto de superdotación ha ido evolucionando en íntima relación con los modelos de inteligencia y de funcionamiento cognitivo e incluso también con los instrumentos de medida que se han ido desarrollando.

Las primeras concepciones de superdotación, al igual que los primeros modelos de inteligencia, aparecen ligados a conceptos tradicionales de “genialidad” (GALTON, 1. 883) (2). Galton concibe el modelo de inteligencia monolítica como una única variable. Se derivan de esta concepción tres de los principales modelos: el de la edad mental (BINET-SIMON, 1905), el del factor G (SPEARMAN, 1904, 1927) y el del Cociente Intelectual (STERN y TERMAN, 1917, 1925, 1954). La idea de superdotación ligada a un nivel alto de coeficiente intelectual responde a este tipo de enfoques.

INSERTAR NOTAS 1 Y 2 AL PIE (LAS NOTAS ESTÁN AL FINAL DEL DOCUMENTO)

Frente a los modelos monolíticos surgieron rápidamente los factoriales, que proponían distintas dimensiones aptitudinales manteniendo o no, según los autores, un rasgo intelectual unitario. Aparecían los distintos factores intelectuales y se requería para ellos medidas diferenciadas. EYSENCK, THURSTONE y GUILFORD (1967) son representantes de este modelo. A partir de entonces se daba la posibilidad de que un individuo pudiese destacar de forma significativa respecto al grupo, en uno o varios factores.

Los modelos jerárquicos surgieron con el propósito de integrar las concepciones monolítica y factorial de la inteligencia (CATELL, 1963, 1971). En estos modelos el factor G se sitúa en la cúspide de la jerarquía sobre diferentes factores de segundo orden. Los modelos jerárquicos prácticamente no se han considerado a la hora de explicar los fenómenos de superdotación y talentos específicos. Sin embargo, resultan más comprensivos que los modelos factoriales ya que la organización de factores de distintos niveles produce una estructura mucho más rica y compleja y más cercana a los modelos explicativos actuales.

En la actualidad, y en relación a la superdotación propiamente dicha, los expertos la conciben con una perspectiva mucho más amplia y multifacética, por lo que introducen otras dimensiones: la aptitud académica (MARLAND, 1971; GENOVARD & CASTELLÓ, 1990); la creatividad y dedicación al trabajo en el modelo de los tres anillos (RENZULLI, 1978); la capacidad de liderazgo y socialización (MÖNKS y VAN BOXTEL, 1988); el pensamiento creativo (TANNENBAUM, 1983), (BERCHÉ, 1990); etc.

La definición más generalmente aceptada es la de J. RENZULLI (1978), del Instituto de Investigación para la educación de los Alumnos Superdotados. (Research Institute for Gifted Education, University of Connecticut, USA) que a continuación se expone brevemente.

EL CONCEPTO DE LOS “TRES ANILLOS” DE J. RENZULLI.

En su modelo triádico, Renzulli sitúa la superdotación en la intersección entre tres capacidades: Habilidad intelectual muy por encima de la media, gran compromiso con las tareas y creatividad elevada.

Hay que señalar que no es un grupo único de características lo que define la superdotación. El tener la capacidad de desarrollar esa interacción entre los tres grupos y su aplicación en cualquier área es lo que permite identificar a un sujeto como superdotado. Esta interacción la representa el área de intersección central de los tres anillos, tal como aparece en la figura.

INSERTAR CUADRO

Habilidad intelectual muy por encima de la media.

El autor la define de dos formas. En primer lugar, como una “habilidad general que consiste en la capacidad de procesar la información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, y la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto”. Ejemplos serían el razonamiento numérico y verbal, la fluidez verbal, etc. En segundo lugar, como “las habilidades específicas que consisten en la capacidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado” tales como química, ballet, matemáticas, etc. (en BENITO, 1994).

Una habilidad intelectual muy superior supone:

- Altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.
- Aprendizaje rápido y una gran capacidad para retener y utilizar conocimientos adquiridos.
- Manejo de una cantidad de información superior al resto de los niños de su edad. Alta capacidad para relacionar ideas y conceptos.
- Comprensión y manejo de ideas abstractas antes de la edad.
- Gran destreza en la resolución de problemas. Uso de múltiples estrategias para encontrar la solución.
- Capacidad de integrar las experiencias para dar respuestas adecuadas y adaptarse a nuevas situaciones.
- Rendimiento escolar muy bueno, a no ser que existan problemas importantes de motivación.
- Suele haber logros excepcionales en algún área.

Gran compromiso con la tarea.

Para describir el compromiso con la tarea Renzulli utiliza los términos de “perseverancia, la

resistencia, el trabajo duro, la práctica dedicada, la confianza en uno mismo y una creencia en uno mismo para realizar trabajos importantes” (BENITO, 1994).

En general se manifestaría:

- Interés profundo y apasionado por un área de conocimiento, dedicando todo su esfuerzo a obtener información sobre ella. Estos alumnos hacen preguntas relevantes y no se conforman con cualquier respuesta.
- Perseverancia en tareas de su interés, con gran concentración en el trabajo.
- Perfeccionismo, actitud crítica tanto con ellos mismos como con los demás.
- Confianza en sí mismos y en la habilidad propia.

Creatividad.

- Originalidad de ideas y de actividades (dibujos, juegos, experimentos, etc.)
- Aptitud receptiva frente a lo nuevo y diferente.
- Gran fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.
- Habilidad para dejar a un lado las convenciones y procedimientos establecidos y seguir nuevas vías.
- Capacidad para dar múltiples soluciones a un problema.

Renzulli plantea que los comportamientos derivados de estas capacidades no tienen por qué darse al mismo tiempo ni en todas las circunstancias. Habrá situaciones que posibiliten su aparición, las potencien y estimulen. Otras sin embargo, pueden inhibirlas. Efectivamente, es preciso tener esto en cuenta, puesto que la manifestación, potenciación y desarrollo de dichas aptitudes y conductas van a depender en gran medida de las estrategias educativas que use el profesor.

2. ALUMNOS CON TALENTOS ESPECÍFICOS

Alumnos con talento específico son aquellos que muestran una destacada aptitud y alto rendimiento en un ámbito concreto (verbal, artístico, matemático...), o tipo de procesamiento (talento lógico, talento creativo...). En el resto de áreas o formas de procesamiento, sus aptitudes y rendimientos son normales o incluso deficitarios. Sus perfiles intelectuales se caracterizan por una punta o varias en relación con su talento (CASTELLÓ, 1995).

Se habla también de talentos complejos constituidos por combinaciones de aptitudes específicas como por ejemplo el talento académico (aptitud verbal + aptitud lógica + gestión de memoria) o el talento artístico (gestión perceptiva + aptitud espacial + creatividad).

Tal como se recoge en la bibliografía consultada, las aptitudes que destacan en los alumnos con talentos serían:

Alumnos con talento académico: Estos alumnos, sin presentar las características definitorias de los alumnos superdotados, muestran unas capacidades para el aprendizaje relevantes. Aprenden a un ritmo muy rápido los contenidos de las áreas del currículo y obtienen resultados espectaculares en la escuela. Son grandes consumidores de conocimientos y manejan una alta cantidad de información.

Sin embargo, no son muy creativos y tienden a reproducir los conocimientos adquiridos más que a utilizarlos de formas diferentes. Se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas.

Talento matemático: Destacan en aquellas aptitudes intelectuales tales como razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial. Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas...). Su rendimiento escolar en el área de matemáticas es muy alto. Pueden no llegar a sobresalir en el resto de las áreas.

Talento creativo: Producen gran número de ideas diferentes sobre un tema. Ante un problema encuentran múltiples y variadas soluciones. Sus ideas y realizaciones suelen ser originales y poco frecuentes. Ante planteamientos educativos muy rígidos, pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia la escuela.

Talento social: Destacan considerablemente en habilidades de interacción social. Ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo, en el que suelen desempeñar el papel de líderes. Tienden a organizar los juegos y las tareas de los demás y son capaces de asumir responsabilidades no esperables a su edad.

Talento artístico: Manifiestan una habilidad excepcional para las artes (música, dibujo, pintura...). Disfrutan con sus realizaciones y dedican mucho tiempo a este tipo de actividades.

3. ALUMNOS PRECOCES.

La precocidad se distingue de la superdotación y del talento en que es evolutiva. Tiene que ver con el ritmo de desarrollo.

En los alumnos precoces se da un avance madurativo del desarrollo cognitivo en un tiempo más breve que el considerado normal, pero no consiguen más ni mejores niveles. Adquieren antes los recursos intelectuales básicos, para posteriormente normalizarse (CASTELLÓ, 1992).

Así pues, el avance rápido en la adquisición de los recursos intelectuales durante la etapa de desarrollo (entre 0 y 14 años) y la manifestación de alto rendimiento académico puede ser debida no sólo a una superdotación intelectual, sino también a precocidad. Esto supone que hay que ser cautos y precavidos a la hora de considerar a un alumno como superdotado, con el fin de evitar que se produzca un nivel de expectativas y exigencias inadecuados.

Los alumnos precoces presentan necesidades educativas especiales ya que adquieren antes de lo esperado una serie de conocimientos y destrezas y con frecuencia dominan algunos de los contenidos programados para el nivel e incluso para la etapa. En Educación Infantil, por ejemplo, es frecuente encontrar alumnos con un nivel de competencia lectora y de lenguaje oral propio de una edad más avanzada. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la composición escrita, a la que generalmente no han accedido porque depende en gran medida del desarrollo motor.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD Y ADAPTACIÓN SOCIAL EN LOS ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL / ALTAS CAPACIDADES

En la literatura especializada, acompañando a los rasgos intelectuales se describen una serie de rasgos de personalidad y conducta que podrían caracterizar a los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades.

Son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo para identificar rasgos, conductas y actitudes de los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades, con resultados muy variados y en ocasiones opuestos. Para algunos autores como Terman, Haier y Denham (CORIAT, 1990), el buen nivel intelectual lleva consigo una buena adaptación psicológica y social. Estos alumnos serían maduros, mantendrían excelentes relaciones con sus compañeros

y una buena imagen de sí mismos.

Para Hildreth y Lebovici, entre otros, la adaptación social, el carácter y la personalidad del sujeto dependerían en gran medida del nivel de la capacidad intelectual. Los niños con C.I. por encima de 180 tendrían más dificultades en cuanto a relación social, serían más testarudos, introvertidos y autoritarios. En cambio, con un C.I. alrededor de 140, más moderado, serían sujetos tolerantes, cooperadores y líderes (en CORIAT, 1990).

Hay autores que recogen las habilidades sociales y características de personalidad más positivas. Otros señalan aspectos más negativos. MARTINSON (1981) recoge, junto a las características de personalidad más positivas, las dificultades o aspectos más negativos que pueden derivarse de ellas (en VERHAAREN, 1991).

Todo esto ha dado lugar a la opinión de que los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades muestran una serie de rasgos de personalidad, conductas y actitudes que los constituye en un grupo especial y problemático.

En contra de esta creencia, convertida ya en un tópico ampliamente difundido y asumido por la población, GOTZENS (1993) señala que los rasgos de personalidad y de ajuste al entorno social se distribuyen de manera independiente de la configuración intelectual. Plantea que se podrían encontrar variaciones de dichos rasgos entre estos alumnos, similares a las del resto de la población.

Tras el análisis de diferentes estudios de investigación, Gotzens señala que los resultados de dichos estudios son ambiguos y contradictorios, por lo que no se puede concluir que haya una relación entre capacidades intelectuales y factores relacionados con autoconcepto, ajuste emocional y psicosocial. Estos alumnos no constituyen un grupo homogéneo. Por ejemplo, frente al comportamiento socialmente desadaptado, baja autoestima, aislamiento, etc. de algunos alumnos, se encontraría a otros con una buena capacidad de adaptación al grupo e incluso con un alto nivel de popularidad, elevada autoestima, ajuste emocional, etc.

Es preciso señalar que, más allá de la capacidad intelectual, son numerosos y variados los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto y del ajuste psicosocial, por lo que un alumno con altas capacidades no tiene por qué ser necesariamente un sujeto especial con desajustes emocionales y dificultades en la adaptación social.

Ahora bien, no se puede olvidar que el desarrollo de la persona se realiza dentro de un grupo, en interacción con su entorno físico y social. Es lógico, pues, como ocurre con el resto de la población, que la interacción incida de un modo particular y concreto en el desarrollo personal (intelectual, afectivo/emocional, social), en el modo de relacionarse con los demás y en la autoimagen que el alumno se va construyendo.

Es preciso contemplar esta influencia desde sus dos vertientes. Por un lado, las características individuales de un sujeto (inteligencia, actitudes...) producirían unos efectos en el entorno que a su vez repercutirían en el sujeto afectando a factores como la confianza en uno mismo y las interacciones con el grupo de iguales y adultos. Por ejemplo: los alumnos con talento académico tendrían una autoestima muy elevada como consecuencia del alto valor que padres y profesores otorgan a los resultados escolares. En cambio, de los alumnos con talento artístico —y debido a que recibirían una menor valoración por parte de los adultos, ya que normalmente no tienen tanto éxito académico—, se podría esperar que la autoestima, la confianza en uno mismo, fuera más discreta o baja. Sin embargo, sus relaciones con los iguales podrían ser muy buenas, ya que el componente creativo les otorga más flexibilidad y capacidad de sorprender y divertir, siendo estos aspectos altamente valorados por el grupo de

iguales. (CASTELLÓ, 1995).

Por otro lado, estaría la influencia directa del entorno. Con mucha frecuencia son las actitudes y expectativas de los padres y profesores las que pueden provocar algunos de estos efectos en el alumno. Por ejemplo, la difusión de ciertos tópicos y estereotipos está dando lugar a que en ocasiones haya adultos que comienzan a considerar como extrañas, e incluso anómalas, conductas y rasgos de personalidad que en principio no lo son. A su vez, esto puede generar actitudes que acentúen la diferencia de tal modo que pueda producir en el niño inseguridad o desprecio por los demás, excesiva autoexigencia, inhibición social, conflictos personales, etc.

De cualquier modo, y en el caso de que surjan dificultades personales ya sea debido a las características individuales o al efecto de las expectativas del entorno, éstas deben ser abordadas desde la respuesta educativa como más adelante se desarrolla.

II. IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL / ALTAS CAPACIDADES

La valoración y concreción de las necesidades educativas es un proceso de recogida de datos y reflexión que se realiza para determinar si la respuesta educativa que se está ofreciendo en el contexto de la programación del grupo/clase se ajusta a las necesidades concretas de aprendizaje de los alumnos con altas capacidades.

La enseñanza hay que considerarla desde el punto de vista de la interacción entre el sujeto y el contexto. La valoración de las necesidades educativas es un elemento fundamental del proceso educativo y como tal se realizará analizando los dos factores del binomio alumno-contexto, no de forma aislada como si fueran dos constructos independientes, sino como resultado de dicha interacción. Abarca, por tanto, el análisis de las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza/aprendizaje.

1. VALORACIÓN DE CAPACIDADES Y NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Desde el punto de vista educativo, más que la identificación estricta de alumnos altamente dotados, interesa la identificación y valoración de sus necesidades educativas, por lo que conviene que las actuaciones a nivel pedagógico tengan mayor preponderancia que el diagnóstico psicológico. Así, si la primera pregunta que aparece es si un alumno es o no superdotado, ésta debe relegarse y dar prioridad a la cuestión de si la respuesta educativa planificada para el grupo se ajusta también a las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades. La valoración individual de dichas capacidades deberá llevarse a cabo en función de la adecuación o inadecuación de la respuesta educativa.

Los alumnos a los que va dirigido el ajuste de la respuesta educativa no responden a un perfil único. La diversidad en cuanto a capacidad intelectual, origen sociocultural, motivación intrínseca o específica, capacidad de trabajo... hace que dentro de la población escolar haya alumnos que requieran ajustes curriculares, ya que superan de forma importante lo que en principio estaba previsto para la mayoría del grupo de referencia.

El alto rendimiento es uno de los factores más relevantes para la identificación de las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades. Su constatación puede ser el elemento inicial que permita prever cómo y en qué grado es oportuno introducir modificaciones para adecuar el currículo a las necesidades de estos alumnos.

Sin embargo, la manifestación o no de altos rendimientos está determinada no sólo por las capacidades del alumno, sino también por las condiciones del contexto escolar. Por tanto, habrá que planificar las actuaciones educativas de tal manera que sean cauce de expresión y desarrollo de las capacidades ya que, de no ser así, incluso las más excepcionales pueden no evidenciarse. Por ejemplo, la creatividad, que constituye un importante factor ligado a altas capacidades, difícilmente se manifestará si en el currículo no están previstos espacios y situaciones propiciadores de su expresión. Del mismo modo, la manifestación de altos rendimientos académicos y conductas creativas también va a depender del establecimiento de un buen clima dentro del grupo.

Bajo estas perspectivas, el propio sistema de evaluación ordinario previsto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, si se concibe con la suficiente flexibilidad y amplitud de miras, será suficiente para la identificación y valoración de las N.E.E. de gran parte de los alumnos

con altas capacidades.

Pero esta gran potencialidad de evaluación que tiene el currículo sólo llegará a ser real si se tienen en cuenta este tipo de planteamientos. Por tanto, habrá que contar en la planificación con diferentes actuaciones dirigidas a optimizar el proceso educativo, actuaciones necesarias para todos los alumnos del grupo, pero de modo especial e inexcusable para aquellos con altas capacidades. Actuaciones en la línea de proponer una amplia variedad tanto en la actividades como en la dinámica de trabajo, crear un clima participativo en el grupo, rico en interacciones... son las que hacen posible la manifestación de altos rendimientos y, lo que es más importante, promueven cauces para el desarrollo de las capacidades de los alumnos y la adquisición de nuevos aprendizajes.

Entendido de este modo el concepto de enseñanza-evaluación, los procedimientos ordinarios planificados en el currículo y llevados a cabo por el profesorado constituyen ya de por sí una respuesta adecuada para muchos de los alumnos con altas capacidades. Sólo una pequeña parte de ellos requeriría actuaciones más individualizadas y con un mayor nivel de especialización.

Sin embargo, en la práctica cotidiana se hacen demandas que podrían ser asumidas desde los planteamientos y actuaciones del centro, pero que se presentan como problemáticas mucho más específicas de lo que quizá son en realidad. Ocurre, por ejemplo, cuando se demanda como primer elemento de la intervención educativa la valoración de capacidades intelectuales. En la mayoría de las ocasiones, esta demanda requiere ser reconducida hacia la valoración de actuaciones previas más curriculares y normalizadas que no se han tenido en cuenta o no se han llevado a la práctica de forma adecuada.

Sin olvidar las reflexiones anteriores, con determinados alumnos habrá que llevar a cabo un proceso de valoración individual. La decisión de realizar o no esta valoración, de cuándo y cómo realizarla, dependerá de las circunstancias específicas de cada alumno. En todo caso, el objetivo final de esta valoración es que sirva para tomar decisiones pedagógicas en respuesta a las necesidades educativas que queden de manifiesto.

A la hora de llevar a cabo una **valoración individual** resulta oportuno tener en cuenta que:

- La evaluación sea multidimensional y considere al alumno en su globalidad. Además de la aplicación de tests, conviene utilizar otros instrumentos y actuaciones, tales como observaciones, entrevistas, cuestionarios, etc.
- La evaluación de las capacidades intelectuales mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, más que centrarla en el diagnóstico de si existe o no sobredotación, habrá que usarla para la detección de posibles desniveles entre los diferentes factores y para poder determinar tanto los “puntos fuertes” como los “puntos débiles”.
- Conviene que la intervención no se perciba como una actuación excepcional dirigida a un alumno concreto, por lo que hay que tratar de inscribirla en un proceso relativamente normalizado. Muchos de estos alumnos viven cualquier tipo de intervención como algo que los hace diferentes, los singulariza y los “separa” del resto de los alumnos de su grupo.
- Habría que partir de la evaluación de la competencia curricular para posteriormente pasar a valorar capacidades intelectuales, intereses y aptitudes específicas, creatividad, motivación y perseverancia en la tarea, adaptación socio-emocional y cualquier otra que pueda resultar relevante.

1. 2. VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR.

Se trata de conocer el grado y nivel de aprendizaje que ha conseguido el alumno en relación a los objetivos y contenidos establecidos en las distintas áreas curriculares del ciclo. Es preciso resaltar la importancia de valorar la competencia del alumno en cuanto a la adquisición y aplicación de los contenidos procedimentales ya que, con frecuencia, no están adquiridos ni ejercitados en toda su riqueza, incluso por los alumnos más capaces. Esto suele ser debido a que no se han contemplado suficientemente en la programación del aula.

Si la adquisición de los contenidos procedimentales se planifica adecuadamente, se cubre una parte importante de las necesidades de los alumnos más capaces, ya que se les facilitan los recursos y la autonomía necesarios para adquirir información, elaborarla y aplicarla a diferentes situaciones. *“Aprender para seguir aprendiendo por sí mismo es uno de los objetivos de esta etapa. Los aprendizajes básicos deben tener un carácter de capacitación para generar estrategias personales que permitan a los alumnos acometer nuevos aprendizajes. El contenido de los procedimientos está muy relacionado con esta dimensión del aprendizaje”*. (Educación Primaria, Decreto del Currículo, pág. 18).

La valoración que se realice de la competencia curricular, al igual que para el resto de aspectos a evaluar, es preciso abordarla desde las dos vertientes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a nivel de las adquisiciones del alumno y a nivel de lo planificado en la programación del profesor. Se pueden utilizar:

- Criterios de evaluación de la programación de aula, de ciclo y del proyecto curricular de etapa.

- Actividades diseñadas específicamente para evaluar elementos concretos del currículo. Estas actividades evaluadoras se podrían planificar con diferentes niveles de complejidad de tal manera que permitan conocer los diferentes niveles de adquisición de los contenidos de aprendizaje que se dan en el grupo. Partiendo de ello se realizarán los ajustes curriculares de un modo progresivo, tomando medidas que van desde lo más general a lo específico, de lo colectivo a lo particular.

Así mismo, es necesario saber si el alumno muestra un interés muy especial por algún tema que no esté contemplado o tenga poca relación con el currículo ordinario. A través de la información transmitida por los padres y las manifestaciones del alumno, se trataría de detectar y conocer con precisión la naturaleza e intensidad de sus intereses de aprendizaje. Se sabe que hay alumnos que tienden a “especializarse” casi de forma exclusiva en estos temas, dedicando períodos prolongados de tiempo, incluso años, a obtener información sobre los mismos. Posteriormente, habrá que valorar si se incluyen en las programaciones y el modo de hacerlo.

1. 3. VALORACIÓN DE CAPACIDADES INTELECTUALES

Los test han sido el recurso tradicionalmente más empleado para identificar y evaluar a los alumnos altamente capacitados; pero, tal como se viene planteando, su aplicación se debe complementar con otros procedimientos, ya que por sí solos no aportan suficientes datos en orden a la toma de decisiones sobre el tipo de ayudas educativas que se puedan ofrecer.

En cuanto a su utilización para la valoración de las capacidades intelectuales, es preciso señalar algunas limitaciones intrínsecas de los propios test y que deben tenerse en cuenta tanto en la selección previa como en la interpretación de los resultados. En primer lugar, habría que ver si el test se ajusta o no a aquel aspecto que nos proponemos medir y considerarlo junto al concepto de validez del propio test. Otro punto a considerar es el de los baremos, que pueden estar elaborados en base a muestras poco representativas o a grupos

muy diferentes de aquel en el que se pretenden aplicar. También es posible que sean antiguos y estén desfasados, lo cual hace que los resultados aparezcan “escorados” hacia arriba.

Interesa hacer referencia no sólo a los baremos que vienen en los manuales, sino también a baremos del grupo, de la zona, etc. (siempre que se disponga de ellos y resulten adecuados), ya que puedan dar una visión más real de los resultados.

Hay que tener en cuenta también la concepción inicial de las pruebas que se vayan a utilizar. Los tests más ampliamente utilizados suelen estar referidos a la llamada Inteligencia General, que supone el concepto más clásico de inteligencia. Dan una puntuación global (correspondiente al C.I. o equiparable a él) directamente o a partir de las subpruebas de que están compuestos. Entrarían aquí los test no verbales Columbia, Leiter, etc. y los clásicos de Stanford / Binet (Terman / Merrill), Raven, escalas Wechsler, etc. Existen otra serie de test que se suelen denominar de aptitudes específicas y que responden al modelo de inteligencia factorial o jerárquica. Están entre éstos (al menos en cuanto al enfoque inicial) los DAT, PMA...

No es aconsejable aplicar únicamente pruebas de inteligencia general ya que es necesario conocer los niveles de los diversos factores intelectuales y detectar los “puntos fuertes y débiles” del sujeto, para proceder a dar la respuesta educativa más adecuada.

1. 4. VALORACIÓN DE APTITUDES ESPECÍFICAS

Aunque la denominación de los test factoriales y jerárquicos responde como se ha dicho a este concepto, quizá sea más claro referirse bajo ese título a otras aptitudes relevantes en aspectos que no suelen incluirse de forma estricta dentro del concepto de inteligencia y que pueden manifestar los alumnos con altas capacidades.

Estarían entre ellas las aptitudes musicales, plásticas, etc. y para las mismas se crearon tests como el de talento musical de Seashore, el de aptitud artística de Meyer, el de artes visuales de Lewerenz, etc.

1. 5. VALORACIÓN DE LA CREATIVIDAD

La creatividad resulta difícil de conceptualizar. Este es un término que se ha aplicado a realidades muy diversas y al que se le han dado multitud de significados, dependiendo del punto de vista y de la posición teórica del investigador.

GARAIGORDOBIL (1995), tras un análisis de las diferentes concepciones y modelos teóricos explicativos que se han dado sobre la creatividad, la considera como “un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural”. Entre los trabajos analizados por Garaigordobil cabe destacar, a modo indicativo y con el fin de realizar una aproximación al concepto, las cuestiones planteadas por autores como GUILFORD (1950), para el que las aptitudes de las personas creativas son fundamentalmente fluidez, flexibilidad y originalidad. A su vez, DREVDHAL (1956) define la creatividad como “la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo que, esencialmente, pueden considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen. Puede tratarse de actividad de la imaginación o de una síntesis mental que es más que un mero resumen. Puede implicar la formación de nuevas combinaciones de informaciones ya conocidas... ha de ser intencional y dirigida a un fin...”

TORRANCE (1977) se centra en el proceso creativo y dice de él que es un “proceso de percepción de problemas o lagunas de información, de formación de ideas y de hipótesis, de evaluar y modificar esas hipótesis y comunicar los resultados”. Por otra parte, DE LA TORRE (1985) plantea la creatividad desde un enfoque socio-cognitivo e interactivo: “La capacidad para captar estímulos, transformarlos y comunicarnos ideas o realizaciones personales,

sorprendentes, nuevas”.

El modelo de STERNBERG y LUBART (1991) resulta de gran interés por su carácter integrador, la importancia que da al contexto en el desarrollo de la creatividad y las consecuencias educativas que de él pueden deducirse. Estos autores plantean que la creatividad implica una serie de fuentes tales como procesos intelectuales, conocimiento, estilo intelectual, personalidad, motivación y contexto ambiental. La realización creativa será el resultado de la confluencia de estos elementos e implica la aplicación de dichos componentes a nuevos tipos de tareas y situaciones, o a tareas y situaciones familiares pero aplicados de una forma novedosa.

Así, la posesión de los aspectos intelectuales no es suficiente para ser un sujeto creativo, sino que se requiere, entre otros factores, estar altamente motivado. A su vez, el contexto adquiere una gran preponderancia en la manifestación y desarrollo de la creatividad. Por una parte, es fuente de ideas y fomenta su desarrollo, pero por otra, puede impedirla o inhibirla.

Independientemente del enfoque del que se parta, es preciso resaltar la importancia del producto. La creatividad debe concretarse en los productos creativos siendo esto la parte más visible y objetivable de la misma. Estos productos consisten en “resultados, soluciones o comportamientos de calidad (correctos, ajustados) y originales (poco frecuentes, novedosos)” (CASTELLÓ, 1993).

Ahora bien, si difícil es la conceptualización de la creatividad, mayores son las dificultades y limitaciones para valorarla. Como instrumentos de medida estandarizados se dispone de los test y los inventarios actitudinales pero, como ya se ha expresado anteriormente, los test muestran limitaciones. En relación a la creatividad la dificultad radica en que existen múltiples perspectivas para definirla, lo que hace que los resultados haya que referirlos únicamente al modelo del que se ha partido y entenderlo como tal. Habrá que ver igualmente si el test en cuestión mide lo que se propone medir.

Entre los test pueden destacarse: TORRANCE, E.P. (1966): *Test of Creative Thinking*; WALLACH, M.A. y KOGAN, N. (1965): *Modes of thinking in young children*; GETZELS y JACKSON, (1962): *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*; HOEPFNER y HEMENWAY: *Test of Creative Potential*; TORRANCE, KHATENA y CUNNINGTON: *Thinking Creatively with sounds and words*; DE LA TORRE, S.: *Evaluación de la Creatividad* (1991) (3); etc.

INSERTAR NOTA 3 AL PIE (LAS NOTAS ESTÁN AL FINAL DEL DOCUMENTO)

De los inventarios actitudinales se señalan: KATHENA-TORRANCE: *Creative Perception Inventory*; RENZULLI y HARTMAN: *Escales for rating the behavioral characteristics of superior students*; GIFT (GROUP INVENTORY FOR FINDING CREATIVE TALENT): *Biographical Inventory-Form U*.

Más allá de la utilización de test y cuestionarios, la valoración de la creatividad recaerá sobre los productos. Ahora bien, para ello es preciso que se haya considerado la importancia de la educación en su desarrollo y que, en consecuencia, se haya concretado en las programaciones en objetivos, contenidos, actividades y estrategias de enseñanza.

Por tanto, los aspectos referidos a la creatividad se valorarán desde las dos vertientes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza, se verá si están previstas y se llevan a cabo en el acontecer diario una serie de estrategias y actividades que posibiliten su manifestación y desarrollo. Así, cabría destacar entre otras:

- El establecimiento de un clima relajado, respetuoso y favorable a la participación y

expresión personal que incluya la planificación de debates, discusiones, etc.

- Presentación abierta de cuestiones y preguntas, de forma que el modo de responderlas también sea abierto.
- Planificación de actividades con varias vías de solución, para posibilitar a los alumnos manifestarse de modo personal.
- Presencia en las diferentes áreas de programación de situaciones problemáticas cuya vía de resolución no sea totalmente estructurada.
- Potenciación de estrategias intelectuales creativas para la resolución de problemas estructurados y no estructurados.
- Técnicas grupales de estimulación creativa, como “torbellino de ideas”, producción conjunta de textos, trabajo por partes que se termina en grupos, etc.

La valoración del alumno se puede realizar, independientemente de que se utilicen o no pruebas estandarizadas, a través del análisis de las producciones. Así, manifestaciones de la capacidad creativa serían:

- Sensibilidad a los problemas: observación de necesidades, percepción de lo inusitado...
- Producción de gran número de ideas, de soluciones nuevas o poco comunes.
- Aporte de abundantes respuestas inusuales, únicas e inteligentes.
- Elaboración de planes, redefinición de objetos y de situaciones poco frecuentes y nuevas.
- Gran flexibilidad intelectual: fantasía, imaginación, interés en adaptar, mejorar y modificar los objetos, sistemas, etc.

1. 6. VALORACIÓN DEL ALTO INTERÉS Y PERSEVERANCIA EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS

Tal como plantea Renzulli, este es un factor que caracteriza a los alumnos con alta capacidad. Además, aporta datos para valorar si los contenidos y actividades que se proponen se ajustan a las capacidades, niveles de aprendizaje e intereses de los alumnos. Efectivamente, aun teniendo en cuenta que la alta motivación y dedicación al trabajo responden a las particularidades de cada alumno y su entorno, es preciso señalar que los alumnos en general, y especialmente los más capaces, muestran una alta motivación y dedicación a la tarea cuando la actividad está ajustada a su competencia y/o su contenido suscita o responde a sus intereses.

Se trata de recoger y analizar una serie de conductas y actitudes que manifiestan los alumnos cuando realizan las actividades que se les ha encomendado. Se considera que estas conductas son indicadores del interés del alumno, pero también pueden serlo de la potencialidad que determinada actividad o modo de presentar un contenido tiene para captar el interés y el deseo de aprender.

Habría que valorar en qué medida dichas actitudes son una manifestación de las características personales e intereses del alumno y en qué medida dependen de la dinámica de enseñanza, para posteriormente actuar en consecuencia. Entre las actitudes y conductas a considerar están:

- Si el alumno inicia pronto la actividad o se entretiene mucho con los compañeros, preparando el material.
- Si se queda absorto pensando en otra cosa, no se entera de las consignas, inicia la actividad

pasado un tiempo considerable o cuando se le llama la atención...

- Si termina la tarea pronto, mucho antes que los demás y en ese tiempo “libre” elige una actividad o contenido concreto que le interese, realiza otras actividades que se le proponen...

- Si emplea el mismo tiempo que el resto de los alumnos, lleva un ritmo normal, lleva un ritmo más lento porque se despista, es excesivamente perfeccionista...

- Si su ritmo es lento al interesarse por otros aspectos relacionados con la actividad, la amplía buscando nueva información, introduciendo nuevos conceptos...

- Si la presentación de los trabajos escritos es correcta o no; si, en caso negativo, es debido a que no le motiva lo que está haciendo y quiere terminar deprisa para realizar otra cosa...

- Si muestra interés y alto rendimiento en todas las áreas o de forma especial en un área o tema en particular; qué tipo de actividades le gusta realizar o realiza mejor dentro de cada área (resolución de problemas, cálculo, lectura, composición escrita, gramática...), etc.

1. 7. EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO Y LA INTERACCIÓN SOCIAL

Puede ocurrir que, como consecuencia de la interacción con el entorno, haya algún alumno que se vea a sí mismo raro, diferente de los demás, y que esto le produzca inseguridad y dificultades en su relación social. También puede ocurrir que, por el contrario, se sienta superior y muestre conductas de desprecio hacia el resto de sus compañeros.

Los profesores deben estar atentos a las manifestaciones de aislamiento, a la falta de relación con los demás y a posibles actitudes de rechazo hacia otros.

Detectar comportamientos y actitudes de este tipo en cualquier niño es indicador claro de que existen necesidades educativas muy concretas que se deben abordar a través de planes de actuación para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Es en la convivencia diaria donde se ponen de manifiesto estas actitudes, que el profesor llega a conocer con detalle. En el caso de que los datos recogidos de este modo sean insuficientes para la valoración y toma de decisiones, esta información se puede complementar con otros procedimientos tales como realización de observaciones mediante técnicas específicas, sociogramas, test proyectivos, etc.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El centro educativo debe tener previsto en todos los niveles de concreción curricular, desde el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro hasta la Programación de Aula, los mecanismos que aseguren una adecuada respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos.

La evaluación, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, va a permitir valorar el contexto educativo en el que se desenvuelve el alumno. En la evaluación se deberá planificar la revisión de los diferentes elementos curriculares para comprobar si dan respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades.

Así, en relación al *qué enseñar*, los objetivos y contenidos se planificarán teniendo en cuenta aspectos como evitar que gran parte de los objetivos previstos para el grupo estén ya superados por algún alumno. También habrá que contemplar nuevos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si se espera que los programados para el grupo van a ser adquiridos por algún alumno en un tiempo significativamente más corto. No hay que olvidar que si el nivel de presentación de un contenido es demasiado superficial puede resultar carente de interés para el alumno.

Aunque se hayan previsto y planificado los objetivos y contenidos de esta manera, en situaciones concretas puede ocurrir que no se ajusten a las demandas y necesidades de algún alumno. Por ello, y partiendo de las características del alumno, habrá que analizar y ajustar los contenidos reflexionando previamente sobre qué tipo de ajustes son los más adecuados: Ampliar contenidos procedimentales, profundizar en los contenidos previstos, introducir nuevos contenidos conceptuales, proponer otro tipo de actividades, etc. Así mismo, habrá que valorar si es preciso introducir alguna modificación o reformulación de los objetivos de las áreas.

Respecto al *cómo enseñar*, simultáneamente a la toma de decisiones sobre modificaciones al qué enseñar, habrá que analizar las estrategias metodológicas que concretan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones, utilizar otras estrategias e introducir otro tipo de actividades puede ser suficiente para responder a las necesidades de aprendizaje.

Es preciso que el profesorado reflexione sobre su actividad docente. Analizar las propias estrategias con el fin de dar una adecuada respuesta a los diferentes intereses, capacidades, ritmos de trabajo... de los alumnos del grupo es un reto permanente para el profesorado que enriquece y optimiza el proceso educativo.

Como es sabido, la mayor parte de los contenidos educativos pueden trabajarse de formas muy diversas. Programar y planificar actividades que impliquen la búsqueda de diferentes soluciones a problemas y que propicien actuaciones divergentes y creativas supone un beneficio claro no sólo para los alumnos más capaces, sino para todo el grupo en su conjunto.

Por el contrario, planteamientos de trabajo que supongan que todo el grupo haga lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo, no son un buen punto de partida para dar respuesta a la diversidad y pueden favorecer la pérdida de interés y la aparición del aburrimiento.

Es preciso valorar si la organización y estrategias de enseñanza que el profesor utiliza posibilitan el desarrollo de determinados estilos de aprendizaje, la autonomía en el trabajo y la elaboración de productos ricos, variados y originales. Se analizará si las estrategias de enseñanza programadas por el profesor tienen en cuenta las características y preferencias de los alumnos y si posibilitan que el alumno “aprenda a aprender”. Así la evaluación del contexto de enseñanza-aprendizaje supone reflexionar y poder responder a cuestiones de este tipo:

- ¿Cómo aprende mejor el alumno: cuando se le da la información o cuando tiene que buscarla, cuando trabaja solo o cuando trabaja en equipo?
- ¿Con qué materiales trabaja mejor: apuntes, libros de texto, libros de ampliación o consulta, ordenador...?
- ¿Qué motiva al alumno: aprender algo que le interesa, aprender para aplicarlo a otras situaciones, trabajar con otros, hacer exposiciones, realizar pequeñas investigaciones, agradecer, recibir elogios...?
- ¿Ante qué tipo de tareas o actividades responde mejor: de resolución de problemas, de indagación, de comprensión e interpretación, de contraste de opiniones e ideas...?

Respecto al *qué y cómo evaluar*, hay que considerar que la evaluación es el instrumento que nos da información sobre los diferentes aspectos del proceso educativo, es decir, sobre la metodología, sobre los contenidos y sobre los objetivos. Es preciso seguir un proceso de reflexión tanto sobre los aspectos que se están evaluando como sobre la propia actividad evaluadora.

La evaluación no debe constreñirse a aspectos rígidos e inamovibles ya que no son propicios para valorar el progreso educativo de alumnos creativos y con un alto nivel y riqueza en su rendimiento.

III. LA RESPUESTA EDUCATIVA DESDE EL CURRÍCULO

1. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

Tradicionalmente se ha abordado la educación de los alumnos con sobredotación intelectual a través de tres vías: Aceleración, Agrupamiento especial y Enriquecimiento.

La aceleración consiste en adelantar al alumno uno o varios cursos sobre el que le correspondería por edad. Puede hacerse como entrada precoz a una etapa (acceder antes de la edad a Educación Primaria, a Secundaria o a la Universidad) o “saltando niveles”. En la actualidad, esta medida es viable desde el punto de vista administrativo y está regulada por la orden de 24 de abril de 1996 (B.O.E. nº 107) en la que se establecen las condiciones y el procedimiento para *“flexibilizar con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria”*.

El agrupamiento especial reúne a estos alumnos en centros específicos o en aulas especiales.

Frente a ellos, estaría **el enriquecimiento** que consiste en el diseño de ajustes curriculares individualizados. El modelo de enriquecimiento está considerado como el más efectivo, ya que se da una normalización e integración, no hay desajustes físicos ni sociales y posibilita el desarrollo de las capacidades de los alumnos. La Resolución de 29 de abril de 1996 (B.O.E. nº 119) por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con N.E.E. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual plantea la adaptación curricular de ampliación como la medida curricular para la atención a estos alumnos. Así mismo, en el capítulo tercero y como uno de los criterios generales de atención educativa se dispone que estos alumnos *“serán escolarizados en centros ordinarios”* y que *“las decisiones que se tomen respecto a este alumnado en el Proyecto Curricular de etapa formarán parte de las medidas ordinarias de atención a la diversidad”*.

El modelo que desde aquí se propone para la atención a los alumnos más capaces es eminentemente curricular y se deriva del enfoque comprensivo con el que la LOGSE contempla la respuesta a la diversidad. Así, dentro de un marco curricular único para todos los alumnos, se reconocen las diferencias individuales y, en función de ellas, se establecen la planificación y actuaciones más adecuadas.

Este enfoque comprensivo permite plantear la atención a los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades desde el contexto educativo ordinario.

El grado de apertura y flexibilidad con el que puede abordarse la elaboración del currículo ofrece grandes posibilidades. Partiendo de unos elementos comunes muy generales, los centros educativos pueden llegar a crear un currículo propio, diferenciado y ajustado a su realidad concreta. Los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones de Aula son precisamente los dos niveles de concreción curricular en los que la potencialidad adaptativa de la LOGSE se va a poner de manifiesto de forma clara. Si los profesores del centro así lo asumen, se tendrán las condiciones adecuadas para ofrecer una respuesta óptima a todos los alumnos y, en consecuencia, también a los que presentan altas capacidades.

El profesorado de cada centro, trabajando en equipo, elaborará el Proyecto Curricular adecuándolo a las características específicas del alumnado y de su contexto. Por tanto, y ya desde esta elaboración del P.C.C., se tendrán en cuenta las necesidades educativas de los

alumnos con altas capacidades. En un segundo momento, en la elaboración de las programaciones se concretarán las medidas a tomar para la atención a los alumnos que constituyen el grupo.

Es en el grupo, es decir, en la clase y en el acontecer diario, donde se van a poner de manifiesto las características individuales de los alumnos y las diferencias en el rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses, etc. Habrá que tener en cuenta esas características, entre ellas las de los alumnos con altas capacidades y diferencias individuales, a la hora de plantear el trabajo y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. No contemplarlas podría dar lugar no sólo a que determinados alumnos resulten perjudicados, sino también a que el propio grupo no se beneficie del carácter enriquecedor que un planteamiento dirigido a la diversidad es capaz de aportar. Así pues, ya que en el grupo-clase es donde se debe concretar la respuesta a la diversidad, es a este nivel donde resulta inexcusable tomar decisiones y promover las actuaciones que correspondan.

Puede darse el caso de que en el P.C.C. no se haya tenido en cuenta o se haya tratado de modo superficial la atención al alumnado con altas capacidades. Esto no tiene por qué ser obstáculo para que se lleven a cabo actuaciones a nivel de aula, sino más bien al contrario. Dado que de todas formas en la Programación de Aula habrá que contemplar la respuesta educativa para los alumnos altamente capacitados, dicha respuesta será la base de posteriores actuaciones extensibles al nivel, ciclo y etapa que vayan configurando un modelo de atención en el centro.

De todas maneras, es necesario formalizar y recoger las decisiones adoptadas en los órganos y documentos que dirigen y planifican la vida de los centros. Este es un factor importante de cara a garantizar la eficacia y continuidad de las actuaciones que se lleven a cabo en la atención a las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades. Si se recogen en el Proyecto Curricular este tipo de respuestas educativas aunque no afecten a todo un centro, se favorece su generalización al resto de niveles, ciclos y etapas.

En esta propuesta se aborda la respuesta educativa desde los ajustes curriculares, los procedimientos para llevarlos a cabo y, por último, la función tutorial.

2. AJUSTES DEL CURRÍCULO

El tipo de currículo que se deriva de la LOGSE considera la respuesta educativa como un continuo único (como lo son a su vez las diferencias individuales) que abarca desde las adaptaciones más generales a las más individuales. *“Las adaptaciones curriculares son un continuo. En un extremo, estarían aquellos cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales... En el otro extremo estarían las adaptaciones que se apartan significativamente del currículo”*. (Currículo de Primaria. Adaptaciones curriculares).

Las adaptaciones de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que realizarlas de forma progresiva siguiendo para ello un criterio de menor a mayor significatividad curricular: *“En cualquiera de los casos es conveniente señalar que las adaptaciones curriculares mencionadas deben proceder, por así decirlo, de menos a más”*. (Currículo Educación Secundaria Obligatoria. Orientaciones didácticas).

Es preciso ser precavidos a la hora de introducir adaptaciones altamente significativas como respuesta a un alumno. Si se modifican elementos curriculares sin haber realizado un análisis profundo de las posibilidades de respuesta en relación a las características del alumno y del contexto, se puede llegar con facilidad a tomar medidas inadecuadas e incluso

contraproducentes: *“los peligros que acechan en este extremo del continuo pueden llegar a desvirtuar su finalidad”* (Currículo de Educación Primaria. Adaptaciones Curriculares).

No se trata, por tanto, de elaborar programas paralelos al ordinario sin conexión entre lo que realizan los alumnos con altas capacidades y el resto de alumnos. Habrá que actuar de forma progresiva, por lo que, sin descartar la posibilidad de introducir adaptaciones curriculares individualizadas y altamente significativas, conviene realizar en primer lugar ajustes dirigidos al grupo que respondan a su vez a las necesidades individuales. De esta manera, cada alumno realiza los aprendizajes con el ritmo y nivel adecuados a sus competencias.

Conviene recordar que no existe una única respuesta educativa. Teniendo en cuenta las posibilidades de adaptación de los diferentes elementos del currículo, las necesidades educativas de los alumnos y posibilidades del contexto, habrá que decidir cuáles son las medidas más adecuadas. Estas se tomarán en relación al *qué enseñar*, al *cómo enseñar*, al *qué* y *cómo evaluar*.

2. 1. ADAPTACIONES AL QUÉ ENSEÑAR

La adaptación curricular de ampliación es una de las medidas curriculares para la atención a estos alumnos. En esta propuesta se plantea que la ampliación y el enriquecimiento curricular recaiga fundamentalmente sobre los contenidos. En cuanto a los objetivos, se considera que los generales de etapa no deben ser objeto de supresión por ser necesarios en la educación de todos los alumnos. En el caso de realizar adaptaciones en los objetivos de área, éstas irían dirigidas a enriquecerlos y/o priorizar unos sobre otros.

En general, se trata de enriquecer el currículo introduciendo o desarrollando contenidos que complementen y amplíen los que en principio se podían prever para la mayoría de alumnos del grupo. Con estas adaptaciones se pretende, junto a la adquisición de los contenidos del currículo con un alto grado de profundidad, que los alumnos pongan en juego procesos cognitivos complejos, desarrollen el pensamiento creativo y divergente y adquieran autonomía en el proceso de aprendizaje. Las adaptaciones curriculares en relación al *qué enseñar* pueden realizarse desde tres vertientes.

2. 1. 1. DESARROLLAR EN PROFUNDIDAD Y EXTENSIÓN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

En relación al *qué enseñar* ésta es la medida por excelencia para la atención a los alumnos más capaces. Se trata de enriquecer el currículo mediante el desarrollo en profundidad, extensión e interdisciplinariedad de los objetivos y bloques de contenidos de área previstos para el grupo.

El currículo actual, al proponer los contenidos clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, permite planificar este enriquecimiento sin caer en una mera propuesta de adquisición memorística de determinados contenidos o tener que recurrir a adelantar la presentación de contenidos de cursos y ciclos posteriores.

Va a ser fundamentalmente la programación exhaustiva de los contenidos procedimentales lo que va a permitir dar respuesta a la mayoría de las necesidades de los alumnos, aún cuando éstas sean excepcionales. El modo y nivel de complejidad con que se puede abordar la adquisición de estos contenidos permite presentar opciones ricas y variadas. Así, los contenidos procedimentales van a ser la “herramienta” que permita afrontar la realización de trabajos altamente complejos y elaborados, aplicables a la vida real, utilizando para ello diferentes medios de acceso a la información, procesos de investigación y expresión.

Por ejemplo, en el área de matemáticas, una manera de acometer la resolución de problemas

con mayor profundidad sería establecer para un mismo contenido diferentes grados de complejidad a nivel de estructura interna, de posibilidades de anticipación de los resultados, proceso de razonamiento deductivo e inductivo, análisis de las diferentes vías para su resolución y aplicación a la vida real. En el área de lenguaje se promoverían, entre otras, actividades donde se estimule la creatividad, originalidad y riqueza en la comunicación verbal y escrita.

En cuanto a las adaptaciones en los contenidos conceptuales, más que añadir nuevos temas, se tratarían los ya programados con mayor profundidad, extensión y conexión entre ellos. Habría que planificar, por ejemplo, el estudio a fondo de temas altamente representativos del currículo, de conceptos clave que abren las puertas a la comprensión más profunda de áreas particulares de estudio, la aplicación de contenidos de las diferentes áreas a temas transversales como educación para la salud, educación vial, etc.

Por otra parte, se aconseja no eliminar contenidos del programa ordinario en favor de otros, salvo que el alumno los domine en toda su complejidad. Tampoco se trata de introducir contenidos y materiales de cursos o ciclos posteriores, sino de profundizar y complementar los contenidos de aprendizaje previstos para el grupo en un tiempo determinado.

Finalmente y respecto a los contenidos básicos de la programación de aula, la adaptación vendría dada no por la supresión de contenidos, sino por la introducción de modificaciones en relación al tiempo a invertir para su adquisición, a su presentación, al número de actividades y a la eliminación de algunas de ellas cuando se considera que para determinados alumnos son repetitivas e innecesarias.

2. 1. 2. INCLUIR EN EL CURRÍCULO ORDINARIO TÉCNICAS Y ACTUACIONES ESPECÍFICAS

Se trata de introducir en la programación una serie de contenidos, técnicas y actividades específicas que complementen la oferta educativa. Estos ajustes, aunque se presentan en relación al qué enseñar (son fundamentalmente contenidos de tipo procedimental y actitudinal), afectan igualmente al cómo enseñar, es decir, a los métodos, y estrategias metodológicas del profesorado.

Pueden incluirse en las programaciones de todas las áreas, adaptándolas a las características de cada una de ellas o trabajarlas de modo específico. Entre estas técnicas y actividades, se señalan las siguientes:

a) Técnicas de búsqueda, tratamiento de la información e investigación que potencien el aprendizaje autónomo.

El desarrollo del trabajo autónomo y el dominio progresivo de los métodos y técnicas de investigación propios de cada disciplina es importante para todos los alumnos, pero de modo especial para los altamente capacitados.

Los alumnos deben tener recursos para satisfacer de modo autónomo sus intereses de aprendizaje. Habrá que incluir en la programación contenidos y técnicas específicas que les permitan planificar su trabajo así como aplicar procedimientos científicos en el tratamiento de los temas.

Por ejemplo, en relación a la obtención y tratamiento de la información será preciso que aprendan a consultar un diccionario o enciclopedia, utilizar una biblioteca, subrayar, hacer resúmenes, utilizar técnicas de observación y recogida de datos (cuadernos de campo, tablas y ejes para su clasificación por criterios dados...), preparar audiovisuales para exposiciones orales y debates, etc.

Así mismo, deberán aprender los contenidos específicos y destrezas propias del campo o tema concreto necesarios para realizar trabajos de investigación tales como planificación del proceso, formulación de hipótesis, recogida sistemática de datos, contraste y redacción de conclusiones.

b) Actividades y técnicas que fomenten el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.

Es preciso que la actuación educativa promueva el desarrollo del pensamiento divergente y creativo en el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas. Esto afecta al qué enseñar y al cómo enseñar.

La enseñanza constructivista y lo que de ella se deriva en relación al tipo de estrategias metodológicas (presentación de contenidos y actividades, actitud del profesor, etc.) propicia el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.

Existen numerosas publicaciones con modelos y actividades concretas que pueden facilitar su programación. En algunas de ellas se recogen estrategias para abordar de modo creativo los contenidos de las áreas. En otras se recogen programas específicos, técnicas concretas impulsoras de la originalidad y talante creativo. Entre estas técnicas y actividades interesan especialmente aquellas que postulan la estimulación creativa en grupo (tormenta de ideas, listado de atributos...) ya que, además de potenciar el desarrollo social y afectivo de los alumnos, suponen una preparación para la futura vida laboral basada generalmente en el trabajo en equipo.

c) Actividades para el desarrollo social y afectivo. Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales.

En ocasiones puede ser necesario complementar las estrategias de enseñanza para propiciar el desarrollo afectivo y social de los alumnos con una serie de contenidos, técnicas y actuaciones específicas que el profesor utiliza. Así, el aprendizaje cooperativo es un contenido actitudinal que frecuentemente es preciso contemplar en los grupos donde se dan grandes diferencias entre las capacidades y rendimientos de los alumnos. Es conveniente introducir métodos de trabajo cooperativo ya que aceleran el aprendizaje de los alumnos, promueven la aceptación social y mejoran las relaciones entre los compañeros y la autoestima.

También se pueden incluir programas específicos para el desarrollo y mejora de habilidades comunicativas y sociales. Existen programas que, una vez adaptados a las características de los alumnos y del contexto, son una respuesta adecuada a las necesidades que puedan surgir.

d) Programas específicos de entrenamiento cognitivo.

Estos programas se elaboraron en un principio con el objetivo de mejorar las habilidades intelectuales de alumnos con dificultades, pero parece ser que son los alumnos con altas capacidades los que más se benefician de ellos.

Con el fin de evitar que haya alumnos que realicen programas paralelos, interesa que sean propuestas dirigidas a todos los alumnos del grupo como parte de la programación general. Para su realización y, teniendo en cuenta las características de los alumnos del grupo, se pueden plantear diferentes niveles de complejidad.

2. 1. 3. INTRODUCIR NUEVOS CONTENIDOS EN RESPUESTA A LOS INTERESES DEL ALUMNO

Puede haber alumnos que muestren una alta motivación e interés por contenidos y actividades

que apenas guarden relación con los programados. Habrá que valorar la posibilidad de incluirlos. En algunos casos, se ofertarán al grupo planteando diferentes niveles de ejecución o de complejidad. En otros, el tipo de contenido y el nivel de ejecución estarán tan al margen de los intereses y posibilidades del resto de los alumnos que habrá que diseñarlos exclusivamente para el alumno con altas capacidades.

Los contenidos deben responder a los intereses del alumno y tener un carácter optativo. En este apartado, y puesto que el ajuste curricular se lleva a cabo desde varios frentes, se prioriza fomentar y alentar la alta motivación del alumno por aprender aun cuando sus intereses recaigan sobre contenidos ajenos a aquellos en los que muestra mejores aptitudes y más alto rendimiento.

2. 2. ADAPTACIONES AL CÓMO ENSEÑAR

Plantearse cómo enseñar, la manera de llevar a la práctica la adquisición de los contenidos previamente planificados, supone un paso tan importante como la propia planificación de estos. Es necesario establecer unas líneas concretas de actuación a nivel de centro y aula que garanticen a todos los alumnos el acceso adecuado a los contenidos.

Las estrategias de enseñanza a implantar serán aquellas que mejor se adapten a las características de los alumnos y a los objetivos y contenidos de las programaciones. Por ello no se establecerán por inercia ni de forma arbitraria sino que el punto de partida serán los principios educativos de la LOGSE. De ellos se derivan una serie de elementos que, aun a riesgo de que resulte demasiado obvio, se exponen a continuación con el fin de evitar que escapen a la reflexión y planificación necesaria en toda actuación educativa y especialmente cuando va dirigida a la atención de alumnos altamente capacitados.

COORDINACIÓN DEL PROFESORADO. COHERENCIA Y CONTINUIDAD METODOLÓGICA.

Cada profesor debe coordinar sus actuaciones con las del resto de profesores de aula, ciclo y etapa consensuando las pautas metodológicas que a su vez deberán quedar también recogidas en el P.C.C.

Si cada profesor aborda la enseñanza de forma aislada, sin tener en cuenta qué hacen sus compañeros, lo más probable es que se llegue a situaciones si no de contradicción, sí de desacuerdo y confusión. Por el contrario, las actuaciones consensuadas permiten que se conozcan, asuman y establezcan una serie de principios comunes que garanticen la coherencia y continuidad de criterios y actuaciones a lo largo de la etapa educativa.

PARTICIPACIÓN ACTIVA / MOTIVACIÓN.

Partir de un enfoque constructivo del aprendizaje supone considerar la educación como un proceso en el que tanto el profesor como el alumno participan de forma activa. Esto requiere que el alumno se implique activamente en el proceso y que con la ayuda del profesor y grupo construya sus propios aprendizajes, pero para que esto ocurra los contenidos de enseñanza tienen que resultarle motivantes.

Dado que los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades dominan con gran facilidad los contenidos, se debe disponer de una oferta educativa rica y variada. No se puede pretender que ante una propuesta de trabajo que implique alta carga memorística actúe de igual modo que frente a otra más atractiva.

COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como fruto de una acción de intercambio

comunicativo lejos del t3pico modelo magistral en el que el profesor se dirigía de forma unívoca al grupo de alumnos y trabajaba de puertas adentro. El carácter comunicativo y participativo debe presidir toda actuación educativa y extenderse a todos los niveles: entre el propio profesorado, entre profesores y alumnos y entre los mismos alumnos.

De ese modo, igual que la actuación de un profesor en particular se ve enriquecida por la interacción con los alumnos y los demás profesores, cada uno de los alumnos se beneficiará de las situaciones de interacción tanto con el profesorado como con sus compañeros.

Se debe establecer en el grupo de aula un clima basado en actitudes de tolerancia y respeto hacia los otros, asumiendo las diferencias individuales, en el que se estimule la comunicaci3n e interacci3n. Los profesores y alumnos acostumbrados a escuchar, a preguntar, a expresar opiniones, a mantener discusiones en el grupo... est3n m3s preparados para admitir ideas diferentes y planteamientos fuera de lo habitual sin que se generen actitudes negativas hacia quienes los exponen. La pr3ctica habitual de trabajos diversificados en cuanto a contenidos, espacios, grupos y momentos hace que se vea con naturalidad el hecho de que personas diferentes puedan estar realizando actividades diferentes.

Es en este ambiente abierto, respetuoso y cooperador, en el que los alumnos con altas capacidades pueden poner de manifiesto sus aptitudes sin temor a que se produzcan situaciones de envidia, sorna o menosprecio. Pero es preciso que el profesor asuma estos planteamientos y actitudes, impregne con ellos la din3mica de trabajo y sirva de modelo para sus alumnos.

Conviene as3 mismo estructurar situaciones de trabajo basadas en los modelos de intervenci3n pedag3gica del **aprendizaje cooperativo**. La interacci3n con los compañeros es un elemento importante en la educaci3n e influye en los niveles de rendimiento. No se trata 3nicamente de la aplicaci3n de t3cnicas de grupo, sino de potenciar la formaci3n de grupos heterog3neos y la interacci3n entre los alumnos que comparten metas comunes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los m3todos cooperativos concebidos de este modo promueven un desarrollo cognitivo m3s r3pido, mejoran el rendimiento acad3mico, implican activamente a los alumnos en las tareas escolares, desarrollan el lenguaje y la comunicaci3n interpersonal y aumentan la autoestima y la cohesi3n en el grupo.

FLEXIBILIDAD EN LOS PLANTEAMIENTOS Y LA PLANIFICACI3N.

Si para el alumnado en general no son adecuados los planteamientos monol3ticos y homogeneizadores que dan lugar a que todos los alumnos “hagan lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo”, a3n lo son menos para los alumnos con sobredotaci3n intelectual / altas capacidades. Una enseñanza mec3nica y rutinaria no posibilita que se den actuaciones divergentes y puede impedir que las capacidades de los alumnos se manifiesten y desarrollen.

Es conveniente partir de una planificaci3n flexible y contar con la posibilidad de realizar cambios que afecten a elementos como espacios, tiempos, agrupamientos y los propios contenidos. Sin embargo, que la planificaci3n sea flexible no supone que no sea rigurosa, sino m3s bien al contrario. Precisamente habr3 que tener en cuenta que una mayor riqueza y apertura de opciones conlleva un elevado esfuerzo organizativo con un n3mero mayor de elementos a controlar.

DIVERSIFICACI3N DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.

Se trata de establecer propuestas abiertas mediante la planificaci3n del trabajo de los contenidos con diferentes niveles de dificultad y tipos de actividades. Ser3a una oferta dirigida

a todo el grupo, pero de tal manera que se den opciones para que cada alumno trabaje los contenidos con el nivel de complejidad y ritmo adecuados a sus capacidades. Se plantean tres bloques de actividades

a) Actividades de diferente grado de dificultad y realización para un mismo contenido.

Se trata de establecer una organización de las actividades por bloques con sucesivos niveles de dificultad, de forma que el paso a un nivel superior requiera el control por parte del profesor para comprobar que el anterior bloque se ha efectuado con los niveles esperados.

Aunque se parta de un contenido y nivel de realización general, se deben plantear actividades con un nivel de complejidad capaz de responder a las competencias excepcionales de algunos de los alumnos más capaces, por lo que estas últimas pueden estar muy alejadas de las iniciales.

Así, las actividades más sencillas serán aquellas que implican identificar y reproducir contenidos. Un posterior grado de dificultad supone la aplicación de los contenidos a situaciones nuevas. Las actividades más complejas exigen reelaborar, interpretar, descubrir... para la construcción de algo nuevo. Esta gradación se aprecia mejor cuando se hace referencia a algún contenido más concreto, como puede ser, por ejemplo, la resolución de problemas en el área de matemáticas, el tratamiento de un tema de Conocimiento del Medio, etc.

Se pueden incluir actividades amplias para trabajar en equipo que supongan la realización de una serie de tareas con diferentes niveles de complejidad que se asignarían a los componentes del equipo según las competencias de cada uno.

b) Actividades de libre elección.

Tal y como se ha planteado en relación al qué enseñar, es importante que los alumnos realicen actividades de acuerdo con sus propios intereses. Habitualmente suele ser una opción para cuando determinadas partes de la tarea se han terminado adecuadamente, pero no tiene por qué ser ése el único espacio para este tipo de actividades; planificándolas adecuadamente, pueden establecerse tiempos concretos para ello, pudiendo constituirse en una actividad habitual de la programación del aula.

Una posibilidad dentro de esta oferta es la de realizar pequeños “proyectos” que los alumnos irán realizando a lo largo de un período concreto y en los espacios y tiempos previstos para este tipo de actividades.

c) Planificación de actividades extraescolares.

La realización de actividades extraescolares, ya sean las planificadas desde el ámbito familiar (cursos de idiomas, de informática, de música, asistencia a conferencias y exposiciones, etc.), o las que se llevan a cabo desde la escuela son una adecuada medida para atender los intereses y favorecer el desarrollo de las capacidades de los alumnos más capaces.

Concretamente, las actividades culturales tales como asistencia a conciertos, conferencias, visitas a museos, exposiciones... son en general muy motivantes para alumnos que manifiestan un extraordinario interés en un campo concreto. Estos alumnos pueden llegar a ser verdaderos expertos en un tema, por lo que es preciso que las realicen aún cuando no resulten muy adecuadas para el resto del grupo.

AGRUPAMIENTOS

La organización de los agrupamientos seguirá un diseño equilibrado de actividades de “gran

grupo”, “pequeño grupo” y trabajo individual potenciando al mismo tiempo el trabajo cooperativo y la relación personalizada profesor-alumno.

La variación en las distribuciones grupales es una herramienta imprescindible para abordar tareas diversas y ajustarse a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Así, hay que combinar las actividades de gran grupo —explicaciones, dictados, etc.— con las restantes, ya que es frecuente que los niños más rápidos se aburran mientras que los más lentos pierdan el ritmo. A su vez, las actividades en pequeños grupos permiten al profesor seguir los diferentes ritmos de trabajo y estilos de aprendizaje; el trabajo individual posibilita un alto ajuste de los objetivos y contenidos a las posibilidades y necesidades de cada alumno.

Junto a las distribuciones grupales citadas, se viene dando una especial relevancia a los agrupamientos flexibles como una opción de diversificación. Están concebidos bajo la idea de que el tipo de tarea que se realiza en los mismos puede ser asumida por alumnos de diferentes grupos y/o niveles. No obstante, conviene ser cautelosos con esta alternativa, ya que se puede caer fácilmente en la realización de grupos fijos donde se clasifique a los alumnos en “buenos” y “malos”, lo cual desvirtúa la intención primera. La idea central de estos agrupamientos es que cada alumno reciba una respuesta adecuada a su nivel, no la de separar al alumnado en grupos homogéneos de más fácil manejo para el profesorado. Los agrupamientos deben ser realmente flexibles y la movilidad entre los grupos estar siempre garantizada.

El ejemplo clásico sería el planificar dentro del ciclo un sistema de agrupamientos para el trabajo en una de las áreas. Los grupos de nivel acceden a los mismos contenidos muy similares, pero planteados con una gradación de dificultad o nivel de profundización. Los alumnos, en función de su nivel de competencias, capacidad de trabajo, grado de interés u otras circunstancias personales, pueden ser asignados a un grupo u otro.

Este tipo de organización requiere planteamientos muy claros que implican tomar decisiones que afectan al resto de estructuras organizativas del centro.

Con todas esas salvedades, si en un centro ya funcionan o se ponen en marcha grupos flexibles, éstos constituyen una respuesta válida para los alumnos con alto nivel de competencia y en ocasiones es una respuesta suficiente a las necesidades que puedan presentar.

OFERTA VARIADA DE MATERIALES Y RECURSOS

La disponibilidad de una amplia gama de recursos y materiales supone en sí misma un enriquecimiento objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Habrá que incluir materiales que permitan al profesorado la planificación de actividades basadas en el aprendizaje activo y la investigación.

Por ejemplo, en la biblioteca, se contará con libros de consulta, diccionarios... relacionados con los intereses de los alumnos. Igualmente habrá que facilitar el acceso a instrumentos de laboratorio, materiales audiovisuales, informáticos, etc. En Educación Infantil, si hay niños que ya leen, se dispondrá de cuentos con pequeños textos y alfabetos móviles para componer frases si no saben escribir, etc.

2. 3. ADAPTACIONES AL QUÉ Y CÓMO EVALUAR

Al considerar el tema de la evaluación, no se debe perder de vista que el propósito fundamental de la misma es procurar un ajuste óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje al logro de los objetivos propuestos y que éstos han de estar en función de las potencialidades individuales.

La evaluación ha de entenderse como un proceso continuo y consustancial al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Al enfoque continuo, entendido por tanto no como simple acumulación de datos, hay que añadir el enfoque global. La globalidad supone referir la evaluación a los objetivos de etapa. Esto adquiere especial importancia en los alumnos con altas capacidades ya que, además de los objetivos con mayor carga instruccional, deben contemplarse otros dirigidos al desarrollo de la persona en su totalidad.

Tal como se ha planteado en puntos anteriores, es necesario para la atención de los alumnos más capaces que las programaciones sean ricas. Se trata de contemplar medidas tales como la inclusión de contenidos con enfoque divergente y creativo, la posibilidad de elección de diferentes tareas en determinados espacios y momentos, la diversidad de agrupamientos y espacios de trabajo, etc. En consecuencia, los criterios de evaluación se establecerán en función de estas medidas.

Además, hay que tener en cuenta que los aspectos de evaluación tienen mucho que ver con los metodológicos. Por esta razón, los criterios de evaluación y sus funciones (orientadora, formativa, homogeneizadora y sumativa) contemplarán la concepción metodológica por la que se ha optado.

La evaluación debe ser para el alumno un elemento que le ayude en su desarrollo, ya que le aporta información sobre su nivel de logros y sobre sus propias posibilidades. Este importante medio de autorregulación es especialmente necesario en la educación de los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades.

La evaluación así concebida se constituye en un importantísimo elemento de mejora de la práctica educativa, ya que implica la introducción de efectivas modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS PARA ABORDAR LA RESPUESTA EDUCATIVA

3. 1. MECANISMOS PARA EL AJUSTE CURRICULAR

Los ajustes curriculares que se lleven a cabo para la atención a los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades seguirán un criterio progresivo “de menos a más”. Esto supone no tomar medidas de un alto grado de especialización si una general resulta adecuada y no llegar a respuestas individuales si son suficientes con alternativas dirigidas al grupo.

Las iniciativas de ampliación y enriquecimiento curricular se presentan como primer nivel de respuesta para realizar progresivamente otros ajustes más individualizados. En esta línea de progresión de la respuesta se pueden contemplar diferentes pasos o niveles de actuación tales como:

- Oferta variada de actividades al grupo y con diferentes grados de dificultad.
- Inclusión de contenidos procedimentales muy especializados tales como técnicas de investigación, metodología científica, etc.
- Inclusión de nuevos contenidos conceptuales no contemplados en el currículo ordinario, en función de expectativas o intereses particulares.
- Inclusión de contenidos de una o varias áreas de aprendizaje a los que corresponda una temporalización posterior del mismo curso o de cursos más avanzados.
- Integración parcial en grupos del nivel siguiente, para trabajar aspectos determinados de una o varias áreas. Esta posibilidad debería compatibilizarse con el establecimiento de

agrupamientos flexibles.

- Cursar alguna de las áreas en grupos del nivel siguiente.
- Cambio a un grupo del nivel siguiente, cursando todas o la mayoría de áreas en ese grupo, que sería el de referencia para el alumno.

3. 1. 1. ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Constituyen una concreción de la ampliación curricular y no suponen un trabajo alejado de la práctica normal en el aula porque responden al enfoque grupal. Estas actividades no son una innovación específica ya que aparecen recogidas en los currículos de Educación Primaria y de ESO. En ellos se plantea la necesidad de planificar diferentes tipos de actividades según se dirijan a determinados momentos del aprendizaje o a la atención de distintos ritmos y niveles que se den en el aula. Así, se describen los diferentes tipos de actividades a tener en cuenta para las unidades didácticas. Entre ellas, se señalan las de ampliación como “aquellas que permiten continuar construyendo conocimientos a nuestros alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas y también las que no son imprescindibles en el proceso” (Currículo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Orientaciones Didácticas).

Más específicamente, se recoge en las Orientaciones Didácticas del Currículo de la E. S. O. que “han de prepararse también actividades relativas a los contenidos considerados complementarios o de ampliación con la perspectiva de aquellos alumnos que pueden avanzar más rápidamente o que lo hacen con menos necesidad de ayuda y que, en cualquiera de los casos, pueden profundizar en contenidos a través de un trabajo más autónomo”.

Estas actuaciones se tendrán en cuenta desde los comienzos de la planificación y estarán dirigidas a cualquier alumno del grupo. Tratan fundamentalmente elementos curriculares, un contenido concreto de área, una unidad didáctica, etc., con mayor nivel de profundidad y procuran la implicación de procesos cognitivos más complejos. Suponen una mayor riqueza en la oferta de actividades al grupo, pero sin adelantar contenidos de áreas correspondientes a temporalizaciones posteriores. (4)

INSERTAR NOTA 4 AL PIE (LAS NOTAS ESTÁN AL FINAL DEL DOCUMENTO)

Se exponen a continuación una serie de aspectos que convendría tener en cuenta a la hora de planificar actuaciones en torno a las actividades de ampliación en el marco de las programaciones generales.

ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN. (De profundización y desarrollo del currículo ordinario)

- Las actividades de ampliación formarán parte de la programación del aula, junto a las actividades ordinarias y a las actividades de ajuste para los alumnos con dificultades.
- Irían dirigidas por tanto a todo el grupo, de tal manera que puedan acceder a ellas los alumnos que han acabado correctamente las actividades generales. En este sentido, no son una actuación específica dirigida a un alumno, sino que se beneficiarían de ellas los alumnos que manifestasen una mayor competencia en la adquisición de contenidos y ejecución de las tareas.
- A la hora de programarlas y concretarlas, hay que tener en cuenta que no se trata de aumentar los contenidos adelantando los de sesiones posteriores o de los trimestres o cursos siguientes, sino que conviene contemplar y desarrollar al máximo los contenidos de tipo procedimental del currículo.

- Por ser actividades que complementan y desarrollan las ordinarias, no pueden ser una repetición de las anteriores. Es preciso evitar que se conviertan en “más de lo mismo”, ya que esto no sólo no contribuye al progreso de los alumnos, sino que puede provocar aburrimiento y pérdida de motivación.

- Si se considera que hay algún alumno que puede realizar las actividades ordinarias en un tiempo inferior al que normalmente utiliza porque va excesivamente lento, se despista, etc., convendría introducir una serie de estrategias que induzcan al alumno a realizar el trabajo en un tiempo adecuado. Las actividades de ampliación podrían ser un incentivo más entre otros para conseguirlo, sobre todo si le resultan gratificantes.

- Estas actividades deberán ser motivadoras y atractivas para los alumnos. Ofertando al grupo la oportunidad de elegir entre varios tipos de ellas, resulta más fácil responder a sus intereses.

- Junto a actividades individuales, habrá que incluir otras para trabajar en pequeño grupo con el fin de fomentar la cooperación.

- Sin excluir otros criterios, sería oportuno plantearlas en las siguientes situaciones:

a) Cuando parte de los alumnos hayan terminado antes del tiempo previsto las actividades ordinarias y siempre que lo hagan de modo adecuado, tanto en el contenido como en los aspectos formales. No serán, por tanto, actividades de corrección.

Se entiende que la tarea está terminada correctamente cuando hayan sido cubiertos los objetivos planteados para la misma. Estos deben ser flexibles en el sentido de que para alumnos más capaces el nivel de exigencia es más estricto (en cuanto a acabado, detalles, limpieza, etc.) aun manteniéndose el mismo objetivo general.

b) Cuando para la asimilación de un contenido por parte del grupo se requiera la realización de actividades “repetitivas” encaminadas a su adquisición y se sepa de forma cierta que algún alumno ya lo ha adquirido adecuadamente. Si se considera que no necesita realizar más actividades que insistan sobre ello, se le deberían plantear otras referidas a dicho contenido con un mayor nivel de complejidad, para evitar que realice trabajos repetitivos innecesarios.

c) Cuando se plantean actividades de libre elección como una opción más.

3. 1. 2. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS Y FLEXIBILIZACIÓN DEL PERÍODO DE ESCOLARIZACIÓN

Estas medidas constituyen mecanismos de respuesta más específicos que las actividades de ampliación, si bien no son excluyentes respecto a las mismas y pueden “convivir” con ellas. Suponen nuevos grados de plasmación del continuo de significatividad de adaptaciones curriculares para este tipo de alumnos, que comienza precisamente con las actividades de ampliación.

Tal concepción implica, en la práctica, que se ha de llevar un proceso gradual y que se deben ir contemplando tanto las ACIS como la flexibilización del período de escolarización, en función de que las adaptaciones a nivel de grupo no resulten suficientes para dar respuesta adecuada a las diferencias individuales. También en la elaboración de las adaptaciones individualizadas se seguirá el criterio de ir de menor a mayor grado de significatividad.

Las medidas referidas a flexibilización del período de escolarización suponen el grado más extremo de adaptación. Para llevarlas a cabo, además de los aspectos legales, es necesario contemplar las condiciones favorables y desfavorables que concurren en cada alumno. Habrá que tener en cuenta, aparte de las capacidades intelectuales o de otro tipo y del dominio curricular, aspectos como el desarrollo físico y afectivo, autoimagen, nivel de relación social,

etc. Así mismo, habrá que valorar la integración del alumno en el nuevo grupo en cuanto a la aceptación, actitudes... en contraste con el grupo de procedencia.

Lo que hasta aquí se ha venido planteando está en consonancia con las recientes disposiciones legales que regulan esta medida y establecen las condiciones para garantizar un tipo de respuesta coherente y de calidad.

3. 2. PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COLABORACIÓN DEL CREENA

Para llevar a cabo el abordaje de las necesidades educativas que pueden presentar los alumnos con altas capacidades conviene seguir los siguientes pasos:

— Cuando un alumno manifiesta necesidades educativas, el profesor-tutor adecuará la respuesta educativa desde la programación de aula, coordinándose para ello con el resto del profesorado implicado.

— Si las necesidades del alumno desbordan ese nivel de concreción, el equipo de ciclo abordará el caso conjuntamente mediante la búsqueda de respuestas a través de la concreción del P.C.C. en la programación y áreas del ciclo. Podrán contar para ello con la colaboración de la Unidad de Apoyo y con el orientador de centro.

— Si se considera necesario, el orientador contactará con el equipo del Módulo de Psíquicos-Conductuales del CREENA que podrá asesorar y colaborar con el centro en los diferentes elementos del proceso de valoración y ajuste de la respuesta educativa..

Si se trata de un centro concertado, el interlocutor designado por dicho centro se pondrá en contacto con la Unidad Técnica de Orientación, que remitirá la demanda a los equipos de orientación. Estos, a su vez, y si lo consideran oportuno, solicitarán la colaboración del equipo del CREENA.

En base a los criterios de subsidiariedad y complementariedad que presiden las actuaciones del CREENA, la colaboración de este centro con los equipos de orientación en la atención a los centros educativos se realizará en respuesta a las demandas que se planteen y tendrá un carácter de formación y asesoramiento a los profesionales.

Estas actuaciones se llevarán a cabo a través de los Departamentos de Orientación, Comisiones de Coordinación Pedagógica, Unidades de Apoyo Educativo y equipos de profesorado, según el caso, y siempre en coordinación con el orientador del centro o con los interlocutores designados por los Centros Concertados.

4. FUNCIÓN TUTORIAL Y COLABORACIÓN CON LOS PADRES

La función tutorial con los alumnos y la colaboración y asesoramiento a los padres son funciones intrínsecas a la labor docente. En los currículos de las diferentes etapas educativas aparecen desarrolladas las orientaciones para planificar la acción tutorial y adecuar la propuesta educativa a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos en orden a su educación y desarrollo integral.

Serán las orientaciones del D.C.B. el referente que el profesorado seguirá para concretar la acción tutorial con los alumnos con sobredotación intelectual / altas capacidades. No obstante, se señalan a continuación algunos puntos sobre la acción tutorial con estos alumnos ya que, en ocasiones, pueden presentar necesidades educativas derivadas de factores psicológicos, de interacción social, entornos familiares, etc.

4. 1. FUNCIÓN TUTORIAL

Para desarrollar este apartado se ha partido del documento sobre “Orientación y Tutoría” del Currículo de Primaria. Los aspectos y estrategias que se exponen responden a los ámbitos de actuación “Enseñar a ser persona”, “Enseñar a convivir”, y “Enseñar a pensar” de dicha etapa, pero pueden ser extensibles al resto de las etapas educativas si se ajustan a las características propias de cada una de ellas.

4. 1. 1. “ENSEÑAR A SER PERSONA” Y “ENSEÑAR A CONVIVIR”.

En el documento sobre “Orientación y Tutoría” del Currículo de Primaria se plantea que “La formación del concepto de sí mismo y de la identidad personal es un elemento esencial en la educación, un elemento que ha de impregnar las distintas áreas del Currículo... En la construcción de la identidad personal intervienen factores como la imagen positiva de uno mismo; las experiencias personales de éxito o fracaso; los resultados de los aprendizajes; las valoraciones, comentarios, informaciones y calificaciones que recibe el niño de los demás en el contexto escolar y las percepciones que tiene de las reacciones de los demás. Todo ello contribuye a la construcción de una identidad que va regulando y determinando la conducta del niño”.

Así pues, el medio escolar en general y la actitud y el trabajo del tutor en particular contribuyen altamente a la construcción de la identidad personal de los alumnos.

Por otra parte, el capítulo V “Enseñar a convivir” recoge que *“La escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive... Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar”.*

Estos aspectos de la educación cobran especial relevancia y deben ser objeto de una rigurosa programación si se presentan determinados comportamientos y situaciones tales como los que a continuación se exponen. No obstante, es preciso señalar que los alumnos altamente capacitados no tienen por qué manifestar necesariamente dichos comportamientos, ya que éstos dependen de la conjunción de factores diversos y no únicamente de las características del alumno.

SITUACIONES QUE PUEDEN PRESENTARSE

La alta exigencia y perfeccionismo que muestran algunos alumnos, junto a la necesidad de tener éxito en todo lo que hacen, puede dar lugar a que cualquier dificultad o error se vivencie como un fracaso.

Los altos rendimientos y capacidades de estos alumnos pueden dar lugar a que los adultos olviden que son niños con comportamientos y actitudes propios de su

ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

Es preciso reducir la presión de factores externos relativos a la actitud del profesorado, las expectativas y la ansiedad de los padres... que refuerzan al alumno en esta alta exigencia afectando negativamente a su autoimagen.

Sin exigir en exceso, habrá que proporcionar estímulos que posibiliten su desarrollo personal. El alumno debe comprender que lo que se espera de él es algo razonable.

Habrà que tener en cuenta que puede haber un desfase entre sus capacidades y destrezas y su desarrollo socioemocional.

edad y se les trate como si fueran mayores.

Hay alumnos muy autónomos en la realización de las tareas que muestran gran resistencia a seguir las instrucciones y acatar las normas.

Algunos alumnos, cuando están altamente concentrados porque la actividad les interesa, se resisten fuertemente a abandonar la tarea cuando el profesor así lo requiere.

Puede que haya algún alumno que, debido a su alto rendimiento y características personales, no esté aceptado por el grupo.

Algunos profesores se sienten incómodos cuando los alumnos realizan preguntas cuyas respuestas ellos desconocen.

A menudo se “etiqueta” a estos alumnos y se les utiliza como modelo con el que comparan al resto.

Si en la planificación educativa se contemplan diferentes actuaciones para optimizar el proceso educativo, no sólo se estará dando una respuesta adecuada a estos alumnos, sino también se estará evitando la aparición de este tipo de situaciones.

Además, es importante que el alumno participe en la dinámica escolar y asuma las normas como el resto de los alumnos. Deberá comprender que forma parte de un grupo en el que todos participan y colaboran, sin que por ello se dejen de valorar sus trabajos.

El alumno debe acceder a todos los contenidos y no sólo a aquellos que le interesan o en los que destaca de forma excepcional. Sin perder la flexibilidad, se deberá inculcar el respeto a las normas y a la dinámica grupal.

Hay actitudes y estrategias tales como valorar las ideas originales y diferentes, evitar intervenciones que inhiban o ridiculicen al alumno, etc., que propician una mayor y mejor integración de los alumnos en el grupo.

Las necesidades educativas que estos alumnos pueden plantear no requieren necesariamente un profesor capaz de responder a todas sus dudas y preguntas, sino un profesor que les oriente en la búsqueda de la información. En este sentido, el profesor no basa su rol en una superioridad de conocimientos específicos, sino en la mayor madurez socioemocional y disposición de recursos personales para aconsejar y orientar la educación de estos alumnos.

Es preciso evitar este tipo de situaciones ya que pueden dar lugar a que los compañeros no los admitan, les llamen por apelativos con claras connotaciones peyorativas, “el listo”, “el super”, etc., o a generar actitudes de superioridad y desprecio en los alumnos más capaces.

En general, y para todas estas situaciones, la respuesta educativa irá dirigida a crear un clima

en el aula que promueva la autoestima y la capacidad de interacción social. Es preciso este clima de respeto y comprensión para todos, de tal manera que ayude a los alumnos a la construcción de su propia identidad y a reconocer y aceptar las diferencias individuales. Para programar dicha respuesta educativa habrá que seguir las sugerencias recogidas en los documentos sobre Orientación y Tutoría de las diferentes etapas educativas. Así, entre las orientaciones de Educación Primaria cabría destacar:

- **Lograr un nivel óptimo de funcionamiento de la dinámica del grupo:** Establecer normas claras de funcionamiento, un clima de confianza y un talante explicativo, aceptar las sugerencias, favorecer las conductas grupales y evitar las discriminativas, etc.

- **Agrupamientos:** Se favorecerá la convivencia e integración entre niños de diferentes capacidades, condiciones sociales, etc.

- **Cuidar los efectos de las actitudes propias:** Partir del respeto. Transmitir seguridad y optimismo. Aceptar a cada uno como es, evitar preferencias y mantener buen trato con cada alumno. Mantener un equilibrio entre tolerancia y exigencia en el cumplimiento de las normas. Valorar los éxitos y establecer niveles de expectativas adecuados, etc.

4. 1. 2. “ENSEÑAR A PENSAR”

En los principios metodológicos que se explicitan para la etapa de Primaria se expone que: *“Los aprendizajes deben tener un carácter de capacitación para generar estrategias personales que permitan a los alumnos acometer nuevos aprendizajes sin la dependencia del profesor o de otros adultos”*.

“Aprender a aprender”, aprender estrategias de pensamiento para seguir aprendiendo por sí mismo ha de ser objeto de enseñanza y, aunque no se alcance en sentido pleno hasta el final de la Educación Secundaria, se plantea ya como un objetivo prioritario también en Primaria.

El capítulo VI “Enseñar a pensar” de *Orientación y Tutoría* de Educación Primaria recoge las líneas de actuación dirigidas al desarrollo de dichas capacidades de todos los alumnos. Así como en dicho documento se señala de un modo especial la necesidad de esta intervención con los alumnos con dificultades, es preciso resaltar también su importancia en la atención de los alumnos más capaces.

En los objetivos generales de las áreas se incluyen específicamente diferentes aspectos referidos a “enseñar a pensar” que se desarrollan y concretan fundamentalmente en los contenidos de tipo procedimental. Las características de los alumnos con altas capacidades hacen que sea de gran importancia la enseñanza de procedimientos y estrategias que faciliten el aprendizaje.

Se seleccionarán, por tanto, aquellos contenidos procedimentales del Currículo que, en función de los contenidos conceptuales que se programen, impliquen el aprendizaje y aplicación de estrategias y técnicas tales como:

- Estrategias de búsqueda de información, de utilización de los materiales, de disposición y organización de la información.

- Técnicas para asimilar la comprensión y la información: subrayado, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etc.

- Resolución de problemas, estrategias inventivas y creativas: Aprender a generar hipótesis, predicciones, razonar inductivamente, usar analogías, etc.

- Estrategias de análisis de la información: cómo razonar deductivamente, desarrollar una

actitud crítica, evaluar ideas, etc.

- Estrategias para la toma de decisiones: identificar alternativas, hacer elecciones, etc.

4. 2. COLABORACIÓN CON LOS PADRES

Una acción tutorial amplia y rica en su enfoque incluye la colaboración con las familias. A este respecto, en el documento sobre Orientación y Tutoría se dice textualmente: *“Una de las funciones principales de la tutoría es asegurar la conexión entre la educación familiar y escolar, favoreciendo la participación de los padres en la educación de los hijos de manera coordinada con la escuela”*.

Efectivamente, sólo a través de unas relaciones fluidas entre familia y centro educativo se puede conseguir que los esfuerzos de una y otra confluyan en beneficio del alumno. Ahora bien, para que estas actuaciones sean eficaces y satisfactorias, es preciso dotarlas de contenido y organización. En ellas no se contemplará únicamente el intercambio de información, sino también la participación de los padres.

De acuerdo con los principios de la educación individualizada, las actuaciones que con respecto a las familias quedan explicitadas de un modo general en el Proyecto Curricular de Centro se concretarán y aplicarán para cada caso en función de sus características específicas. Así pues, desde la tutoría, para propiciar la participación de los padres de alumnos con altas capacidades, será preciso:

- Mantenerlos informados sobre cualquier adaptación del currículo que se puede estar planeando llevar a cabo.
- Integrarlos en el proceso de identificación, ayudando a definir las capacidades y áreas de interés de sus hijos.
- Compartir con ellos el resultado de cualquier evaluación y observación y tenerles informados de los progresos de sus hijos en todas las áreas del currículo.
- Invitarles a participar en actividades enriquecedoras, solicitar su ayuda para llevar a cabo determinadas actuaciones, asesorar sobre qué actividades podría realizar fuera del horario escolar, cómo llevarlas a cabo, etc.
- Pedirles su opinión y apoyo sobre lo que se esté haciendo.

Es importante señalar que **la falta de información o una información inadecuada** pueden generar actitudes que tengan efectos negativos para el desarrollo y educación de los alumnos.

Entre los **aspectos negativos** que pueden aparecer y que es preciso evitar podrían señalarse:

- La no percepción o la mala interpretación por parte de la familia de unas especiales características de desarrollo.
- La no existencia en la familia de una dinámica y clima adecuados, actitud de diálogo, atención a sus intereses... puede hacer que unas buenas aptitudes no se desarrollen de la forma más conveniente y adecuada.
- Una comprensión insuficiente o inadecuada que puede generar un excesivo nivel de exigencias.
- El empeño desmedido en potenciar las capacidades de carácter intelectual y llenar con actividades de este tipo su tiempo libre puede ir en detrimento de su desarrollo afectivo y social.

Teniendo en cuenta estos aspectos, y partiendo del citado espíritu de colaboración, desde los

centros educativos se establecerán unas líneas de actuación que contribuyan a reconducir muchos de ellos. Para ello habrá que establecer canales adecuados de información, pues la falta de la misma puede generar ignorancia, desconfianza o incomprensión de la familia hacia el trabajo que se realiza en el centro

Puede ser que la familia no se percate de las necesidades educativas de su hijo, por lo que desde el centro educativo se llevará a cabo una labor informativa-formativa con el fin de que la familia comprenda y comparta las líneas de actuación que se llevan en el centro y en concreto con su hijo.

En ocasiones, puede ser necesario tratar algunas cuestiones referidas a:

- Que los padres acepten al niño tal y como es, lo estimulen sin sobrecargarle de trabajo y no le exijan que destaque en todo.
- Sean flexibles y respetuosos con su trabajo, potencien su espíritu de investigación, respeten su concentración e interés por ciertos temas y le ayuden en la planificación de sus proyectos y tareas.
- No pierdan la paciencia ante su insaciable curiosidad.
- Propicien situaciones de interacción social con niños de su edad tanto a través del juego como de actividades programadas (deporte, música, pintura, etc.).
- Reconduzcan el excesivo perfeccionismo y autoexigencia marcando horizontes más reales de ejecución de tareas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ANXO, M., PORTO, A. (COORD.) (1995): “La educación de los alumnos Superdotados”, *Revista de Ciencias de la Educación* nº 162, Univesidad de Santiago de Compostela.
- AROCAS, E., MARTÍNEZ, P., Y SAMPER, I. (1994): *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*, Valencia, Consellería D’Educació i Ciencia - MEC (Colleció Documents de Suport, 3).
- BENITO, Y., Y OTROS (1990): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca, Amarú.
- BENITO, Y., Y OTROS (1992): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amarú.
- BENITO, Y., Y OTROS (1994): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, Salamanca, Amarú.
- CADENAS, C. (1995): “Alumnos con altas capacidades. Entre el riesgo y la adaptación”, *Cuadernos de Pedagogía* 239, pp. 56-60.
- CASTELLÓ, A. (1987): “La integración del alumno superdotado”, en MONEREO, C.: *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades especiales*, Barcelona, ECOM.
- CASTELLÓ, A., GENOVAR, C. (1990): *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*, Madrid, Pirámide.
- CASTELLÓ, A. (1992): “Concepto de superdotación y modelos de inteligencia”, en BENITO, Y., Y OTROS: *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amarú.
- CASTELLÓ, A. (1993): “Creatividad”, en PÉREZ, L. (DIR.): *10 palabras claves sobre niños superdotado*, Pamplona, Verbo Divino.
- CASTELLÓ, A. (1994): “La inteligencia humana”, en BENITO, Y., Y OTROS: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, Salamanca, Amarú.
- CORIAT, A. R. (1990): *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico*, Barcelona, Herder.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Creatividad plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*, Barcelona, PPU.
- DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación de la creatividad. Taec, un instrumento de apoyo a la Reforma*, Madrid, Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*, Madrid, Escuela Española.
- FREEMAN, J. (1988): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Aula XXI - Santillana.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995): *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*, Madrid, Cepe.
- GARCÍA, F. (1991): *Estrategias creativas*, Madrid, MEC / Vicens-Vives.
- GUILFORD, J. P. (1994): “Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad”, en *Implicaciones Educativas de la Creatividad*, Madrid, Anaya Dos.
- GUILFORD, F. (1994): *Creatividad y Educación*, Buenos Aires, Paidós (3ª edición).

- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1992): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Pamplona.
- MEC (1992): *Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid, MEC.
- PÉREZ, L. (DIR.) (1993): *10 palabras claves sobre niños superdotados*, Pamplona, Verbo Divino.
- RENZULLI, J. S. (1977): *The Enrichment Triad Model: A Guide to Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, Creative Learning Press (Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250).
- RENZULLI, J. S. (1993/1994): “El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa”, en *Actas y Resúmenes*, Salamanca, Amarú.
- SECADAS, F. (1988): “Escolares superdotados”, *Revista de Psicología, Universitas Tarraconensis*, 10, (1), pp. 38-46.
- SOBRADO, L. (COORD) (1994): “Superdotados”, *Revista Quinesia n° 19*.
- TORRANCE, E. P. (1989): “Diez maneras de ayudar a los niños bien dotados a escribir y hablar creativamente”, en GOWAN, DEMOS Y TORRANCE: *Implicaciones educativas de la creatividad*, Madrid, Cincel, pp. 226-235.
- VERHAAREN, P. R. (1991): *Educación de alumnos superdotados: una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisa*, Madrid, MEC.
- WALLACE, B. (1988): *La educación de los niños más capaces. Programa y recursos didácticos para la escuela*, Madrid, Visor (Aprendizaje).

NOTAS PARA COLOCAR AL PIE DE SU PÁGINA

- (1) Aunque en las últimas disposiciones legales se utiliza la expresión “alumnos con sobredotación intelectual”, en el presente apartado se ha optado por mantener el término “alumnos superdotados” ya que es el que comúnmente utilizan los autores mencionados.
- (2) Todos los datos que aparecen en este apartado en relación a los estudios sobre la inteligencia han sido extraídos de los trabajos de CASTELLÓ, A., 1990, 1992, 1993, 1994.
- (3) Baremación española.
- (4) Al tratar las actividades de ampliación en este apartado nos referimos fundamentalmente a las actividades que suponen un desarrollo en profundidad del currículo. Las actividades de libre elección, aun siendo actividades de ampliación, pueden tener menor relación con el currículo ordinario.