

RAJADELL, N. - VALERA, M. - CARRERAS, L. (coords.)

I JORNADAS NACIONALES SOBRE ESCUELA Y ALTAS CAPACIDADES

Intercambio de experiencias



COL·LEGI DE PEDAGOGS DE CATALUNYA



Barcelona

10-11
Noviembre
2006



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

ÍNDICE

Capítulo I MARTINEZ TORRES, Mercè ¿Cómo podemos entender la inteligencia en el siglo XXI?: una visión psico-socio-cultural.	2
Capítulo II ARTILES HERNÁNDEZ, Ceferino La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales desde un programa institucional a largo plazo financiado y dirigido por la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias	18
Capítulo III ALONSO, Juan A. La atención a los alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006)	35
Capítulo IV CARRERAS TRUÑÓ, Leopoldo; Susana ARROYO ANDREU y Milagros VALERA SANZ Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades intelectuales e intervención en estos casos	59
Capítulo V SÁNCHEZ, C.; M. FERRANDO; C. FERRÁNDIZ GARCIA; M.R. BERMEJO; M. D. PRIETO SÁNCHEZ y J. PARRA Identificación y valoración psicopedagógica de alumnos de altas habilidades en la región de Murcia	93
Capítulo VI VILASECA GONZÁLEZ, Gemma Actitud y práctica educativa del profesorado hacia las necesidades educativas especiales de superdotación	104
Capítulo VII CASTIGLIONE, Flavio Situaciones de conflicto en la escuela del sujeto con altas capacidades	121
Capítulo VIII RAJADELL PUIGGRÒS, Núria Estrategias de intervención educativa para atender las inteligencias múltiples	125
Capítulo IX BALAGUÉ BERTRAN, Pilar – Rosa VELA Las oportunidades educativas del talento creativo artístico y la superdotación en el Sistema Educativo en Cataluña (SECAT). Las Enseñanzas Artísticas	139
Capítulo X JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen Evaluación de modelos y programas para educar a los más capaces	159

Capítulo I

¿CÓMO PODEMOS ENTENDER LA INTELIGENCIA EN EL SIGLO XXI?: UNA VISIÓN PSICO-SOCIO-CULTURAL.

Dra. Mercè Martínez i Torres

Professora Titular del Departament de Psicologia Bàsica

Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Indudablemente, no podemos desligar el tema del alumnado con altas capacidades intelectuales del constructo “inteligencia”, ya que en el fondo las sucesivas definiciones de inteligencia o de conducta inteligente marcan qué vamos a evaluar como “capacidad intelectual superior”.

El siglo XX, ha sido rico en definiciones e instrumentos de medida, especialmente desde el ámbito de la Psicología, aunque no debemos dejar de lado los aportes de otras ciencias como la biología, la cibernética, la antropología o la neurología por citar algunas. Muchos autores han intentado rastrear el concepto de inteligencia y su evolución en estos últimos 100 años.

Algunos han ido algo más allá, incorporando los modelos "precientíficos", los "preconceptos" anteriores o simultáneos a la constitución de la psicología como ciencia. Particularmente críticas e interesantes, en este sentido, son las revisiones de Sternberg (Sternberg y Detterman, 1986; Sternberg, 1997), Marina (1993), Gardner (1995) y Castelló (2001) por sus aclaraciones conceptuales, y derivado de ello las implicaciones prácticas en los modelos educativos y en la evaluación de las capacidades intelectuales.

Sabemos más sobre la mente y el cerebro, sobre las diferencias culturales respecto de qué consideran inteligente o talentoso y que no, el concepto de inteligencia se ha enriquecido tanto que incluso es más fácil hablar de “inteligencias múltiples”, de múltiples formas de definir la inteligencia o, simplemente, de inteligencias.

- Parece un tópico insistir en que es imposible definir la superdotación sin un modelo claro de lo que es la inteligencia. Pero a menudo, no abordar lo obvio conlleva un “como si” todos hablásemos del mismo constructo y, es más, cada una de las interpretaciones conllevan una condición de “verdad”, se le otorga un valor de realidad y se actúa en consecuencia a esta “creencia”.
- Las implicaciones, tanto en la evaluación como en la intervención psicoeducativa, en el campo de la superdotación y el talento han tenido y tienen graves consecuencias.

En esta ponencia se va a intentar sintetizar algunos de esos aportes, especialmente los cambios conceptuales surgidos en los últimos años del s. XX. Pero aunque no cabe duda del interés teórico del intento, no es el objetivo principal de la ponencia.

El título hace referencia no exclusivamente al constructo o la definición de inteligencia, la pregunta se centra en cómo podemos entenderla en un contexto determinado, el s. XXI, y si este contexto debe hacer cambiar nuestro enfoque, especialmente en el ámbito aplicado de la intervención psicoeducativa.

En esta exposición se abordaran, brevemente, los siguientes temas:

1. La inteligencia como “constructo”
2. El sesgo cultural

3. Evolución del constructo ⇒ teorías de la inteligencia ⇒ correlato e implicaciones en el la conceptualización de la superdotación y el talento
4. Aspectos nucleares para una definición actualizada de la inteligencia o inteligencias
5. Cambios sociales: perspectivas para el s. XXI
6. Implicaciones en la educación: preguntas abiertas

1. LA INTELIGENCIA COMO CONSTRUCTO

Según Kerlinger (1988) los términos concepto y constructo tienen significados similares aunque existe una diferencia importante. El concepto expresa una abstracción formada por generalizaciones sustraídas de casos particulares sin embargo aunque **un constructo** es un concepto, **tiene un sentido adicional, el de haber sido inventado o adoptado de manera deliberada y consciente para un propósito científico especial.**

Como constructo, **debería poseer ciertas propiedades distintivas de los demás conceptos, con los que guarda diversos tipos de relaciones.** Tanto sus propiedades intrínsecas como sus relaciones con los demás conceptos deben ser evidentes y, por tanto, **susceptibles de ser especificados de forma explícita.**

Tradicionalmente, la inteligencia es un concepto resultante de la observación de conductas consideradas como inteligentes o no inteligentes –**con un evidente sesgo de los usos populares del mismo**, pero como constructo científico que pretende expresar una variedad de conductas (**perspectiva tradicional**), puede significar más y menos de lo que puede significar como concepto.

El “constructo” inteligencia se ha caracterizado por ser:

- Ambiguo y con límites borrosos.
- Sesgado por los correlatos conductuales esperables y los instrumentos de medida.
- Sesgado hacia una aplicación práctica más que hacia una sólida explicación teórica.
- Sesgado por las presiones contextuales: socio-culturales y temporales.

Algunas consecuencias:

- Convivencia de modelos explicativos alternativos y no integrables (sin que esto causará mayor conflicto cognitivo).
- La impresión subjetiva de contar con una buena definición, cuanto menos operacional.
- El mantenimiento de modelos obsoletos y descalificados desde el punto de vista científico (por inercia, conveniencia social, etc.).

2. EL SESGO CULTURAL

Fuera de su disciplina de origen, el constructo es “adaptado” y usado para fines sociales, pasa a formar parte de la realidad social. Este hecho puede explicarse a partir de procesos específicos de elaboración de la información cognitiva (Martínez, 1998; 2005a). Por ejemplo, la **generalización**, cuando consideramos las características de un objeto concreto como comunes a todos los objetos de su categoría (Razonamiento del tipo: A. Juan es superdotado (CI = 130). B. Juan tiene buen rendimiento académico. C. Todos los superdotados tienen buen rendimiento académico).

La inteligencia es considerada como una cualidad deseable estrechamente relacionada con el acceso a una mejor posición social y económica, casi siempre por una vía de acceso

académico-formal. Este proceso podría explicarse desde **el ámbito de la atribución**. En las teorías sobre la atribución se parte de tres supuestos: a) estamos motivados para buscar información que nos permita hacer atribuciones sobre causas y efectos (por ejemplo, Juan saca buenas notas, luego debe ser inteligente, luego puede realizar una carrera, luego puede encontrar un mejor puesto de trabajo, etc.); b) la asignación de causas sigue ciertas reglas o principios; y, c) la atribución de causas influye en nuestras acciones posteriores; e, incluso puede tener una función motivacional (Martínez, 2005b).

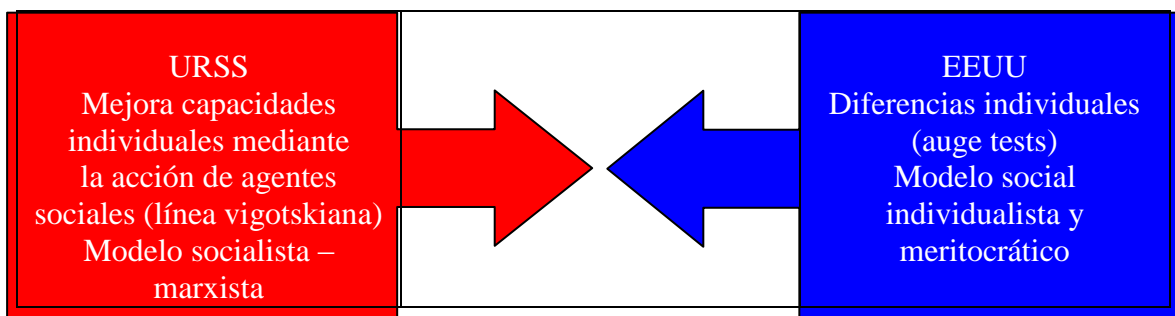
Estos procesos atribucionales pueden llegar a dirigir los procesos cognitivos del individuo, es decir pueden llegar a modificar la conducta del sujeto prejuzgado (Juan) y, de esta forma, ser confirmados. Es el bien conocido fenómeno de la profecía autocumplida (Harris y Rosenthal, 1985). Por ejemplo, se hizo un experimento en el cual se informó a los profesores, sobre la capacidad de aprendizaje e inteligencia de sus alumnos. La calificación del alumno se asignó al azar, sin haber hecho ninguna prueba previa. Al cabo de algunos meses, se pudo comprobar que las expectativas positivas o negativas del profesorado habían influido en el rendimiento escolar. Los alumnos “supuestamente” más competentes aumentaron sus calificaciones escolares; mientras que los “supuestamente” menos competentes bajaron en su rendimiento y motivación. Se les pasaron pruebas de C.I. y se comprobó que no había diferencias reales entre ambos grupos de estudiantes. La única diferencia eran las expectativas de los profesores respecto de sus alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1968).

También existe un interés en mantener la definición ambigua y adaptarla a los intereses de grupos y/o personas. “...considerar que alguien es inteligente y que dicha inteligencia le impele a comportarse de determinadas maneras (culturalmente convenientes) es una forma sutil de justificar dicho comportamiento sin necesidad de apelar a explicaciones más comprometidas” (Castelló, 2001, Pág. 6)

Por otro lado, han sido y son frecuentes los abordajes -supuestamente científicos- que plantean la excepcionalidad intelectual desde una perspectiva "casi mágica": los dones, las virtudes, incluso la propia creatividad (entendida como un rasgo de personalidad) han sido términos influidos por esta semántica de algo especial, insondable y mágico que facilita los rendimientos excepcionales. Algunos pensamos que no es así (Castelló y Martínez, 1998).

También desde el abordaje fenomenológico se ha puesto cierta componente mágica en esta temática: por ejemplo, si lo dicen los tests es "la verdad", confundiendo el instrumento de medida con aquello que pretendemos medir. Esta explicación, como se expondrá más adelante, también es limitada ya que disponemos de marcos de referencia mucho más explicativos sobre el funcionamiento cognitivo.

Por tanto, la ciencia y los investigadores no están exentos de la presión social y cultural dominante. También es relevante la presión de las líneas consolidadas de explicación y se añade un factor de inercia contrario a explicaciones alternativas.



Un ejemplo de la influencia social en la investigación y la ciencia, en relación con las capacidades cognoscitivas que sucedía simultáneamente (años 20-30), en dos países con modelos sociales completamente distintos:

3. SUCESIVAS APROXIMACIONES A LA “INTELIGENCIA”

En 1986, se celebró un symposium organizado por R. Sternberg y D. Detterman con la finalidad de definir la inteligencia desde enfoques actuales, la invitación se realizó desde la revista *Intelligence*. Estas definiciones fueron comparadas con las de un Symposium anterior organizado por *The Journal of Educational Psychology* en 1921. Una de las conclusiones a la que llegaron los expertos reunidos en 1986 (Sternberg y Detterman, 1986) fue que a pesar de una cierta convergencia sobre algunos de los componentes de la inteligencia (incluso entre los trabajos de 1921 y 1986) y del avance en la conceptualización del constructo -definiciones más elaboradas, más detalles sobre lo qué es y lo qué no es la inteligencia- desde el symposium anterior existe todavía un desacuerdo en aceptar una única definición sobre inteligencia.

Quizás porqué tal como afirma Detterman "*un concepto tan complejo como el de inteligencia no puede ser agotado en una única definición sin caer en una simplificación excesiva*" (Detterman, 1988 pp.196).

En la siguiente tabla se presentan los conceptos que aparecen tanto en las definiciones de 1921, como en las de 1986. La frecuencia se ha expresado en colores y se han separado en el núcleo central, los coincidentes. Hacia la izquierda los más frecuentes en las definiciones de 1986 y, hacia la derecha, los más frecuentes en 1921.

Análisis comparativo atributos de la inteligencia entre 1921 (1) y 1986 (2) (datos de Sternberg y Detterman, 1988)				
1986	1986 (2) - 1921 (1)	1921/1986 (1-2)	1921 (1) -1986 (2)	1921 (1)
<p>Interacción procesos – conocimiento</p> <p>Manifestación en el mundo real</p> <p>Lo que es valorado por la cultura</p> <p>Rendimiento automatizado</p>	<p>Metacognición (2) Metacognición (1)</p> <p>Procesos ejecutivos (2) Procesos ejecutivos (1)</p> <p>Conocimiento (2) Conocimiento (1)</p> <p>Conjunto de aptitudes (2) Conjunto de aptitudes (1)</p> <p>Capacidades innatas (2) Capacidades innatas (1)</p>	<p>Difícilmente definible</p> <p>Procesos elementales</p> <p>Rapidez de procesamiento mental</p> <p>Factor G</p> <p>Respuestas eficaces</p> <p>Inclusión emoción-motivación</p> <p>Aptitud de afrontar lo nuevo</p>	<p>Mecanismos fisiológicos (1) Mecanismos fisiológicos (2)</p> <p>Procesos superiores (1) Procesos superiores (2)</p> <p>Aptitud de aprendizaje (1) Aptitud de aprendizaje (2)</p> <p>Adaptación (1) Adaptación (2)</p> <p>Aptitudes académico – cognitivas (1) Aptitudes académico – cognitivas (2)</p>	<p>Capacidad de inhibición</p> <p>Valor predictivo CI</p>
Aparece en un: 9 % o menos; entre un 11-25 %; entre un 26-50%; en un 51 % o más de las definiciones				

Una primera aproximación a los resultados nos indica qué:

- Algunos de los núcleos que se han mantenido a lo largo del tiempo, pueden relacionarse claramente con un “saber” filosófico con más de 2000 años en nuestra cultura: La inteligencia entendida como un proceso mental, básicamente el ENTENDIMIENTO - COMPRENSIÓN (procesos superiores subyacentes).
- Por otro lado, siguen vigentes explicaciones relacionadas con la Psicometría, pero aparecen muchos conceptos nuevos que provienen de la Psicología cognitiva y las neurociencias. Una categorización similar de los trabajos no implica necesariamente conceptos análogos.
- Continua la clara influencia de la biología, especialmente de los trabajos de Darwin, en el sentido de considerar la inteligencia como un elemento de adaptación al medio.
- Aparecen claras influencias de las ciencias sociales, al incorporar las presiones del entorno (aquello que valora cada cultura) en la propia definición de inteligencia.

Según los autores de la compilación, a diferencia del symposium de 1921,

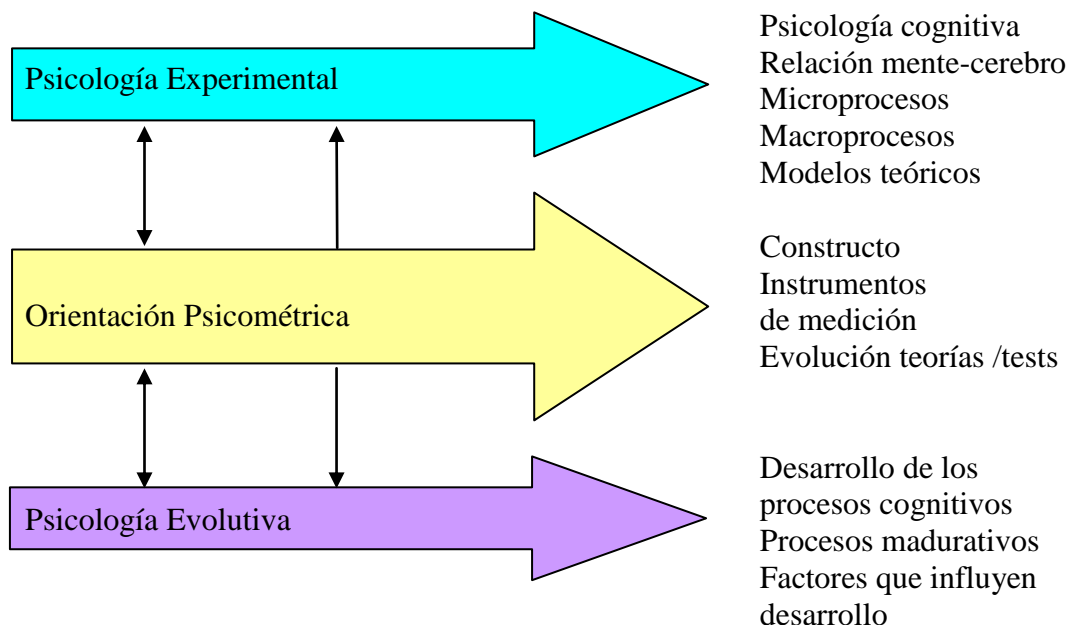
- en el cual una de las mayores preocupaciones era la medición de la inteligencia a través de tests estandarizados que pudiesen predecir tanto las diferencias individuales como el éxito-fracaso escolar

Los intereses actuales (1986) se centran

- en el esfuerzo teórico por definir el "funcionamiento cognoscitivo inteligente" y como este tipo de funcionamiento se concreta en distintas tareas, se desarrolla con la edad, se puede modificar mediante entrenamiento, o permite al ser inteligente interactuar adecuadamente en función de su entorno socio-cultural.

Modelos psicológicos de inteligencia

Aunque con interacciones entre las diferentes ramas de la Psicología que han abordado el tema de la inteligencia, sin duda la mayor aportación hasta los años 60 proviene del campo de la Psicología Diferencial (orientación psicométrica).

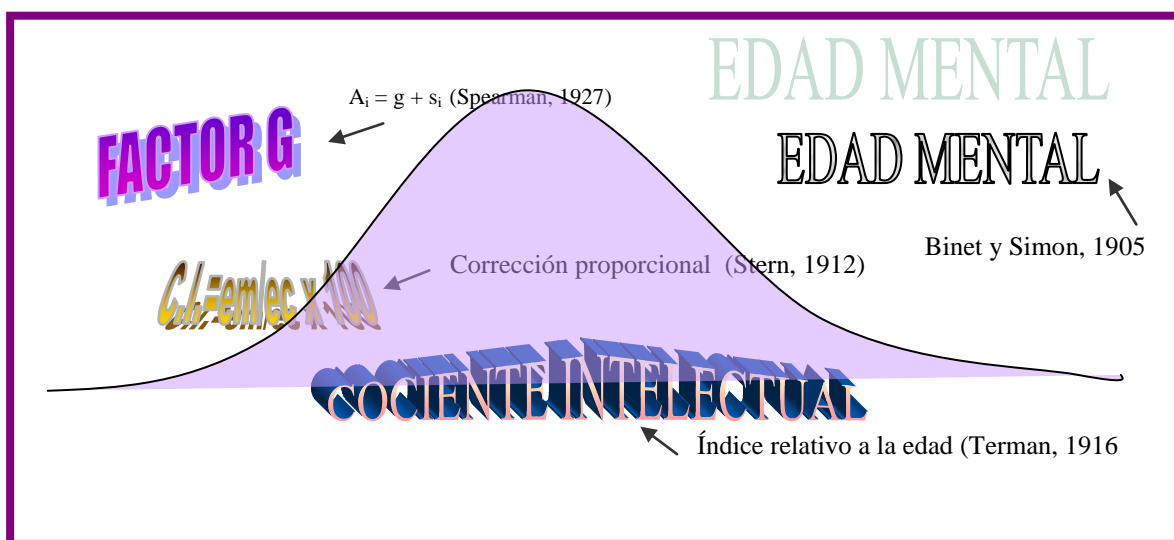


Es por ello, que iniciamos este breve recorrido con la Psicología Diferencial. El origen se encuentra en los trabajos de Galton, quién tenía como propósito buscar las diferencias individuales respecto de la inteligencia y su utilización con finalidades sociales.

Recibe influencias del estructuralismo y el funcionalismo, del rigor empírico del asociacionismo, pero especialmente de la teoría de la evolución de las especies de Darwin y los postulados de Spencer (herencia, eugenesia). Para Galton la estructura social era un reflejo de la “capacidad natural” que la biología daba a las personas (potencia o fuerza mental). Es decir, establecía una relación directa entre inteligencia y clase social.

Utilizó como indicadores índices psicofísicos elementales, pero sus experimentos en realidad no mostraron que sus hipótesis fuesen válidas. A pesar de este hecho debemos rescatar tres ejes innovadores en su investigación: Intento de medición de la inteligencia, prueba de que la inteligencia es hereditaria (regresión a la media) y, utilización de instrumentos matemáticos de descripción y análisis de datos (campana de Gauss, correlaciones lineales).

Unos años más tarde en Francia, Binet crea una batería de pruebas, con una finalidad completamente distinta: detectar a aquellos alumnos con déficits intelectuales para proporcionarles un refuerzo de tipo escolar. Con Binet nacen los tests de inteligencia tal como los conocemos hoy y la primera medida de comparación entre sujetos: la edad mental. En la siguiente imagen se representan los conceptos centrales de lo que se ha llamado concepción monolítica de la inteligencia (Castelló, 2001; Martínez, 1998).



Desde esta orientación se pasó de una **concepción monolítica de la inteligencia**, aunque aún hay controversias al respecto, a **modelos factoriales** que subdividían la inteligencia en diferentes factores o subhabilidades; y finalmente, se desarrollaron **modelos jerárquicos**, en los cuales los factores generales o primarios se sitúan en un nivel superior o de control, mientras que los específicos o secundarios están situados en un nivel inferior.

Esta orientación monopolizó hasta los años 60, las explicaciones sobre la inteligencia. Predominaba, pues, una orientación tecnológica y aplicada (medición, predicción, optimización) que funcionaba con teorías implícitas de la inteligencia.

No queremos obviar los aportes de la Psicometría, ni negar la utilidad de los instrumentos de medida, ni su considerable precisión y fiabilidad; más bien, intentamos ponderar su valor si no se hace una buena interpretación y un uso adecuado del instrumento utilizado, para lo cual

es necesario saber el significado de los constructos que configuran su base teórica (QUE MEDIMOS), el modelo matemático de base (EN RELACIÓN A QUE SE ESTABLECE LA MEDIDA) y sus limitaciones o sesgos (VALOR PREDICTIVO).

Pero a pesar del paso de este importante paso, parece obviarse qué medimos y por qué, sigue limitándose en muchos casos la evaluación del individuo a su puntuación de C.I., sin valorarse como confluyen los diferentes factores en un perfil único de inteligencia. Se obvian así mismo, bajo el sesgo de la objetividad psicométrica, los componentes socioculturales y la carga de conocimientos académicos que saturan la mayoría de los tests.

Mucho más críticas son las opiniones de Sternberg (1997) y Gardner (1995) respecto de la utilización de los tests clásicos de inteligencia o los intentos -relativamente recientes- de medidas claramente reduccionistas como el tiempo de reacción o la actividad eléctrica cerebral. Coincidimos con estos autores en los siguientes aspectos: escasa validez ecológica de los tests de inteligencia, saturación de inteligencia lógico-matemática y verbal en detrimento de "otras inteligencias" o talentos, escasa fiabilidad de los tests sobre creatividad, reduccionismo en la utilización de los resultados (se utilizan para clasificar no para comprender), peligro de limitar toda la evaluación a resultados de tests, peligro de limitar la toma de decisiones educativas en función de puntuaciones en tests de inteligencia o análogos.

Influencia de estos modelos en la concepción de superdotación y talento

Durante muchos años, han predominado los **modelos llamados de "capacidades"** con una concepción monolítica, estable y genética de la inteligencia. CI superior a 130= superdotado (herederos del trabajo de Terman). *Estos modelos han sido ampliamente criticados y superados pero sigue utilizándose el CI como forma prioritaria de detección de la superdotación.*

Véase por ejemplo esta noticia reciente:

metro directe. lunes 16 octubre 2006

LOS EXPERTOS recomiendan a los padres que sometan a sus hijos a los tests de superdotación.

Estos chicos se sienten como bichos raros; son frágiles emocionalmente y necesitan sentirse queridos"

[Redacted]

toma como referencia las del Ministerio de Educación), hay 1,3 alumnos superdotados por aula en la primaria y 1,5 en la secundaria. De ahí

la importancia de que las clases se adapten a ellos. "No podemos someterles a programas de estudios estándar ni tampoco se les debe separar del grupo", [Redacted]

randés apuesta por adaptar los currículos a la diversidad de las aulas.

Pero hay un problema: "Los colegios y los profesores aún no están preparados para ello", afirma. Incluso señala que en ocasiones los centros ocultan la existencia de este tipo de alumnos, por-

MÁS CAPACIDAD

130 es el coeficiente intelectual a partir del cual se considera que un niño es un superdotado.

que para ellos es un problema y un engorro. De hecho, señala que del total de superdotados, sólo está identificado el 0,6%. "Las cifras oficiales son estadísticas de los que se supone que hay", aclara. Así, añade que hay niños que puede que no aprove-

Los modelos psicométricos multifactoriales dieron paso a definiciones que distinguían superdotación y talentos, ya que considerar la inteligencia como un conjunto de factores implica niveles de competencia diferentes en cada factor y por tanto configuraciones distintas de inteligencia superior. Por ejemplo, la adoptada por la Oficina de Educación de E.U.A. en 1972 en el acta de Marland es consecuente con esta visión (Alvino, y col., 1982): *"una actuación demostrada y/o una habilidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas, en una de ellas o combinadas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo, habilidades sociales y liderazgo, artes visuales o representativas, y habilidad psicomotriz"*.

Es a partir de los años 70 que aparecen modelos que se han agrupado en:

- **Modelos de rendimiento**, como la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1994) que incluye capacidades intelectuales generales y específicas, creatividad y motivación (entendida como compromiso con la tarea)
- **Modelos socioculturales** como el Modelo Psicosocial de la Superdotación de Tannenbaum (1986) que incluye: capacidad intelectual, capacidades especiales, factores no intelectuales (motivación, autoconcepto), factores ambientales, y factores fortuitos (suerte, oportunidades).
- **Modelos cognitivos** como la Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg (1988) que incluye:
 - subteoría componencial \Rightarrow relación entre inteligencia y mundo interno: metacomponentes, componentes de ejecución o rendimiento y componentes de adquisición-conocimiento)
 - subteoría experiencial \Rightarrow relación entre inteligencia y experiencia: capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, capacidad para automatizar información
 - subteoría contextual \Rightarrow relación entre inteligencia y entorno: inteligencia práctica o conjunto de funciones de adaptación, selección y configuración del medio
- o la bien conocida teoría de Gardner (1983; 1995) de las Inteligencias Múltiples.

4. ASPECTOS NUCLEARES PARA UNA DEFINICIÓN ACTUALIZADA DE INTELIGENCIA O INTELIGENCIAS

La psicología cognitiva ha proporcionado un marco teórico fértil para el desarrollo de modelos sobre la inteligencia humana tal como expone Castelló (2001). Las influencias desde el campo del P.I. (procesamiento de la información) y desde la I.A. (Inteligencia Artificial) más concretamente la analogía entre el funcionamiento del ordenador y la mente humana permite modelizar ésta última al considerar: tanto las "capacidades" del sistema, como las operaciones y el proceso que permite explicar el comportamiento del sistema. Este modelo tiene un gran valor desde el punto de vista conceptual ya que permite definir la inteligencia como la capacidad de procesar y manipular información. Consecuentemente, la investigación tanto experimental como aplicada en los siguientes campos: manipulación interna de la información, razonamiento y solución de problemas, memoria, procesos de atención y percepción; y, gestión y control del pensamiento y la conducta; puede proporcionarnos

elementos de valoración de las capacidades superiores con fundamentos teóricos mucho más explicativos de la inteligencia humana. Por el momento, la investigación de la Ps. Cognitiva ya se ha concretado en modelos mentales o modelos teóricos generales explicativos del funcionamiento cognitivo. Como ha señalado De Vega (1984, p.23) "*Nunca se había dispuesto de tal cantidad de datos relevantes sobre los procesos mentales ni se había progresado tanto en la comprensión teórica, como en los últimos 30 años de desarrollo de la psicología cognitiva*". Desgraciadamente, son escasos los trabajos sobre superdotados que se apoyan en este marco teórico y tal como decíamos el concepto de inteligencia en este campo sigue anclado en las concepciones psicométricas, con escasas aportaciones de la Ps. Evolutiva. La aplicación de la teoría de Gardner (1983) sobre las "inteligencias múltiples" o la "teoría triarquica de la inteligencia" de Sternberg (1988) serían los dos únicos intentos compatibles con los postulados de la Ciencia Cognitiva.

Uno de los supuestos básicos de la ciencia cognitiva (Gadner, 1988; Johnson-Laird, 1990) es postular un nivel representacional, por tanto, uno de los retos para explicar la conducta inteligente es delimitar con qué tipo de representaciones opera, que tipo de operaciones se realizan y como se organizan entre sí.

Es decir uno de los elementos nucleares es el **procesamiento de información simbólica**: sistemas representacionales + capacidad de manipular o realizar operaciones sobre las representaciones.

Desde esta perspectiva debe entenderse que la inteligencia no es una cualidad exclusiva del ser humano, ya que otros animales también poseen esta cualidad y además hemos construido maquinas inteligentes (IA). Aunque en esta presentación nos centramos en la inteligencia humana.

En este sentido la "cantidad" de la inteligencia no es lo más relevante, ya que no es una cualidad exclusiva y que puede medirse en "bruto". Son diversos los procesos que se activan al manipular símbolos, así como, las operaciones que pueden realizarse con ellos, por tanto, lo que adquiere importancia es la configuración intelectual específica.

El análisis de la actividad intelectual puede realizarse en tres niveles distintos (Castelló, 2001):

- Sus bases físicas (operaciones mecánicas del sistema): nivel FISICO
- Las funciones realizadas (efectos sobre la información manipulada): nivel FUNCIONAL
- Las consecuencias sobre la conducta del sistema de operaciones realizadas: nivel CONDUCTUAL

El nivel funcional es el que mejor describe la inteligencia de un sistema, ya que sabemos que:

- Tipo de información que puede manipular.
- Tipo de operaciones que puede realizar.

El nivel funcional depende tanto del nivel físico (límites del sistema) como del contexto (condicionantes del funcionamiento real). Por ejemplo, los contextos culturales específicos que condicionan el tipo de inteligencia que hay que utilizar o en el caso del nivel físico el deterioro de ciertas estructuras.

La inteligencia es un recurso altamente flexible, permite el ajuste a una extensa variedad de entornos, a partir de la manipulación interna de dichos entornos (Castello, 2001), con dos tipos de ajustes:

- **Ajustes rígidos**
 - Referidos a los aspectos más estables del entorno
 - Estables a lo largo de la vida (maduración)
 - Se concretan en microprocesos: operaciones elementales, buenas respuestas a los aspectos básicos del entorno, gestión adaptación biológica.
- **Ajustes plásticos**
 - Orientados a condiciones variables del entorno
 - Son funciones construidas, combinan microprocesos e informaciones ajustadas a demandas específicas del entorno.
 - Se denominan macroprocesos: permiten manipulaciones más sofisticadas de las representaciones, se ajustan a las condiciones culturales, implican un período de construcción de la función y dependen de las presiones ambientales

De estos postulados nucleares podemos concluir algunas aspectos relevantes respecto de la evaluación de la inteligencia, tales como:

- Dominio en distintos sistemas de representación (verbal, figurativa, matemática, emocional, musical, cinética, social, etc.)
- Adecuada maduración del sistema a nivel de microprocesos + entorno favorecedor de la construcción de macroprocesos. Teniendo en cuenta que un mismo macroproceso puede estar constituido por distintos microprocesos.
- Diferencias individuales en los tres niveles: físico, funcional y, consecuentemente, conductual.
- Importancia de la evaluación del proceso y no exclusivamente del producto. Por tanto, del nivel funcional más que de el conductual.

La identificación de sujetos con talento o superdotación, no puede pues limitarse, a un número o una etiqueta cerrada. Cada sujeto posee, *per se*, una configuración intelectual única que además no es estable o fija, ya que los macroprocesos se construyen a lo largo de toda la vida y el ambiente juega un papel muy importante. Esta identificación fina del perfil de cada sujeto, también permite una intervención mucho más ajustada a su realidad.

Los microprocesos o capacidades -innatas- explicarían las diferencias individuales que podemos constatar entre las personas. De todos modos, estas capacidades requieren tiempo (desarrollo) para actualizarse y el medio, insistimos en ello, puede jugar un papel importante en el modo en como pueden desarrollarse estas capacidades cognoscitivas. Las estrategias o macroprocesos -aunque no hay un acuerdo en los términos usados- son de algún modo la actualización y combinación de distintos microprocesos. Por ejemplo, la capacidad para hacer deducciones se actualiza en una estrategia: el proceso de deducción que ha su vez puede reunir varias **habilidades** (comparación, selección de información, inferencia lógica, recuperación de análogos,...). Las **estrategias** además pueden tener un componente de control o metacognitivo. Cuando el proceso de deducción se aplica a una tarea concreta puede valorarse su ejecución (**el producto** de la deducción) o bien la conducta manifiesta. Esta

diferenciación tiene graves consecuencias en el campo aplicado, especialmente en el ámbito del entrenamiento de las capacidades cognitivas. No podemos entrenar capacidades sino estrategias y habilidades, es decir, enseñamos a gestionar mejor nuestro aparato cognitivo. Lo dotamos de un sistema de control que permite hacer conscientes muchas operaciones que en realidad se hacen de forma automática y no consciente, enseñamos a manejar mejor los sistemas de símbolos con los cuales codificamos la información pero no podemos ir más allá de las capacidades del sujeto. **En otras palabras, la inteligencia y el talento son siempre el producto de la interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura** (Kornhaber, Krechevsky y Gardner, 1990).

Siendo consecuentes con estas teorías **¿Qué evaluar en un superdotado?** Un C.I. -la medida tradicional- sirve para poco más que para etiquetar al sujeto en función de un número limitado de competencias intelectuales, en un momento dado de su desarrollo. Evaluamos su nivel efectivo un día determinado, en unas condiciones determinadas y en un/unos campos específicos determinados. Indudablemente es un dato que ayuda a configurar el perfil del sujeto, pero un dato limitado. Aún ciñéndonos al campo intelectual: ¿Cómo aplica sus capacidades a distintos dominios? ¿Cuál es su potencial de aprendizaje? ¿Cuanta ayuda precisa para aprender? ¿Qué estrategias de aprendizaje domina? ¿Qué capacidad de transferencia de un dominio a otro tiene ante problemas análogos con distinto material? ¿Qué tareas o dominios específicos le estimulan más? ¿Cuales menos? ¿Por qué? ¿Propone soluciones: novedosas y posibles, novedosas pero incorrectas, convencionales,...? ¿Qué tipo de instrumentos simbólicos utiliza mejor/peor (símbolos verbales, matemáticos, espaciales, figurativos, manipulativos...)?, etc. Preguntas similares deberíamos hacernos respecto de su personalidad y autoconcepto, y sobre su entorno familiar, escolar y social. **Lo que queremos decir es que de alguna forma la capacidad de formularnos preguntas pertinentes en relación al objetivo de intervención determinará qué y cómo evaluamos al sujeto** (Martínez, 1998; Martínez y Rebhein, 2004).

Una buena aproximación a esta forma de entender la evaluación y la intervención, desde el punto de vista aplicado, la presentará a continuación el Dr. Artilles (2003) y completa esta introducción eminentemente teórica.

5. CAMBIOS SOCIALES: PERSPECTIVAS PARA EL S. XXI

Una pequeña lista de las primeras ideas que he asociado con este título, seguramente entre todos podríamos ampliarla mucho más, pero por empezar:

- Globalización vs. reivindicación identidad propia.
- Desigualdad social interna y externa. Los movimientos migratorios
- Agnosticismo vs. movimientos religiosos radicales
- Producción ilimitada de información y tecnología
- La virtualidad como nueva vía de acceso al conocimiento y de comunicación
- ¿De la sociedad del bienestar a la sociedad de la escasez?
- Recursos naturales, cambio climático...
- Esperanza de vida, innovaciones ciencias de la salud...
- ...

En este sentido una Web muy interesante, con vídeos y artículos que también podéis utilizar como material en: <http://dolphin.blogia.com/temas/sociologia.php>

6. IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN: PREGUNTAS ABIERTAS

En esta sociedad cambiante, globalizada, tecnificada, con acceso casi ilimitado a la información, con una producción exponencial de conocimientos, con desigualdades crecientes por el desarrollo de políticas económicas, etc. ¿qué es “ser inteligente” o quien puede considerarse inteligente?

Esta conciencia de los cambios sociales y, de como van a afectar a sus vidas, quizás la tienen más clara nuestros propios estudiantes. Dice Emily (15 años): “Ya me gustaría considerarme inteligente. Normalmente saco buenas notas. Pero a veces me preocupa porque me siento una simple grabadora automática... Cuando salga del colegio la gente no estará dándome todo el rato información y haciéndome preguntas, y entonces estaré perdida” (extraído de Claxton, 2005) ¿Por qué siguen sintiendo que la educación formal no les prepara para la vida real? ¿Ha sido el contexto educativo incapaz de asumir la demanda real de la sociedad? ¿Cuál es esta demanda?

Sin duda, en los 80 y 90 se multiplicaron los programas de “aprender a aprender”, incidiendo especialmente en las capacidades cognitivas clásicas, en los 90 se empezaron a desarrollar los programas de desarrollo de la creatividad. Actualmente, hay múltiples trabajos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional e, incluso, de la resiliencia. Pero ¿qué repercusión real han tenido en las aulas? y cómo han incidido estos cambios en la educación de los alumnos más dotados intelectualmente.

Más aún ¿cómo conjugar estos movimientos de cambio, con las constantes fuerzas regresivas que piden una vuelta a una educación más clásica centrada en contenidos y transmisión tradicional?

Las leyes educativas se suceden con rapidez, pero las leyes –en sí mismas, no son agentes de cambio, en todo caso de malestar e incertidumbre. Quizás soy radical en este sentido pero pienso que siempre falta lo más importante: recursos económicos y, especialmente, humanos. En el fondo es la comunidad educativa el verdadero agente de cambio, si tiene la posibilidad de serlo.

El alumnado de AACC no precisa de alguien que tenga respuesta a sus preguntas, sino de alguien que pueda acompañarlos en la búsqueda de respuestas. Por tanto, el profesor no debería centrar su rol en la superioridad de conocimientos específicos (aspecto en el cual el alumno puede superarlo en algunas áreas), sino en una mayor madurez y un mejor conocimiento de procedimientos de aprendizaje (aprender a aprender) y de métodos de búsqueda de información (Martínez, 2006).

Debemos añadir, en palabras de Treffinger (1996, 2), que: *“La educación a sobresalientes no es inmune a todas las presiones y cambios que enfrenta el resto del sistema educativo. También encontramos que ha habido un cambio que se aleja de los programas rígidos, de los prototipos ambientales separados, hacia aproximaciones ambientales de servicios múltiples menos restrictivas para todos los estudiantes. Finalmente, hoy tenemos que dialogar con una diversidad exploradora, con el impacto cultural de los factores sociales cambiantes, y el conocimiento incrementado de la individualidad y estilo de aprendizaje de los estudiantes”*.

Indudablemente sería deseable que el profesorado tuviese conocimiento de las características y necesidades de los alumnos de AACC, pero quizás lo más importante es

que cuente con un equipo de asesoramiento que le ayude con “el alumno o alumna” que tiene en su aula, tanto en la adaptación curricular como en los aspectos psico-sociales que deberá tener en cuenta. Una orientación que no debe ser alarmista sino útil, centrada en el “que hacer” y en el “como hacerlo”.

Podemos ilustrar esta idea con la experiencia de una profesora, Lola Miró (2003), que cuenta como resolvió el reto de tener un alumno superdotado dentro del aula ordinaria (en <http://www.ua-ambit.org/libro158-3.htm> puede leerse el artículo completo), es un ejemplo de como afrontar un reto con entusiasmo y “saber hacer”.

Algunas de las reflexiones de Lola:

“Cuando me hice cargo del curso de quinto..., había llegado un informe de los padres de un niño con superdotación. Le di la prioridad que le correspondía, teniendo en cuenta que no sabía lo que significaba tener un niño superdotado en clase. El informe, validado por un profesional, fue pedido por los padres a un gabinete psicopedagógico especializado, para saber si realmente el niño era o no superdotado y, sobre todo, porque a ellos les preocupaba que el niño pudiera llegar a tener problemas emocionales.

En cuanto a la historia escolar, era un niño que aprendía muy rápido, buscaba la lógica en la mayoría de las cosas, pero no era brillante en la mayoría de las áreas y era deficiente en cuanto a sus hábitos y funcionamiento. En cuanto a la sociabilización, era afectuoso y despierto, cuando quería (no siempre).

Los resultados de la mayoría de las pruebas daban un 145, tanto de inteligencia como de personalidad, aunque también mostraban «una no mala adaptación social», según decía el informe. Lo que llamaba la atención eran las sugerencias que hacia este informe: «puede llegar a tener problemas de obsesiones y compulsiones, así como una depresión. Llegará un momento en que se autodestruirá él mismo y se podrá derivar lo que se ha dicho».

... Intentamos tomar el diagnóstico desde una visión realista, porque creo que esconder las evidencias y la realidad no lleva a ninguna parte, sobre todo para poder comprender y planificar cuál tenía que ser mi tarea durante todo el curso.

... A partir de esta información acelerada (sobre alumnado de AACC), vimos que los ejes de la intervención pasaban por la no-aceleración; por la modificación de los contenidos, completándolos, y por la no-supresión de ningún contenido.

Cuando tuvimos esto, el segundo trabajo fue establecer contacto con la familia. Hicimos una reunión en que nos planteamos unos objetivos: ver qué expectativas tenían, respecto al colegio, a su hijo y a la sociedad.

Por lo tanto, en nuestro caso, comunicamos a la familia lo que la escuela proponía; intensificamos la relación y la comunicación con ellos, y fijamos dos encuentros ordinarios al trimestre para poder evaluar el seguimiento y/o modificar la actuación. Estas actuaciones no eran diferentes de las que se llevaban a cabo con los otros niños, pero sí había una frecuencia y una dedicación de tiempo más específica, porque no sabíamos qué cambiar en esta persona respecto a los demás.

Tener este diagnóstico me hizo replantear algunas cosas, pero también he de decir que no cambié muchas. Hubo un trabajo de conocimiento del alumno de forma individual, para obtener información sobre cómo se sentía, qué estaba haciendo y qué expectativas y motivaciones tenía”.

Siguiendo con el relato de Lola: ... Cuando estaba preparando esta charla y mirando los papeles que tenía guardados, me preguntaba si realmente es tan diferente lo que he hecho con esta persona de lo que he hecho con otros alumnos. Y, realmente, no. Lo que pasa es que sabes que la situación está y, por lo tanto, se tienen que buscar los momentos escolares y los parámetros para detectar cómo avanza esta situación.

... Puede haber fracaso escolar, pero tenemos que reivindicar el currículum y la organización escolar abierta, la autonomía de los centros, la capacidad del profesorado, etc. Si no tenemos todo esto, será muy difícil entender a este tipo de alumnos, pero también a los otros.

... Tengo que decir que todavía queda mucho trabajo. Debemos aprender de estas situaciones, porque todo el grupo sale beneficiado; debemos reivindicar más tiempo para formarnos y para trabajar en equipo, y debemos pedir más recursos para poder reflexionar más sobre nuestra práctica docente. Si después de todo lo que he dicho no se ha sobreentendido, os los confieso: ¡mi trabajo me apasiona!”

Concluyendo, tal como se ha expuesto, hay algunos aspectos clave: flexibilidad y recursos personales; conocimiento de los mecanismos de adquisición y procesamiento de la información; conocimiento sobre las características del alumnado de AACC; buen conocimiento de programas de aprender a aprender y de creatividad aplicados a distintas áreas curriculares; paso de un rol centrado en la transmisión de conocimientos (superioridad debida a mayor conocimiento) a un rol centrado en una mayor madurez y disposición de recursos para acceder a la información y a la elaboración de la misma. Es decir, la función del profesor es de tutoría, orientación y acompañamiento en la adquisición del conocimiento. Esta actitud, junto con la flexibilidad, evitaría buena parte de los conflictos que pueden producirse en el aula con el alumnado de AACC.

Como educadora de los futuros profesiones de la intervención psicoeducativa, mi deseo es que la formación les prepare para ser: críticos, integradores, autónomos, maduros emocionalmente, abiertos a la novedad, creativos, comprensivos y flexibles. Ya sé que es una posición un tanto idealista, pero como decía Lola, por si no se ha sobreentendido, mi trabajo como docente me apasiona.

Y además de “nosotros mismos” y nuestras redes de apoyo: **¿Cómo afrontaremos los retos de este siglo?**

Tal vez, “PENSAR DIFERENTE”, como tantos otros que cambiaron el mundo, ver este enlace:

- <http://www.youtube.com/watch?v=Wm3FfMXHIAg&eurl=>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvino, J.J. y col. (1982). *National report on identification of gifted and talented youth*. Sewell - New Jersey: Educational Improvement Center-South
- Artiles, C., y col. (2003). *Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para los profesionales de la educación*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Ed. Masson
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment*. Documents d'Educació Especial, 15. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Claxton, G. (2005). Aprendiendo a aprender: objetivo clave en el currículum del siglo XXI. *Cuadernos de Información y comunicación*, 10, 259-265.
- Detterman, D.K.(1988). Integración cualitativa ¿la última palabra? en Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (Ed.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harris, M.J. & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 metanalyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Johnson-Laird, P.N. (1990). *El ordenador y la mente*. Barcelona: Paidós.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México, DF.: Edit.l Mc Graw Hill. 2ª Edición en Español.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M. y Gardner, H. (1990). The emergence and nurturance of multiple intelligences. En M.J.A. Howe (comp.) *Encouraging the development of excepcional abilities and talents*. (221-244). Leicester: British Psychological Society.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Edit. Anagrama.
- Martínez, M. (1998). Estereotipos, prejuicios e ideas parciales sobre la inteligencia. Cambio de actitudes en la familia y en los profesionales de la intervención psicoeducativa del superdotado. En M. Hume (Coord.).*Hacia la atención escolar del bien dotado* (59-86). Huelva: C.E.P. Biblioteca Universitaria.
- Martínez, M. (2005a). Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con altas capacidades. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coor.) *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar*. (15-52). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- Martínez, M. (2005b). Valoración de la competencia socio-afectiva y del contexto socio- familiar del alumnado con altas capacidades. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coor.) *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Volumen II: Procedimientos e instrumentos*

- de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar.* (141-195). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación para profesores con alumnos superdotados y talentosos en el aula. En D. Valadez, J. Betancour y M^a A. Zabala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes.* (375-397). México: Ed. El Manual Moderno.
- Martínez, M. y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (251-266). México: Manual Moderno.
- Martínez, M. y Rehbein, L. (2004). Educando la excepcionalidad en el aula. En S. Castañeda (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (475-489). México: Manual Moderno.
- Miro, L. (2003). *Buenas Noches*. <http://www.ua-ambit.org/libro158-3.htm>
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.) *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. En R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. (21-52). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Treffinger, D.J. (1996). *Nuevas direcciones para la educación a estudiantes sobresalientes*. En <http://www.udg.mx/notypub/RUG/rug5/dossier5.html#anchor293840>
- Vega, M. de (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial

Capítulo II

LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DESDE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL A LARGO PLAZO FINANCIADO Y DIRIGIDO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Ceferino Artiles Hernández

*Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
Universidad de las Palmas de Gran Canaria*

RESUMEN

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, ha tomado la iniciativa de promover actuaciones que den una respuesta adaptada a las posibilidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales. Estas actuaciones se han concretado en el *Programa para la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACICanarias)* que viene desarrollándose desde el curso 2001-2002 hasta la actualidad. La respuesta educativa al alumnado de altas capacidades intelectuales de Canarias se apoya en cuatro pilares:

El primero, una fundamentación teórica sólida científicamente contrastada con los avances más recientes en los países con mayor tradición en la atención de este alumnado. El segundo se refiere a la unificación de criterios para toda la comunidad educativa, en los conceptos de superdotación y talentos, con el fin de facilitar la identificación y la respuesta diferenciada según los casos. El tercero, partiendo de los conceptos ya determinados, llevar a cabo la detección temprana la identificación, la intervención en el aula y en el centro y por último la formación del profesorado, equipos psicopedagógicos y familias. Finalmente el cuarto pilar, hace referencia a que se debe recoger todo lo anterior en una normativa que de uniformidad al conjunto. La Orden de 22 de julio de 2005 cubre este objetivo para Canarias, que se completa con Resolución de 21 de diciembre de 2005, que desarrolla la citada Orden.

INTRODUCCIÓN

La legislación de Canarias incluye la Atención a la Diversidad como un elemento de calidad del sistema educativo, entendida como el conjunto de recursos personales y materiales con los que responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas, según los principios de normalización e integración escolar, y que no solo comprende la atención del alumnado con discapacidades, sino también al que presenta altas capacidades intelectuales.

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, es consciente de que las necesidades del alumnado con altas capacidades constituyen otra manifestación, dentro del continuo de las necesidades educativas especiales, por lo que ha tomado la iniciativa de promover actuaciones para que el sistema educativo dé una respuesta adaptada a las posibilidades, intereses y ritmos de aprendizaje de este alumnado, desarrollando al máximo sus capacidades, para lograr el

desarrollo pleno como personas equilibradas y satisfechas y enriquecer la realidad profesional, cultural y social de la Comunidad Canaria .

Estas actuaciones se han concretado en el PROGRAMA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DE CANARIAS que se está desarrollado desde el curso 2001-2002 hasta la actualidad. Se considera que las acciones planificadas y desarrolladas en él están justificadas por múltiples razones.

En primer lugar, se pretende mejorar la calidad del servicio educativo que se presta a un sector de la población escolar que demanda necesidades educativas especiales, optimizando la intervención sobre las necesidades que presentan. Todos, incluyendo los de altas capacidades, tienen derecho a recibir una educación apropiada. Se desea satisfacer las demandas de la sociedad, de mejorar la atención educativa del alumnado con altas capacidades. La gran mayoría de los padres están ansiosos de que sus hijos estén contentos en la escuela y progresen de forma adecuada. Cuando tienen un hijo con altas capacidades suelen mantener grandes expectativas; sólo trabajando estrechamente con el profesor y con los recursos organizativos, curriculares y extracurriculares apropiados, se podrá beneficiar al niño. Por otro lado, se quiere dar respuesta a un sector del alumnado que, disponiendo de altas capacidades, puede presentar dificultades de aprendizaje, de integración escolar y social, u otros trastornos del desarrollo, que conlleva en muchos casos el fracaso escolar y la marginación. Así, por ejemplo, la coexistencia de la sobredotación intelectual y las dificultades de aprendizaje no es algo nuevo, y continúa siendo tema de interés en la comunidad científica (Jiménez, 1999). Esto se refleja en publicaciones recientes donde se demuestra la existencia de alumnado que presenta esta doble condición de excepcionalidad (v. gr., Dole, 2000; McEachern y Bornot, 2001; Woodrum y Savage, 1994). Además, es preciso contemplar que la sobredotación intelectual se puede presentar de forma concomitante con otros trastornos del desarrollo como pueden ser el síndrome de Asperger (Myles, et al., 2002), déficit de atención asociado a hiperactividad (Leroux, y Levitt-Perlman, 2000; Zentall, Moon, Hall, y Grskovic, 2001), entre otros.

En segundo lugar, se considera que desarrollando al máximo sus potencialidades, se puede aprovechar el beneficio social y económico derivado de la contribución de estas personas con altas capacidades a la sociedad. Se estima que con estas medidas también se generan beneficios para los compañeros del aula. Si la escuela es sensible y apoya la educación y necesidades de los alumnos y alumnas con altas capacidades, se elevará el rendimiento y la competencia de todos los compañeros. Por tanto, el beneficio será para todos.

Por último, se pretende mejorar la formación y eficacia del profesorado, orientadores, inspectores, padres y madres, de manera que permita una detección eficaz de este alumnado y la debida intervención educativa y familiar. Todos los profesionales deben asegurarse de que los niños con altas habilidades y talentos específicos tienen suficientes oportunidades para utilizar sus capacidades y animarlos a que lo hagan.

1. DESARROLLO

El desarrollo del programa transcurrió siguiendo esta secuencia:

1. Conformar un equipo técnico
2. Definir un marco teórico y un modelo de detección e identificación
3. Recoger el modelo de identificación e intervención en una norma legal
4. Formación a profesores y equipos psicopedagógicos
5. Atención directa a las familias
6. Publicar orientaciones para el profesorado, orientadores y las familias
7. Realizar una página Web
8. Adaptar instrumentos para la identificación
9. Desarrollar estrategias de intervención en el aula y en el centro, diferenciadas para los distintos niveles educativos.

1.1. El equipo técnico

Estaba formado por profesores y catedráticos relevantes de las dos universidades canarias, inspectores/as de educación, orientadores/as escolares y profesorado. La dirección la llevaba un coordinador principal, asesorado por una comisión (tres personas) y subcomisión técnica (12 personas) y un equipo de formadores (10 personas) para la impartición de cursos y seminarios.

1.2. Definir los conceptos

Parece necesario, precisar y definir los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales, con el objetivo de facilitar la identificación de este alumnado con un lenguaje común y proporcionar así, la respuesta educativa más ajustada a sus singularidades.

Después de varias revisiones bibliográficas, visitas a otras universidades y administraciones con más experiencia, consultas y amplios y largo debates, se determina lo que se entiende por precoz, sobredotado y superdotado intelectual y talentos.

Estamos ante un sobredotado intelectual cuando dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) en razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial y se encuentra en edad de 13 años o superior. El superdotado intelectual , cuando viene acompañando al perfil aptitudinal anterior, se presenta con una alta creatividad.

Un talento simple es el que muestra una elevada aptitud o competencia (superior al centil 95) en un ámbito específico, como el talento verbal, matemático, lógico o creativo , entre otros. Los talentos complejos implican combinaciones de varias aptitudes, como el caso de los talentos académicos que se presentan al combinarse la aptitud verbal , con

la aptitud lógica y la gestión de la memoria, todas ellas por encima del centil 85. Los talentos mixtos son combinaciones de talentos simples o complejos. P.e. verbal (PC97) + lógico (PC99)+ académico

Se considera precoz al alumnado que presenta las características anteriores, en edades inferiores a 13 años, se conceptúan como precoces, pudiendo o no confirmarse la sobredotación intelectual, superdotación o talentos, una vez acabada la maduración de su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada. Si bien entre los 12-13 años ya presentan una organización cognoscitiva muy cercana a la que se observa en los adultos, sin embargo, el desarrollo completo se consigue alrededor de los 16 años (Levin, Culhane, Hartman, et al., 1991).

Estos criterios métricos se justifican por el concepto de competencia elevada (Feldhusen, 1984) de forma que, en la sobredotación intelectual se espera una combinación de recursos mentales de alto nivel. El percentil 75 está justificado porque incluye garantías de competencia ya que la puntuación propuesta es suficientemente elevada, y la consideración de no linealidad ya que las diferencias dentro del intervalo 75 y 100 no implican forzosamente diferencias en competencia. En los talentos simples la competencia debe ser muy elevada, por tanto, la propuesta sería un percentil 95. No se espera ninguna combinación de recursos mentales de alto nivel y la persona basa su rendimiento en el grupo de macroprocesos que están implicados en el área de talento. Se espera, por tanto, un rendimiento muy elevado en la pruebas psicométricas que estimen dicho grupo de macroprocesos. En los talentos complejos, se da una combinación parcial de recursos intelectuales, el valor cuantitativo no necesita ser tan elevado. En este caso el talento complejo está constituido por la combinación de aptitudes específicas que puntúan por encima del centil 85.

1.3. Justificar la necesidad de la detección temprana de forma generalizada

La detección temprana consiste en que los padres y profesores del alumnado que se escolariza en primer curso de primaria (6 años) en centros públicos y privados, cumplimenten (de febrero a abril de cada curso escolar) una escala de detección, validada en Canarias con el objeto de que proporcionen indicios sobre la posibilidad de encontrar altas capacidades intelectuales en exploraciones posteriores mediante pruebas formales de tipo cognitivo. El procedimiento y los plazos para realizar la detección temprana en primer curso de la Educación Primaria es el siguiente:

a. A través del director/a u orientador/a del centro, se hará llegar al profesorado de primer curso de Primaria (en el mes de febrero) ambas escalas según el número de alumnos/as que tenga su clase. El profesorado entregará las escalas a todos los padres o tutores legales, menos a aquellos que sus hijos/as presentan necesidades educativas especiales por déficit psíquicos. Después de recogidas y analizadas las escalas de las familias por los docentes, estos cumplimentarán las correspondientes al profesorado, al menos de un tercio del alumnado de su grupo clase que curse primero de Educación Primaria, donde se incluirán los que hayan sido puntuados por las familias por encima de 125 y aquellos otros que a criterio del docente presenten o un aprendizaje rápido, o alto rendimiento, o destaquen en algunos de los ámbitos del razonamiento, la memoria y la creatividad o presenten precocidad en otras características intelectuales, artísticas o motrices.

b. La distribución y recogida de la escala de padres o tutores legales se hará a través del profesor tutor en sobre cerrado. El profesor /a tutor/a después de cumplimentar las suyas, las entrega al orientador/a del centro junto a las de la familia, quién realizará el análisis de las mismas.

c. Previa autorización de las familias, el orientador u orientadora del centro público realizará una aplicación (individual, o sí hay varios casos, colectiva) de una (o las que considere) prueba de inteligencia factorial, (preferentemente que incluya baremos para la población escolar canaria), en los casos de alumnos nominados a la vez en las escalas por el profesorado (puntuación superior a 122) y la familia (puntuación superior a 125); también en aquellos que nominen solo los profesores y no las familias y en los que, siendo nominados por las familias, se obtenga una puntuación superior a 100 en la escala del profesorado. Se aconseja ser flexibles en los casos donde la puntuación de las escalas esté cercana a los mínimos exigidos, de forma que estos alumnos puedan continuar siendo valorados. El orientador podrá realizar la aplicación en aquellas otras situaciones que considere, por estimar que existen indicios suficientes de altas capacidades intelectuales.

Para los que se confirmen sus altas capacidades cognitivas, se continuará con la evaluación psicopedagógica. Posteriormente se propondrán las medidas oportunas de adaptación curricular de enriquecimiento o de ampliación, así como el adelanto de curso, si procediera, según sean las necesidades educativas del alumno o alumna.

El curso pasado se ha realizado esta detección de forma generalizada en toda Canarias. Hasta el momento, por este procedimiento se han detectado alrededor de 250 alumnos y alumnas en este nivel. Esta es la única Comunidad Autónoma que realiza esta detección temprana de forma generalizada, curso por curso, estando prescrito en una norma legal.

¿Por qué se hace una detección temprana, generalizada y diferenciada de las otras necesidades específicas?

Es preciso iniciar y regular la detección de forma temprana para evitar que los alumnos y alumnas de los primeros niveles con altas capacidades intelectuales no sean adecuadamente estimulados en la familia y en la escuela, limitando el desarrollo de su potencial intelectual y, por tanto, su derecho al crecimiento pleno como persona. Si no se estimulan los microprocesos intelectuales de este alumnado, ya presentes en edades tempranas, se pierden e incluso pueden degenerar en inadaptaciones escolares y fracasos en el rendimiento. Estos alumnos y alumnas se ocultan con facilidad y pasan desapercibidos. Los profesores y los padres son malos detectores sin la ayuda de escalas de observación. También se justifica esta detección temprana para evitar que los alumnos de los primeros niveles con altas capacidades no sean adecuadamente tratados en la familia (sobre todo las familias desfavorecidas) y en la escuela, y se pierda su potencial intelectual.

Por tanto, la identificación de un 8% de la población escolar canaria que presenta superdotación, talentos simples o complejos (Artiles, Alvarez y Jiménez, 2003) no puede quedar a la arbitrariedad de la mayor o menor sensibilidad de un profesor o un orientador para su detección. Tampoco puede quedar condicionada esta identificación, a que la mayor o menor disponibilidad de recursos económicos en la familia, determinen la respuesta educativa que van a recibir. Los escolarizados en centros privados no deben ser los únicos que estimulen tempranamente sus habilidades, en detrimento de los que disponen de menos recursos o se

escolaricen en centros públicos, que de no ser por estos procedimientos arbitrados por la Consejería de Educación, no serían detectados en su mayoría.

Definitivamente, el alumnado que presenta necesidades educativas específicas por altas capacidades, escolarizados en centros públicos, tiene el mismo derecho que el alumnado con n.e.e con déficit o dificultades de aprendizaje o desajuste social, para ser atendidos conforme a dichas necesidades.

Parece estar mejor visto en determinados contextos, la inversión de todos los recursos disponibles a la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje o deficiencias, y nada o muy poco a los que presentan necesidades educativas por altas capacidades. Apoyan sus argumentos en las falsas creencias de que se bastan ellos solos para aprender, que nunca fracasan y que sus necesidades las cubren sus familias, que en la mayoría de los casos están bien situadas económicamente. Nada más falso; porque, en muchos casos tienen dificultades para saber estudiar, según algunos autores fracasan en sus estudios alrededor del 20-30% y la distribución de su presencia entre entornos socioeconómicos y culturales altos o bajos es proporcional. En los centros públicos y en los talleres de enriquecimiento estamos atendiendo alumnado con altas capacidades de entornos sociales muy pobres, que de otra forma, posiblemente se perderían por falta de estímulos. El curso pasado se detectaron en centros públicos 125 alumnos con altas capacidades por este procedimiento.

1.4. La identificación

Las necesidades educativas específicas derivadas de precocidad, sobredotación, superdotación o talentos, que supongan un potencial excepcional para el aprendizaje, se determinarán mediante la correspondiente evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica se entiende como un proceso mediante el que se identifican las capacidades y competencias de este alumnado, y se concretan sus necesidades educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para dictaminar, en consecuencia, el tipo de respuesta educativa más adecuada y los recursos que pueda precisar. La evaluación psicopedagógica es competencia, dentro del sistema educativo, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP) de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. El responsable de la realización de la evaluación psicopedagógica será el orientador u orientadora del centro, que contará con la participación de al menos otro orientador u orientadora miembro de su EOEP de zona, garantizando, en todo caso, la interdisciplinariedad y la coordinación con el equipo docente.

El resultado de la evaluación psicopedagógica se recogerá en un informe que contendrá un dictamen. Este informe ha de incluir, al menos, los apartados siguientes: datos personales, motivo de la evaluación e historia escolar. Condiciones personales de salud y observaciones sobre medidas médico-sanitarias. Datos sobre el nivel competencial curricular, cognitivo y socio-afectivo. Estilo de aprendizaje. "Disincronías" entre los aspectos intelectual, psicomotor y afectivo. Datos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Conclusiones, identificación de las necesidades educativas específicas y previsión de los apoyos personales y materiales. Orientaciones para la planificación de la respuesta educativa. Orientaciones para la familia. El dictamen de escolarización.

1.5. Formación del profesorado, equipos psicopedagógicos y familias

La formación del profesorado de los equipos psicopedagógicos y las familias ha de estar en consonancia con el modelo de detección, identificación e intervención que se haya elegido para el contexto de que se trate. Por ello, esta formación ha de compartir necesariamente contenidos comunes con la proporcionada a los equipos psicopedagógicos y con las orientaciones formativas dispensadas a las familias.

Somos conscientes de que la eficacia en la identificación de estos alumnos e intervención sobre ellos y, por lo tanto, de la mejora en su atención educativa, es directamente proporcional al grado de formación de las personas que intervienen en la realización de estas tareas. Se considera fundamental la formación de los equipos psicopedagógicos, de los docentes y de las familias. Por ello, la primera acción se debe dirigir a equipos psicopedagógicos como piezas clave de todo el proceso de identificación e intervención, para seguir luego con los docentes y familias, en este orden.

La formación se ha realizado en cascada. Primero, mediante expertos de otras comunidades y universidades, se han formado a un numeroso grupo de equipos psicopedagógicos e inspectores. De éstos, un reducido grupo constituyó el núcleo de los formadores para el resto de la Comunidad Autónoma Canaria que se han encargado de formar a familias, profesorado y orientadores (Artiles, Alvarez, y Jiménez, 2003), tanto en la modalidad presencial a grupos procedentes de varios centros o bien al claustro de profesores de un mismo colegio. La otra modalidad de formación se ha realizado a través de internet (mediante la plataforma de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) con cursos de iniciación de 30 horas de diploma universitario (90 horas) y experto universitario (220 horas)

1.6. Atención a las familias

El "Seminario para la orientación familiar. Escuela de madres y padres", pone a disposición de las familias un lugar de debate, formación y orientación sobre las características, problemas y dificultades que presenten este alumnado, tanto en el hogar como en los centros educativos, desde la perspectiva familiar. Por tanto, el objetivo principal formar y orientar a las familias del alumnado que presente altas capacidades intelectuales, estando dirigidas estas acciones principalmente a los padres y madres del alumnado identificado con altas capacidades por los Equipos Psicopedagógicos de la Consejería de Educación (EOEP), en las etapas de Infantil Primaria y la ESO.

Una vez al mes durante tres horas a lo largo del curso escolar, un psicopedagogo miembro del equipo de formadores del Programa coordina las acciones orientativas y de asesoramiento, siendo las familias quienes determinan el contenido de las sesiones.

Teniendo en cuenta lo manifestado por Martínez,(2003) y por las familias asistentes, el seminario está sirviendo para: obtener información, romper estereotipos, trabajar ansiedades en grupo, mejorar la relación familia-escuela-medio, compartir experiencias con otras familias, intercambiar recursos, organizar conjuntamente con los asesores listados de recursos (mentores, museos, colonias, excursiones, salidas culturales, exposiciones, etc.), planificar actuaciones en el ámbito familiar y en el medio, trabajar dos aspectos importantes: la capacidad de contención (poner límites) y el auto-concepto, organizar actividades conjuntas con otras familiasy otras que se irán descubriendo a través de la participación activa que implica un compromiso continuado, demandas claras para organizar los seminarios, pensar

global, intervenir en nuestra familia, una dosis de paciencia, una dosis de comprensión ,una dosis de cariño ... y más.

Mediante escuelas de padres y madres que se desarrollan en Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura y La Palma, se está prestando asesoramiento a unas 140 familias canarias en encuentros mensuales de tres horas coordinadas por expertos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes

1.7. Servicio de atención personal a las familias y al profesorado del alumnado con altas capacidades

Se pone a disposición de las familias y profesorado de este alumnado un servicio atendido por psicólogos, que no pretende suplir el que ya dispone el centro, al cuál pueden consultar en entrevistas personales una segunda opinión sobre sus dificultades o problemas. Este servicio estará a disposición en las islas de Gran Canaria y Tenerife quincenalmente durante tres horas. A través de la línea telefónica del Programa, se atiende diariamente de 3 a 5 consultas de familias.

1.8. Talleres de enriquecimiento

- Esta acción está dirigida al alumnado con altas capacidades de Primaria, realizada los sábados quincenalmente e impartida por profesorado formado en el Programa.
- Tiene como objetivo estimular de manera generalizada las aptitudes intelectuales más destacadas dentro de su perfil, mediante el trabajo de la creatividad, favoreciendo el ajuste socio-emocional de cada alumno y alumna acorde a las necesidades individuales.
- El curso pasado se atendió a 105 alumnos y alumnas entre las en 7 grupos distribuidos entre Gran Canaria, Tenerife, Lanzarote, La Palma y Fuerteventura. El presente curso se trabajará con 153 alumnos y alumnas de Primaria, en 11 grupos.

1.9. Publicaciones realizadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y distribuidas en los centros educativos de Canarias:

Para orientar el trabajo con las familias:

- *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias* (Artiles, C., Alvarez, J., y Jiménez, J.E. 2002).

Para orientar el trabajo del profesorado y de los equipos psicopedagógicos se han publicado dos libros:

- *Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para los profesionales de la educación* (Artiles, C., Jiménez, J.E., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L., y Alvarez, J.. 2003).
- *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Génesis y desarrollo del primer año,*(Artiles, C., Alvarez, J., y Jiménez, J.E. 2003).

Para apoyar el trabajo del profesorado en el aula se ha publicado:

- *Programa de enriquecimiento extracurricular de Canarias. Actividades para estimular el pensamiento divergente en la Educación Primaria (PREPEDI).* (Artiles, C., Jiménez, J.E.,(Coord.) 2005)

Publicación de la ULPGC

Los contenidos teórico-prácticos del experto universitario (220 horas) que se ha impartido en línea por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), se han publicado en cuatro tomos por esta universidad y en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (Artiles,C. y Jiménez,J.E.(Coord)2005)

Próxima publicación en el presente curso :

La intervención en el alumnado con altas capacidades intelectuales y la formación del profesorado, orientadores y familias(Artiles y Jiménez)

1.10. Programa de mentorías universitarias para el alumnado de la ESO y Bachillerato

Mediante convenio entre la Consejería de Educación Cultura y Deportes, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de La Laguna, se ha desarrollado este programa, que pretende propiciar un enriquecimiento extracurricular a una muestra del alumnado de la ESO y Bachillerato con altas capacidades, mediante la tutorización por mentores (tutores, profesores) universitarios de ambas universidades canarias.

Actualmente participan unos 50 alumnos de todas las islas y 25 profesores de las dos universidades canarias.

1.11. Talentos matemáticos y musicales

1. Está en fase de estudio los procedimientos de detección temprana de ambos tipos de talentos. Está más avanzado el de talentos matemáticos.
2. Se atienden alrededor de 50 alumnos/as de la ESO con talento matemático en colaboración con la Asociación de Profesores de Matemáticas Isaac Newton, mediante actividades de enriquecimiento matemático una vez a la semana por la tarde.

3. El presente curso participarán los profesores de esta asociación en la formación en línea.

1.12. Adaptación a la población escolar canaria de los instrumentos para la identificación del alumnado con altas capacidades

Se ha adaptado una prueba de inteligencia para primero de E.Primarya (BADyG) y se han obtenido baremos para dicho nivel. Está en proceso la adaptación de dos pruebas de creatividad desde primer curso de Primaria hasta 4º de la ESO (Torrance gráfico y el PVEC4 verbal) y dos pruebas para evaluar los procesos cognitivos de aprendizajes instrumentales, lectura y escritura (SICOLE y PROESCRI).

1.13. Centros experimentales de Primaria

Poner en práctica en centros ordinarios modelos organizativos y estrategias didácticas para mejorar la atención de este alumnado. Se realizó un acuerdo con dos centros de Primaria, uno en Tenerife y otro en Gran Canaria. El presente curso se ampliará a Lanzarote, La Palma y Fuerteventura .

1.14. Proyectos de aula y de centro. Estimular la iniciativa del profesorado

Se ha iniciado el apoyo a las iniciativas del profesorado con la aprobación de un proyecto en un IES de la Palma para el enriquecimiento en matemáticas dirigido a alumnado de rápido aprendizaje de 3º de la ESO. Se pretende para el próximo curso abrir una línea de autorización de proyectos en este sentido.

1.15. Elaboración de materiales

Este curso se iniciará la traducción del inglés de un programa informático de enriquecimiento intelectual a través de las matemáticas: Descartes` Cove aportado por la profesora Patricia Wallace de la Universidad de Hopkins, en su reciente visita a Canarias.

Se está trabajando para que en Octubre de 2006 se lleve a cabo en Gran Canaria un congreso sobre altas capacidades, donde se incluirá un apartado sobre

1.16. Normativa

La, Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (BOC 149 de 1 de Agosto).

Recoge los procesos que se han venido poniendo en práctica a lo largo de tres cursos escolares. Posibilita la respuesta diferenciada a los superdotados y talentos, definiendo claramente lo que es superdotado, un talento y un precoz (por primera vez en este país).

Regula de forma obligatoria la detección temprana en primer curso de primaria para todo el alumnado de Canarias (por primera vez en este país) y su atención educativa desde estas edades. Regula la formación del profesorado y las familias comprometiendo a la Consejería de Educación a la convocatoria de cursos y seminarios anuales (por primera vez en este país). Regula de forma detallada la realización de la identificación a través de la evaluación psicopedagógica. Determina los tipos de respuestas mediante las adaptaciones del currículo, la flexibilización de la duración de la enseñanza obligatoria y el bachillerato y el adelanto de áreas o materias. Facilita el acceso temprano a los conservatorios de música y las escuelas oficiales de idiomas (por primera vez en este país)

La Resolución de 21 de diciembre de 2005 por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, regula el proceso de detección temprana, el desarrollo de la evaluación psicopedagógica, los aspectos formales y de tramitación del informe psicopedagógico, el informe psicopedagógico de alumnado de altas capacidades intelectuales procedente de otras Comunidades Autónomas y la actualización de los informes psicopedagógicos. Describe como se han de aplicar las medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales para este alumnado, como desarrollar el procedimiento para solicitar la medida flexibilización del periodo de escolarización y el procedimiento para solicitar el adelanto en áreas o materias, así como la manera de revocar la medida de flexibilización del periodo de escolarización obligatoria o el adelanto en área o materias y como solicitar además la flexibilización en las enseñanzas de Música y de Idiomas.

1.17. Acciones futuras

- Continuar ampliando la muestra de centros experimentales en la enseñanza primaria y secundaria.
- Estimular la iniciativa de los centros educativos mediante la aprobación de proyectos para el desarrollo de programas de enriquecimiento curricular y extracurricular dirigidos al alumnado del centro de primaria y/o secundaria obligatoria que presenta altas capacidades intelectuales o un rendimiento excepcional, rápido y continuado en una o varias áreas o materias curriculares.
- Proponer el desarrollo de una optativa en la ESO sobre enriquecimiento extracurricular.
- Pilotar un proceso de agrupamiento de alumnado (no más de 15) con altas capacidades en centros experimentales de Primaria.
- Aumentar el número de profesores itinerantes para la atención de este alumnado en los centros educativos.
- Experimentar con las mentorías de profesorado de secundaria hacia alumnado de primaria.
- Continuar con la investigación para detectar e identificar a los talentos musicales, deportivos e informáticos.
- Diseñar programas de intervención con los talentos simples y complejos ya detectados (verbales, lógicos, complejos, etc..)

1.18. Algunos datos cuantitativos

- Se proporciona respuesta educativa en canarias alrededor de 500 alumnos y alumnas de los niveles no universitarios.
- Según diversos estudios realizados en Canarias, la presencia de estos alumnos en nuestras aulas es de un 2% de sobredotados intelectuales y alrededor de un 6% de talentos simples y complejos, muy similar al resto del estado.
- Anualmente se realiza una detección temprana a todos los escolares de Canarias de primer curso de Primaria, explorando sus capacidades. El curso pasado se detectaron 122 alumnos y alumnas con altas capacidades en este nivel educativo.
- Mediante escuelas de padres y madres que se desarrollan en Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura y La Palma, se está prestando asesoramiento a unas 140 familias canarias en encuentros mensuales de tres horas coordinadas por expertos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes
- Mediante un servicio de orientación, desde febrero de 2003 se atiende quincenalmente y de forma presencial a las familias que desean un asesoramiento personalizado. En Gran Canaria y Tenerife se han atendido alrededor de 150 consultas. A través de la línea telefónica del Programa, se atiende diariamente de 3 a 5 consultas de familias.
- Talleres de enriquecimiento. Esta acción está dirigida al alumnado con altas capacidades de Primaria, realizada los sábados quincenalmente e impartida por profesorado formado en el Programa. Tiene como objetivo estimular de manera generalizada las aptitudes intelectuales más destacadas dentro de su perfil, mediante el trabajo de la creatividad, favoreciendo el ajuste socio-emocional de cada alumno y alumna acorde a las necesidades individuales. El curso pasado se atendió a 105 alumnos y alumnas entre las en 7 grupos distribuidos entre Gran Canaria, Tenerife, Lanzarote, La Palma y Fuerteventura. El presente curso se trabajará con 153 alumnos y alumnas de Primaria, en 11 grupos.
- Programa de mentorías universitarias para el alumnado de la ESO y Bachillerato. Mediante convenio entre la Consejería de Educación Cultura y Deportes, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de La Laguna, se ha desarrollado este programa, que pretende propiciar un enriquecimiento extracurricular a una muestra del alumnado de la ESO y Bachillerato con altas capacidades, mediante la tutorización por mentores (tutores, profesores) universitarios de ambas universidades canarias. Actualmente participan unos 50 alumnos de todas las islas y 25 profesores de las dos universidades canarias.
- Talentos matemáticos y musicales. Está en fase de estudio los procedimientos de detección temprana de ambos tipos de talentos. Está más avanzado el de talentos matemáticos. Se atienden alrededor de 50 alumnos/as de la ESO con talento matemático en colaboración con la Asociación de Profesores de Matemáticas Isaac Newton, mediante actividades de enriquecimiento matemático una vez a la semana por la tarde.
- Para el presente curso se actuará en cinco centros experimentales en distintas islas. Pretenden poner en práctica en centros ordinarios modelos organizativos y estrategias didácticas para mejorar la atención de este alumnado.
- Formación de profesores y equipos psicopedagógicos

Hasta el día de hoy se han formado:

- 392 profesores en cursos de 30 horas y 40 en cursos de 90 horas, tanto presenciales como en línea. En el 04-05 se han formado en sus respectivos centros 50 profesores y profesoras y 37 por Internet:(523)

- En el presente curso se convocan 75 becas para el profesorado para realizar un diploma universitario en línea de 90 horas y 25 becas para orientadores para la realización del experto universitario en línea. Se realizarán formación en tres claustros de centros experimentales. (total 660 profesores)

- 342 orientadores/as en cursos de 30 horas y 50 en cursos de 200 horas :(400 olrientadores)

- 16 inspectores de educación en cursos de 30 horas y 2 en cursos de 200 horas.

CONCLUSIONES

- ☞ La respuesta educativa a este alumnado no se puede dejar en manos privadas exclusivamente. Las administraciones públicas educativas tienen la responsabilidad de financiar medidas dirigidas a este alumnado. Con un gasto relativamente pequeño, en relación con la inversión realizada para el alumnado que presenta déficit, puede mejorarse mucho la respuesta del alumnado de altas capacidades en los centros.
- ☞ La iniciativa privada deberá ser complementaria en los ámbitos que no cubra, o los cubra insuficientemente el servicio público. Pero nunca sustituirlo. En Canarias procuramos tener una red de gabinetes privados para la asistencia con psicoterapia, en caso necesario, complementaria a los servicios de salud mental previstos por el Servicio Canario de Salud. En España estos alumnos pueden acceder a ayudas económicas para sufragar gastos de refuerzo psicopedagógico dispensado en centros psicopedagógicos privados. Es necesario potenciar esta red.
- ☞ Es imprescindible que toda la comunidad tenga claro los conceptos y definiciones de altas capacidades. Unificar los criterios, para detectar, formar, e intervenir se hace muy necesario para buscar la eficacia de actuación.
- ☞ Para dar soluciones a los problemas reales de la educación, las administraciones educativas deben trabajar estrechamente con los investigadores de las universidades, de forma que el soporte científico de lo realizado esté garantizado.
- ☞ La detección temprana y generalizada es la garantía de la identificación de todo el potencial intelectual presente en nuestra sociedad, incluyendo a las capas menos favorecidas socialmente, que sin esta medida nunca serían atendidos.
- ☞ Es imprescindible recoger en una norma todas las actuaciones y exigir su cumplimiento, poniendo los medios para ello.
- ☞ Conseguir la implicación de las familias, garantiza una mayor eficacia en todos los sentidos. Animar a que se asocien es otra necesidad.
- ☞ Las universidades deben ser más generosas en el tiempo que dedican al tema de las altas capacidades en la formación inicial de los profesionales de la educación.

☞ La respuesta educativa de este alumnado debe estar contextualizada en los centros educativos ordinarios, combinándolo con acciones puntuales dedicadas exclusivamente a este alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artiles, C., Alvarez, J., y Jiménez, J.E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. ISBN 84-699-8981-2
- Artiles, C., Alvarez, J., y Jiménez, J.E. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Génesis y desarrollo en el primer año*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. ISBN 84-688-2522-0
- Artiles, C., Jiménez, J.E., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L., y Alvarez, J.. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. ISBN84-688-2521-2
- Artiles, C., Jiménez, J.E.,(Coord.) (2005).*Programa de enriquecimiento extracurricular de Canarias. (PREPEDI) Actividades para estimular el pensamiento divergente en la Educación Primaria*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. ISBN 84-689-2505-5
- Artiles,C. y Jiménez,J.E.(Coord)(2005) *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. ISBN 84-96502-12-0
- Dole, S. (2000). "The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities". *Roeper Review*, 23, 91-96.
- Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje. Una disciplina científica emergente*. Madrid, Síntesis.
- Leroux, J. A., y Levitt-Perlman, M. (2000). "The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge". *Roeper Review*, 22, 171-176.
- McEachern, A. G., y Bornot, J. (2001). "Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors". *Professional School Counseling*, 5, 34-41.

Myles, B.S., et al. (2002). "Analysis of reading skills in individuals with Asperger syndrome." *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 17, 44-48.

Woodrum, D.T., y Savage, L.B. (1994). "Children who are learning disabled/gifted: where do they belong?". *Educational Research*, 36, 83-89.

Zentall, S.S., Moon, S.M., Hall, A.M., y Grskovic, J.A. (2001). "Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness". *Exceptional Children*, 67, 499-519.

Capítulo III

LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS A LO LARGO DE UNA DÉCADA (1996-2006)

Juan A. Alonso,

*Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca.
Coordinador de Programas del Centro “Huerta del Rey”, Valladolid (España).*

*Presidente de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and
Talented Children (19997-2003).*

*Vicepresidente del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes
superdotados, Eurotalent ONG.*

*Miembro del Comité Ejecutivo del World Council for Gifted and Talented Children (1997-
2001).*

*Organizador del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con
talento en Barcelona (2001) con la presencia de 54 países.*

Premio-accesit concedido en 1995 por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias así como por el Ministerio de Educación y Ciencia en el apartado de Investigación Pedagógica de la XI Convocatoria de Premios de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas.

Premio de doctorado 1994-1995 por el Colegio Profesional de Educación de Valladolid (CDL)

Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación educativa (México, 2002)

c_h_rey@correo.cop.es

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación de los alumnos superdotados intelectuales como alumnos de necesidades educativas especiales/específicas ha tenido un dinamismo considerable generando diversas publicaciones e investigaciones. Los sistemas educativos necesitan tener en cuenta y atender a **todos los alumnos**.

La problemática que se genera en el alumno con sobredotación intelectual a nivel escolar se basa en la adaptación a un medio que ha sido diseñado para la gran mayoría y no conforme a las capacidades de este alumnado: por una parte los problemas que emanan del propio sistema educativo, los contenidos curriculares, la metodología pedagógica, los criterios de evaluación, etc.; y por otra parte, los de índole social, que incluirían las relaciones con sus iguales, con el profesor, etc.

Desde hace tiempo, los Profesionales de la educación, en general, reconocen la necesidad de una atención adecuada a los alumnos superdotados y con talento, por otra parte los padres han mostrado la satisfacción de ver reconocidas desde las más altas instancias la legislación correspondiente a la atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos (véase Recomendación del Consejo de Europa, Real Decreto 696/1995, la LOCE, Real Decreto 943/2003, la LOE, Ordenes, Resoluciones...) legislación que en todo momento ampara la correcta educación de la diversidad del alumnado en la línea del artículo 29.1.a de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, ratificada por España en 1990, la cual establece que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

El presente artículo está confeccionado en base a la Conferencia presentada con el mismo título el 10 de noviembre de 2006 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y algunas conclusiones de la Mesa Redonda. Igualmente recoge el testimonio de diferentes

padres y profesionales de toda la geografía española, y que por falta de tiempo no pudieron ser expuestos (ANEXO I).

1. EDUCACION Y CONSTRUCTOS MANEJADOS EN LOS DIFERENTES SISTEMAS EDUCATIVOS

1.1. Identidad y modelos de superdotación

A menudo se actúa como si la superdotación fuese algo estático y unitario, que un alumno sea superdotado, ha de entenderse como capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo, la sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad.

Cuando realizamos un análisis mínimamente pormenorizado y buscamos referencias bibliográficas que avalen cualquier estudio en el campo de la Psicología y de la Educación de los alumnos con sobredotación intelectual, una de las primeras y más importantes referencias es el **Informe Marland** de la Oficina de Educación de los Estados Unidos de finales de los 70, donde los niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades excepcionales y son capaces de un alto rendimiento, requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- 1) Capacidad Intelectual General.
- 2) Aptitud Académica Específica.
- 3) Pensamiento Creativo o Productivo.
- 4) Capacidad de Liderazgo.
- 5) Artes Visuales y Manipulativas.
- 6) Capacidad Psicomotora.

(Congreso de Estados Unidos, Enmienda Educativa de 1978).

Serían pues personas que presentan un alto desempeño y/o alto potencial en cualquiera de los siguientes aspectos:

- a) Habilidad Intelectual General. Esta categoría incluye individuos que demuestran características tales como curiosidad intelectual, excepcional capacidad de observación, etc.
- b) Talento Académico. Esta área incluye a los alumnos que presentan un desempeño excepcional en la escuela y demuestran alta habilidad en las tareas académicas.
- c) Habilidades de Pensamiento Creativo. Esta área presenta a los alumnos con ideas originales y divergentes, que demuestran una habilidad para elaborar y desarrollar sus ideas originales siendo capaces de percibir de muchas formas diferentes una determinada situación.

d) Liderazgo. Incluye aquellos estudiantes que emergen como los líderes sociales o académicos de un grupo, y que destacan por el uso del poder, autocontrol y habilidad para desarrollar una interacción productiva con los demás.

e) Artes Visuales y Representativas. Engloba a los alumnos que presentan habilidades superiores para la pintura, escultura, diseño, danza, canto, teatro, y para tocar instrumentos.

f) Habilidades Psicomotoras. Engloba aquellos estudiantes que presentan altos niveles atléticos, incluyendo también las habilidades mecánicas.

Si observamos, una década después, estas facultades o capacidades, propuestas por el Consejo Asesor de Educación de Estados Unidos, fueron analizadas por Gardner en lo que denominó ‘Inteligencias Múltiples’: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal naturalista y existencialista, término este ‘IM’ que prefirió al de talentos pues sino nunca hubiera tenido el éxito que tuvo (Pérez y Beltrán, 2006).

Según los criterios de definición del Informe Marland, la **sobredotación intelectual esta ligada a la Capacidad Intelectual o “criterio según el cual el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en test de inteligencia para ser calificado de superdotado”** (Documento del Defensor del Menor del CAM, 2003).

Tal y como hemos indicado, la superdotación no es algo estático y unitario, nada más lejos de la realidad, ciertamente, a nivel psicométrico, resulta muy difícil establecer un punto fijo de cociente intelectual por el cual un individuo deba ser considerado como superdotado. Nos encontramos ante un problema de continuidad de las puntuaciones, por lo tanto la fijación de un punto que separe al superdotado del no superdotado debe de ser flexible (Terrassier, 1990; Coriat, 1990; Benito, 1990a y 1990b). Como hemos apuntado en diversas publicaciones, cada caso debe ser examinado individualmente y mediante un enfoque multidimensional.

En el ámbito escolar se hace hincapié en la **sobredotación intelectual** debido a la **función central que cumple la escuela en nuestra sociedad**, y la necesidad de programas educativos adaptados para la enseñanza de estos alumnos dentro de la misma.

En todos los países existe un grado de aceptación e implicación en el desarrollo educativo, en otros campos, como por ejemplo en el deporte. Ya desde edades tempranas, los alumnos con elevado nivel sensomotriz reciben un tipo de enseñanza de cara al desarrollo de su talento, por ejemplo, a través de “Centros de Tecnificación y de Alto Rendimiento”, donde a partir de ciertas edades, compatibilizan su preparación deportiva en clases especiales y propuestas educativas adaptadas. Esto por el contrario no vemos que suceda en la **sobredotación intelectual**.

1.2. Herencia y ambiente

El estudio de la inteligencia ha sido uno de los apartados más característicos de la Psicología a lo largo del siglo XX. Desde los trabajos de los pioneros Spearman, Binet, y Thurstone hasta la actualidad los avances en este terreno han sido constantes y también polémicos. Como en cualquier otra disciplina científica el debate en torno a los modelos, el contraste de las predicciones y de aplicaciones ha sido intenso y a veces ha superado el

estricto marco de la Psicología para convertirse en un debate socio-político debido a la importancia de este fenómeno en la vida cotidiana (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

Múltiples son las teorías sobre la heredabilidad de la inteligencia. Desde las de Eysenck que consideran que un 80% de la inteligencia se debe a la herencia hasta las de Kaminz que considera que el 50% de la inteligencia se debe al ambiente. Lo que nadie discute es que la inteligencia se debe a una interacción de ambos factores y que si bien no se sabe qué cantidad de inteligencia es debida a la herencia, sí se sabe que no existe ningún factor ambiental concreto que explique una parte determinante de la inteligencia. La familia, la educación, la sociedad en definitiva, debe saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos queramos y podamos vivir.

Tal y como apunta Wright, los psicólogos se adhieren en su mayoría a una concepción globalizada de la inteligencia. Esta competencia cognitiva general "g", así la denominan, se refleja en el solapamiento de unas habilidades cognitivas sobre otras. La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer. La inteligencia, así definida, se puede medir, y los tests de inteligencia la miden adecuadamente. Estos tests constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades (Colom y Andrés-Pueyo, 1999). Como Plomin y DeFries (1998) señalan, las personas que no alcanzan una buena puntuación en las pruebas de una habilidad cognitiva suelen dar también valores bajos en pruebas que exploran otras.

Los últimos datos sobre genética y cognición presentan sólido apoyo a la tesis según la cual la inteligencia sería una cualidad difusa o global de la mente, es decir, no modular. Las observaciones recogidas no sólo destacan la importancia de las capacidades cognitivas en la vida real, sino que, además, sugiere que los genes relacionados con las capacidades cognitivas son los vinculados con el rendimiento escolar, y a la inversa.

La herencia da los potenciales básicos que conforman el cerebro, sin embargo, para que dichas capacidades puedan desarrollarse y optimizarse es necesaria la educación. Un niño con excelentes potenciales genéticos, si no tiene un ambiente eficaz, no desarrollará al máximo sus capacidades; por el contrario, si un niño no posee excelentes potenciales genéticos, no desarrollará su posible sobredotación o talentos: lingüísticos, musicales, lógico-matemáticos, espaciales, corporal-cinestésicos, intrapersonales, interpersonales, naturalistas o existencialistas (Inteligencias Múltiples de Gardner).

Una vez llegados a este punto, es oportuno destacar como existe la creencia de que los padres poco dotados tienen hijos poco dotados, y los muy brillantes hijos muy brillantes, y así sucesivamente. Esto es bastante erróneo debido al efecto de regresión hacia la media: padres muy poco dotados pueden llegar a tener hijos con un nivel intelectual normal, padres de inteligencia media pueden tener hijos muy brillantes, y por otro lado, padres muy brillantes pueden tener hijos de inteligencia media. La regresión es una consecuencia estadística necesaria por el simple hecho de que la correlación del nivel intelectual entre el padre y el hijo no es perfecta por razones genéticas y ambientales.

Las personas difieren en inteligencia debido a diferencias tanto en el ambiente como en la herencia. Las estimaciones de la heredabilidad van desde 0.4 a 0.8 (en una escala de 0 a 1). Si

todos los ambientes fuesen iguales para todo el mundo, la heredabilidad sería de 1 (es decir, del 100%) dado que todas las diferencias que se pudiesen observar tendrían necesariamente un origen genético. Los miembros de la misma familia suelen diferir sustancialmente en inteligencia (en promedio unos 12 puntos de CI) tanto por razones genéticas como ambientales. El hecho de que el rendimiento intelectual sea heredable no significa que no esté influido por el ambiente. Aún no sabemos cómo manipular la inteligencia para elevarla de manera permanente. Las diferencias en la inteligencia de origen genético no son necesariamente irremediables (considérese la diabetes o la fenilcetonuria), ni tampoco son necesariamente remediabiles las diferencias causadas por el efecto de agentes ambientalmente (considérense los daños físicos, los venenos y algunas enfermedades) (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

1.3. Potencial humano

Tal y como ya hemos indicado con anterioridad, que un alumno sea superdotado, ha de entenderse como capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo, si bien, esto no debe confundirse con **éxito**. La sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad. El alumno superdotado, como todo niño necesita experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia un bajo rendimiento y desajustes emocionales. Todo niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo.

Miraca Gross (1998) refiere que es importante que pensemos que si un niño demuestra fluidez verbal, movilidad y lectura temprana no se debe a una presión por parte de sus padres, sino a que se despliegan la precocidad natural que está asociada a su superdotación intelectual.

Hoy en día, nadie discute que hay otros muchos tipos de habilidades, además de la inteligencia académica, necesarias para tener éxito en la vida tanto escolar como profesional, estas son la creatividad, el control emocional y la empatía entre otras. Desde la década de los 80 han ido surgiendo nuevas teorías que han ampliado enormemente nuestra visión de la inteligencia: desde las Inteligencia Múltiples de Gardner, la Inteligencia Emocional de Goleman, la Inteligencia Exitosa de Sternberg o la más reciente Inteligencia Social del mismo Goleman. El desafío que hoy toda la sociedad tiene es saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos podamos vivir.

1.4. Sobredotación intelectual – retraso mental

Tal y como ya venimos indicando, la superdotación intelectual no es algo estático ni unitario, aunque a nivel psicométrico, resulta muy difícil, por no decir incluso ridículo, establecer un punto fijo de CI por el cual un individuo deba ser considerado como superdotado, nos encontramos ante un problema de continuidad de las puntuaciones.

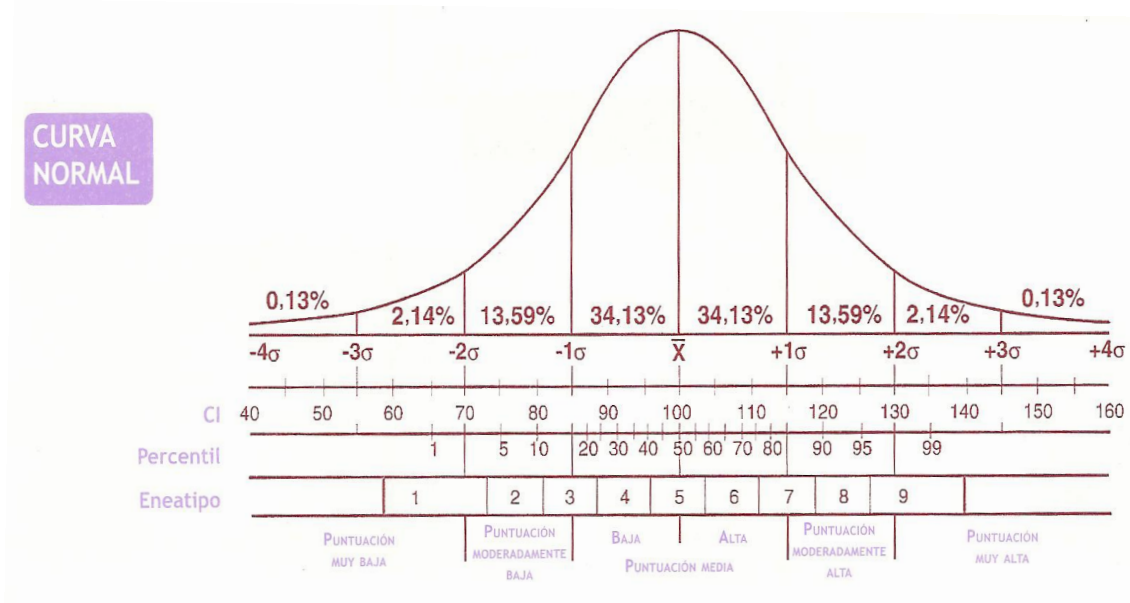
Teniendo en cuenta la distribución estadística de la inteligencia:

- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.

Ambos extremos 2'14 %, siendo la Alta Capacidad, CI >115; 13,59%

En estos términos ya se pronuncian los Manuales de Psicopatología del niño dentro del apartado de “**Patología de las funciones cognitivas**”, los cuales nos indican que lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia al promedio que implica una intervención educativa adaptada dado que aprenden de manera distinta y a un ritmo diferente que el resto de los alumnos. Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**.

El criterio para determinar la existencia de una sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de la inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. **La capacidad intelectual general se define por el coeficiente de inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por la evaluación de uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente** (por ejemplo, las escalas Wechsler y Stanford-Binet). Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una sobredotación intelectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia (en términos de edad y ambiente cultural).



De acuerdo con Miguel Angel Verdugo, al igual que en el campo de la deficiencia mental en la sobredotación intelectual, la medición de la inteligencia **es necesaria para la identificación, aunque, claramente, no es la medida indicada para decidir los programas o el tratamiento educativo de las personas diagnosticadas**.

La sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad, el alumno superdotado, como todo niño necesita experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia bajo rendimiento y desajustes emocionales. Todo

niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo.

Según Wilson y Grylls (1992) por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez cuando se utilizan tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados bajo condiciones adecuadas de evaluación (Benito y Moro, 1997 y 2002). Zigler y Seitz opinan que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación de CI (cociente intelectual), no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas otras conductas de trascendencia teórica y práctica...; no existe ninguna duda de que los tests de CI exploran por lo menos algunas de las capacidades que constituyen una parte importante de la cognición humana (Colom, 1995).

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia, éstas permanecen como las más útiles y son las mejores medidas de la habilidad intelectual. Además, las pruebas de inteligencia individual son muy útiles para identificar superdotados con bajo rendimiento, pequeños superdotados en edad escolar, superdotados con trastornos asociados y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración.

En el 1971, el Ministerio de Educación americano pidió a 239 expertos cuáles eran los métodos a utilizar para identificar a los niños superdotados y estos fueron los resultados (Terrassier 1990):

Método para la identificación	% de utilización según los expertos
Test individual de CI	90,20
Resultados escolares	78,49
Nominación del maestro	75,49
Opinión del Psicólogo	75,49
Test de Creatividad	74,02
Test de Aptitudes Escolares	74,02
Test colectivo de CI	65,19

James Gallagher, uno de los científicos más eminentes en esta materia, reunió datos sobre la frecuencia de utilización de los diferentes métodos de detección y la apreciación que los especialistas dieron de cada uno de ellos. La tabla siguiente recoge estos resultados (Coriat 1990):

Método de identificación	% de utilización	% de recomendación de especialistas
Examen de grupo	93	75
Opinión del maestro	87	65
Notas escolares	87	74
Actuaciones anteriores	56	78
Tests de CI individuales	23	90
Tests de creatividad	14	71

Por lo que podemos observar, es el Test Individual el más conveniente, aunque requiere mucho más tiempo. De todos es conocido que no existen normas fijas a la hora de seleccionar Instrumentos, Tests, Técnicas de Evaluación; pero lo que sí parece claro es que resulta imprescindible la utilización de múltiples procedimientos. Además no sólo debemos emplear distintas Técnicas en la evaluación de una misma variable, sino que éstas deben ser, en la medida de lo posible, de diferente entidad. Es necesario puntualizar que, en el caso de la valoración del superdotado, el instrumento psicométrico más recomendado para medir la inteligencia es el Stanford-Binet, Terman-Merrill, Forma L-M (este test puede medir con precisión la capacidad de un niño cuando los efectos de techo en otros tests han resultado en una estimación por debajo de su verdadera capacidad), la Escala Wechsler, y los Tests de Matrices Progresivas de Raven, pasados de forma individual.

El Wall Street Journal publicó la declaración de 52 científicos eminentes de diferentes países intentando corregir los equívocos y la controversia suscitada por la publicación de *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), entre otros destaca el papel que juegan en la inteligencia los tests, como medida adecuada, modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia, con múltiples aplicaciones y utilidades.

Los estudios realizados en los Estados Unidos sobre el nivel de predicción de los tests de inteligencia señalan que son instrumentos valiosos: "los tests psicométricos son los mejores predictores del éxito en la escuela y el mundo laboral, y lo que es más, no son predictores menores de fracasos en la vida diaria, como caer en la pobreza o depender del estado... Decir que otras cosas son importantes, además de la inteligencia, no es en realidad un reto hasta que se diga con precisión cuáles son esas otras cosas" (Hunt, 1997). Según la APA, las medidas estandarizadas de la inteligencia correlacionan .50 con el rendimiento escolar, .55 con los años de escolarización, .54 con el rendimiento ocupacional, y -.19 con la delincuencia juvenil. Ninguna otra variable psicológica es capaz de producir estas correlaciones (Neisser y otros, 1996).

Existen muchas evidencias empíricas que demuestran la validez predictiva de los tests de inteligencia. Sin embargo también, existe la generalizada creencia de que esos tests limitan su utilidad al ámbito educativo o al rendimiento escolar, pero que no se relacionan con otro tipo de fenómenos sociales, creencia totalmente incorrecta: con el acceso prácticamente universal a la educación durante las últimas décadas, las medidas de CI están aumentando si cabe su validez predictiva. La razón por la que el CI predice rendimiento educativo es que las actividades escolares y los problemas de los tests exigen "g". Los alumnos deben establecer relaciones constantemente para poder adquirir material nuevo, y deben transferir el conocimiento y las habilidades ya adquiridas para poder aprender cosas nuevas. Este tipo de actividades cognitivas exigen claramente "g".

El futuro de la educación se debe construir sobre los sólidos cimientos de la teoría y de la investigación. Los procedimientos de identificación se prestan, por sí mismos, a la validación científica; y la teoría resulta de la investigación rigurosa. Las dos juntas se pueden y deben utilizar para identificar a estos alumnos.

Los diferentes modelos de superdotación, modelos psicométricos de la inteligencia, modelos cognitivos ligados al procesamiento de información, modelos socioculturales y modelos de realización orientados, no son excluyentes sino complementarios, es decir la realidad es que los niños que tienen elevada puntuación de CI en los tests de inteligencia son los mismos que tienen procesamiento de información más avanzado a edades tempranas que les permite aprender con mayor facilidad y tareas más complejas. Así mismo muestran capacidades metacognitivas a partir de los 6 años, así como insight o intuición en diferentes formas de ver la realidad y resolver problemas, tienen desde pequeños un interés intrínseco por diferentes tipos de conocimiento, aunque no siempre y dependiendo de en qué edad más o menos en consonancia con la escuela, pueden desarrollar o no talento, ya sea el académico, el matemático, u otro, esto depende en gran medida de la educación y oportunidades del niño.

El concepto de inteligencia, o capacidad cognitiva, es muy frecuente en la tradición filosófica y cultural de occidente, quizás algo más que en otras tradiciones culturales en las cuales, si bien encontramos referentes a esta capacidad, no juegan el mismo papel que en la nuestra. Nuestros referentes inmediatos sobre la inteligencia son propios de nuestra cultura occidental. La existencia de diferentes modelos de inteligencia se ha resuelto y se ha llegado a la formulación de un solo modelo integrador aceptado mayoritariamente (Colom, 1995; Colom y Andrés-Pueyo, 1999). También en este último período se han dedicado enormes esfuerzos a estudiar los mecanismos que sustentan la conducta inteligente y se han realizado avances que, aún siendo insuficientes, nos acercan a una explicación científica de los procesos que constituyen la inteligencia.

1.5. Identificación

Gardner define la inteligencia como el potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece adecuado para la posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como ‘dones’ de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto y acorde con los modelos más actuales de sobredotación intelectual, definimos pues (Juan López, MEC-2006), al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta tres criterios:

Criterio **a.**- La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media. La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados).

Criterio **b.**- La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la

capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), “Insight” en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.

Criterio c.- La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

Una elevada puntuación en los test de inteligencia implica capacidad para aprender más rápido en tareas académicas y para generalizar este nuevo conocimiento a áreas adyacentes del currículo. Supone un aprendizaje fundamentalmente inductivo y una mayor capacidad de abstracción y mayor madurez en los procesamientos de información.

Según Renzulli la *Superdotación de Escuela*, también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. Ya hemos indicado anteriormente como los tests psicométricos son los mejores predictores del éxito en la escuela y el mundo laboral, y lo que es más, no son predictores menores de fracasos en la vida diaria, como caer en la pobreza o depender del estado... La compactación del currículum, la aceleración y otras estrategias deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva (Renzulli y Reis, 1992).

La identificación requiere, tal y como hemos dicho un enfoque multimétodo. Las teorías más recientes de superdotación y creatividad asumen conceptos multidimensionales, con lo cual las estrategias de diagnóstico, si se basan en teorías, deben asumirlo.

1.6. Formación del profesorado

El éxito de **un programa educativo, depende** en gran medida **del profesorado**, concretamente se sabe que los profesores sin una preparación en la formación de alumnos con sobredotación intelectual, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con estos alumnos.

Hace una década nuestras administraciones educativas negaban la existencia de alumnos superdotados, el profesorado hasta universitario era escéptico en este tema y el desconocimiento era generalizado, hasta no hace mucho no se impartía ninguna asignatura ni se hacía referencia a estos alumnos en ninguna de las carreras Universitarias (Escuelas del Profesorado ni Facultades de Psicología ni Educación), actualmente se imparte como asignatura dentro de diferentes planes de estudio así como se incluye en los temarios de oposiciones. En el ámbito de la formación permanente se imparten cursos en Centros de

Profesores y Recursos, cursos de Postgrado y cursos de Doctorado. Destacar que en primer lugar el lanzamiento más significativo de formación fue a través de los primeros Congresos de Psicología y Educación realizados sobre la educación de estos alumnos.

¿Puede el profesor identificar al alumno superdotado intelectualmente dentro del aula? Propuesta de conductas observables.

En España, el estudio de G^a. Yagüe (1986) indicaba que en la encuesta que se les pasó a los profesores para detectar niños superdotados, el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º, señalados como superdotados, según su criterio, eran chicos medios y hasta en algunos casos flojos. Más de la mitad de los superdotados habían pasado desapercibidos para sus profesores y nada más que el 26,7% les habían parecido con buenas aptitudes.

Los alumnos con sobredotación intelectual pasan desapercibidos, poseen lo que damos en llamar una superdotación encubierta, que hace verdaderamente difícil identificarlos a simple vista en el aula, sencillamente porque no destacan (Alonso, 1990; Alonso y Benito, 1996).

Otra investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (1996) con un total 2032 sujetos (estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), constató que la actitud hacia estos alumnos, tanto por parte de los estudiantes en formación como de los profesionales de la educación, fue modificada conforme su conocimiento fue aumentando, teniendo una gran relevancia y siendo decisivo en ese cambio de actitud la aparición del Real Decreto 696/95, con diversas Ordenes y Resoluciones creando un marco legal carente hasta ese momento (Alonso y Benito, 1996; Benito, 1999):

- Desconocimiento sobre el tema.
- Falta de sensibilización.
- Pocas ganas de trabajar (de los profesores).
- Falta de recursos y formación.
- Las expectativas estereotipadas sobre el rendimiento del niño. Los niños que se acostumbra a mostrar a través de los medios de comunicación suelen ser niños o jóvenes extraordinariamente inteligentes.
- La no-existencia de tareas apropiadas donde el alumno pueda realmente demostrar sus habilidades. A veces los profesores comentan que el niño hace las tareas como los demás niños. Tal y como indican Snow y Yalow, no debemos olvidar que las diferencias de inteligencia se manifiestan en la ejecución cuando la situación de aprendizaje exige un funcionamiento de orden superior por parte del alumno.
- Esperar que en **todas** las áreas su rendimiento sea muy superior.
- Encubrimiento de sus habilidades. Frecuentemente esto suele ocurrir más en las chicas que en los chicos.

Existe en la bibliografía gran cantidad de listados sobre las características de los alumnos superdotados, que pueden ser de gran utilidad a la hora de posibilitar a los maestros la

identificación de los alumnos intelectualmente superdotados dentro del aula. Por poner tan sólo un ejemplo vamos a considerar la realizada por Robinson y Olszewski-Kubilius (1997):

- Asincronía en los dominios madurativos.
- Lenguaje y capacidad de razonamiento adelantados.
- Conversación e intereses iguales a los de los niños mayores.
- Curiosidad insaciable y preguntas perceptivas.
- Gran memoria a largo plazo.
- Habilidad para recordar problemas que aún no se han resuelto.
- Habilidad para hacer conexiones entre distintos conceptos.
- Interés en patrones y relaciones. Avanzado sentido del humor para la edad.
- Coraje para intentar nuevas vías de pensamiento.
- Placer en resolver y plantear nuevos problemas. Capacidad para las actividades independientes, autodirigidas.
- Talento en áreas específicas: dibujo, música, juegos, matemáticas, lectura.
- Sensibilidad y perfeccionismo.
- Sentimientos y emociones intensas.

Más recientemente referencia al respecto de la identificación por parte de los profesores, hace el Documento del Defensor del Menor de la CAM (2003): "...En el ámbito mundial se habla de identificación por parte de los profesores de tan sólo el 50% de estos niños: los datos obtenidos en la Comunidad de Madrid son menos alentadores ya que los maestros identificaron tan sólo un 44% de los alumnos superdotados que estaban en sus clases y por tanto dejaron de identificar un 56% de los que eran. Además, identificaron como superdotados un altísimo número de alumnos -97%- que no eran superdotados. Esto implica que los profesores no están suficientemente formados para identificar a los superdotados...". "Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, y muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades".

¿Por qué los alumnos superdotados pasan desapercibidos en la escuela?

Después de lo anteriormente comentado, ¿cómo es posible que los superdotados pasen desapercibidos en la escuela principalmente en los primeros años?

Existen, por lo menos, 5 razones posibles:

- a) Falta de sensibilización (ya comentada a lo largo de este trabajo).
- b) Estereotipo del término de superdotado y falsas expectativas. Pensar que todos deben ser "con 16 años médicos", "que sabe todo, nunca falla"...
- c) Tareas apropiadas donde puedan realmente demostrar sus habilidades.
- d) Encubrimiento por parte de los alumnos de sus habilidades para no sentirse rechazados. Para ellos ser amigos, significa ser iguales, principalmente en las chicas.

e) No tiene por qué en todas las áreas tener un desarrollo superior, y evitar comentarios como "tal o cual alumno hace mejor los trabajos...", "no acaba sus trabajos...", etc.". Este tipo de comportamientos son lógicos principalmente al no considerar la idea clave de la enseñanza, por lo tanto la desmotivación ante las tareas, el no aprendizaje y la lentitud de la enseñanza, hace que todos presenten bajo rendimiento escolar, dándose en muchas ocasiones la circunstancia que suele señalar el profesor: "el niño no es brillante".

Una de las **Ideas clave** sobre la enseñanza es que ésta debe de partir de las ideas y experiencia previa de los alumnos. De no tomar en consideración este punto de partida, es probable que estemos ofertando a nuestros alumnos actividades que no se ajusten a su nivel de aprendizaje, bien porque insistan sobre algo que ya está dominado o adquirido, o bien porque son propuestas muy alejadas de lo que el alumno es capaz de realizar incluso con ayuda de otros. Ambas circunstancias pueden tener la misma consecuencia negativa para los alumnos:

- 1.- No aprender, no cambiar, no progresar.
- 2.- Crear posibles reacciones de rechazo o desinterés, y por lo tanto disminuir la motivación de aprender del alumno (MEC 1990).

1.7. Identificación temprana

Ya Albert a inicios de 1980, indicaba que la importancia de la identificación temprana es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales.

Métodos de screening aplicables a niños menores de 6 años son muy escasos y con poca base empírica, por el contrario existen numerosas referencias sobre la baja capacidad de identificación por parte del profesorado del alumno superdotado intelectualmente. La competencia de los profesores para identificar a los superdotados a menudo se pone en tela de juicio o prácticamente se niega. En trabajos de identificación de alumnos superdotados en los que se ha utilizado el criterio del profesor, los resultados presentan una validez muy baja. Igualmente el uso de la autoasignación, o la designación por parte de los niños de la misma edad, no tiene valor alguno para identificación de los niños superdotados en la enseñanza primaria.

La opinión según la cual los padres tienden a sobrestimar el valor intelectual de sus hijos no se confirma en la investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y más modestos, que los maestros (Coriat, 1990). Tal y como ya hemos indicado, numerosas investigaciones han informado que, especialmente cuando se facilita a los padres unos criterios y unas listas de control de conducta mediante las cuales evaluar a sus hijos, los niños muy pequeños que han sido presentados de forma voluntaria por sus padres resultan ser significativamente avanzados (Benito 1990b). Según Jacobs, los padres tienen mayor fiabilidad a la hora de seleccionar como superdotados a los niños más pequeños, esto se debe a que los más pequeños tienen unas actitudes cognoscitivas y sociales más ocultas, menos discernibles. Los padres con los niños más pequeños obtienen buenos resultados, seleccionan correctamente el 70% de los casos. Jacobs concluye que, para el jardín de infancia y las clases primeras los

padres son más aptos que los maestros para identificar sujetos precoces. Añade que la opinión según la cual los padres tienden a sobreestimar el valor intelectual de sus hijos no se confirma en su investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y modestos que los maestros (Coriat 1990).

Barbara Clark (Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Profesora de la California State University) indica el daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano, llegando a las conclusiones siguientes:

1.- La cantidad de dendritas neuronales se incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.

2.- El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbico que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.

3.- La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.

Como conclusión general, así pues, se puede afirmar que la falta de una estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente todo su potencial sino que la tensión y el estrés que ello les provoca lleva a una merma de dicho potencial.

Es muy importante que la legislación y normativa del sistema educativo, regule las condiciones esenciales que estructuren este sistema de identificación temprana, con el objeto de fijar un sistema básico y mínimo que debiesen respetar las Comunidades Autónomas y garantizaran unas condiciones mínimas de igualdad para los alumnos en todo el territorio del Estado.

Por ejemplo deberían fijarse como básico:

- Los cursos escolares en que todos los colegios (públicos, privados concertados y privados) deben realizar las pruebas de identificación temprana.
- Sería bueno, que al menos, básicamente los procedimientos de identificación (pruebas, etc.) fuesen iguales en todo el Estado.
- Que el proceso no quedase exclusivamente en manos del impulso de los colegios, y dar la posibilidad de iniciativa a los padres.

La justificación es clara: garantizar las condiciones mínimas de igualdad de todos los alumnos. Los elementos que configuren el sistema de identificación, en sus aspectos básicos, deben garantizar la homogeneidad en todo el Estado, pues sino cada Comunidad Autónoma funcionará a su aire, con el notable perjuicio que esto puede ocasionar a los alumnos y las grandes discriminaciones que pueden surgir entre unas Comunidades y otras.

En este sentido el Ministerio de Educación en 1997 publicó, coordinó, aplicó y validó científicamente el Proyecto de Identificación Temprana (**PIT**) de alumnos superdotados con base empírica (que en su primera edición se cedió gratuitamente al Ministerio por parte de los autores Yolanda Benito –Doctora en Psicología- y Jesús Moro –Doctor en Medicina-). Debería ser obligatorio que de una manera totalmente regular y sistemática cada curso se aplicara con los niños de 4, 5 y 6 años. Posibilita la detección de niños y niñas con

sobredotación intelectual incluso en clases desfavorecidas e igualmente debería ser incluido de forma sistemática en las Escalas de Observación que manejan los Pediatras los cuales tienen un papel importante de cara a la observación del desarrollo de los niños. Este Test de Screening al igual que en España fue validado posteriormente en México, Colombia, Brasil, Rumania, Yugoslavia, etc., a través de sus respectivos Ministerios y Universidades, siendo un método sencillo, eficaz y económico.

Los datos técnicos del Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños superdotados son: [Sensibilidad = 83,5% (I.C. 75,65%-91,42%) y Especificidad = 79,25% (I.C. 68,33%-90,17%)]. De los datos de la Macro-investigación se puede ampliar información en el ANEXO II.

1.8. Evaluación diagnóstica

El objeto de la evaluación (Benito, 1990b) es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa más acorde.

La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados, etc. Las Técnicas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez. En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con mayor tranquilidad a sus hijos. En las entrevistas y diferentes cuestionarios utilizados se les pide que relaten ejemplos concretos de comportamiento que les haya llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo con respecto a otros niños.

Las **evaluaciones diagnósticas** deben ser valoraciones que nos den una información completa del alumno donde a las pruebas psicométricas de medición de la inteligencia se unan otros aspectos, con tanta o mayor relevancia, como personalidad, estilos de aprendizaje, motivación, adaptación, aptitudes, creatividad, cuestionarios biográficos como el de la Universidad de Denver para padres, escalas de intereses y motivaciones. Mención especial hacemos a las Scales for the Rating of Behavioural Characteristics of Superior Students de J. Renzulli confeccionadas para obtener de los padres o del profesor una estimación de las características del estudiante en las áreas de aprendizaje, motivación, creatividad, capacidad de liderazgo, arte, música, drama, comunicación y planificación. La puntuación de esta escala se ha obtenido mediante la investigación llevada a cabo a lo largo de dos décadas (Renzulli y Smith, 1976). Estas escalas no tienen la intención de reemplazar otros procedimientos de identificación tales como las medidas de los cocientes de inteligencia, los logros o la creatividad. Sin embargo las realizamos como complementarias en la Evaluación (traducidas y adaptadas por Alonso; Benito; Pardo y Guerra, 2001).

La identificación debe ser realizada por personal cualificado, es decir, un psicólogo especializado en alumnos superdotados, tal y como la Comunidad Científica reconoce a nivel internacional, véase los Congresos Mundiales –World Council for Gifted and Talented Children- como el celebrado en Barcelona del 2001, las Conclusiones del VI Congreso Iberoamericano celebrado en Mar del Plata de 2006 o el Documento editado por el Defensor del Menor de la CAM de 2003.

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

- Desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes y contexto social del alumno.
- Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:

- Repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar.
- Funciones adquisitivas integradoras. Procesamiento de la información.
- Desarrollo cognitivo e intelectual, aptitudes académicas, aprendizajes instrumentales y aptitudes específicas.
- Historia escolar y niveles de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje, motivación e intereses.
- Personalidad y adaptación personal, familiar, escolar y social.

Para ampliar Técnicas y Procedimientos, ver Alonso, J.A.; Renzulli, J.S. y Benito, Y. (2003); Benito, Y. (1997) y Revista del Colegio de Doctores y Licenciados –CDL-, <http://www.centrohuertadelrey.com/doc/cdl2003.pdf>

Los resultados de la evaluación deben plasmarse en un perfil individualizado en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias, estos deben estar ligados a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de estos alumnos superdotados, así como sus problemas y necesidades especiales (Benito, 2002)

Según la literatura científica al respecto, la evaluación diagnóstica debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Feldhusen y Jarwan 1993 y Benito 1997):

1. La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.
2. Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.
3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.
4. La identificación debería considerarse como un proceso continuo. No se debe concluir que la evaluación, incluso en el caso de disponer de pruebas múltiples, identifique de forma final e inequívoca al niño superdotado. La superdotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan, las cuales requieren una evaluación repetida según madure el niño.
5. Los instrumentos, tests y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.
6. La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.
7. La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende. ¿Siguen bien el programa los niños seleccionados?, ¿estamos pasando por alto a niños que deberían participar en ellos?, ¿seleccionamos a niños que rinden a niveles altos o superiores a la larga?

8. Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados para los programas. ¿Encontramos a superdotados y talentos entre los niños de ambos géneros, que sean discapacitados, entre la minoría y los culturalmente diferentes, y entre aquellos que pueden estar rindiendo por debajo de sus posibilidades (bajo rendimiento) y por lo tanto, no muestran sus dones y talentos? Los instrumentos y procedimientos necesarios están ahora disponibles para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de ser identificados y, por supuesto, con programas adecuados.

1.9. Necesidades educativas especiales

Según Macotela (1994) el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente, el 4% se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar por debajo del promedio (Cociente de Inteligencia entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

Tal y como ya hemos visto con anterioridad, la evaluación psicopedagógica es un concepto que implica el establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados. Estas decisiones educativas se han de plasmar en el establecimiento y seguimiento de un programa educativo. Se evalúan aspectos centrados en el déficit, como en las áreas de mayor capacidad, en base a detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar el proceso de enseñanza necesario para los mismos.

Considerando lo anteriormente referido **a las propuestas educativas**, destacar que no hay una única solución que se pueda ajustar a todo niño con sobredotación intelectual, ya que existe diversidad en los niveles y patrones de dotación intelectual, en la madurez emocional, en las habilidades sociales y en las destrezas motoras. Aun así, una norma básica es útil entre las opciones, el principio de la Opción Óptima: **El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual esta preparado.**

Aun cuando las intervenciones educativas no sean objeto de este artículo, sí debemos indicar que **no tiene sentido discutir sobre si esta o aquella propuesta educativa es mejor o peor, en su conjunto**, para los alumnos con sobredotación intelectual en el ámbito escolar. Consideramos que los alumnos con sobredotación intelectual deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger uno u otro tipo de alternativa. Para el alumno con sobredotación intelectual, las propuestas educativas en el ámbito escolar, en términos generales, **considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en aceleración, adaptación curricular significativa, clases especiales, y enseñanza a distancia.**

El criterio de ‘normalización’ puede ser adecuado para unos pero no para todos. Al igual que la flexibilización puede ser buena para la mayoría de los alumnos con sobredotación intelectual pero no para un alumno concreto, por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia (Alonso 2002).

Llegados a este punto, y aunque sea de forma muy efímera, comentar el gran cambio producido a la hora del reconocimiento de la aceleración (flexibilización) como una medida eficaz y conveniente entre los alumnos con sobredotación intelectual, por parte de las administraciones educativas y del ámbito universitario, cuando no hace una década era rechazada, estimo sin ninguna fundamentación científica, cuando las referencias bibliográficas y avances producidos en otros países nos indicaban todo lo contrario (ver bibliografía). Una conclusión de estas Primeras Jornadas Nacionales sobre Escuela y Superdotación, organizadas por el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña y el Colegio de Pedagogos de Cataluña, fue la unanimidad del reconocimiento de la bondad de la aplicación de la aceleración para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo, entre todos los integrantes de la Mesa Redonda “Intercambio de experiencias”, formada por Ceferino Artilas (Canarias), Juan Antonio Alonso (Valladolid), Francisco Gaita (Valencia), Leopoldo Carreras (Barcelona) y Joaquín Parra (Murcia). En cuestión de 15 días tuve la suerte de conocer igualmente la opinión de otros Profesionales de la educación con altos cargos en las respectivas administraciones educativas, Manuel Gil, Coordinador Provincial del Área de NEE (Huelva) y en la Conferencia de Acast (Castellón), igualmente en todas coincidíamos en valorar positivamente la bondad de la aplicación de la aceleración para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo.

1.10. Heterogeneidad de los alumnos superdotados intelectualmente

La diversidad de este alumnado es una realidad, por ejemplo, en términos de niveles de inteligencia van desde 130 de Cociente Intelectual a más de 200, con lo que eso implica a nivel de evaluación e intervención educativa. De la misma manera, es necesario considerar la existencia de estudiantes superdotados con trastornos asociados o con doble excepcionalidad (dificultades de aprendizaje -dislexia-, trastorno de déficit de atención, hiperactividad, deficiencias físicas, etc.). Hablamos de heterogeneidad: sumisos-dominantes, adaptados e inadaptados...

Es evidente que esta misma diversidad se da dentro de los dos grupos que por ejemplo, los manuales de Psicopatología del niño nos hablan de la **“Patología de las funciones cognitivas”**. Tal y como ya indicamos anteriormente, lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia, evidenciándose diferencias en la forma de razonar, en la planificación, en la forma de resolver problemas, en la comprensión de ideas complejas, en el aprendizaje con mayor o menor rapidez, en la capacidad más o menos amplia y profunda para comprender el ambiente, darse cuenta y dar sentido a las cosas, etc. Todo esto implica una intervención educativa adaptada.

Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**. Esta sensibilización y comprensión de la diversidad de este alumnado hace necesario considerar el **tratamiento de los niños superdotados con trastornos asociados** (dificultades de aprendizaje, déficit de atención, deficiencias físicas, hiperactividad, etc.). En este punto es especialmente importante la investigación, la formación en la identificación por especialistas cualificados y la intervención socioeducativa atendiendo en el caso de niños superdotados con trastornos asociados no sólo a sus 'deficiencias' sino también a su sobredotación intelectual.

2. EDUCACION Y LEGISLACION PARA EL ALUMNO CON SOBREDOTACION INTELECTUAL DENTRO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Aunque la legislación en muchos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que a los alumnos superdotados, se les presta muy poca atención: pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos. La falta de intervenciones educativas desde edades tempranas genera hábitos de estudio pobres o inexistentes. Es esencial hallar una motivación óptima desde edades tempranas. Las investigaciones indican que los niveles bajos de rendimiento se pueden apreciar ya desde la infancia y que los niños empiezan a mostrar su potencial en los primeros tres años. El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad. No es suficiente crear las leyes sino que es necesario ponerlas en práctica. Es imprescindible seguir trabajando la sensibilización para ver al niño con sobredotación intelectual como un niño que aprende de forma distinta y necesita una intervención educativa adaptada.

La Constitución Española encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento..., para el disfrute de los derechos que se reconoce a todos los ciudadanos. El deber de atención a todos, y en este caso a los alumnos superdotados, debe ser asumido por las administraciones educativas, el interés particular en la adopción de la medida más correcta se identifica con el interés público, pues si los derechos fundamentales y el libre desarrollo de la personalidad son siempre fundamento del orden político y la paz social lo son especialmente cuando afectan a un menor, ya que en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño conforme al artículo 3.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

La ley garantiza que los fondos públicos lleguen a todos los estudiantes sean de la clase social que sean, la sobredotación intelectual se da en todas las clases sociales y tanto la identificación, la intervención educativa como el asesoramiento a las familias debe quedar garantizado con esta ley.

2.1 Visión retrospectiva y estado actual

Aunque en el **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo en 1989** apareciera una alusión a las necesidades educativas especiales de los alumnos superdotados no es hasta 1991 cuando el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia editó un documento titulado: "La educación de los alumnos superdotados" donde se reconoce la existencia de diversas estrategias educativas.

Un momento clave en la educación de los alumnos superdotados fue, cuando a principios de Febrero de 1993, el Señor Hunault sugiere que la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa debe presentar un Informe: '**L'éducation des enfants surdoués**' en los sistemas escolares. En el caso de España, la respuesta del Ministerio fue la de reconocimiento de no estarse respondiendo a las necesidades educativas de estos alumnos. El 24 de Marzo de 1993, una vez nombrado Ponente de dicha Comisión el Señor Xavier Hunault, presenta un «Proyecto de Informe sobre los niños superdotados en los sistemas escolares y recomendaciones preliminares sobre esta cuestión». Tras sucesivos trámites, Proyecto de

Recomendación, etc., fue votado afirmativamente por la Asamblea la Recomendación 1248 de 1994.

Entre los principales consejos de esta **Recomendación** señalar:

- 1.- Identificación y más concretamente la identificación temprana de estos alumnos.
- 2.- La creación de materiales psicopedagógicos.
- 3.- La formación del profesorado.

Esta Recomendación motivó en España, la aparición del **Real Decreto 696/95**, pues hasta entonces cualquiera de las estrategias educativas para con alumnos superdotados tenía muy difícil cabida en el sistema educativo español debido a la legislación existente, así por ejemplo, dentro de las intervenciones educativas, en lo referente a la aceleración, todas estas Ordenes Ministeriales y Reales Decretos señalaban la 'improcedencia' de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria.

Este Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril (B.O.E. 2 de Junio 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su capítulo segundo, desarrolla la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En su disposición adicional primera determina que, junto con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, para lo cual el Ministerio de Educación determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

Preferentemente desde la puesta en marcha de dicho Real Decreto, un creciente número de Profesores de todos los niveles desde Educación Infantil hasta Enseñanza Universitaria reconoce las extensas y diferentes necesidades de la población sobredotación intelectual. Poco a poco se realizan investigaciones a través de diferentes Organismos y Universidades y se atienden las diferentes necesidades de estos alumnos.

Posteriormente, la **Orden de 24 de Abril de 1996** (B.O.E. de 3 de Mayo de 1996), regulaba las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Se determinaban los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico.

Esta Orden se desarrolló mediante la Resolución de 29 de Abril de 1996 (B.O.E. 16 de Mayo de 1996) donde se determinaban los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como mediante la Resolución de 20 de Marzo de 1997 (B.O.E. 4 de Abril de 1997) donde se determinaban los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a

condiciones personales de sobredotación intelectual, con sus correspondientes requisitos y condiciones.

Desde 1995, la aplicación de la normativa en nuestro país fue muy limitada. El Real Decreto 696/1995 paliaba en cierta medida la carencia de una ley concreta al respecto en la LOGSE. La **LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)** reconoció la educación de los alumnos superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas (**23 de Diciembre de 2002**).

La nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) recoge en el artículo 43 entre otros aspectos los siguientes:

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo aunque, tal y como ya comenté en mi comparecencia ante la Comisión de Educación del Senado (2002), lo que es bueno para una gran parte de alumnos superdotados no tiene por qué serlo para todos (por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia). Realizando una correcta y exhaustiva Evaluación, Identificación y Orientación en base a los resultados, está comprobado en otros países y en la práctica en los casos en que se ha realizado correctamente en España desde 1997, que su aplicación es adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

El Real Decreto de 18 de Julio de 2003 sobre la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

Actualmente, la nueva **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, señala en sus artículos 76 y 77:

“Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumno con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad”.

En palabras de Juan López (2006): “Cada Comunidad Autónoma tiene un curso para que pueda desarrollar el 35% o el 45% en su caso que les corresponde, y ello sin condicionar la aplicación de la ley en lo que tiene que ver con las medidas económicas de atención a la diversidad que van incluidas en la memoria económica de la propia ley, y que esas sí empiezan a aplicarse el curso 2006/2007”... Ahora en la medida en que el artículo 72, no se aplique, estamos en una situación de ilegalidad, es decir, la vinculación de legalidad a recursos, es de una importancia enorme en una ley orgánica de obligado cumplimiento. Y además, decir exactamente, cosas como que, las administraciones educativas (artículo 72.2) dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y los criterios para determinar estas dotaciones, serán los mismos para los colegios públicos y privados concertados”.

Desde que en 1994 fue publicada la Recomendación del Consejo de Europa, diferentes Leyes de Educación y Reales Decretos contemplan a estos alumnos: La LOCE, el Real Decreto de 18 de Julio de 2003 (B.O.E. de 31 de Julio), la LOE..., entonces ¿por qué no se avanza?, ¿por qué las normativas de las Comunidades Autónomas son más restrictivas que facilitadoras de un mejor desarrollo integral del alumno?

Es imprescindible la atención a las necesidades educativas de todos nuestros estudiantes sin discriminación de género ni de clase social, siguiendo los principios de equidad e igualdad de oportunidades.

La definición, la importancia de la identificación por parte de profesionales especializados, la identificación temprana, los instrumentos de evaluación, el reconocimiento de la doble excepcionalidad –sobredotación y algún posible trastorno asociado–, la formación inicial y permanente de profesionales, el asesoramiento a las familias, el conocimiento real de las diferentes intervenciones educativas, etc., son algunas de las Propuestas suscritas por la gran mayoría de las Asociaciones de España [<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, R.S. (1975): Toward a behavioural definition of genius. *American Psychologist*, 30.
- Alonso, J.A. (1990): Bajo rendimiento escolar en superdotados. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Alonso, J.A. (2002): **Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado**. 12 de septiembre de 2002.
- http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html
- http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_684003852.html
- Alonso, J.A. (2003): Revista del Colegio de Doctores y Licenciados. Madrid, Octubre de 2003, 16 páginas.
<http://www.centrohuertadelrey.com/doc/cdl2003.pdf>
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en superdotados. En Benito, Y.: **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Narcea, Madrid.
- Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y. (2003): **Manual Internacional de Superdotados**. Madrid, EOS.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (Eds.) (2003): The World of information: opportunities and challenges for the gifted and talented. Proceedings 14th World Conference of World Council for gifted and talented children, in Barcelona 2001. <http://www.worldgifted.ca/proceedings.html>
- Benito, Y. (1990a): Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children y el Ministerio de Industria de Austria.
- Benito, Y. (1990b): **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1992): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados**. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Benito, Y. (2001): **¿Existen los superdotados?** Praxis, Barcelona (2ª edición, ampliada y actualizada, 1999).
- Benito, Y. y Moro, J. (2002): **Test Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados**. Psymtec Material Técnico. Madrid.
- Buss, A.R. y Poley, W. (1986): **Diferencias Individuales. Rasgos y Factores**. El Manual Moderno, México.
- Comunidad de Madrid (2003): La educación del alumno superdotado. (Documento Defensor del Menor, Madrid).
- Clark, C. (1996): Working with Able Learners in Regular Classrooms in the United Kingdom. *Gifted Talented International*, Volumen 11.

- Colom, B.R. (1995): **Tests, inteligencia y personalidad**. Pirámide, Madrid.
- Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999): El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*.
- Conseil de L'Europe -Commission de la Culture et de l'Education- (1993): **Projet de Rapport sur les Enfants Doués dans les Systèmes Scolaires**.
- Conseil de L'Europe -Commission de la Culture et de l'Education- (1994): **Recommandation**.
- Coriat, A.R. (1990): **Los niños superdotados**. Barcelona, Herder.
- Feldhusen, J.F. (1995): Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). En *Ideaccion* (4). Valladolid: Centre "Huerta del Rey".
- Feldhusen, J.F. (1998): Meeting the Needs of Gifted Students Through Acceleration. En *Ideacción* 13, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.
- Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988): Teacher of the gifted: preparation and supervision. In *Gifted education international* 5 (2).
- Feldhusen, J.F. y Jarwan, F.A. (1993): Gifted and talented youth for educational programs. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.
- Gagné, F. (1993): Constructs and Models pertaining to exceptional human abilities. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. En *Roeper Review*, December. Traducción (1997) en *Ideacción* 10, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.
- García Yagüe, J. y otros (1986): **El niño bien dotado y sus problemas**. Cepe, Madrid.
- Gross, M. (1998): Early Indicators of Intellectual Giftedness. En *Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children*, Fall 1998, Vol. 17, number 3.
- Hastorf, A.H. (1997): Lewis Terman's Longitudinal Study of the Intellectually Gifted: Early Research, Recent Investigations and the Future. *Gifted and Talented International*, Vol XII, 1.
- Hunt, E. (1997): Nature vs. Nurture: the feeling of vujá dé. En R. Sternberg y E. Grigorenko (eds.): **Intelligence, Heredity and Environment**. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- López, J. (2006): La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual [www.centrohuertadelrey.com/nuevo/index.php?op=noticia&idt=39]
- Macotela, S. (1994): Educación Especial. En Puente, A.: *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Cepe, Madrid.
- Macotela, S. (1994): Educación Especial. En Puente, A.: **Estilos de aprendizaje y enseñanza**. Cepe, Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Guía Funcional del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*. Madrid.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1991): La educación de los alumnos superdotados. Centro Nacional de recursos para la Educación Especial, Madrid.
- Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perloff, R.; Sternberg, R. y Urbina, S. (1996): Inteligencia: lo que sabemos y lo que desconocemos. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006): Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27 (3).
- Perleth, C., Lehwald, G. y Browder, C. (1993): Indicators of high ability in young children. En Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.
- Plomin, R. y DeFries, J.C. (1998): Genética y cognición. En *Investigación y Ciencia*, Julio.
- Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1992): El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la Escuela. En Benito, Y.: **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. y otros (2001): **Scales for rating the behavioural characteristics of superior students** (manual y escalas traducidas y adaptadas por Alonso, J.A.; Benito, Y.; Pardo, C. y Guerra, S. Salamanca. Amarú Ediciones (pp. 55).
- Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. En *Pediatrics in Review*, 18.
- Silverman, L.K. (1989): Reclaiming lost giftedness in girls. En *Understanding our gifted*, 2 (7).
- Snow, R.E. y Yalow, E. (1988): Educación e Inteligencia. En Sternberg R.: **Inteligencia humana III**. Paidós, Barcelona.
- Sternberg, R.J. (1997): **Inteligencia Exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida**. Paidós, Barcelona.
- Terrassier, J.Ch. (1990): La disincronía de los niños precoces. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Capítulo IV

PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES E INTERVENCIÓN EN ESTOS CASOS

Leopoldo Carreras Truño

Psicólogo; coordinador del Grupo de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades (GTSAC) del COPC; Delegado en España del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso (WCGTC); Miembro fundador de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso (FICOMUNDYT)

Dra. Susana Arroyo Andreu

Psicóloga. Experta universitaria en el diagnóstico y tratamiento de alumnos con altas capacidades intelectuales (UNED, 2004). Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud (Universidad de Barcelona, 2006). Terapeuta familiar

Milagros Valera Sanz

*Pedagoga y Logopeda
Coordinadora del grupo de trabajo de superdotación del COPEC (Colegio de pedagogos de Cataluña)*

1. PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Antes de entrar plenamente en el tema que nos ocupa, quisiéramos comunicar que nuestro más fervoroso deseo es que éste (y los demás capítulos del libro) al menos sirvan para concienciar a todos aquellos que tenemos algún tipo de contacto con niños (y me refiero sobre todo a profesores, pedagogos, psicólogos, padres, políticos, etc.) de que realmente es necesaria una política de implicación hacia la educación de los alumnos/as con altas capacidades intelectuales (o, incluso de aplicar de una vez por todas con rigor las leyes que ya existen al respecto) para evitar que tantos y tantos talentos se desperdicien por culpa de no haber recibido la educación que requerían, pues esto está repercutiendo no sólo en la propia salud (mental e intelectual) del niño/a, sino también en la de toda la sociedad, como es lógico.

A continuación, comentaremos brevemente el resultado del esfuerzo que llevamos realizando (además de la organización de estas jornadas) desde nuestros Grupos de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades tanto del COPC (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya) como del COPEC (Col·legi de Pedagogos de Catalunya) para, por un lado, escribir una «Guía para la detección e intervención educativa en los alumnos con altas capacidades individuales», que ya avanzo que está «colgada» en las respectivas páginas *web* tanto del COPC como del COPEC, y, por otro lado, el «Protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales».

El objetivo de crear una guía y un protocolo de identificación ha sido para dar herramientas a los profesionales: la guía es básicamente para maestros que desconozcan el tema y sirve

para que puedan hacer una predetección y atender a sus alumnos con altas capacidades, y les acerque al conocimiento de estos niños, para comprenderlos mejor y dar respuestas básicas a sus necesidades educativas escolares y sociales, así como entender cuáles son las principales dificultades con las que se encuentran, mientras que el protocolo es sobre todo para psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, pues no podemos olvidar que son quienes tienen los conocimientos para poder hacer un buen psicodiagnóstico.

Pues bien, todos ellos tendrán acceso a un texto (el protocolo) que les va a resultar muy útil para poder hacer una correcta identificación cuando, por ejemplo, se encuentren delante de un informe con los resultados de uno o varios tests, que quizás no se pasaron con el propósito de identificar a un alumno como dotado o no con altas capacidades, pero que con la ayuda de este protocolo podrán evitar que se pasen por alto o que se dejen de lado.

Las teorías sobre la superdotación de Renzulli, de Gardner y de Sternberg, en cuanto al ámbito internacional, así como las de la doctora Mercè Martínez y Antoni Castelló, o de Juan Antonio Alonso, junto a la psicóloga Yolanda Benito, configuran las bases teóricas de nuestro protocolo y guía. Una vez estudiado todo ello a fondo, junto con un repaso a toda una bibliografía realmente muy amplia para citarla aquí, lo que se nos ocurrió fue intentar ver la parte práctica aplicada de estas teorías, del día a día que podemos encontrarnos en nuestras escuelas o en nuestras consultas, y para ello ideamos una figura sobre cómo consideramos que están distribuidas las altas capacidades intelectuales (figura 1). Como se puede observar en ella, partimos de la expresión «altas capacidades», pues consideramos que es el término que engloba a todas las categorías de este complejo e interesantísimo mundo, que son, por un lado, los niños/as superdotados, por otro los precoces y, por otro, los talentosos.

Haciendo un gran esfuerzo de síntesis, vamos a explicar algo que quizás para los que nos dedicamos al tema pueda parecer superfluo, en el marco de unas jornadas nacionales como las que nos ocupan, pero resulta que, en nuestra modesta experiencia, nos hemos encontrado con multitud (por no decir *infinidad*) de profesores, pedagogos e incluso psicólogos que desconocen las diferencias que existen dentro las altas capacidades intelectuales.

Así pues, muy brevemente expondremos qué consideramos como «superdotado», que no es otra cosa que aquel niño/a capaz de destacar, en un principio, en cualquier área de conocimiento de un modo notable. Lógicamente, a esto añadimos lo que expresó ya muy bien Renzulli en su teoría, que es que, además de poseer una habilidad intelectual superior a la media, el superdotado debe estar capacitado con un elevado grado de creatividad, así como de compromiso con la tarea que realiza.

Por otro lado, están los alumnos precoces. Consideramos como «precoces» a quienes muestran unos recursos intelectuales más elevados que sus compañeros de curso mientras se está produciendo la maduración, pero que una vez finalizada, sus aptitudes intelectuales se equilibran con las de éstos. Se trata, pues, de una característica evolutiva, como ya dijeron en su momento Martínez y Castelló, pues tienen un ritmo de desarrollo más rápido.

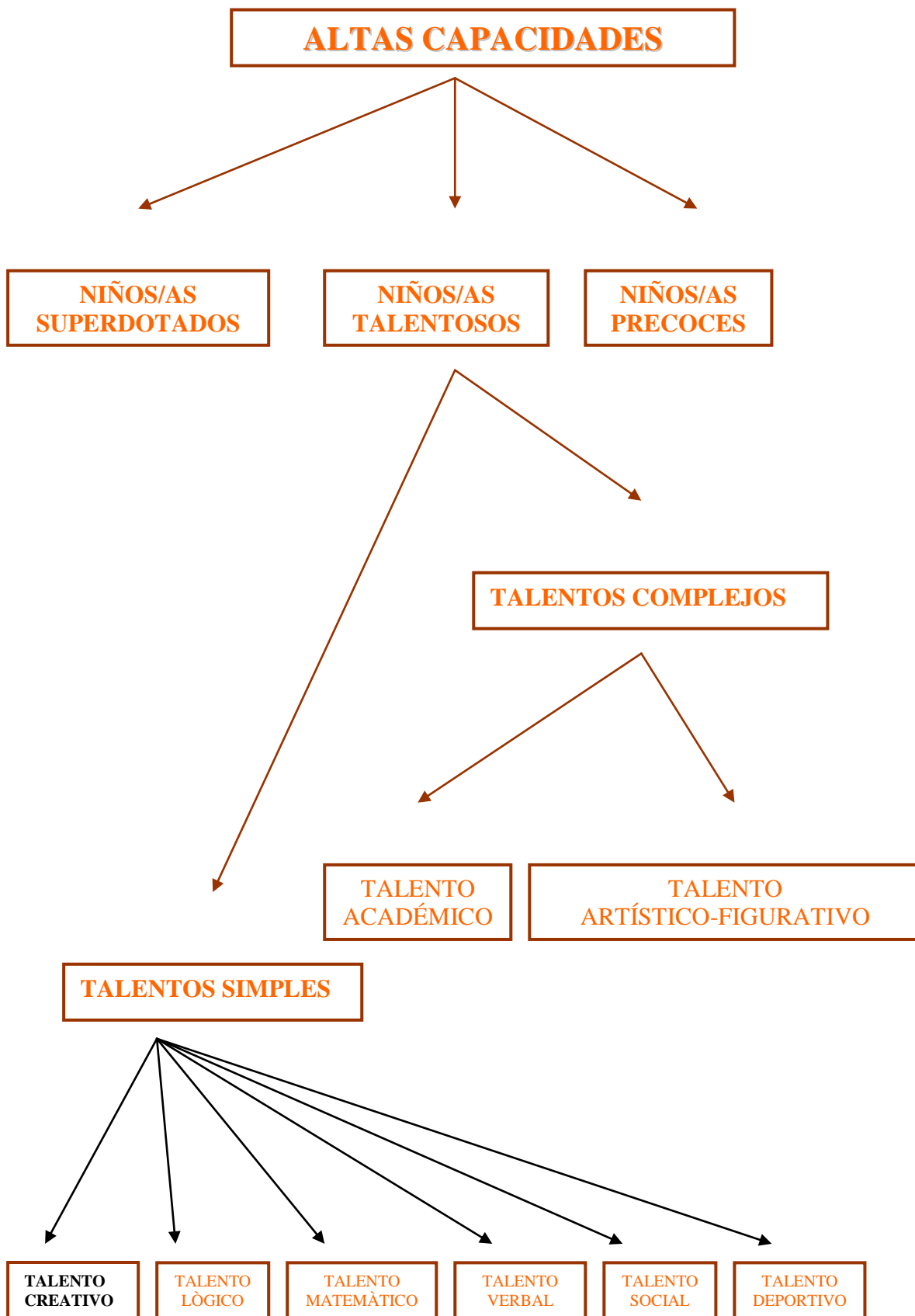


Figura 1. Distribución de las altas capacidades. Comenzando (en una amplia mayoría de los casos) por la manifestación precoz de algunas aptitudes, esta figura muestra el árbol en que se dividen las altas capacidades;

así, de un solo golpe de vista, podemos ver todas las subdivisiones que pueden darse dentro de este complejo e interesante mundo.

Aquí es preciso comentar el hecho de que en la mayoría de superdotados y talentosos suele darse precocidad intelectual y, por lo que hemos podido comprobar trabajando con la identificación de niños con altas capacidades durante los últimos 15 años, en la mayoría de los casos estos niños identificados en su tierna infancia como precoces acaban demostrando su superioridad en algún área, quedando incluidos, entonces, dentro de alguno de los diversos tipos de talento. Por ello, nuestra experiencia nos dice que, en realidad, en la práctica, son pocos los casos de niños precoces «puros», aunque existen, desde luego.

Por último, tenemos a los niños «talentosos». Es muy importante poder identificar bien y diferenciar entre niños superdotados y los que tienen algún tipo de talento, pues la intervención que se deberá hacer en la escuela es diferente, dependiendo del tipo de talento que posean o de si es superdotado.

Dentro del grupo de los talentosos, como se puede apreciar en la figura, están los «talentos simples» y los «talentos complejos». Los talentos simples son aquellos niños que tan sólo poseen capacidad para destacar en una única área o aptitud, como podría ser el talento matemático, el verbal, el lógico, etc., mientras que poseerá un talento complejo quien esté dotado o bien con lo que llamamos «talento académico», que es el niño que destaca con elevados recursos de tipo verbal, lógico y de memoria (es decir, con tres tipos de talentos combinados), y que es lo que históricamente más se ha confundido con un niño superdotado debido a que son quienes más sobresalen en las materias escolares, o bien con lo que llamamos talento artístico-figurativo, que son los dotados con una elevada aptitud espacial-figurativa y creativa, es decir, los sujetos con grandes aptitudes para las artes musicales o plásticas.

1.1. Importancia de una correcta identificación

Es básico realizar una correcta identificación de las altas capacidades intelectuales, ya que la identificación es el paso previo y necesario a una buena actuación educativa posterior.

La respuesta escolar que deben recibir estos chicos debe ser adecuada a sus capacidades, ya que la actuación escolar es diferente, aunque en todos los casos necesaria, en chicos superdotados, talentosos o precoces. Por lo tanto, la diferenciación del tipo de alta capacidad de la persona evaluada es uno de los objetivos principales del proceso de identificación, ya que permite asegurar una buena intervención a nivel escolar, así como la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

Además, algunos alumnos con altas capacidades intelectuales pueden tener ciertos problemas a lo largo de su escolarización, sobre todo en lo referido al aburrimiento en el aula y las dificultades de relación. También prevenir o abordar estas dificultades pasa por realizar una buena identificación.

1.2. ¿Qué áreas es necesario evaluar?

Siempre es necesario, al realizar un psicodiagnóstico, evaluar tanto los aspectos intelectuales como los emocionales, de personalidad y de creatividad.

En el área intelectual es necesario evaluar las diferentes aptitudes cognitivas (verbal, matemática, espacial), así como otros aspectos cognitivos como la memoria o la atención...

La evaluación de la creatividad, entendida como la posibilidad de generar muchas posibles soluciones a un mismo problema y hacerlo de forma original, es un área básica en el ámbito de las altas capacidades intelectuales, ya que es esta variable la que diferenciará si un chico es superdotado, precoz, o talentoso a nivel creativo o artístico, de otros talentos.

No existe un patrón único de personalidad entre los alumnos con altas capacidades intelectuales, a pesar de que es cierto que presentan una serie de actitudes y sentimientos que se encuentran más frecuentemente y más intensamente en ellos. La importancia de evaluar aspectos emocionales y de personalidad es que algunos problemas que pueden presentar estos chicos pueden deberse a elementos de la personalidad, como la motivación, la curiosidad, la psicopatología, que explican que los recursos intelectuales sean utilizados de una manera más o menos provechosa y no a algún aspecto diferencial propio de las altas capacidades intelectuales.

Para llevar a cabo la intervención más adecuada es imprescindible recoger todos estos datos durante el proceso de evaluación.

1.3. Instrumentos diagnósticos

Entrando ya en los instrumentos diagnósticos que proponemos para la detección de las altas capacidades intelectuales, podemos distinguir entre las técnicas subjetivas y las técnicas objetivas. El profesional que realice la identificación de un niño con altas capacidades ha de tener libertad de elección para elegir las pruebas que considere más convenientes para realizar el diagnóstico; nosotros expondremos las que nos parecen más recomendables.

1.3.1. Técnicas objetivas

Las técnicas objetivas son tests y cuestionarios que reúnen determinadas características técnicas, como fiabilidad, validez y normas para interpretar los resultados.

En la actualidad, disponemos de tests de inteligencia, tests de personalidad, tests de creatividad y tests proyectivos.

1.3.2. Técnicas subjetivas

Además, es necesario contar con información que proviene de técnicas subjetivas, ya que éstas pueden aportarnos datos significativos para concluir la identificación. Las pruebas subjetivas son informaciones que pueden resultar muy útiles y que provienen de las observaciones y los comentarios del maestro, los compañeros de clase, del propio niño o de

sus padres. La información recogida a partir de técnicas subjetivas es siempre complementaria a la de los test.

Es importante destacar en este punto que no es de esperar un rendimiento muy alto en las tareas escolares por parte de los superdotados, aunque sus resultados suelen ser buenos, raramente son espectaculares y a menudo la identificación informal hecha por sus profesores es la de un alumno normal, correcto y que puntualmente realiza alguna producción notable. Por lo tanto, suelen pasar de una forma muy discreta por el ámbito académico. Es decir, que no podemos establecer una relación directa de causa-efecto entre un elevado potencial intelectual y un elevado rendimiento académico.

1.4. Técnicas objetivas en la identificación de las altas capacidades intelectuales

1.4.1. Educación infantil

Tres años es la edad a partir de la cual consideramos fiables los tests estandarizados para medir las diferentes aptitudes intelectuales, y es a partir de esa edad cuando es posible realizar la identificación de niños con altas capacidades intelectuales.

Los tests que recomendamos para realizar una correcta identificación de la precocidad intelectual en niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años son:

<p style="text-align: center;">TESTS DE INTELIGENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ESCALA McCARTHY DE APTITUDES Y PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS (MSCA) - ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA (WPPSI) - BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES (BADyG-I)
<p style="text-align: center;">TEST DE PERSONALIDAD Y CREATIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - TEST PROYECTIVOS (Hora de juego diagnóstico, CAT, “Pata Negra”, HTP)

En cuanto a las pruebas proyectivas, es necesario aclarar que son adecuadas a todas las edades, y es la única vía de evaluación de la personalidad y creatividad en estas edades. Estas pruebas proporcionan mucha información tanto sobre el proceso como del producto creativo, pero tienen la dificultad de que no cuentan con una baremación psicométrica estándar y, por lo tanto, es necesaria formación específica para poder interpretar los resultados.

1.4.2. Educación primaria

Los test que recomendamos para realizar una correcta identificación de las altas capacidades intelectuales en niños con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años son:

TESTS DE INTELIGENCIA	- ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS (WISC-IV) - BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES (BADyG-E1, E2 y E3)
	- FACTOR “G”, TEST DE CATTELL - EFAI
TESTS DE CREATIVIDAD	- PRUEBA DE IMAGINACIÓN CREATIVA (PIC) - INTELIGENCIA CREATIVA (CREA)
TESTS DE PERSONALIDAD	- CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (CPQ), (ESPQ), (EPQ-J) - TEST PROYECTIVOS

En cuanto a la información que contiene la tabla anterior, es necesario comentar que la prueba Factor G de Cattell es una prueba diseñada como un test libre de influencias culturales y es muy útil cuando se trata de evaluar a niños con déficit verbales o emigrantes que desconocen la lengua, por ejemplo.

En el área de la creatividad proponemos dos pruebas. El PIC valora la fluidez (aptitud del sujeto para producir un gran número de ideas), la flexibilidad (aptitud para producir respuestas muy variadas desde campos muy diferentes) y la originalidad (aptitud del sujeto para producir ideas muy alejadas de aquello que es evidente), pero como limitación hay que tener en cuenta que solamente disponemos de baremos para niños que están cursando entre 3.º y 6.º de Educación Primaria. Sin embargo, el CREA solo valora la creatividad en su variable de originalidad, pero como contrapartida está baremado para una amplia franja de edad.

1.4.3. Educación secundaria

TESTS DE INTELIGENCIA	-ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS (WISC-IV)
	-BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES (BADIYGM)
	-APTITUDES MENTALES PRIMARIAS (PMA)
	- FACTOR “G”, TEST DE CATTELL
	-TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)
	-EFAI
TEST DE CREATIVIDAD	- INTELIGENCIA CREATIVA (CREA)
TESTS DE PERSONALIDAD	- CUESTIONARIO FACTORIAL DE PERSONALIDAD PARA ADOLESCENTES
	- TEST PROYECTIVOS

1.5. Interpretación de resultados

En este cuadro hemos recogido los criterios a seguir, una vez se ha aplicado la batería de evaluación, para realizar una buena interpretación de los resultados obtenidos de las técnicas objetivas, para la identificación de las altas capacidades intelectuales. Recomendamos que, de forma complementaria, también se tengan en cuenta las informaciones provenientes de las técnicas subjetivas que cada profesional haya decidido utilizar.

PRECOCIDAD INTELLECTUAL	CI TOTAL > 130 APTITUDES INTELLECTUALES PC > 80 ELEVADA CAPACIDAD CREATIVA
SUPERDOTACIÓN	CI TOTAL > 130 o PC > 80 APTITUDES INTELLECTUALES PC > 80 APTITUD CREATIVA PC > 85
TALENTO ACADÉMICO	RAZONAMIENTO LÓGICO PC > 85 APTITUD VERBAL PC > 85 MEMORIA PC > 85
TALENTO VERBAL	APTITUD VERBAL PC > 95

TALENTO MATEMÁTICO	APTITUD NUMÉRICA PC > 95
TALENTO LÓGICO	RAZONAMIENTO LÓGICO PC > 95
TALENTO CREATIVO	APTITUD CREATIVA PC > 95
TALENTO ARTÍSTICO	APTITUD ESPACIAL PC > 85 APTITUD CREATIVA PC > 85

2. INTERVENCIÓN ESCOLAR EN LA SUPERDOTACIÓN

2.1. Intervención

Cuando hablamos de intervención nos damos cuenta que la idea que se tiene sobre superdotación, muchas veces va desde los polos más extremos (“no hace falta ninguna intervención ya que si son más inteligentes y tienen más recursos no necesitan ningún tipo de ayuda”) y, por otro lado, se habla del superdotado como si fuese un niño/a que estuviera destinado a desarrollar algún tipo de problema.

Ninguna de las dos ideas es aceptable; la primera, porque limita el derecho básico de los alumnos, que es desarrollarse en función de sus características, y la segunda, porque crea una angustia innecesaria a padres, educadores, y al mismo niño, que piensan que el hecho diferencial es un problema que hay que solucionar por vías extraescolares y no, como sería lo más lógico, dentro de la escuela.

En la práctica diaria podemos observar a niños con altas capacidades que no tienen ningún tipo de problema, que están bien adaptados a sus clases, que mantienen una buena relación social con sus compañeros y maestros. En cambio, hay niños que sí tienen problemas, que se aburren con la repetición, que lo que están estudiando o de la forma que lo están estudiando no les motiva porque ellos hace tiempo que han asimilado los objetivos; niños que necesitan retos más amplios y difíciles, niños creativos que no llegan a desarrollar su creatividad porque no se les estimula. También nos podemos encontrar con niños que además de la desmotivación escolar, se les unen dificultades de relación con sus compañeros, ya sea por su madurez intelectual como emocional, o bien porque hay un desfase entre su intelecto y su madurez psicológica, es decir, lo que conocemos como *disincronía*.

La elección del tipo de intervención (aceleración, agrupamiento, enriquecimiento del currículum, etc.) dependerá de las características de los alumnos (tipo de excepcionalidad, madurez emocional, adaptación social, etc.). En ningún caso frenarlo o hiperestimularlo serán soluciones válidas de intervención, ni tampoco priorizar el desarrollo intelectual por encima del emocional, físico o social.

Una vez determinados los objetivos, antes de determinar el tipo de intervención es importante mantener con el tutor o tutora una entrevista donde nos informe del rendimiento académico y de las características de personalidad del niño/a con altas capacidades y también tener una conversación con el alumno para poder tener en cuenta sus expectativas, su motivación, sus necesidades, etc.

La acción educativa sobre los alumnos con altas capacidades y superdotación, en general, ha seguido tres líneas:

Aceleración y flexibilización

La aceleración se refiere a la reducción de la duración de alguno de los ciclos escolares. La máxima reducción que permite la ley es de un curso por ciclo. Es una de las estrategias que más se han utilizado hasta el momento porque prácticamente no tiene ningún coste económico. De todas formas, pocas veces es la mejor estrategia a utilizar, ya que si bien, por un lado, parecen solucionarse los problemas de aburrimiento del alumno en la clase, por otro, se pueden originar problemas a nivel emocional, ya que el niño/a con altas capacidades puede estar por encima de sus compañeros en lo que se refiere a desarrollo intelectual, pero es muy posible que a nivel madurativo el niño/a superdotado/a esté en su edad cronológica y, en ocasiones, por debajo de su edad. Esto hace que haya muchas dificultades en cuanto a la integración, socialización y desarrollo personal del alumno excepcional, con unos compañeros que probablemente son superiores a él en cuanto a madurez y “dureza” emocional.

Esta solución sólo es recomendable en el caso de que se pueda garantizar un sólido desarrollo emocional y buenas habilidades sociales.

En cuanto a la *flexibilización*, se puede entender como una forma de aceleración, aunque no de todo el curso, sino de ciertas asignaturas, siendo esta estrategia mucho más complicada de llevar a cabo, ya que el niño/a superdotado/a, ha de estar en ciertas clases en un curso y en otras en otro curso superior, lo que puede originar una gran desorientación tanto en el niño como entre sus propios compañeros.

Agrupamiento

Se trata de juntar alumnos con características parecidas y darles respuestas que estén de acuerdo con dichas características. Es una medida eficaz para mejorar la motivación y el rendimiento. Según la forma de concretar estos agrupamientos pueden ser necesarias modificaciones curriculares o sólo cambios en la metodología o las actividades.

Enriquecimiento del currículum

En el “Document d’educació especial: alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment” (A. Castelló y M. Martínez)⁴ se define *enriquecimiento curricular*, que en la mayoría de los casos equivale a una adaptación curricular individualizada y, por tanto, se puede adaptar a las características de cada alumno referidas a los aprendizajes y respetando las condiciones naturales de socialización tanto en el aula ordinaria como con sus compañeros.

El enriquecimiento curricular se puede concretar en varias líneas, como:

Ampliaciones curriculares. Consiste en añadir contenidos al currículum ordinario, sin pasar al currículum de cursos superiores. Es, por tanto, la ampliación de la estructura de temas y contenidos con más información sobre los mismos.

2.2. Protocolo de intervención escolar en superdotación

Programa escolar para desarrollar las habilidades y aptitudes escolares

2.2.1. Desarrollo del programa

Cuando hablamos de intervención educativa en general, y específicamente en el capítulo de la superdotación, tenemos que plantearnos desde qué perspectiva partimos. En nuestro caso, entendemos el concepto de inteligencia como algo mutable, que está en continua evolución y por eso le influye tanto positiva como negativamente el ambiente social en el que se mueve la persona (familia, amigos, trabajo, sucesos sociales, etc.), y la educación que recibe durante su vida (educación en la familia, en la escuela, entre iguales, en los medios de información, etc.).

Como dice Gardner cuando define inteligencia, “es una capacidad y por eso la convierte en una destreza que se puede desarrollar”.

Así, entendemos que la inteligencia tiene un componente genético, pero que estas potencialidades se desarrollan de una forma u otra dependiendo del ambiente, de las experiencias, de la educación recibida, etc.; por tanto, vemos lo importante que es la educación y el ambiente donde se desarrolla la persona para potenciar y optimizar al máximo las capacidades y la inteligencia de las personas.

Según Gardner, tenemos inteligencias diferentes, desarrolladas a un nivel particular, producto de la dotación biológica y de la interacción con el entorno y la cultura, y añadimos además, basándonos en las teorías de Sternberg, que las personas las utilizamos y combinamos de forma personal y única y por ello hablamos de estilos de aprendizaje, entendiendo estos estilos como una capacidad en continua evolución, sensible de ser modificados y optimizados si el entorno y la educación potencian esta evolución.

2.2.2. Enriquecimiento de los contenidos del currículum

Cuando se habla de enriquecimiento de los contenidos no nos referimos a la inclusión de contenidos de cursos superiores porque entonces estaríamos hablando de aceleración. Tampoco estamos hablando de programas poco conectados con el currículum escolar, que pueden servir para desarrollar la inteligencia, pero de la forma en que se aplican en general dentro del aula no ayudan a estimularla; nos estamos refiriendo a mejorar los objetivos curriculares, a mejorar la motivación en el aula, a ayudar a desarrollar la creatividad y a conectar todo ello con la realidad de los alumnos. Nos referimos también a desarrollar un currículum más cualitativo que cuantitativo, donde se trabaje más el razonamiento, la comprensión, las aptitudes intelectuales en general y, sobre todo, que se tenga más en cuenta el proceso que el resultado.

2.2.3. Ampliaciones curriculares

No se trata de añadir simplemente más contenidos, sino ampliar la estructura de temas y contenidos con más información sobre los mismos. Se pueden presentarlos mediante metodologías de base amplia, es decir, partiendo de un objetivo central e ir añadiendo objetivos adicionales que traten sobre el mismo contenido, aunque de forma más profunda. Aprovecharemos así que los niños superdotados tienen una elevada capacidad de observar relaciones no comunes, de hacer múltiples conexiones, tienen también una gran habilidad para relacionar ideas en niveles sofisticados, de hacer asociaciones entre diversos temas y de encontrar soluciones múltiples.

Esta forma de trabajar el currículum es muy apropiada no sólo para niños superdotados, sino para toda la clase, pero se tendrá en cuenta que los resultados esperados deben estar programados a diferentes niveles, ya que cada alumno llegará a ellos según sus capacidades. Como es evidente, la evaluación también se programará de forma diferente, no será una evaluación global, y cada alumno deberá llegar a los objetivos básicos, pero a la vez podrá alcanzar otros según sus propias capacidades.

2.2.4. Adaptaciones curriculares

En este caso se trata de conectar los contenidos con otras asignaturas diferentes, es decir establecer conexiones con otras materias, áreas, etc. Cuantas más relaciones se hagan con otras materias, más enriquecedor y motivador será para los alumnos superdotados. Los objetivos y contenidos transversales permiten desarrollar la adaptación sin modificar casi el currículum.

Tanto los niños superdotados como los talentosos se pueden beneficiar de las adaptaciones y de las ampliaciones y, lo que es aún mejor, esta forma de enriquecimiento del currículum se puede aplicar a toda la clase. En cuanto a los profesores, el cambio es importante, pero no por ello tiene que ser una carga más de trabajo, sino que deberán organizar sus clases de forma diferente.

2.2.5. Enriquecimiento del contexto de aprendizaje

La escuela ha de cubrir las necesidades de desarrollo más generales de sus alumnos; así, su papel ha de definirse, reforzarse y comprometerse en el proceso de la mejora. El cambio tiene éxito cuando se convierte en parte integrante natural de todos los elementos humanos que interaccionan en ella.

Si sólo se hacen cambios en el currículum, la solución, como se ha comprobado algunas veces, es insuficiente. Es evidente que las variaciones curriculares son muy importantes, pero también han de ir acompañadas de propuestas y cambios más generales.

Para que haya un buen enriquecimiento del contexto es necesario que toda la comunidad escolar esté implicada en esos cambios y que éstos sean específicos, ya que las necesidades y situación de cada escuela son diferentes.

Es necesario que haya coordinación de trabajo y de ideas con todos los miembros (profesores, dirección, departamento de orientación, etc.). Es también importante que haya un diseño metodológico específico para los alumnos que se tiene en clase y no elaborar

propuestas metodológicas basadas en tópicos, sino en las características reales que se observan en los alumnos de la escuela. Desarrollar un alto grado de motivación y creatividad en el ámbito escolar es otra de las acciones prioritarias para planificar un contexto enriquecido deseable.

2.2.6. Cambios en la programación de contenidos

Antes de hacer cambios curriculares, es importante hacer un buen análisis del programa curricular (PC) del centro escolar, ya que, como se ha hecho referencia anteriormente, tanto las adaptaciones como las ampliaciones curriculares se pueden diseñar para toda la clase.

Los objetivos y contenidos generales se han de reformular y en según qué casos priorizar; se han de hacer nuevos planteamientos metodológicos, organizativos y cambiar ocasionalmente la selección, secuenciación y temporalización de actividades, así como los tipos de evaluación.

2.2.7. Cambios metodológicos

Los mecanismos y estrategias que se lleven a cabo en la intervención pedagógica han de partir de un principio general: la acción didáctica ha de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno, pero no ha de pararse en este hecho, sino que el propósito ha de ser hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos. Para esto es necesario que el profesor intervenga activamente en el proceso de aprendizaje, especialmente en la fase de planificación y organización y en la interacción educativa con sus alumnos.

El sentido que un alumno puede atribuir a una situación educativa cualquiera depende de cómo se presente ésta, del grado de atractivo e interés, que puede llevarlo a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados. No se puede dejar al azar que las propuestas que se presenten muevan el interés del alumno; es necesario una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de aprendizaje.

La intervención activa del profesorado es fundamental para desarrollar un programa de enriquecimiento. El/la profesor/a puede utilizar estrategias, como diseñar clases dinámicas y participativas, explicaciones previas al tema, trabajar conjuntamente con sus alumnos pequeños objetivos, desarrollar proyectos de trabajo individuales compatibles con la clase y que desarrollen el pensamiento creativo, tomar decisiones, ayudar a desarrollar en sus alumnos el pensamiento metacognitivo, elaborar una evaluación formativa, trabajar con sus alumnos expectativas, ayudar a desarrollar habilidades interpersonales y sociales en su aula, utilizar técnicas de organización y planificación del estudio, organizar los objetivos según niveles de dificultad progresiva, y, por tanto, dar opción a que cada alumno llegue al nivel en el que esté más capacitado o más motivado, presentar los aprendizajes de forma más cercana a la realidad del alumno, etc.

2.2.8. Evaluación de los procesos intelectuales

Es muy importante que todas las personas que trabajen con niños superdotados conozcan los procesos intelectuales generales que tienen y utilizan estos niños, y no solamente para ayudarlos a desarrollarlos mejor, sino también para que no acaben arrinconándolos porque no se les haya estimulado. Un ejemplo de proceso intelectual es la metacognición. El niño superdotado tiene un conocimiento metacognitivo de la atención y memoria, e infiere mejor explicaciones situacionales y causales; esto le lleva a traducir el conocimiento metacognitivo en acción metacognitiva y utilizar estrategias eficientes, pero sigue siendo muy necesaria la intervención activa del/la profesor/a en el proceso de aprendizaje, especialmente en la fase de planificación, organización e interacción educativa con los alumnos. Las explicaciones causales ayudan al niño a decidir qué estrategia utilizar en las diversas situaciones. Aunque los niños superdotados tengan un buen conocimiento metacognitivo general de la explicación causal, hay muchas áreas en las que es necesario utilizar la instrucción.

Otro tipo de estrategias que se han de incluir en un programa de enriquecimiento son las cognitivas y dentro de éstas las más importantes a desarrollar son la selección, organización y elaboración. *Selección* para enseñar a descubrir la información potencialmente relevante para resolver un problema; *organización* para establecer relaciones y poner en orden los datos que nos da la información, y *elaboración* para poder relacionar los conocimientos nuevos con los previos que ya tiene el alumno.

La intervención activa del profesor es fundamental para desarrollar y llevar a cabo un programa de enriquecimiento, pero evidentemente tiene que estar basada en un conocimiento de los diferentes procesos intelectuales, no sólo para mejorar el proceso de adquisición de los niños superdotados, también para que se beneficien todos los demás niños/as de la clase. Si el/la profesor/a tiene un buen conocimiento de los procesos intelectuales en general, ayudará a desarrollar en sus alumnos la utilización de estrategias cognitivas y de organización, y también a desarrollar una motivación y un pensamiento creativo mejor.

Es muy importante también tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje que pueden tener los alumnos, ya que el conjunto de estrategias cognitivas que tienden a utilizar durante sus aprendizajes y cómo los aplican marcan su estilo intelectual.

Por otro lado las características de personalidad son tan importantes como las estrategias cognitivas. La tolerancia a la ambigüedad, la capacidad para asumir riesgos, la concentración, la voluntad de crecer, la autoestima, el locus interno de control (responsable de sus éxitos y fracasos). Todo ello generalmente lo han desarrollado bien los niños superdotados, pero es importante tenerlos muy en cuenta cuando se programa la clase porque muchas veces se han de reafirmar y otras ayudar a desarrollar al resto de los alumnos.

2.2.9. Cambios en la estructura y temporalidad de las clases

Es evidente que para poder desarrollar cualquier programa de enriquecimiento se tendrán que hacer cambios en la estructura y temporalidad de las clases. Si los alumnos pueden participar en la programación de algunos de los objetivos, si se ha de programar teniendo en cuenta más los procesos que los resultados, si la evaluación ha de ser formativa, si se han de programar objetivos con gradaciones de dificultad diferentes para los alumnos, si, como ya hemos dicho, es importante conectar los contenidos de unas asignatura con los de otras, si

además se programan contenidos mucho más en contacto con la realidad del alumno, es evidente que tanto la estructura de las clases como los horarios de las mismas tienen que variar, porque a veces será necesario trabajar con el grupo clase, otras veces en pequeños grupos, o de forma individual, incluso con otras clases del mismo ciclo, etc. También se modificarán horarios, ya que trabajar clases de 50/60 minutos no siempre será lo más efectivo.

2.2.10. Desarrollo del programa de motivación escolar

Una de las primeras condiciones para conseguir que los alumnos adquieran satisfactoriamente sus aprendizajes es que desarrollen una óptima motivación en el aula.

Primero, para que un alumno se sienta motivado y se implique en el proceso educativo, ha de darle un sentido a aquello que se propone hacer. Este sentido depende de una multiplicidad de factores, como autoconcepto, esfuerzo, capacidades, interés, curiosidad, organización, expectativas, etc.

La motivación de una clase, tanto del/la profesor/a como del alumno/a, no se puede dejar al azar, no se puede pretender que todas las propuestas que se presenten despierten el interés de los alumnos; por ello, se ha de llegar a una planificación sistemática y rigurosa, pero a la vez abierta y flexible de las situaciones de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que todo proceso de motivación está condicionado por una serie de características tanto de los individuos como de su contexto ambiental y por esta razón se ha de poner especial atención al diseño de aprendizajes que se puedan llevar a cabo, así como las estrategias motivadoras que se utilicen para favorecer estos aprendizajes.

Cuando hablamos de características del individuo, nos estamos refiriendo a las condiciones que el niño/a ha de desarrollar para que se dé un estado de motivación interno, que junto a las estrategias utilizadas le llevarán a los logros educativos y personales propuestos. Por tanto, cuando se aplique en clase cualquier programa de enriquecimiento (y éste en particular), se debe tener en cuenta cómo ayudar a los alumnos a desarrollar las condiciones necesarias para adquirir una buena motivación, teniendo presentes características motivacionales, como:

- **Interés:** Entendiéndolo como la necesidad de aprender más cosas, como una búsqueda constante, y además a mantenerlo durante todo el proceso de aprendizaje.
- **Curiosidad:** Hablamos de dos tipos de curiosidad, una como estado de curiosidad, generada por factores puntuales y que supone una situación transitoria, y la otra como rasgo de curiosidad, característica perdurable en el individuo. Aunque la segunda es el tipo de curiosidad ideal, se puede llegar a ella a partir de la primera.
- **Tener objetivos:** Es importante que los alumnos participen de alguna manera en la elaboración de sus objetivos para sentirse protagonistas de su situación educativa y para desarrollar además ésta característica en todas las áreas de su vida.
- **Esfuerzo:** Entendido como un trabajo racional, organizado y continuado que mantiene al alumno/a en una constante actitud y que le lleva a adquirir todos los objetivos que se ha propuesto. Para mantener y aumentar la conducta de esfuerzo

es necesario crear oportunidades para lograr éxitos bajo condiciones de riesgo moderado.

- **Voluntad:** La educación de la voluntad para enfrentarse a situaciones de aprendizaje en las que constantemente se ha de escoger o renunciar, actuar o inhibirse, es de gran importancia. Todo aprendizaje requiere un esfuerzo y para esto es necesario la educación y potenciación de la voluntad durante la escolaridad. Hay ciertas diferencias entre intencionalidad y acción. Los impulsos, deseos, expectativas, valoraciones, etc., forman parte de la intención, pero entre ésta y la conducta hay una serie de procesos volitivos complejos (tolerancia a la frustración, autonomía, sensación de control, etc.) que se tendrán que imponer tanto a dificultades externas como internas para conseguir los objetivos propuestos. La voluntad es un complemento más de la motivación, es necesaria para la adquisición de nuevos conocimientos, para el desarrollo de nuevas actitudes y para la consecución de las metas que nos hemos propuesto. Podemos convertir las conductas que son componentes de la voluntad en un hábito, pero ha de ser mucho más consciente que los hábitos, ya que de esta forma estaremos hablando de unas conductas emocionales que muestran intencionalidad y direccionalidad hacia lo que nos hemos propuesto.

- **Expectativas:** Son una serie de determinantes mentales que funcionan como estructuras orientadoras de la acción. El/la alumno/a avanza-anticipa los conocimientos por procesos de pensamiento, y la esperanza de llegar a la meta es la que mueve la acción, así la meta funciona como un incentivo.

Las expectativas están muy relacionadas con el autoconcepto y el conocimiento que tiene el/la alumno/a de sus capacidades. La anticipación de las consecuencias de la conducta son importantes, ya que constituyen un determinante de la propia conducta.

- **Organización:** Ésta es una variable quizá más extrínseca que intrínseca, aunque siempre parte del deseo del alumno por mejorar y por adquirir con menos dificultades los aprendizajes. Por un lado ha de existir el deseo de llegar a este grado importante de organización que facilite la adquisición de nuevos aprendizajes y contribuya a aumentar la motivación. Por otro lado, es una variable extrínseca porque el/la alumno/a puede adquirir una serie de técnicas que le ayuden a desarrollar de forma más sistemática la organización necesaria que le facilite la adquisición de los aprendizajes escolares.
- **Necesidad de pertenencia y estimación:** Si el/la alumno/a siente que pertenece al grupo, se sentirá acompañado en el proceso de aprendizaje y se atreverá a realizar actividades más complicadas; si no tiene este sentimiento, no afrontará trabajos competitivos que le lleven a satisfacer su necesidad de autoestima. La necesidad de reconocimiento y estimación de los alumnos está en gran parte en manos de su profesor. Los alumnos más pequeños buscan la aprobación y las manifestaciones de estimación de sus profesores y no tanto de sus compañeros; por tanto, durante este periodo el profesor es un modelo importante para los alumnos más pequeños y el interés, estimación y reconocimiento que éste haga sobre ellos puede condicionar mucho la motivación de la clase. En cambio, en los adolescentes esta necesidad de pertenencia y estimación está más ligada al reconocimiento y sentido de grupo de sus iguales, es decir, de sus compañeros y no tanto del/la profesor/a. Pero no por esto el/la profesor/a no tiene una actuación importante en clase, sino todo lo contrario, ya que tiene una percepción privilegiada de la misma y de las

relaciones que mantiene el grupo, pudiendo reconducir situaciones problemáticas en las que no se dé una relación de pertenencia y estimación ideal.

- **Autoconcepto y autovaloración:** Sin duda el problema que más desgasta la motivación es el que se deriva de atribuir el fracaso a una causa interna estable y no controlable, como es la falta de capacidad. Bandura (1977) señala que el individuo avanza el resultado de su conducta a partir de creencias y valoraciones que hace de sus capacidades, es decir, genera expectativas de éxito o fracaso que influirán en su motivación y rendimiento.

Para explicar el rendimiento de una persona es necesario tener un conocimiento tanto de las capacidades reales del mismo como de la percepción que él tiene de las mismas; como dice Bandura, “hay una notable diferencia entre tener una capacidad y saber utilizarla”.

La frustración que origina el fracaso escolar se puede cambiar modificando las atribuciones de los alumnos, llevándolos hacia atribuciones de causas estables y controlables. Se debería demostrar a los alumnos, por ejemplo, que en la primera evaluación puede ser frecuente obtener calificaciones más bajas. También es recomendable explicar el fracaso (en ciertos casos) por la falta de esfuerzo, o de técnicas de aprendizaje e indicar los aspectos que se pueden mejorar.

Por otro lado, también es importante que se tenga en cuenta el equilibrio entre las competencias del alumno y el reto implicado en la tarea, ya que si los retos superan en mucho a la competencia, se genera un estado de ansiedad por excesiva dificultad y si, por el contrario, la competencia es más grande que los retos, lo que se genera es aburrimiento y, por tanto, también poca motivación.

- **Tener percepción de sus acciones de las de los demás:** Para conseguir tener esta percepción, es necesario que el/la profesor/a valore lo que hace el alumno/a y logre que reconozca y por tanto refuerce las habilidades y aptitudes que posee, a la vez que sea consciente también de sus dificultades para poder corregirlas. Si el/la alumno/a es capaz de entender la actuación de los demás, esto le ayudará a tener un punto de referencia para llevar a término sus propias acciones, ya que cada uno dentro de un grupo inevitablemente se compara con los otros. El tener percepción de sus acciones y de las de los demás se podría trabajar, por ejemplo, en las sesiones de tutoría y servir para que el/la alumno/a fuera consciente de por qué actuando de una forma determinada se pueden conseguir mejores resultados. Se puede trabajar la idea de responsabilidad tanto individual como grupal trasladándola no sólo a la cuestión educativa, sino también a la relacional. Se pueden trabajar los sentimientos de pertenencia al grupo fomentando la colaboración en los aprendizajes, en los trabajos escolares, en las tareas que se desarrollen en clase, etc.
- **Emociones:** No se puede acabar este programa de enriquecimiento motivacional sin hablar de las emociones. Las emociones forman parte de la vida de un estudiante y tienen una gran influencia en la motivación y, por tanto, en el rendimiento y en el aprendizaje escolar.

Emociones como la ansiedad, vergüenza, ira, aburrimiento, esperanza, orgullo, alegría, etc., tienen un papel importante en la motivación intrínseca, extrínseca y en los procesos cognitivos. Por tanto, vemos la importancia que tienen las emociones de los alumnos y la necesidad de tenerlas en cuenta en cualquier programa para desarrollar y potenciar la motivación en el aula.

Es importante también cuidar el tipo de emociones que pueden desarrollar los profesores, pues son partícipes directos de las relaciones que se desarrollan en las clases.

Seguidamente se reseñan una serie de ejemplos que se pueden llevar a cabo para mejorar las áreas de motivación anteriormente citadas. Es solo un pequeño ejemplo de las estrategias que se pueden utilizar para trabajar la motivación dentro de la escuela y que cada uno de los profesores puede ampliar según sus conocimientos o su pericia didáctica.

Dentro de las áreas de **Interés y curiosidad**, se pueden potenciar estas características utilizando metodologías diversas: presentando los contenidos de forma más creativa, dando participación en la elaboración de las clases y de los contenidos educativos, dando diferentes herramientas para que los alumnos busquen soluciones diferentes, etc.

En cuanto al área del **Esfuerzo**, se puede fomentar el mismo por medio del diálogo en clase. Es importante que el/la alumno/a sea consciente de que muchas veces su éxito escolar se debe a su habilidad y al esfuerzo que es capaz de desarrollar para llegar a la adquisición de los contenidos propuestos. Ha de tener claro que el resultado que obtiene se debe en gran parte a las consecuencias de este esfuerzo. El control que los alumnos tengan de esas consecuencias se ha de llevar en conjunto entre profesores y alumnos. Los alumnos deben ser protagonistas de estos cambios y esto hará que aumente la motivación. Para que se mantenga este esfuerzo se han de cuidar mucho las consecuencias intrínsecas del mismo y procurar que las extrínsecas no anulen las primeras.

La **voluntad** se puede trabajar, por un lado, mediante el modelado, ya que la actitud que muestra el/la profesor/a da ejemplo y demuestra a los alumnos que él también puede desarrollar una disciplina, que además es constante, que tiene firmes propósitos para conseguir metas y que además ha desarrollado unos hábitos que le ayudan a mantener la voluntad. Todo esto ha de ser mostrado por el/la profesor/a cada día en sus clases, ha de estar comprometido con su trabajo para reforzar la voluntad de sus alumnos y la suya propia.

Las **Expectativas**. Se ha comprobado que si el/la profesor/a tiene expectativas altas respecto a sus alumnos, éstos desarrollan una buena motivación que les ayuda a alcanzar las referidas expectativas, es decir, si se esperan buenos resultados se generan unas actitudes que llevan a alcanzarlos. Por ello, es importante que el/la profesor/a haga saber a sus alumnos lo que espera de ellos para que de esta forma ellos pongan en marcha las actitudes necesarias para conseguir llegar a las expectativas que espera de la clase. Hay que tener en cuenta que este proceso puede funcionar tanto positiva como negativamente; por ello, la función del profesor es fundamental para que las expectativas sean siempre positivas.

Hacer consciente al alumno de que el éxito por el éxito no es motivador, que sólo se valora el éxito cuando se es consciente, es decir, cuando hay un planteamiento previo de qué, cómo y por qué se quiere conseguir. Es aquí donde la función de los profesores es imprescindible, pues ellos deben enseñar a sus alumnos el proceso por el cual pueden llegar a cumplir las expectativas. Hay diversas acciones que llevan a desarrollar buenas

Expectativas, como una evaluación formativa, estudiar conjuntamente (profesores/alumnos) cómo se puede llegar al éxito o cómo se puede evitar el fracaso.

El profesor debe erradicar cualquier juicio previo negativo respecto al alumno, ya que esto lleva a desarrollar inconscientemente una conducta tanto por parte del alumno como por su parte que contribuye al fracaso esperado. El alumno precisa tener continuas experiencias de éxito para poder desarrollar unas buenas expectativas, pero también es importante que cuando no obtenga dicho éxito aprenda a revisar y corregir sus errores sin que se resienta la concepción que tenga de sus capacidades y es aquí donde el trabajo del profesor/a adquiere importancia.

La **Organización**, de los alumnos y del profesor, ya que éste puede hacer que sus alumnos tomen conciencia de que trabajar con una buena organización mejora los resultados.

El/la profesor/a puede ayudar a que sus alumnos utilicen mejor el tiempo de estudio, enseñar a extraer provecho de un texto, a preparar exámenes, a que aprendan a tomar apuntes durante la clase, en resumen, el profesor debe enseñar a sus alumnos las técnicas necesarias para mejorar en sus resultados escolares y por ello es muy importante que introduzca en clase el aprendizaje de técnicas no como una asignatura más, sino como funcionamiento real de las clases. Debe presentar de manera novedosa los contenidos, puede organizar las clases partiendo de temas propuestos por los alumnos, utilizar estrategias metacognitivas, etc.

Respecto a la **Necesidad de pertenencia y estimación** al grupo, es importante que el alumno sea consciente de que forma parte del mismo y el profesor debe potenciar esta necesidad de pertenencia utilizando estrategias educativas, como enseñar a hacer trabajos en grupo, no fomentar la competitividad por el simple hecho de ser competitivo, trabajar con los alumnos para erradicar cualquier aparición de rechazo social, controlar que no haya grupos de alumnos que rechacen a otros y que lleguen a “perseguirlos” tanto física como psicológicamente, etc. Este trabajo se puede hacer en clase de tutoría, pero no se debe dejar sólo para este momento, ya que es muy importante actuar en el momento en que aparezcan este tipo de conductas anómalas. Para controlar todo esto sería interesante que se instaurara la figura del mediador, no sólo en la figura del profesor, sino también en la figura de otros alumnos, o en conjunto con el departamento de orientación de la escuela.

2.2.11. Programa para el desarrollo de la creatividad en el aula

La creatividad, como dice Saturnino de la torre¹⁵, ha pasado de ser un fenómeno psicológico a ser un hecho social. Lo que antes se explicaba como un atributo exclusivo de algún ser humano, hoy se considera que es una cualidad inherente a todas las personas en mayor o menor grado. Si el hombre busca el progreso, la mejora o la superación, entonces es evidente que la creatividad estará presente en las acciones que emprenda.

En la educación, la creatividad se ha visto hasta hace poco como una actividad ligada a la fantasía infantil o a la expresión plástica, pero si estamos hablando de ella como un hecho social, no debe convertirse en una palabra de relleno, sino que debe ser incorporada en los objetivos de todas las materias curriculares y traducirse en actividades concretas, en tareas docentes y discentes; aún más, debe formar parte del proceso evaluativo.

La creatividad debe estar en la formación de los profesores y, como dice R.Marin¹⁶, si “educar es preparar para enfrentarse con el mañana”, la educación que se imparta ha de unir los conocimientos instrumentales básicos con la capacidad innovadora para adaptarse a las nuevas exigencias. J.P. Guilford (1978) ve en la educación la clave de la sociedad futura y mantiene que “la educación creativa está dirigida a conformar personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza, listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole”.

Así, vemos que es preciso instrumentar su desarrollo dentro del aula y por ello creemos necesario incluir un programa creativo dentro del protocolo de intervención en las altas capacidades, pero no pensamos por ello que sólo es necesario este programa en la educación de los niños superdotados, sino que creemos firmemente que cualquier programa creativo ha de desarrollarse en clase para todos los alumnos, precisamente porque creemos que la creatividad es un hecho social y además porque todos los alumnos en mayor o menor grado son creativos y es importante que desarrollen esta capacidad que luego revertirá en la sociedad.

Los programas creativos dentro de la escuela tienen que tener unos propósitos u objetivos, como:

- Estimular la percepción del medio y su transformación
- Adquirir destrezas o habilidades que capaciten al sujeto en la solución de los problemas de la vida diaria.
- Desarrollar procesos de ideación, búsqueda, indagación y toma de decisiones basados más en estrategias procesuales que en la asimilación de cultura inerte.
- Promover la aplicación del pensamiento divergente o creativo y potenciar la fluidez, flexibilidad, originalidad, inventiva, elaboración, etc.
- Crear actitudes positivas hacia la transformación personal del medio. La actitud interrogadora, la curiosidad, la tolerancia, la buena disposición al cambio, etc.

La estimulación creativa no sólo se reduce a determinadas áreas del currículum, sino que cualquier materia o actividad humana puede ser objeto de una buena planificación creativa.

Los recursos que se utilizan para desarrollar un programa de creatividad influyen decisivamente en el grado de eficacia alcanzado. Recursos humanos, formales y funcionales, técnicos y materiales hacen que un programa funcione.

Finalmente, todo programa, creativo o no, debe incorporar algún procedimiento evaluativo para que podamos comprobar si todos los objetivos que nos hemos propuesto se van adquiriendo o si es necesario hacer algún tipo de intervención y corregir actuaciones que no desarrollan los objetivos propuestos.

Al desarrollar este protocolo de intervención en niños superdotados, nos preguntamos si sólo los niños superdotados pueden ser realmente creativos, si hay grados de creatividad o no es cuestión de grados, sino de indicadores diferenciales, si se ha de estimular la creatividad a toda la clase en general o sólo a éstos niños, etc.

Nuestra respuesta está basada en la observación que hemos ido haciendo a lo largo del desarrollo de este programa de intervención. Tenemos la creencia de que todos los alumnos pueden ser creativos, aunque está claro que hay diferencias entre ellos. Como dice Francisco Menchén en su libro *Descubrir la creatividad*: “Ésta es una necesidad primaria y su ausencia en clase produce un estado general de aburrimiento e insatisfacción”, y nosotros añadimos que este estado al cual se llega genera desmotivación y, por tanto, puede llevar al fracaso escolar.

La dinámica del mundo es tan rápida que la educación de los niños en general ha de estar dirigida al cambio continuo, no se puede educar para una estabilidad que no existe.

Mialaret decía que “no basta con enseñar a buscar soluciones a problemas en función de los ya encontrados, sino que hemos de enseñar al individuo a asombrarse y a inventar nuevas soluciones”. Por otro lado J.P. Guilford ya defendía que la creatividad es la llave para la educación. Guilford entiende la creatividad como la combinación del pensamiento convergente y divergente, el primero relacionado con el conocimiento básico, la reproducción y memorización de aprendizajes y hechos, y el segundo con la utilización del conocimiento previo de formas nuevas con ciertas habilidades. Torrance entiende la creatividad como la utilización del pensamiento divergente, siendo éste una combinación de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Maria Montessori hablaba de que el niño era el punto de partida en la educación de un hombre nuevo.

Francisco Menchen desarrolla un modelo didáctico de programación para el desarrollo de la capacidad creativa fundamentado en la confluencia de tres ejes:

- Imaginación
- Originalidad
- Expresión

Dice Menchen que este programa es fruto de la reflexión realizada sobre los descubrimientos del profesor Guilford, del Dr. Torrance y del Dr. Gowan, y que es el resultado de un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid por Díaz Mateos y por él mismo.

Si bien hay una gran cantidad de trabajos muy interesantes sobre el desarrollo de la creatividad, hemos escogido este programa para incluirlo dentro del protocolo de intervención en la superdotación porque nos ha parecido muy apropiado para desarrollarlo dentro de la escuela y, sobre todo, para aplicarlo dentro del currículum ordinario.

Las dimensiones que componen el modelo se explican a continuación mediante los indicadores más peculiares que definen cada variable.

2.2.11.1 Currículum

Constituyen esta dimensión las áreas curriculares que componen el plan de estudios de la escuela básica. El contenido de estas áreas curriculares llega a ser el vehículo en el proceso de aprendizaje del alumno, con la finalidad de que ningún pensamiento, sentimiento o acción pueda ocurrir en el vacío.

2.2.11.2 Estrategias del profesor

En esta dimensión aparece una relación de 15 estilos o estrategias de enseñanza que el profesor puede emplear a la hora de trabajar en clase. Este repertorio amplio de modos de enseñanza llega a ser un medio, a través del contenido de la materia, con el fin de potenciar las conductas creativas del alumno. Estas estrategias pueden ser aplicadas a todas las áreas curriculares y pretenden dirigir al estudiante a pensar, sentir y actuar de forma divergente. Nos referimos a estrategias, estilos o modos de enseñanza y no a técnicas propias para desarrollar la creatividad. Estos aspectos son diferentes, pero en ningún caso son excluyentes, sino complementarios, y el profesor tiene que saber combinarlos en función de cada situación de aprendizaje.

Conductas del profesor:

1. Humor
2. Juego
3. Relajación
4. Trabajo en equipo
5. Analogías
6. Audición creativa
7. Búsqueda
8. Discrepancias
9. Escritura creativa
10. Lectura creativa
11. Paradojas
12. Interdisciplinarietàad
13. Preguntas provocativas
14. Tolerancia
15. Visualización

2.2.11.3 Capacidades que debe desarrollar el alumno

Estas capacidades se corresponden con los objetivos específicos del programa de estimulación de la creatividad que se formulan del siguiente modo:

- Desarrollar las capacidades de percepción, comprensión y manipulación mediante:
 - Observación.
 - Percepción.
 - Sensibilidad.

- Fomentar la iniciativa y expresión corporal:
 - Espontaneidad.
 - Curiosidad.
 - Autonomía.

- Estimular la capacidad imaginativa y creadora:
 - Fantasía.
 - Intuición.
 - Asociación.

Para implantar en clase este programa curricular creativo el profesor tiene que ser muy flexible y usar una variedad de contrastes que le ayuden a conseguir una combinación lo más apropiada posible para cada grupo de alumnos. Al profesor le corresponde crear situaciones de aprendizaje creativo, proporcionar materiales y ayudar al alumno a vencer las dificultades iniciales.

3. EJEMPLOS DE PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO

3.1. Lengua Castellana – 4.º de Primaria

Unidad – 12

1.- Objetivos: Trabajar el cuento humorístico, saber desarrollar juegos lingüísticos, fomentar la participación del grupo, aceptar las ideas de los demás.

Objetivo general

Hacer un cómic con diálogos humorísticos y luego dramatizarlo en clase.

Imaginar que está haciendo en TV un programa humorístico en el que tiene que contar chistes, uno detrás de otro. Primero se los tiene que preparar, escribirlos y luego explicarlos de forma muy divertida.

Motivación:

Transformar el cómic en un cuento de humor. Todo el grupo participa en la actividad. Empieza uno de los alumnos relatando el principio del cuento y luego siguen los demás añadiendo las partes del cuento hasta finalizarlo.

Creatividad:

Pensar en alguna cosa que les haya pasado y transformarla en escenas humorísticas que irán explicando a la clase. Primero se explica como pasó en realidad y luego se le da forma humorística al relato.

Juego del teléfono

Uno hace una pregunta al oído y el otro contesta la pregunta. El que ha contestado, pregunta a otro algo divertido y original, que no tenga que ver con lo que le han preguntado a él y así sucesivamente. Una vez acabado, cada uno va diciendo lo que le han preguntado por un lado y lo que han contestado por el otro.

Creatividad:

Hacer unas caricaturas de alguien conocido (familiares, amigos, personajes..) y ponerles títulos humorísticos.

2.- Objetivos: valorar las tradiciones propias y ajenas, curiosidad e interés por las costumbres de otros pueblos, respeto a otras ideas.

Objetivo general

Se puede trabajar la integración con niños que vienen de otro país. Si hay algún niño inmigrante en clase se puede pedir que explique como son las fiestas típicas de su país y si ellos no lo recuerdan que lo pregunten a sus padres., Posteriormente hará/n un resumen de lo que han oído y además harán un cuestionario de preguntas de las cosas que les ha llamado la atención o bien preguntas que les informe más sobre las fiestas.

Motivación:

Buscar cuentos del país con el que han trabajado las actividades anteriores, leerlos en voz alta y comprobar su velocidad y comprensión lectora.

Objetivo Transversal

Buscar información sobre el país del niño del cual se ha hecho el primer ejercicio y escribir un pequeño resumen sobre alguna de las áreas (social, cultural económica, orográfica...) que P. y el profesor decidan,..

Creatividad. Juego:

- Pedir que el niño explique un juego que se haga en su país y jugarlo, luego tienen que cambiarle las normas y seguir jugando.
- Dramatizar uno de los cuentos que se han leído en la clase.

Unidad – 13

2.- Objetivos: desarrollar la creatividad y la imaginación, practicar la construcción de cuentos o relatos y la aplicación de la gramática,

Objetivo General

Pensar que hipotéticamente se puede trasladar a un planeta de otra galaxia.

- Primero calcular la hipotética distancia
- Calcular el tiempo que podría tardar en llegar.
- Estaría o no poblado, explicar por qué.
- Como serían (si hubiera) los seres humanos, animales vegetales de ese planeta.
- Escribir un relato sobre una aventura de ciencia-ficción, utilizando el vocabulario adecuado al tema, utilizando palabras que tengan diferentes números de sílabas y determinantes demostrativos, además de describir el paisaje o paisajes del planeta.

Objetivo transversal:

Buscar información sobre algún paisaje de la tierra que tenga características parecidas a las que conocemos de la luna. Hacer una descripción de dicho paisaje, en que país está, quienes son sus habitantes, que costumbres tienen, etc.

Motivación:

Siguiendo con el trabajo del objetivo general, puede pensar en algún juego al que se jugaría en el planeta imaginario.

Explicar que juegos son, los materiales que utilizarían y las reglas que posiblemente tendrían.

Creatividad:

Imaginar que tiene unos prismáticos especiales y con ellos puede ver el futuro, que es lo que cree que vería. Pensar que está en el 2006 y que podría ver hasta el mes de Diciembre del 3.700.

3.- Objetivos: aprender a crear textos narrativos, tener interés y curiosidad por conocer la literatura de otros países, desarrollar un buen ritmo lector, trabajar la comprensión lectora, saber trabajar y dialogar en grupo, desarrollar la expresión oral.

Objetivo general

Entregar el cuento en el que hay el principio (planteamiento) y el final (desenlace) del mismo, teniendo que escribir el nudo del mismo.

Motivación

Actividad colectiva

Buscar cuentos de otros países y leerlos en voz alta en la clase. Además de la exactitud y comprensión lectora de los mismos, haciendo un resumen tipo ficha de los que ha leído cada uno para podérselos intercambiar, se elaboraran gráficas individuales en las que constarán la velocidad lectora y la comprensión de los cuentos o narraciones que cada uno ha ido leyendo durante el tiempo que determine el profesor.

Objetivo transversal

Se puede hacer un trabajo de investigación con el grupo clase escogiendo un país del cual se ha leído un cuento, para trabajar en pequeños grupos un área de interés del mismo, como por ejemplo un grupo se puede encargar de obtener información y elaborar un informe en el que aparezca el estudio de la economía del país, otro grupo puede obtener fotos del mismo y explicar el relieve, los ríos, montañas, etc. otro grupo las costumbres, otro la religión y la historia.

Una vez realizados los trabajos se pone en común y se dialoga sobre lo que se ha hecho. SERIA INTERESANTE QUE SI HAY ALGUN NIÑO O NIÑA INMIGRANTE EN LA CLASE SE PUDIERA HACER EL TRABAJO DEL PAÍS DEL MISMO/A, para trabajar la integración al grupo.

Creatividad

Buscar información sobre juegos antiguos de nuestro país (Cataluña u otras comunidades) y hacer un pequeño dossier en el que se describan los juegos y las reglas de los mismos, para posteriormente jugar a ellos en clase.

Lengua y literatura – Matemáticas y Conocimiento del medio Ciclo Inicial – 2º de Primaria

Unidad 2 – La Localidad

1.- Objetivos: practicar pequeños resúmenes, desarrollar el aprender a aprender y la motivación, conectar con su entorno.

Buscar información en: internet, biblioteca, libros, etc. información sobre Albacete y hacer un pequeño resumen sobre:

- Primero, y como introducción del trabajo, que es lo que sabía antes de empezarlo.
- Historia de Albacete.
- Cuantos habitantes tiene en la actualidad.
- Nombrar algún monumento.
- Quien es el alcalde y que funciones desempeña.
- Que parques hay.
- Instalaciones deportivas, teatros...etc.

Motivación: Descripción e historia del museo municipal. Se prepara un pequeño guión para hacerla de forma oral



Metacognición: Hacer una ficha explicando:

- Que sabía o conocía de su ciudad antes de hacer el trabajo.
- Donde ha buscado información.
- Como ha ordenado toda la información, que ha utilizado y que no.
- Ha repasado todo el trabajo para comprobar que ha puesto todo lo que se había propuesto?.
- Le gusta el resultado?, cambiaría alguna cosa? Que? Por qué?

Creatividad: Hacer un poema sobre su ciudad utilizando palabras que lleven las sílabas: ca, co, cu, que qui.

2.-Objetivos: Identificar problemas, saber organizar la información y desarrollar ideas originales y diferentes.

Preguntar a su familia, amigos y vecinos que es lo que más les molesta de su ciudad, hacer una clasificación.

Objetivo transversal: Ordenar los datos en una gráfica de barras.

Creatividad: Buscar alguna solución para evitar o mejorar lo que más ha molestado a la gente que ha preguntado.

3.-Objetivos: leer y comprender textos.

Buscar el cuento que más le guste y hacer un pequeño resumen describiendo, además, el personaje principal.

Motivación: Objetivos: Desarrollar valores como compartir, respetar, colaborar con los demás.

Juego:

Se reparten varios cuentos por fragmentos, puede ser de forma individual o por grupos.

Grupos: el primer grupo lee su fragmento y el grupo que cree tener la continuación sigue leyendo. Si es correcto, continúa en el juego, si no es correcto queda eliminado, se continúa el juego hasta que queden el o los cuentos completados.

Individual: se juega de la misma forma, un niño/a lee un fragmento y el que cree que continúa sigue la lectura...

Motivación: Construir por el o los alumnos crucigramas con palabras que contengan las sílabas ca, co, cu, que, qui, Primero se busca el significado de las palabras en el diccionario y luego harán crucigramas que se cambiarán entre ellos, para completarlos.

4.-Objetivos: comparar, identificar elementos diferentes, conocer profesiones de localidades diferentes, organizar un trabajo, buscar información.

Buscar fotografías compararlas y explicar que diferencias ha encontrado, entre la ciudad y un pueblo de montaña y entre este y otro de playa.

Observar las diferencias entre:

- Servicios públicos.
- Transportes...
- Edificios
- Actividades culturales...etc.

Motivación: Escoger la profesión de algún empleado de los servicios públicos de una ciudad, como personaje para escribir un cuento. Resumirlo y preparárselo para explicarlo de forma oral a la clase.

Objetivo transversal: Imaginar que tiene que hacer una ruta de interés turístico por la Sierra del Segura. Buscar información en internet, en la biblioteca, etc., situar la ruta en el mapa, marcando los pueblos por los que se debería pasar.

5.- De la canción Sta. Lucía o de cualquier otra que se crea oportuno, hacer un cuento.

SANTA LUCÍA :

Sobre El mar plácido

la luna brilla

el viento próspero

la mar tranquila

navega rápida

barquilla mía

santa Lucía,

santa Lucía

navega rápida

barquilla mía

entre nubes

la luna avanza,

cubre las ondas

de luz de plata

llena de suave melancolía

santa Lucía

santa Lucía

Creatividad: Utilizando partes de diferentes vehículos dibujar otros que sean originales.

Objetivo transversal: La canción anterior es originaria de Nápoles. Buscar a que país pertenece y explicar alguna cosa importante (monumentos, historia, etc.) sobre la ciudad.

6.- Objetivos: identificar y aplicar el metro como medida de longitudes, utilizarlo normalmente.

Averiguar cuantos metros de ancho y largo tiene su habitación. Comprobar si es más ancha o más larga. ¿Cual es la diferencia?

Se pueden medir todos los niños de la clase y hacer un gráfico de barras en el que se colocará la información.

Creatividad: Se trabajan los objetivos de flexibilidad, fluidez y originalidad.

Plantear como se puede calcular las distancias, o cuanto hemos crecido, sin nuestro sistema métrico. Inventar (indiv. o en pequeños grupos) nuevas formas de medir tanto cosas grandes como pequeñas.

Hacer una tabla de doble entrada en la que registre la media de cualquier cosa que crea que se puede medir. Poner los datos en metros y en cm.

7.- Objetivos: trabajar el cálculo mental, saber dar respuestas a situaciones poco corrientes, utilizar el lenguaje correctamente.

Cálculo mental. Escribir series entre los números 500 y 1000 según un intervalo de unidades establecido (3,5,7,...)

Variante: Hacer seriaciones según la constante marcada, por ejemplo: (+2-3) o (+2-4+3).

- Sumar y restar decenas completas a números de tres cifras.
- Presentar un problema en el que falte la pregunta: 1) después de leer el problema tiene que encontrarla. 2) Escribir como ha llegado a la conclusión de aplicar una u otra/s operaciones para solucionar el problema. 3) hacer el problema.

Motivación: Sin ningún tipo de datos, organizar un problema que se trabajará en clase.

Creatividad: Elaborar algunos problemas con los siguientes datos:

- 3 elefantes
- 6 niños.
- 4 pelotas.
- 12 euros.
- 2 coches.

8.-Objetivos: Trabajar el concepto de genero en los nombres, flexibilidad y comprensión del lenguaje, vocabulario.

Buscar un poema, canción popular, refrán o chiste y cambiar el género de los nombres. Intentar escoger algún tipo de comunicación que al cambiar el género dé un resultado creativo y divertido.

Motivación: Objetivos, estimular la atención, potenciar el trabajo en común y el respeto a las normas y distinguir los nombres de los verbos.

Juego: Organizar un texto (cuento, descripción, fábula), en el que hayan desaparecido los nombres y algún verbo, dar también un listado de palabras que han desaparecido. Rellenar los espacios vacíos en un tiempo determinado por el profesor. Cada palabra acertada vale un punto gana el que más puntos tenga.

Objetivo transversal: Según el texto que se haya utilizado en el trabajo anterior, (puede ser una descripción sobre las normas de convivencia) imaginar que un grupo de vecinos que viven cerca del aeropuerto se queja de los ruidos que hacen los aviones al aterrizar y deciden escribir una carta a la dirección del mismo quejándose y pidiendo soluciones.

Buscar información sobre la forma que generalmente tiene una carta y escribirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.A., Renzulli, J.S., y Benito, Y (eds.). Manual internacional de superdotados. Madrid: Eos, 2003.
- Berylene, D.E. Motivational problems raised by exploratory and epistemic Hill, 1965.
- Benito Mate, Y. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amaru, 1994.
- Castelló, A, y Martínez, M. Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, octubre de 1998.
- De la Torre, S. Creatividad Aplicada. Madrid: Escuela Española, 1995.
- García Vidal, J. Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: Eos, 1996.
- Gardner, H. Mentes Extraordinarias. Barcelona: Kairós, 1999
- Menchén Bellón, F. Descubrir la Creatividad. Madrid: Pirámide, 1998.
- Prieto Sánchez, M.^a D., y Pérez Sánchez, L. Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Síntesis, 1993.
- Prieto Sánchez, M.^a D. (coord.). Identificación, evaluación y atención de la diversidad del superdotado. Archidona, Málaga: Aljibe, 1997.
- Renzulli, J.S. Desarrollo del talento en las escuelas, programa práctico para el total enriquecimiento escolar, mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En: Benito Y. (ed.). Investigación e intervención educativa en alumnos superdotados. Salamanca: Amaru, 1994.
- Riart, J., y Soler, M. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia. Barcelona: Ceac, 2004.
- Riart, J., i Vendrell, J. Intel·ligencia i Cervell. Barcelona: Estel, 2002.
- Sipán Compañé, A. (coord.), López J.C. y Manzano J.R. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores, 1998.
- Wallace, B. La educación de los niños más capaces. Madrid: Visor distribuciones, 1988.

Capítulo V

IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE ALUMNOS DE ALTAS HABILIDADES EN LA REGIÓN DE MURCIA

Sánchez, C.; Ferrando, M.; Ferrándiz, C.; Bermejo, M.R.; Prieto, M.D. y Parra, J.

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es exponer el proceso seguido en la identificación de los alumnos de altas habilidades de la Región de Murcia. Subrayamos esta idea impulsora precisamente porque en los procesos de identificación nunca se ha de perder de vista la planificación de estrategias y la adecuación de metodologías que nos lleven a diseñar la respuesta a la diversidad de estos alumnos. Las estrategias más adecuadas no pueden ser en cualquier caso siempre las mismas. Resultarán diferentes según se trate de estudiar a alumnos concretos, previamente identificados, a partir de indicios del comportamiento de los estudiantes, tal vez caracterizado por un tipo de conducta inusual y original, o se trate de desarrollar un programa de identificación en una población muy amplia como podría ser el caso de una ciudad, provincia o comunidad autónoma.

El objetivo del trabajo es analizar los datos de las dos primeras fases y explicar la complejidad cognitiva de los superdotados y talentos. Sin embargo, nos ha parecido interesante introducir todo el procedimiento, sus fases e instrumentos. Aunque, previamente, es necesario dejar patente que nuestro procedimiento se enmarca en una acción de carácter general de atención a los ciudadanos de una población amplia y no puede entenderse como una acción individual de caso único. Este procedimiento general permite, así mismo, ser aplicado de manera eficiente (en dos sesiones) en la práctica profesional institucionalizada, por los equipos psicopedagógicos de sector, en cualquiera de las denominaciones que se le pueda dar estos en las distintas administraciones del estado.

1. MODELO TEÓRICO

Nuestra experiencia y trabajo con profesores, orientadores y tutores se concreta en la propuesta realizada por Castelló y Batlle (1998). Su protocolo de identificación consiste en utilizar dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG, Yuste et al.1998, 2001) y el Test de pensamiento creativo de Torrance (1974, 1984), y que permiten diferenciar las distintas formas en las que se puede manifestar la alta habilidad: superdotación, talento académico, talento verbal, talento figurativo, talento artístico-figurativo, talento lógico, talento numérico, talento espacial y talento creativo. Esta propuesta trata de cubrir las dos principales problemáticas relacionadas con la identificación tanto de la superdotación como del talento, que son: por un lado, la baja congruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación, y por otro, la

frecuente confusión terminológica en el uso de conceptos referidos a la alta habilidad (superdotación, talento, precocidad, etc.).

Este modelo nos permite identificar alumnos superdotados y también talentosos, según la siguiente tipología: a) alumnos que muestren talentos simples o específicos (referidos a una sola variable); b) alumnos que manifiesten talentos múltiples (referidos a varias variables conjuntas); c) alumnos que muestren talentos complejos (referidos a varias variables conjuntas), dentro de los cuales podemos encontrar, talentos académicos y talentos figurativos; y d) alumnos que presentan talentos conglomerados en los que nos podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento académico y/o figurativo con el talento simple.

La configuración intelectual en el caso del talento simple se corresponde con un percentil igual o superior a 95 en una sola aptitud específica (como por ejemplo un talento verbal, un talento matemático, un talento espacial, un talento creativo o un talento lógico). Talento múltiple, que sería quien presentara un perfil intelectual con un percentil igual o superior al percentil 95 en varias aptitudes específicas.

El talento complejo vendría a ser aquel que presentara la combinación de varias aptitudes específicas con puntuaciones de percentil 80 o superior. Dentro de esta categoría nos podemos encontrar con: a) el talento académico que resulta de la combinación de razonamiento verbal, razonamiento lógico y memoria; y b) talento figurativo que resulta de la combinación de razonamiento espacial, lógica y creatividad; y c) talento artístico-figurativo que además de las aptitudes anteriores incorpora la creatividad.

Los talentos conglomerados. Son el resultado de darse un talento complejo y uno simple (por ejemplo, académico y creativo, artístico-figurativo y verbal, etc.). Podríamos encontrar diversos perfiles intelectuales como resultado de la combinación de talentos simples con múltiples. Por ejemplo, un talento académico con una o varias aptitudes específicas, también el resultante de un talento figurativo con una o varias aptitudes específicas, o cuando en un perfil encontramos un talento figurativo en combinación con un talento académico y/o varias aptitudes específicas.

Por último, la configuración cognitiva del superdotado se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos (percentil 75) de todas las aptitudes intelectuales. Deberán obtener un percentil de 75 ó superior en todas las habilidades intelectuales y creatividad.

A continuación presentamos las fases seguidas durante el desarrollo de la identificación de los alumnos con alta habilidad en la Región de Murcia (ver tabla 1).

2. Primera fase: SCREENING

El objetivo consiste en hacer una primera aproximación al estudio de los superdotados en las aulas de la Región de Murcia. Para ellos utilizamos dos instrumentos:

Escala de nominación para profesores

Diseñada por el equipo y basada en la teoría de los tres anillos de Renzulli (1978), tiene como objetivo valorar tres dimensiones de la superdotación: motivación, creatividad y capacidad general elevada. El coeficiente de fiabilidad de la escala es de 0.90 (Prieto, Parra, Ferrándiz y Sánchez, 2004).


La motivación intrínseca se valora mediante diez ítems (por ejemplo se implica realmente en lo que le interesa, es persistente para realizar la tarea).

La capacidad general se mide con diez ítems (por ejemplo: comprende conceptos y relaciones numéricas avanzadas para su edad; tiene un vocabulario rico y elaborado).

Y, la creatividad se valora con ocho ítems orientados a evaluar las habilidades siguientes: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (por ejemplo: genera gran cantidad de ideas, soluciona problemas inusuales por diferentes procedimientos).

Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)

El objetivo del K-BIT es hacer un estudio rápido sobre la capacidad del niño referida a variables como: vocabulario (conocimiento del lenguaje, habilidades verbales, relacionadas con el aprendizaje escolar apoyándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales) y razonamiento lógico valorado mediante matrices (Kaufman y Kaufman, 1994).

FASES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS
<p>PRIMERA FASE:</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>SCREENING</p>	<p>Escala Nominación de Profesores, (Grupo Investigación Altas Habilidades, Universidad de Murcia):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad General - Creatividad - Motivación <hr/> <p>Test Breve de Inteligencia de Kaufman, K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Razonamiento lógico
<p>SEGUNDA FASE:</p>	<p>Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, BADyG (Yuste y otros, 1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento Lógico - Razonamiento Espacial - Razonamiento Verbal - Memoria

IDENTIFICACIÓN CONFIGURACIÓN COGNITIVA	- Razonamiento Numérico
	Test de Pensamiento Creativo de Torrance, TTCT (Torrance, 1974): <ul style="list-style-type: none"> - Fluidez - Originalidad - Flexibilidad - Elaboración
TERCERA FASE: ESTUDIO DE PERSONALIDAD, ADAPTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN	Cuestionarios de personalidad para niños (Early School Personality Questionnaire ESPQ , Coan y Cattell, 1990) y (Children's Personality Questionnaire CPQ , Porter y Cattell, 1990) <ul style="list-style-type: none"> - Reservado- abierto - Sensibilidad dura-blanda - Inteligencia alta- baja - Seguro-dubitativo - Emocionalmente afectado- estable - Sencillo-astuto - Calmado- Excitable -Menos integrado-integrado - Sobrio- Entusiasta - Relajado-tenso - Despreocupado- Consciente - Cohibido- emprendedor
	Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández, 1983): <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación personal - Adaptación Social - Adaptación Escolar - Adaptación Familiar
	Batería de Socialización, BAS-1 (profesores) BAS-2 (padres) (Silva y Martorell, 1989) <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Agresividad- terquedad - Jovialidad - Apatía- retraimiento - Sensibilidad social - Ansiedad- timidez - Respeto-autocontrol
	Cuestionario de Inteligencia Emocional, EQ-i:YV (BarOn , 2000): <ul style="list-style-type: none"> - Interpersonal - Adaptabilidad - Intrapersonal - Estado de ánimo general - Manejo del estrés

Tabla 1. Fases e instrumentos utilizados durante el proceso de identificación y estudio de la configuración cognitivo-emocional de alumnos con altas habilidades de la Región de Murcia

Participantes

Los participantes del primer screening fueron los profesores y los alumnos de 467 colegios de la Región de Murcia (372 públicos y 95 concertados). Se les envió el cuestionario y se les pidió que lo cumplimentaran intentando describir fidedignamente las características de sus alumnos (creatividad, capacidad general y motivación). En este primer screening los profesores identificaron a 505 alumnos. Sin embargo, los criterios establecidos previamente

por el grupo de investigación (obtener un percentil de 75 o más, al menos, en dos de las tres variables del cuestionario) sólo los obtuvieron 119 alumnos. Se incluyeron 69 alumnos, a pesar de no alcanzar los criterios estadísticos citados anteriormente, porque se encontraban muy cerca de los mismos. Así pues, se empezó a trabajar con 187 alumnos con el fin de estudiar su configuración cognitiva y emocional. De estos alumnos, 129 son de género masculino y 58 de género femenino. Sus edades oscilan entre los 5 y los 12 años.

3. Segunda fase: IDENTIFICACIÓN

El objetivo era estudiar la configuración cognitiva de los niños de altas habilidades, según el modelo de Castelló y Batlle (1998). Para ello, utilizamos el BADyG y el Torrance.

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG)

Se utilizaron las diferentes versiones del BADyG en función de las edades de los niños. Las diferentes pruebas del test nos permiten valorar la inteligencia general, el razonamiento lógico, relaciones analógicas o analogías verbales, la capacidad numérica (problemas numéricos-verbales), comprensión de conceptos básicos, relaciones espaciales, memoria inmediata, visual ortográfica y la capacidad de atención nos permite evaluar la discriminación visual ortográfica de palabras que dependerá de la retentiva a largo plazo, así como de la mayor o menor familiaridad de su uso.

Test de Pensamiento Creativo de Torrance

El objetivo del TTCT (Torrance Thinking Creative Test) es evaluar la creatividad de niños y adolescentes. Nosotros hemos utilizado la modalidad figurativa que va dirigido a evaluar el nivel de imaginación realizando dibujos. Consta de tres subtests: a) componer un dibujo, b) acabar un dibujo, y c) componer diferentes realizaciones utilizando un mismo estímulo.

En el primero, *componer un dibujo*, se le pide al niño que realice un dibujo a partir de una forma dada, consistente en un trozo de papel adhesivo de color. El papel según el autor, podría parecerse a una lágrima, un huevo o a una pera. Hay que destacar que si el niño no pone título, no se puede calificar. El objetivo es dar una finalidad a algo que previamente no tenía. Las habilidades que se valoran con este primer subtest son: a) originalidad, consistente en considerar las respuestas novedosas, no familiares e inusuales; y b) elaboración, se refiere a la cantidad de detalles que el niño añade al dibujo con el objetivo de embellecerlo.

El segundo subtest, *acabar un dibujo*, consta de 10 trazos, a partir de los cuales el niño tiene que utilizarlos realizando diferentes dibujos y poniéndoles un título. Se evalúa la elaboración (número de detalles añadidos al dibujo), la originalidad (respuestas inusuales y poco convencionales), la flexibilidad (variedad de categorías en las respuestas) y en menor grado la fluidez (número de dibujos con título realizados).

El tercer, *las líneas paralelas*, consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es hacer tantos dibujos como se pueda utilizando los 30 pares. Se mide la fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único); la flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1974).

4. Primeros resultados: CONFIGURACIÓN COGNITIVA DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O TALENTOS

Los primeros datos del proceso de screening (escala nominación de profesores y K-BIT) dieron como resultado que 187 niños mostraban altas habilidades y cumplían los criterios establecidos por el grupo de investigación. Sin embargo, cuando se evaluaron con el BADyG y TTCT y según el modelo de Castelló y Batlle (1998), los datos indicaron que 25 alumnos no mostraban excepcionalidad referida a la superdotación o talento. Por tanto, el estudio se continuó con los 162 (Tabla 2).

		Frecuencia
TALENTO SIMPLES	Talento Verbal	3
	Talento Matemático	21
	Talento Creativo	4
	Talento Lógico	2
	Talento Espacial	1
TALENTOS MÚLTIPLES	Talento Lógico-Matemático	7
	Talento Verbal-Matemático	8
	Talento Espacial-Matemático	3
	Talento Creativo-Espacial	1
	Talento Lógico-Verbal	1
	Talento Verbal-Espacial	1
	Talento Verbal-Lógico-Matemático	1
	Talento Creativo-Lógico-Verbal	1
TALENTOS COMPLEJOS	Talento académico	16
	Talento Figurativo	9
	Talento Artístico-Figurativo	2

TALENTOS CONGLOMERADOS	Talento Complejo-Simple	28
	Talento Complejo-Simple-Simple	4
	Talento Complejo-Complejo	15
	Talento Complejo-complejo-simple	21
	Talento complejo-complejo-simple-simple	1
	Talento complejo-complejo-complejo	1
SUPERDOTADOS		11

Tabla 2. Perfiles Intellectuales Específicos

En la Tabla 2 se recogen las diferentes categorías de talentos de la muestra participante. Podemos decir que respecto al talento simple contamos con diferentes tipos: verbales, matemáticos, espaciales, lógicos y creativos. Cada uno tiene unas características diferentes, que pasamos a comentar.

Dentro de la categoría del talento matemático (21 niños) cuya excepcionalidad consiste en disponer de elevados recursos de representación y manifiestan una gran habilidad para realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.

El talento simple creativo se manifiesta en cuatro alumnos con extraordinarias habilidades para dar soluciones inusuales y originales a problemas poco familiares; pueden considerar un problema bajo un nuevo ángulo (habilidad sintética); pueden reconocer de entre las propia ideas aquellas en las que valdría la pena invertir (habilidad analítica) y; tienen capacidad para presentar efectivamente el propio trabajo ante el público (habilidad práctica) y además, cuentan con un nivel elevado de motivación intrínseca (Sternberg y Lubart, 1995).

Respecto al talento simple verbal son tres niños cuya habilidad se manifiesta en la capacidad para la representación y manipulación de material lingüístico, esta aptitud intelectual la puede aplicar a múltiples ámbitos del contexto escolar (Gardner 1983, 1993; Castelló y Batlle 1998; Sánchez et al 2005).

En cuanto al talento simple lógico son dos alumnos que manifiestan un potencial extraordinario para el razonamiento y el trabajo que implica procesar y representar información ambigua y difusa. Finalmente, tenemos un alumno con talento simple espacial, su excepcionalidad consisten en su gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.

En cuanto a los talentos múltiples hay que decir que son el resultado de la combinación de dos o más talentos simples. Sus aptitudes intelectuales y su rendimiento son muy elevados dependiendo de las áreas en las que destaque. Por ejemplo, podríamos tener un verbal-matemático, cuya alta capacidad de recursos se vería reflejada en la habilidad lingüística y en las tareas que exigen trabajar con números, representaciones y razonamientos complejos.

Dentro de la categoría talentos múltiples se manifiestan las siguientes combinaciones: lógica-matemática, verbal-matemática, espacial matemático, creativo-espacial, lógico-verbal, verbal-espacial. Dentro de esta categoría también contamos con talentos múltiples formados por tres talentos simples, en concreto, las combinaciones que obtenemos son: verbal-lógico-matemático y creativo-lógico-verbal.

Respecto a los talentos complejos aparecen representadas las categorías de académico, figurativo y figurativo artístico. Los alumnos con talento académico (16) son aquellos cuyas aptitudes son de tipo verbal, lógico y gestión de memoria, habilidades estas que se potencian en el contexto escolar. Mientras que los talentos figurativos (nueve) muestran una extraordinaria capacidad para el razonamiento lógico y las actividades que exigen representaciones viso-espaciales. Los artístico-figurativos (dos) tienen habilidades similares al talento complejo figurativo, además cuenta con una gran capacidad creativa.

En relación a los talentos conglomerados, las combinaciones que se ponen de manifiesto son seis: a) la primera de ellas está formada por un talento complejo y uno simple; b) la segunda es la combinación de talentos conglomerados y está compuesta por dos talentos complejos; c) en la tercera aparecen dos talentos complejos más uno simple; d) mientras que la cuarta está formada por un talento complejo más dos simples; e), la quinta la combinación se conforma por dos talentos complejos más dos talentos simples, y f) algo tan complicado cognitivamente como es la presencia de tres talentos complejos como son el figurativo-artístico, figurativo y académico, sería la combinación sexta.

5. CONCLUSIONES

Primero, el proceso de preidentificación nos permitió aproximarnos a las escuelas y contemplar la falta de un procedimiento riguroso y bajo una misma filosofía sobre los alumnos de altas habilidades.

Segundo, en el screening utilizando, por una parte, el inventario de profesores, diseñado bajo el modelo teórico de Renzulli, nos permitió seleccionar a los alumnos en función de los tres componentes principales de la alta habilidad (motivación, capacidad general y creatividad); y, por otra, el K-BIT, nos ayudó a precisar con mayor rigurosidad si el alumno cumplía las condiciones establecidas para iniciar el estudio profundo sobre posible superdotación y/o talento.

Tercero, en la fase propia de identificación se ha utilizado un modelo diseñado en nuestra cultura y previamente validado por Castelló y Batlle (1998), modelo que nos permite entender la complejidad cognitiva de los alumnos de altas habilidades y las diferencias entre superdotados (característica la generalidad) y los diferentes tipos de talentos (especificidad). Además, el modelo nos ha facilitado la tarea de trabajar desde la universidad y administración educativa bajo un mismo prisma o teoría. Después de estos cuatro cursos escolares (2002-2006) y mediante un convenio universidad-comunidad murciana hemos ayudado a implantar y diseminar un procedimiento riguroso que ya está instalado en la comunidad.

Cuarto, la identificación y clasificación según su complejidad cognitiva nos permite establecer unas pautas de acción e intervención adecuada a su complejidad; es decir, para los alumnos de educación infantil, habría que diseñar pautas de acción orientadas a proporcionarles trabajos complejos que incluyan conceptos cuantitativos, problemas numéricos y solución de problemas que le exijan realizar inferencias lógicas, generalizar y aplicar reglas a la solución de otros problemas. Así como para estos alumnos sería aconsejable que la escuela les facilitara situaciones de riesgo, que les previniera del aburrimiento, puesto que son alumnos con un gran dominio de información y ritmo rápido de aprendizaje; que potenciara situaciones de socialización porque como los intereses y motivaciones son diferentes al resto de los compañeros, podrían recibir rechazo de sus colegas.

Para los alumnos con talento académico, habría que diseñarles actividades que exigieran el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información que pueda ser expresada verbalmente y tenga una organización lógica.

Sería conveniente que para el talento artístico-figurativo, los profesores incluyeran tareas y trabajos que exigieran la utilización de habilidades de representación y/o expresión. Sin embargo, para el talento verbal las actividades deberían orientarse hacia el acceso de información que exigiera la codificación y decodificación de información compleja. Para el talento matemático la intervención del profesor se centraría en proporcionar materiales y actividades que exigieran la comprensión verbal de problemas lógico-matemáticos.

Respecto al talento lógico el profesor deberá incorporar tareas relacionadas con el dominio de categorías conceptuales, seriaciones lógicas tanto gráficas, verbales o numéricas, que exigieran todas ellas un alto nivel de abstracción.

El talento creativo exige una atención especial por parte del maestro, éste debería propiciar espacios, recursos y momentos que faciliten el uso de sus recursos y apertura mental.

Finalmente, quisiéramos insistir que los datos obtenidos del estudio apuntan a diferentes perfiles de talentos y superdotación; sin embargo, la edad de la población nos hace ser prudentes especialmente con aquellos niños que estarían dentro de la precocidad por sus niveles escolares (Sánchez y otros, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R., y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Coan, R.W. y Cattell, R.B. (1966). Early School Personality Questionnaire, ESPQ, Form A, Parts A, and A. IPAT (Institute for personality and ability testing), Illinois, USA. Traducción castellano, 1990. *Cuestionario de personalidad para niños (6-8 años)*. Madrid: TEA ediciones
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Londres: Fontana. Traducción castellano, 1995. Estructura de la Mente. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York: Basic Books. Traducción castellano, 1995. *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós
- Hernandez, P. (2002). TAMAI. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA .
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (1994). Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT). Circle Pine, MN: American Guidance Service. Traducción castellano, 1997 Test Breve de Inteligencia de Kaufman. Madrid: TEA. Adaptación española: Agustín Cordero e Isabel Calonge.
- Moreno, S y Martorell, P. (1989). Bateria de Socialización para profesores y padres (BAS 1 y 2). Madrid: TEA
- Porter, R.B. y Cattell, R.B. (1963). *Children`s Personality Questionnaire*, Form A, Parts A, and A. Institute for Personality and Ability Testing, Illinois, USA.
- Prieto, L.; Parra, J.; Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2004) .The role of the teacher within the identification of gifted students. British Education Index, Brotherton Library, University of Leeds, Leeds (UK). <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003639.htm>
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261
- Sánchez, C.; Parra, J.; Prieto, MD y Ferrando, M y Bermejo, M.R.. (2005) Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos. *Revista Investigación Psicoeducativa*, 5, 1-13
- Sternberg, R. y Lubart, T.I. (1995). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós (trad. castellano, 1997).
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Yuste, C. (1998). Bateria de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E1). Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (1998). Bateria de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E2). Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2001). Bateria de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-I). Madrid: CEPE.
- Yuste, C., Martínez, R. y Galvez, J.L. (1998). Bateria de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E3).Madrid: CEPE.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha podido desarrollarse gracias a la financiación de la Fundación Séneca de la Región de Murcia a través del proyecto 00494/PPC/04..

Coordinadores del convenio: Carlos Fulgencio Garrido Gil y Ángela Rojo Martínez

Correspondencia

María Dolores Prieto (lola@um.es)

Universidad de Murcia

Facultad de Educación. Campus Espinardo s/n 30100 Murcia

Capítulo VI

ACTITUD Y PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO HACIA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SUPERDOTACIÓN

Gemma Vilaseca González

Jefe del Departamento Psicopedagógico, Fundación Oms del Col·legi Oms i de Prat, Manresa, Barcelona. Doctoranda del Departamento MIDE, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades, Sección de Psicología de la Educación, Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña.

INTRODUCCIÓN

“¿La igualdad de oportunidades, exige atender las necesidades educativas especiales derivadas de la superdotación?”

Una de las finalidades principales de la educación en Cataluña es atender la diversidad de necesidades que presenta el alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria desde la inclusión. La legislación educativa catalana determina vías de respuesta desde el currículum para atender las necesidades educativas especiales derivadas de la superdotación en los centros educativos. Pero, aunque se disponga de diferentes medidas (agrupamientos flexibles, reducción de la duración del ciclo, diferentes tipologías de enriquecimiento curricular, etc.) encaminadas a adecuar una ajustada respuesta educativa que permita un desarrollo armónico a nivel emocional, social y de aprendizaje hacia esta población de alumnado, la situación real es que desde la práctica educativa no es frecuente adaptar estas y/u otras medidas de intervención educativa y, en menor medida, a todo aquel alumnado que, con necesidades educativas especiales de superdotación, muestran particularmente bajo rendimiento, además de otras necesidades y dificultades de aprendizaje añadidas.

El estudio diagnóstico que se presenta a continuación sobre **la actitud y práctica educativa del profesorado en relación al alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación en los centros escolares catalanes**, corresponde a una primera fase de una investigación evaluativa¹ colaborativa que se está desarrollando en toda la comarca del Bages a partir de la revisión del programa que se lleva a cabo en el escenario escolar del **Colegio Oms i de Prat** de Manresa desde el curso 2002-2003 mediante el trabajo cooperativo entre diferentes centros educativos y instituciones. Las conclusiones sobre las necesidades formativas sentidas por el profesorado, correspondientes a esta primera fase diagnóstica de investigación, ofrecen ya una valiosa aportación para comprender mejor ciertos aspectos de la situación real desde el escenario escolar y desde la óptica y consideración del agente de cambio más importante de la educación: el profesorado.

¹ Evaluación de un programa de asesoramiento e intervención colaborativa para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de superdotación.

A continuación se va a contextualizar de forma global y resumida la investigación, su objeto de estudio, diseño y fases; y se procederá a los resultados hallados en esta primera fase correspondientes con las actitudes y prácticas educativas del profesorado catalán.

1. INVESTIGACIÓN:

Evaluación de un programa de asesoramiento e intervención colaborativa para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la superdotación.

1.1. Definición del objeto de estudio

La determinación del problema de investigación, con la finalidad de establecer el tema de interés y los parámetros del resto de áreas de resolución, se ha centrado en abordar las necesidades educativas derivadas de la superdotación desde el contexto escolar obligatorio, contemplando las necesidades desde las dimensiones **cognitiva, social, y emocional**. Desde esta base, se plantea mejorar el asesoramiento y la intervención educativa para dar respuesta desde el contexto escolar y desde la inclusión. Con esta finalidad, nos planteamos identificar las necesidades reales del profesorado y del alumnado, y adaptar la intervención educativa a tales necesidades, mediante el diseño, aplicación y evaluación de un programa orientado a la mejora del asesoramiento e intervención de las necesidades educativas derivadas de la superdotación.

1.2. Planteamiento del problema

A partir de varias revisiones teóricas y empíricas a nivel nacional e internacional, y, intercambios con otras universidades que han ayudado a contextualizar este proyecto se propuso estudiar de que manera se podía introducir y optimizar un proceso de asesoramiento e intervención de las necesidades educativas derivadas de la superdotación desde el contexto escolar. En este proceso, colaboran un grupo de profesorado de diferentes centros públicos y concertados de educación Primaria y Secundaria de Manresa y la comarca del Bages, con alumnado con necesidades educativas derivadas de superdotación, que muestran disposición y compromiso en participar en la aplicación y evaluación del programa.

En esta investigación se han plantado interrogantes como:

- ¿Qué características definitorias del alumnado con necesidades de superdotación corresponden en cada dimensión (cognitiva, emocional, social, etc.) definidas según las diferentes teorías de inteligencia y altas capacidades?
- ¿Qué necesidades educativas presentan?
- ¿Es necesaria una intervención educativa para mejorar su desarrollo cognitivo, social y emocional?
- ¿Mediante qué tipo de intervención educativa mejoran su desarrollo?
- ¿Qué áreas del desarrollo mejoran?

- ¿Qué contenidos, metodología, objetivos, evaluación, etc., son más adecuados para atender su ritmo de aprendizaje?
- ¿Qué aspectos debe contemplar un programa de asesoramiento e intervención colaborativa para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la superdotación?
- ¿Qué instrumentos de evaluación y diagnóstico podemos utilizar para identificar sus necesidades y adecuar buenas respuestas educativas?
- ¿Qué tipo de tareas se ofrece a este alumnado?
- ¿Qué materiales pueden apoyar la tarea del profesorado?, etc.

1.3. Objetivos de la investigación

El **objetivo general** básico es **mejorar la intervención educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas de superdotación a través de la orientación formativa del profesorado.**

Las mejoras han de basarse en las necesidades reales del alumnado y del profesorado.

La detección de necesidades favorecerá la elaboración del programa **de asesoramiento e intervención colaborativa para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la superdotación.** Finalmente, el programa será aplicado y evaluado para detectar su eficacia en el desarrollo de estas necesidades a partir de la colaboración de los diferentes centros educativos y la *Fundación Oms del Col·legi Oms i de Prat* como escenario formativo del profesorado para la evaluación del programa.

Los objetivos específicos se caracterizan en diferentes aspectos:

- A- Desarrollar un diagnóstico de las necesidades educativas del profesorado que trabaja con alumnado con necesidades educativas derivadas de superdotación.
- B- Analizar las necesidades del alumnado de los centros públicos y concertados de la Comarca del Bages.
 - B.1 Análisis de las diferentes dimensiones de las necesidades del alumnado:
 - B.1.1 Dimensión cognitiva .
 - B.1.2 Dimensión social .
 - B.1.3 Dimensión emocional .
 - B.2 Analizar otras variables que puedan incidir en el desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas derivadas de superdotación (motivación, creatividad, implicación en las tareas, etc.).
- C- Elaborar un programa de asesoramiento y intervención de las necesidades formativas detectadas a partir del análisis sistemático y reestructuración del programa de la *Fundació Oms del Col·legi Oms i de Prat*.

D- Evaluación participativa del programa.

D.1 Evaluación diagnóstica de la actuación del profesorado en el contexto de intervención y falta de formación.

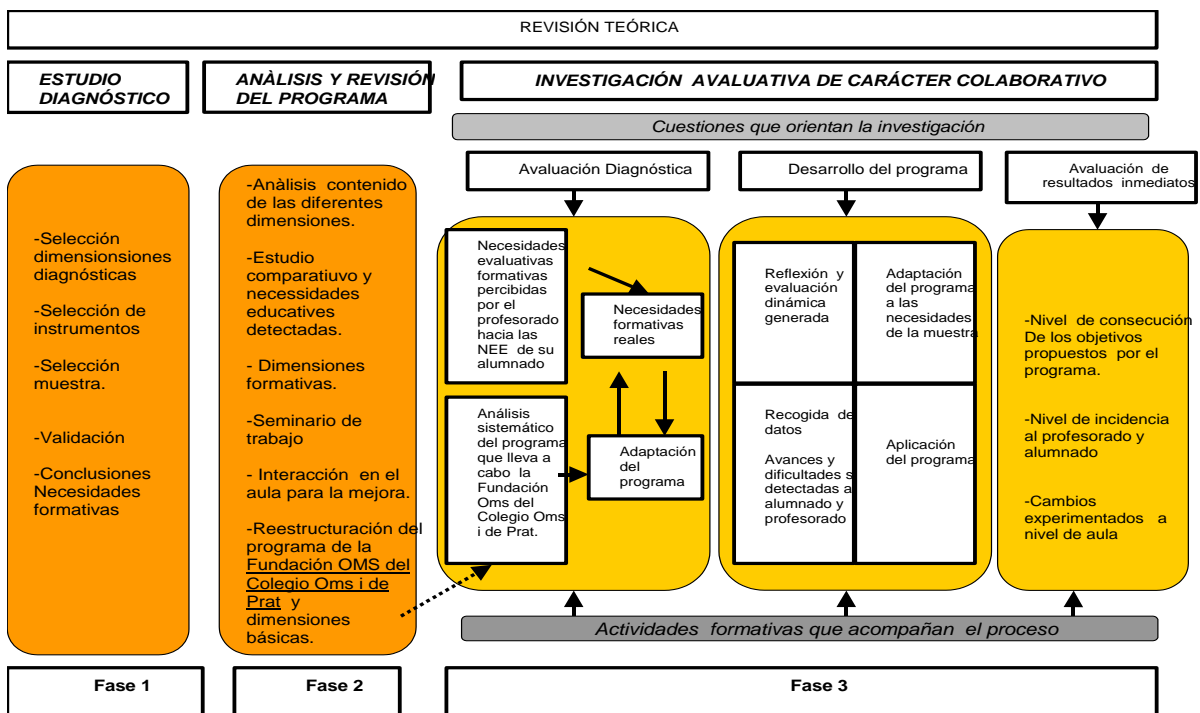
D.2 Evaluación del proceso.

D. 3 Evaluación de los resultados inmediatos.

1.4. Diseño propuesto

El **modelo de evaluación** que se utiliza se ha adaptado a partir de un diseño de **investigación evaluativa de carácter colaborativo** basado en un modelo propuesto por el grupo de investigación en educación intercultural de la Universidad de Barcelona en sus diferentes investigaciones (Bartolomé i Cabrera, 2000). La propuesta pretende ser dinámica constituyendo un proceso espiral que contemple la acción, reflexión, y formación; en un espacio donde el profesorado implicado reflexione y haga consenso hacia los diferentes elementos de la investigación evaluativa: sobre los instrumentos de recogida de información y toma decisiones, mediante un equipo colaborativo. Así pues, está orientada a la mejora de calidad de los procesos educativos partiendo de una retroalimentación permanente, fundamentada esencialmente por la realidad estudiada para tomar decisiones (Bartolomé, 1997).

Figura 1. Diseño de la investigación



Las tres fases diferentes del diseño corresponden a una investigación mixta que en relación a su objetivo y a sus estrategias de recogida y análisis de información (cuantitativa y cualitativa, aceptando la complementariedad metodológica mediante una pluralidad de técnicas, métodos y estrategias de aproximación a la realidad), se presenta el **estudio diagnóstico** (*Figura 1., fase 1*) a continuación:

2. INVESTIGACIÓN: Fase 1. Estudio Diagnóstico.

“ACTITUD Y PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO HACIA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE SUPERDOTACIÓN “

En esta primera fase se ha llevado a cabo un estudio diagnóstico mediante un trabajo de campo extenso de la realidad educativa con la finalidad de identificar y priorizar las necesidades formativas del profesorado hacia las necesidades educativas especiales derivadas de superdotación, para obtener una primera aproximación al campo de estudio orientando el diseño y planificación del programa partiendo en primer lugar de un extensivo análisis teórico/documental centrado en los siguientes puntos:

- 1. Aproximación histórica. Principales teorías y modelos de superdotación.*
- 2. Características del alumnado con necesidades educativas derivadas de superdotación
(cognitivas, emocionales, sociales).*
- 3. La identificación de las necesidades educativas derivadas de superdotación en el marco de la evaluación en educación. (Procedimientos e instrumentos)*
- 4. El rendimiento ritmo de aprendizaje en el alumnado con necesidades educativas derivadas de superdotación .*
- 5. Organización escolar, currículum y estrategias de intervención y aprendizaje (Marco Legislativo).*

Para ello, se han analizado las actitudes del profesorado hacia las necesidades educativas especiales de superdotación y se han estudiado las diferentes relaciones entre la actitud del profesorado y un conjunto de variables que pueden influenciarla desde de la práctica educativa.

2.1. Objetivos

El objetivo general correspondiente a esta fase diagnóstica ha consistido en :

Estudiar las actitudes y prácticas del profesorado catalán hacia el alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación.

Se plantearon también cinco objetivos específicos:

- 1- Explorar si diferentes aspectos estructurales (tipología del centro) marcan diferencias en las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación.
- 2- Analizar si diferentes aspectos personales (género, edad y experiencia del profesorado, etc.) influyen en las actitudes que se tienen hacia el alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación.
- 3- Analizar si diferentes aspectos profesionales (titulación del profesorado, nivel de enseñanza, años de experiencia, ejercer un cargo de gobierno en el centro, haber sido profesorado de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de superdotación,...) influyen en las actitudes que se tienen hacia el alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación.
4. Analizar si la asistencia a diferentes actividades de formación (universitaria , mediante cursos,...) de superdotación refleja diferencias en las actitudes hacia este colectivo de alumnado.
- 5- Proporcionar elementos para la reflexión de la propia praxis educativa y para tomar decisiones de mejora en referencia al proceso de identificación y respuesta educativa hacia el alumnado con necesidades educativas especiales de superdotación.

2.2. Estrategias de recogida de información

Se han elaborado específicamente como técnicas de recogida de información un **cuestionario** para caracterizar a la muestra y también se ha adaptado a nuestro contexto y lengua catalana la **escala** “*Opinions about the gifted and their education*” desarrollada por Gagné y Nadeau (1991). En la construcción de los instrumentos se ha procurado garantizar la validez y fiabilidad de los mismos a través de los siguientes procedimientos seguidos que se resumen a continuación:

1) Validez de contenido

Estudio bibliográfico sobre la actitud del profesorado hacia las NEE de superdotación.

Validación por jueces.

Aplicación piloto.

Descripción general de la escala definitiva.

Puntuación en la escala de actitudes.

2) Validez de empírica

Distribución normal de la actitud.

Estudio de atracción de los ítems.

Índice de discriminación y homogeneidad de los ítems.

Correlaciones entre los ítems según las dimensiones y los signos.

Análisis de correlaciones.

3) Fiabilidad Cociente de fiabilidad obtenida: alpha = 0,80

La escala “Opinions about the gifted and their education” se ha adaptado para ser cumplimentada por el profesorado y consta de 35 ítems distribuidos en cinco dimensiones: necesidad y apoyo educativo, resistencia a las objeciones, valor humanístico-social, rechazo, reducción del ciclo educativo. Es una escala tipo Likert en que el profesorado debe mostrar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan (las puntuaciones de cada ítem van de 0 a 5 puntos respectivamente, excepto en los ítems redactados de forma negativa, los cuales la puntuación es a la inversa). En la siguiente matriz (*tabla 1*) se agrupan los diferentes ítems de la escala en relación a sus dimensiones establecidas en la escala definitiva tras la adaptación.

Dimensiones/ ítems	Positivos	Negativos	Total ítems / dimensiones
Necesidades y apoyo educativo.	1,9,11,14,15,24,30,32,35		9
Resistencia a las objeciones		3,4,5,12,16,18,23,26,27,28	10
Valor humanístico- social	13,17,33	25	4
Rechazo	19, 22, 31		3
Agrupamiento por capacidad	2	6,20,21	4
Aceleración escolar (reducción del Ciclo Educativo)	8,34	7,10,29	5
Total	18	17	35

Tabla 1. Matriz de contingencias

En la *tabla 2* se presentan algunos ejemplos de ítems de la escala.

<p>Necesidades y apoyo educativo ----</p>	<p>- LAS NEE DERIVADAS DE SOBREDOTACIÓN PASAN DESAPERCIBIDAS EN NUESTRAS ESCUELAS. - EL ALUMNADO CON NEE DERIVADAS DE SOBREDOTACIÓN NECESITA UNA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIAL EN EL ORDEN DE UN PLENO DESARROLLO DE SUS CAPACIDADES.</p>
<p>Resistencia a las objeciones -----</p>	<p>- TENEMOS MAYOR RESPONSABILIDAD EN OFRECER AYUDAS ESPECIALES A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN LOS APRENDIZAJES QUE A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE SOBREDOTACIÓN.</p>

Tabla 2.

2.3. Método de investigación

Se ha optado por una metodología no experimental o ex-post-facto de perspectiva empírico- descriptiva.

2.4. Muestra

Se ha utilizado una muestra de 305 profesores y profesoras de centros públicos y concertados catalanes de educación Infantil, Primaria, y Secundaria, mediante una técnica de muestreo accidental.

2.5. Resultados, discusiones, y conclusiones de los datos más relevantes obtenidos en el cuestionario

A continuación se sintetizan los datos más relevantes que caracterizan a la muestra y sus opiniones desde el marco educativo obtenidas en **el cuestionario**; el cual incluía ítems de diferente naturaleza y correspondientes a dos partes diferenciadas:

- 1.) Los que aludían a la muestra de profesorado. Pedían una sola respuesta y proporcionaban una única variable mutuamente excluyente - sólo una respuesta posible- exhaustivas - debía contestarse una u otra en cada caso-).
- 2.) Les cuestiones que el profesorado respondía en función de las características del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de superdotación.; que se respondían mediante la ordenación de alternativas de respuestas del 1 al 10 o del 1 al 5, en función de la importancia que se diera a cada una de ellas (1= más importante, 10= menos importante).

Datos personales

Edad	%
24 - 34	31.3
35 - 44	49.4
45 - 54	19.3

Género	%
Hombres	41.6
Mujeres	58.4

Datos de los centros educativos

Tipología de centro	n	%
Públicos	182	59.7
Privado-Concertado religioso	68	22.3
Privado-Concertado laico	33	10.8
Pr.-Concertado aconfesional	22	7.2

Datos referentes a la formación y experiencia hacia la educación del alumnado con NEE de superdotación.

Profesorado que ha tenido (o cree) alumnado con NEE de superdotación	n	%
No	204	66,9
Sí	101	33,1

Formación universitaria (Superdotación)	n	%
No	285	93,4
Sí	20	6,6

Datos referentes a las opiniones del profesorado sobre las características que definen al alumnado, obstáculos para atenderlos, fuentes de información e instrumentos que consideran más valiosos para la identificación de las NEE de superdotación en el marco de la evaluación en educación.

Instrumentos y fuentes de Identificación	n	%
Observación directa	139	45'6
Pruebas de personalidad y adaptación general	3	1
Expediente académico	15	4'9
Análisis trabajos y portafolios escolares	2	0'7
Test inteligencia	81	26'6
Evaluación de necesidades educativas y potencialidades.	59	19'3
Creatividad	6	2

Características	n	%
Buen rendimiento académico	61	20
Inusual capacidad para memorizar	6	1.9
Capacidad de liderazgo	5	1.6
Extraordinaria curiosidad intelectual	89	29.1
Alto grado de sensibilidad emocional	4	1.3
Cociente intelectual alto	86	28.1
Alta creatividad	11	3.6
Alto nivel de motivación	11	3.6
Introversión	3	0.9
Ritmo de aprendizaje rápido	24	7,8
Otras	5	1,6

Obstáculos para facilitar el aprendizaje al alumnado con NEE de superdotación	n	%
Problemas en el proceso de identificación	100	32,7
Desorientación y dificultad de llevar a cabo las diferentes medidas educativas y curriculares de intervención que promulga la ley.	80	26,2
Falta cooperación i coordinación entre el profesorado	10	3,2
Desconocimiento de las NEE de superdotación.	55	18
Falta de formación sobre les NEE de superdotación.	49	16
Otras	11	3,6

Los datos obtenidos dan una primera visión objetiva de que la mayoría (93,4%) del profesorado que interviene en la educación obligatoria catalana tanto pública como concertada, no ha recibido ningún tipo de formación sobre las necesidades educativas de superdotación a lo largo de sus estudios universitarios. Por otro lado, el profesorado considera que el principal obstáculo que se encuentra en el marco de la escuela para atender de forma real tales necesidades educativas además de la desorientación y dificultad de llevar a la práctica las diferentes medidas educativas y curriculares existentes, es la falta de identificación del alumnado (32'7%). La atribución de la falta de identificación de tales necesidades parece una contradicción cuando casi la mitad del profesorado (*tabla de instrumentos y fuentes de identificación*) está convencido que la *observación directa* (45'6%) es el recurso más importante a la hora de identificar al alumnado con necesidades educativas derivadas de superdotación desde la práctica educativa. La falta de proceso de identificación es seguida posteriormente como recursos más valiosos por los *tests de inteligencia* (26.6%) y *la evaluación de necesidades educativas y potencialidades del alumnado* (19.3%).

Si comparamos estos resultados obtenidos con alguna de las teorías de superdotación como por ejemplo el modelo de Renzulli (1978), podremos ver que dos de los descriptores que la mayoría de profesorado ha elegido (*cociente intelectual alto y buen rendimiento académico*) concuerdan con su teoría de los tres anillos. El primer anillo (relativo a un elevado cociente intelectual), concuerda con el segundo criterio más elegido (28'1%). El segundo anillo relativo a la persistencia en las tareas) concuerda en cierto grado el rendimiento académico (tercer criterio más elegido , 20,4%). Pero el tercer anillo (elevada creatividad) es el que presenta menos concordancia, habiendo sido elegido en el quinto lugar y sólo por un 3'6% del profesorado.

2.6. Resultados, discusiones, y conclusiones de los datos más relevantes obtenidos en la escala de actitud y el análisis entre otras variables.

El objetivo consistía en conocer las actitudes y prácticas del profesorado hacia las necesidades educativas especiales derivadas de la superdotación. Dado que uno de los instrumentos utilizado (escala de Superdotación y su Educación de Gagné y Nadeau, 1991) no había sido adaptada, un objetivo previo era adaptarla a una lengua (catalán) y contexto cultural diferente y ponerla a prueba.

Por otro lado se analizaron si determinadas variables como la edad, la formación, la tipología del centro educativo, etc. podían tener alguna influencia en la actitud del profesorado.

La reflexión sobre las actitudes del profesorado hacia las necesidades educativas derivadas de la superdotación manifiesta la complejidad del conjunto de elementos a interrelacionar ante estas necesidades: no siempre tienen una respuesta desde el currículum, se silencian, y, si se expresan, a menudo reciben prácticas educativas que podríamos considerar erróneas.

Tampoco existe un marco claro en el proceso de identificación ante estas necesidades, que consecuentemente en el ámbito escolar acaban dependiendo desde las referencias personales a la manera de trabajar en equipo el profesorado. Identificar estas necesidades deficitarias, es un punto necesario para diseñar una respuesta educativa adecuada.

El sujeto de nuestra crítica ha sido el profesorado, agente importante, aunque nos preocupa que sea el que lleve la mayor carga en el campo educativo. El objeto, la actitud del profesorado hacia las olvidadas necesidades educativas especiales derivadas de superdotación. La actitud, que por un lado es humana e inevitable, se ha considerado indivisible a una práctica profesional, que realizan los docentes en el ejercicio de su profesión y que la atención a cualquier tipo de necesidad depende en gran parte de ella.

En el desarrollo de esta investigación se ha seguido un proceso crítico que nos ha llevado a plantear interrogantes sobre la cuestión que nos ocupa y responderlos. Tenemos necesidad de investigar para evaluar las respuesta que obtenemos en las preguntas que nos formulamos, recogiendo de esta manera información para aumentar el conocimiento del ámbito de nuestra profesión.

A veces preguntar e intentar contestar implica instrumentos. Por este motivo, la metodología utilizada ha implicado obtener información directa de la muestra de profesorado mediante preguntas formuladas en el cuestionario, y valorar la actitud del objeto de estudio mediante una escala. Los resultados se presentan agrupados en diferentes bloques para favorecer las conclusiones y discusiones, y apuntan:

a) El estudio diagnóstico correspondiente a la primera fase de la investigación evaluativa ha proporcionado una **escala de actitudes** de la superdotación y su educación **válida y fiable** ($\alpha = .80$), después de haberla sometido a una aplicación piloto y ajustamiento a un sector de profesorado de centros públicos y concertados catalanes.

En la *tabla 3*, que ofrecemos a continuación se incluye una descripción general de la escala con la puntuación media obtenida, la desviación típica, el número de ítems, las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas en la muestra y el número de profesorado participante.

Puntuación media	Desviación típica	Nº ítems	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Nº de sujetos
105,1639	12,63217	35	72,00	134,00	305

Tabla 3: Descripción general de la escala de actitud

Se ha obtenido una distribución de la actitud que va desde 72 a 134 puntos, siendo 105,16 la puntuación media y 12,63 la desviación típica. Por tanto, las puntuaciones obtenidas nos indican que el profesorado catalán no tiene claramente formado un posicionamiento claro sobre la actitud que estamos midiendo; las necesidades educativas de superdotación y su educación.

A partir del análisis de los datos podemos también conocer tendencias y comportamientos de las diferentes dimensiones de la escala.

b) En referencia a la formación del profesorado sobre la temática de superdotación:

Un **93'4%** de la de la muestra nunca **ha realizado actividades de formación sobre las necesidades educativas especiales derivadas de sobredotación** en el marco de los estudios universitarios; un **3,3%** sí, mediante seminarios, asistiendo a charlas o conferencias, postgrados, etc.

En este estudio no se han encontrado diferencias significativas entre el profesorado que ha recibido formación y el que no, poniéndose de manifiesto la falta de información o “mal conocimiento” que presenta el profesorado aún habiendo recibido algo de formación sobre las necesidades educativas de superdotación. Es por tanto, una demanda a satisfacer desde los planes de formación del profesorado, y, más aún si entendemos que de la incidencia que puede hacerse desde la formación continuada de los docentes reside la potencia del sistema educativo. La conveniencia de profundizar en la formación continuada obedece a dos motivos:

- El primero está en la línea que la formación es una obra inacabada: el profesorado ha de formarse durante toda su vida. En el modelo tradicional de alumno se formaba en una época determinada de su vida y se incorporaba al mundo aboral; en la actualidad estamos en la situación de ser aprendices y referentes – docentes simultáneamente y para siempre.
- Un segundo motivo es que si consideramos la **edad** del profesorado del estudio (cerca de la mitad **49,4%** tienen entre **35 y 44 años**), de manera que, no se prevé que haya un relevo masivo de docentes a corto-medio plazo.

Paralelamente a la formación o conocimiento de la temática, las consideraciones del profesorado ante los obstáculos para atender las necesidades educativas de superdotación, constatan que; **el 26,7% están de acuerdo** en que no **conocen como identificarlos**, **23,3% afirman desconocer estas necesidades educativas**, y, **un 11,8% reclama que falta formación y que desconocen como atenderlos**. Estos resultados plantean de nuevo la

reconsideración de los criterios con que se plantean las actividades de formación para evitar la disociación que parece existir entre el discurso teórico y la realidad en las aulas.

c) Sobre la actitud en relación a la dimensión de la escala “*Necesidades y apoyo*” del alumnado con necesidades educativas especies derivadas de superdotación;

No se puede olvidar que el **92%** del profesorado de la muestra manifiesta su grado de **acuerdo** sobre el hecho de que **nuestras escuelas deberían proporcionar atención educativa ante las necesidades de superdotación**. Estas necesidades **pasan desapercibidas en el marco escolar** según un **66,2%** de profesorado ; y según un **98,3%** **los recursos para atender la diversidad no son suficientes**.

Aún así, un **39,7%** muestran **acuerdo** en que hay **otras necesidades educativas más importantes** para el profesorado **que las derivadas de superdotación**. Cabe entender esto en relación al gran número de aspectos que también preocupan al profesorado y **recen** sobre este colectivo, y en la forma parcial de conceptualizar las necesidades educativas. Estos resultados pueden atribuirse en la falta de tradición que tenemos en Cataluña en atender las necesidades de superdotación a diferencia ya de otras Comunidades Autónomas españolas, o a diferencia de otros países como Estados Unidos donde estas necesidades son reconocidas desde los años 70.

d) En relación a la dimensión “objeciones” hacia la educación del alumnado con necesidades educativas especies derivadas de superdotación;

Es de destacar el elevado porcentaje de profesorado (**41,4%**) que manifiesta estar **de acuerdo** en que **atender estas necesidades es fuente de elitismo**. También se constata poca colaboración con la familia en la educación cuando un **92,8%** de la muestra manifiesta estar **de acuerdo** en que **atender las necesidades educativas especies derivadas de superdotación acaba dependiendo siempre de los padres**. Tal y como apunta Castelló (1988), ante estas falsas creencias relacionadas con la intervención y aspectos generales de la superdotación, cabe tener conocimiento para evitar seguir trabando en el ámbito escolar a partir de ellas.

e) En relación a la dimensión “rechazo” hacia el alumnado con necesidades educativas especies derivadas de superdotación;

Un **31,4%** de la muestra está **de acuerdo** en que el profesorado **siente amenazada su autoridad ante este alumnado**, y un **38%** considera que **el rechazo es debido al hecho que la gente los considera privilegiados**.

Estos porcentajes ponen en evidencia las falsas creencias y los patrones establecidos que lejos de la realidad predominan en la sociedad en general y en el marco educativo; como se aburren, sobresalen en todas las materias, etc. tal y como indican los estudios sobre juicios previos de Martínez y Castiglione (1996).

f) Ante las modalidades de intervención educativa correspondientes a la dimensión “*reducción del ciclo escolar*” y “*agrupamiento por capacidad*”;

Un **50%** del profesorado de la muestra considera que **prevalece el aburrimiento ante la adecuación de una adaptación curricular**, aunque antagónicamente **casi la totalidad** del

profesorado **está de acuerdo en que la igualdad de oportunidades exige atender las necesidades educativas derivadas superdotación**. Estas opiniones contradictorias ponen de manifiesto que, aunque exista una normativa vigente catalana hacia la atención del alumnado con necesidades educativas derivadas superdotación en el marco del contexto educativo ordinario, en la práctica ; las actuaciones y medidas de atención a l diversidad no se promueven, y menos aún, cuando las medidas a adoptar son extraordinarias. De esta manera, aunque tenemos diversificado un marco teórico y legal vigente, la mayoría de alumnado con necesidades educativas derivadas no reciben respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

g) Del análisis efectuado entre las relaciones entre las variables cabe indicar:

No hemos encontrado una **influencia significativa** de la **titulación docente** en les **actitudes hacia las necesidades educativas derivadas de superdotación**. Este resultado puede estar relacionado con la falta de formación inicial recibida por el profesorado. La **diferencia no es significativa** tampoco en relación al **nombre de cursos** que han realizado **en el actual centro** y las **actitudes** que medimos.

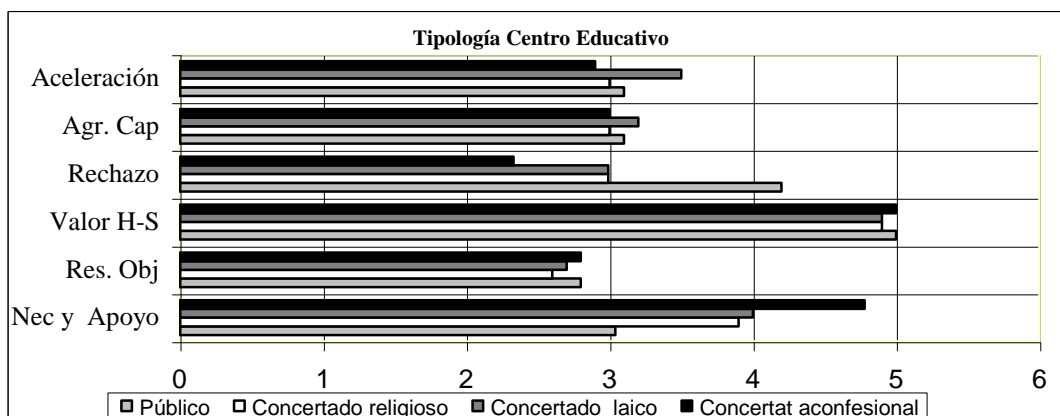
Les **actitudes** que se han medido se han relacionado **significativamente con titularidad** o tipología **del centro en cuanto a la medida de reducción de ciclo**. El profesorado que muestra una actitud más favorable ante esta medida educativa corresponden a los centros privados concertados laicos. Que muestren mayor actitud ante la aceleración en los casos necesarios, se puede entender **desde** el control que se ejerce por parte de la titularidad sobre sus docentes y por la identificación seguimiento que hacen estos docentes de las normas que se dictan desde sus instituciones.

No se han encontrado diferencias significativas en las actitudes hacia las necesidades educativas derivadas superdotación en relación a la variable personal del **género** , y en las variables **profesionales y laborales** (experiencia docente, ciclo en que se imparte docencia, actividades de formación , ejercer un cargo, y ser tutor).

Únicamente se han encontrado **diferencias significativas** en a) la dimensión “**rechazo**” y la variable “**tipología del centro escolar**”, y b) en la variable personal “**edad**” y la dimensión “**resistencia en las réplicas**” de la escala (*gráfica 1*), *poniendo de manifiesto*;

a) El profesorado de centros privados concertados aconfesionales manifiestan **menos acuerdo** que los centros públicos, concertados laicos y religiosos, en aspectos como ***el hecho de ser identificado como alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de superdotación , pueda suponer cierto rechazo por parte del profesorado, alumnado, padres y madres.***

b) En este sentido el profesorado más joven (menos de 30 años) está más al margen de los patrones culturales tradicionales, falsas creencias y estereotipos; mostrándose más desacuerdo con las consideraciones sobre elitismo, vanidosos, consideraciones de favorecidos,etc.



Los resultados del estudio nos sugieren que cabe reflexionar seriamente sobre aspectos tan trascendentales como atender **todas** las necesidades educativas (incluidas las derivadas de superdotación) en el marco educativo para tener un conocimiento claro en primer lugar; para poder identificar estas necesidades de forma proactiva en segundo lugar; y para poder trabajar a partir de ellas.

Finalmente, estimamos que sería preciso desarrollar programas de formación para el profesorado o programas de asesoramiento e intervención colaborativa como las dos restantes fases de esta investigación evaluativa que estamos llevando a cabo a partir de este estudio diagnóstico, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de superdotación desde el marco educativo, y a partir de las necesidades reales y vacíos que se encuentran en nuestros centros educativos. Ante la falta de política educativa comprometida, la falta de formación en las universidades, y el desconocimiento de las personas de la sociedad en general desde cada uno de sus roles; debería hacerse resonancia de la importancia de atender las necesidades educativas especiales derivadas de superdotación respetando la igualdad de oportunidades como cualquier otra necesidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i a la presa de decisions*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Bartolomé, M. (Coor) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M; Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol.18, nº2. (pp. 463-479).
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona, España: Ariel Sociología.
- Castelló, A. y de Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso*. Propuesta de un protocolo. En *Faisca*, 6, 26-66.
- Feldhusen, J. F. (1991). *Talent development: The new direction in gifted education*. *Roeper Review*, 18, 92.
- García Yague, J. Y Col. (1985) *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid. CEPE.
- Gagné, F y Nadeau, L. (1985). *Dimensions of Attitudes toward Giftedness*. En Roldán, A.H (Ed.). *Gifted and Talented Children, Youth and Adults: Their Social Perspectives and Cultures*. Selected proceedings of the Fifth World Conference on Gifted and Talented Children. Manila: Reading Dynamics.
- Gagné, F. (1991). *Toward a differentiated model of giftedness and talent*. A Collangelo, N. y David, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F y Nadeau, L. (1991): *Opinions about the Gifted and their Education*. Université du Québec à Montreal.
- Gagné, F. (1991). *Toward a differentiated model of giftedness and talent*. En Collangelo, N. y David, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H: (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Haensly, Teynolds, i Nsh (1986). A Sternberg, J. i Davidson, J. E. ; *Conceptions of Giftedness*. London: Cambridge University Press.
- Jackson, N.E. i Butterfield , E.C. (1986). *A conception of giftedness designed to promote research*. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.151-181). Cambridge, M.A: Cambridge University Press.
- Jiménez, C. (2000): *Diagnostico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.

- Jiménez, C. (2002): La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54 (nº 2 y 3) 219-239.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1996): Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado. Documento para el curso *La atención educativa a los alumnos y alumnas con altas capacidades*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid 1996.
- Mönks, F., Heller, K. A., y Passow, A. H. (1993) (eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford. Pergamon.
- Pérez Domínguez y Díaz (1988). *El desarrollo de los más capaces*. Madrid. MEC
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamination of definition*. *PhiDelta Kappan*, 60, 180-184.
- Tannenbaum, A. J. (1983): *Gifted Children: psychological and educational perspectives*. MacMillan, Nova Cork.
- Tourón, J., Fernández, R. y Rayero, M. (2002). *Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación*. *Faisca* 9, 95-110.

Capítulo VII

SITUACIONES DE CONFLICTO EN LA ESCUELA DEL SUJETO CON ALTAS CAPACIDADES

Flavio Castiglione

Psicólogo

Gabinet Psicopedagògic Mentor

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta encontrar algunas situaciones o elementos con los que se encuentran los alumnos con altas capacidades en el aula, de qué manera les afecta, qué consecuencias tiene en las relaciones que establecen y qué alternativas existen para modificar estos conflictos. Las conclusiones de este trabajo no son resultado de ningún estudio estadístico, sino de observaciones realizadas a lo largo de 14 años, diagnosticando e interviniendo con estos niños, sus familias y sus escuelas y analizando la información con otros profesionales especializados en la materia.

Agruparemos las dificultades en la escuela del niño con a.c. en 3 tipos:

- Propias
- Con el maestro
- Con los compañeros

1. Propias: Es compartido por todos que la superdotación no es un problema en sí mismo, es simplemente una característica que tienen algunos niños y niñas que muchas veces requiere una atención educativa especializada. Por lo tanto no consideramos que el niño con a.c. plantee problemas en la escuela por el hecho de serlo, al menos más que cualquier otro niño, sino como respuesta reactiva al medio escolar. Es decir muchas de las disfunciones de la conducta o de los aprendizajes que nos encontramos en los superdotados, no suelen serlo por el hecho de ser superdotados, sino por otras características que corresponden también al resto de la población (personalidad, condicionantes familiares, factores evolutivos, etc.).

Tampoco me entretendré en aquellos niños con a.c. que encuentran una respuesta afectiva y educativa adecuada y se sienten adaptados al medio escolar. Ni, por otro lado, de aquellos que además de tener esta característica tienen una patología psicológica. Me referiré a aquellos sujetos que tienen un desarrollo sano y normal, excepto en el medio escolar, debido a que su condición de a.c. choca frontalmente con el sistema de enseñanza en el que se encuentra.

2. Con el maestro: Estas expectativas hacen que se adopten dos posiciones polarizadas dependiendo de la respuesta académica del niño:

- a) La sobrevaloración de las aptitudes cuando el niño responde positivamente a la expectativa.
- b) La infravaloración o incluso la negación de las aptitudes cuando el niño no responde a las expectativas.
- c) A esto hay que añadirle otro elemento: Aquel niño con a.c. que disfruta aprendiendo estableciéndose retos, a veces puede retar directamente los conocimientos del profesor, lo cual si se vive como un ataque personal hace que se entre en una espiral de rivalidad.

Los efectos que la actitud mencionada desencadena en el niño es

- Se siente presionado, por exceso o por defecto. Si se espera demasiado de él, puede sentirse obligado a “estar a la altura”, si se espera poco o nada, puede sentirse que ha defraudado al maestro. Las consecuencias en la conducta de ambas posiciones son: estrés, baja autoestima y bajo autoconcepto.
- El niño entiende que no se va a responder a sus propias expectativas (aprender, conocer, saber, descubrir, pensar, explorar y todo esto:divirtiéndose). No se sentirá ni satisfecho ni comprendido.
- En últimas el maestro dejará de ser para el niño un referente y un punto de apoyo que comprende cómo piensa y cómo siente, hay una desvalorización del maestro/a como figura autorizada.

Todos estos efectos se pueden dar de forma combinada y alternativa, p.ej. por momentos será culpa del maestro que no le entiende, por momentos será culpa suya que no entiende a su profesor. Dependiendo de la personalidad de cada niño la vivencia será más o menos intensa y radical.

3. Con los compañeros: La otra área de conflictos dentro de la escuela para el sujeto con a.c. pertenece a las relaciones con los compañeros. El ser tan brillante hace sentir a los demás que no son suficientemente buenos, despierta rivalidad, envidia y enfrentamiento

Además hemos observado que hay un distanciamiento de intereses, El niño que está más interesado en la formación de los planetas que en la lista de jugadores de su equipo favorito, si además intenta transmitir su curiosidad al resto del grupo, muy probablemente no será aceptado, será el raro, el listo, el sabelotodo. Si además el adulto, el maestro, avalado por el programa curricular, transmite al grupo que lo primero, la formación de planetas, es lo realmente interesante y evaluable, por encima de lo segundo, la lista de jugadores, se está discriminando al niño ante el grupo, como consecuencia de una discriminación de contenidos educativos. Saber de planetas es un conocimiento “más elevado” que saber de jugadores. Como resultado si en una clase “elevamos” a un alumno (como pasa en la película) sin el consentimiento del grupo, éste le “cortará la cabeza” para igualarlo.

Otra situación negativa que se produce respecto a los compañeros es el distanciamiento en la comunicación, no sólo los centros de interés son diferentes a los demás sino que la forma de comunicarlos también. Algunos niños con un vocabulario rico y una expresión y fluidez verbal más cercana a la del adulto que a la de su propia edad, son vistos por los demás como pedantes, que alardean de ser cultos. Otra situación más de discriminación por ser malentendidos como seres superiores.

Las consecuencias en el niño con a.c. son: el sentimiento de incompreensión; se amplía respecto al anterior, al que he mencionado con el maestro, ahora, por extensión, se convierte en sentimiento de soledad, como consecuencia y en función del tipo de personalidad del niño, se pueden dar dos movimientos de la conducta social: una, de alejamiento respecto al grupo (“no me entienden, me da igual, no los necesito”, aceptan la soledad en la escuela como mal menor) o, de lo que llamamos acercamiento forzado: si el sujeto quiere evitar el sentimiento de soledad, intentará llamar la atención del grupo con rasgos diferentes a la alta capacidad o incluso opuestos, lo que vulgarmente conocemos por “hacer el payaso”. O puede intentar “igualarse” para ser aceptado, como hace Jimmy exageradamente, rebajando su nivel cognitivo, autolimitándose intelectualmente.

La conjunción de los dos tipos de dificultades planteadas generan un malestar en el niño con altas capacidades. Este malestar está compuesto por los siguientes rasgos:

- trato disociado familia-escuela: Una de las primeras comparaciones que realiza el niño es entre su casa y la escuela. El niño con a.c. que ve reiteradamente frustrada su necesidad de aprender observa que se le trata de forma muy diferente, incluso, opuesta, lo mismo que en un lugar le gratifica en otro, le frustra. Lo que en casa le admiran en el cole le burlan
- autoestima y autoconcepto inadecuados: Ya hemos mencionado que es uno de los efectos más habituales en los niños con a.c. cuando entran en una situación de frustración continuada. Hacen valoraciones distorsionadas de si mismos.
- complejo de “bicho raro” (tonto o loco). Una visión particularmente distorsionada se da cuando se ven a sí mismos como tontos, acaban interpretando que son ellos los que no alcanzan a comprender a los demás y además no saben hacerse entender. También pueden verse a si mismos como locos, si los intereses que tienen se le muestran como extravagantes o fuera de lugar.
- disminución progresiva de la motivación. Otro efecto importante es que aquello que inicialmente podía despertar curiosidad, interés, ganas de explorar y de ir más allá en el conocimiento, queda aletargado.

Hemos observado que entre adolescentes además, limitan su entusiasmo por aprender, por que muchas veces no está bien visto entre el grupo, no es “in”.

- rendimiento académico irregular. Un niño con a.c., emocionalmente afectado, acaba teniendo un rendimiento afectado, es decir, los resultados académicos están altamente influenciados por el tipo de relación que establece con el profesor de esa asignatura y por el ambiente que haya con sus compañeros dentro de esa asignatura.

- A modo de síntesis podemos decir que, dentro de la situación que planteamos, el alumno con a.c. termina por aprender que la escuela no es un lugar que le genere satisfacción: En el plano cognitivo no cumple con sus necesidades y en el plano social le supone una fuente de malestar. La escuela no es su mejor sitio para aprender y relacionarse.

Todo este panorama que, explicado así, parece un poco lúgubre, tiene una solución relativamente sencilla y que además puede ser aplicable también al resto del grupo: El maestro no es sólo la persona que transmite conocimientos y que vela por mantener el orden en el grupo sino que tiene en cuenta, modula y canaliza los pensamientos y las emociones del niño para que el proceso de aprendizaje y de acceso al conocimiento se haga de forma fluida. En contra de lo que a veces se cree, esto no supone un aumento de trabajo, tensión o responsabilidades para el docente, la experiencia nos ha mostrado que un maestro que entiende y se hace cargo de sus alumnos, no sólo como alumnos sino como personas, está creando una sintonía que va a facilitar el proceso educativo. Para conseguir esto respecto a los alumnos con altas capacidades el profesor debe disponer de una actitud comprensiva y motivadora, debe estar informado de qué características comunes comparten estos niños, debe poder disponer de apoyo, asesoramiento sobre las posibilidades de intervención, y material pedagógico adecuado, debe favorecer el acercamiento y la integración con los compañeros, por último debería poder detectar y frenar la discriminación (positiva o negativa) y el etiquetaje.

Todo lo que he expuesto son pinceladas de reflexión para que ustedes puedan comparar si ese alumno, si ese maestro o si esos compañeros presentan los problemas mencionados o no y, lo más importante ¿porqué?

No olvidemos que las teorías, las definiciones, clasificaciones, generalizaciones nos ayudan a comprender mejor a las personas pero no son las personas, todo esto no nos debe hacer perder de vista el niño o niña con a.c. con nombre y apellidos que tenemos delante nuestro cada día, cada curso. Cada niño con a.c. es diferente, como cada persona lo es, detectar los recursos y las necesidades de nuestros alumnos ayudará a encontrar el camino más acertado para que tengan un desarrollo adecuado.

Capítulo VIII

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA ATENDER LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Núria Rajadell Puiggròs

Grup d'Investigació i Assessorament Didàctic. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

nrajadell@ub.edu

INTRODUCCIÓN: PRIMERAS REFLEXIONES EN VOZ ALTA

Antes de iniciar la presentación desearíamos insistir en tres aspectos básicos que merecen nuestro interés:

- Todos somos diferentes, afortunadamente, porque sino la vida sería demasiado monótona y rutinaria; para ello conceptos como educación especial o normalización, en el ámbito educativo, han pasado a formar parte de la historia. En estos momentos se considera que la educación es obligatoria para todos los ciudadanos desde los 6 hasta los 18 años, y para ello toda persona que se encuentre en esta franja de edad, sea alto o bajo, rubio o moreno, chico o chica, o con un coeficiente de inteligencia reducido o elevado; posee el derecho y el deber de formar parte del colectivo escolar, sin ningún problema.
- Por otro lado desearía destacar el gran paso que se ha dado, al menos en nuestra comunidad autónoma, con la aprobación el pasado mes de Junio del “Pacte Nacional per a l'Educació” (Pacto Nacional para la Educación). Por fin se ha interiorizado que la educación va mucho más allá de la escolarización, que supera las paredes de las aulas y abre los patios de las escuelas a la comunidad. Este pacto ha sido promovido por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y redactado bajo el consenso de representantes de todos los agentes educativos: maestros y profesores, sindicatos, asociaciones de padres y madres, profesorado universitario, representantes de la administración educativa, entre otros. Está configurado por cinco ejes básicos, que de manera muy rápida repasamos:
 - El papel que ejerce el profesorado, desde su formación inicial hasta su acceso al centro educativo, la importancia de su salud laboral, su implicación en el centro así como sus compromisos, derechos y deberes.
 - La necesidad de autonomía de los centros educativos en función del contexto y de los recursos humanos y materiales disponibles
 - La dimensión individual y colectiva que ejerce la participación de la familia en las escuelas, las actividades horarias que superan la franja escolar, la combinación de los horarios, entre otros aspectos
 - La igualdad de oportunidades así como la libertad en el marco del servicio de la enseñanza pública educativa, hecho que favorece la selección de un centro escolar

o de un propuesta educativa más acorde con las necesidades y aspiraciones de una familia para su hijo o hija en edad escolar

- La corresponsabilidad de la educación con los ayuntamientos y la administración en general, aumentando así las competencias legales que hasta el momento habían sido reducidas, con el objetivo de aproximar la administración a los ciudadanos, tanto para propuestas procedentes de los centros educativos o de las familias (actividades, apertura de espacios más allá del horario escolar, entre otras), como ofertas de la misma administración local (atención al absentismo, interconexiones diversas, propuestas educativas).

Este Pacto representa, como el mismo lema señala, una oportunidad y un compromiso; se trata pues de avanzar un primer paso.

- Y por último, desearíamos manifestar que a pesar de estar empeñados en la existencia de una única inteligencia, son diversos los autores que han demostrado que debemos ampliar la mirada y considerar las inteligencias múltiples. Su notable importancia provoca que amplíemos este tema en un apartado específico.

1. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Afortunadamente no existe ninguna persona igual porque sino la vida humana y social sería tremendamente monótona. A pesar de esta evidencia, nuestro sistema educativo y nuestras instituciones escolares, por mucho que se difunda y se manifieste, siguen considerando a los niños y niñas, a los chicos y chicas, como nacidos bajo el símbolo de la homogeneización.

Frases como “Este niño no funciona ni con ruedas”, “No sirve para nada” o “No se entera de lo que le cuento” continúan utilizándose con demasiada frecuencia en nuestras escuelas, en pleno siglo XXI.

En las primeras etapas educativas (Educación Infantil o ciclo inicial y medio de Educación Primaria) se respeta relativamente una evolución más o menos individualizada de nuestros escolares, pero a medida que avanzan los cursos dicha personalización se va reduciendo de manera drástica hasta el punto de anularla por completo.

Reflexionando en voz alta y con la máxima sinceridad, consideramos que nuestro actual sistema educativo no sirve para preparar a nuestros niños y todavía más a nuestros adolescentes para la vida, recordando el gran lema del Congreso de la Escuela Nueva de Calais de 1921; y además para un elevado porcentaje acudir a la escuela y sobre todo incorporarse al instituto representa un aburrimiento o incluso un sufrimiento. El profesorado, desde su posición, comparte este malestar aunque tampoco posee fórmulas magistrales para combatirlo ni la fuerza personal, moral y social necesarias.

Y todo ello emana de este intento social en unificar aquello que no es homogéneo.

Hasta finales de los años setenta la inteligencia se estudiaba a partir de la aplicación de pruebas psicométricas, pero en el inicio de los años ochenta, gracias básicamente a la tesis de Howard Gardner (1983) se origina una nueva manera de entender y estudiar la inteligencia de manera más contextualizada; considerando que ésta no puede entenderse en términos de rendimiento, sino como capacidad para resolver problemas y crear productos valorados en un contexto concreto, influenciada por factores biológicos y ambientales, y por ello no podemos

hablar de inteligencia en solitario, sino de inteligencias múltiples, formadas a partir de ocho tipologías diferentes, que repasamos a modo de rápida pincelada:

- Inteligencia lingüística, interpretada como la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras
- Inteligencia lógico-matemática, que facilita la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia o experimentos, entre otros
- Inteligencia visual-espacial, entendida como la capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial, que permite pensar en imágenes
- Inteligencia corporal-cinestésica, conocida como la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y manejar los objetos con cierta destreza, que procesa el conocimiento a través de sensaciones corporales
- Inteligencia musical, una de las primeras que se desarrolla en el ser humano, se considera como la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como ser sensible al ritmo, tono y timbre
- Inteligencia interpersonal, interpretada como la capacidad para discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de otras personas, jugando la expresión un importantísimo papel. El mismo Gardner considera que se trata de una inteligencia que sabe escanear el entorno
- Inteligencia intrapersonal, que se trata de la capacidad para acceder a los sentimientos propios y discernir las emociones íntimas y la metacognición.

El término de Inteligencia Emocional lo acuñó Gardner al referirse a la combinación de las inteligencias inter e intrapersonal, pero Goleman, un colega suyo, fue quién lo popularizó.

Algo más tarde añadiría una octava inteligencia, que la denominaría como la Inteligencia Naturalista, al valorar las necesidades de un alumno dentro del contexto natural del aula para optimizar al máximo sus potencialidades.

Cada ser humano posee estas ocho inteligencias múltiples, aunque las manifiesta en grados diferentes. La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, que debería ser determinado en función de su naturaleza y calidad, y potenciado a partir de la intervención educativa más adecuada. Jamás debemos etiquetar a los niños, sino que siempre debemos colaborar en reforzar sus inteligencias más escondidas y a estimular las más destacadas.

2. LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El profesional de la educación (maestro, psicopedagogo, profesor,...) desempeña un papel indiscutible para la formación y el cambio en sus alumnos. Ante todo debe ser consciente que no existen fórmulas mágicas, pero tampoco debe seguir conviviendo con los procesos rutinizantes de enseñanza. Ofrecemos a continuación cuatro ideas para ordenar en cierta manera esta actuación docente, atendiendo a la diversidad que comentábamos al principio.

Conocemos bajo la denominación de metodología aquella opción que toma el formador para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presentes una serie de factores

que condicionan dicha actuación, como la diversidad de inteligencias e intereses de los sujetos a los que pretende enseñar, los objetivos previstos, los recursos disponibles, el currículum vigente, la lógica interna de la materia y su interrelación con el entorno sociocurricular, así como su propio pensamiento profesional y la respuesta procedente del alumnado.

Metodología equivale a intervención, y para intervenir necesitamos planificar estrategias que nos aproximen al máximo hacia esta obtención de las finalidades previstas, a través de actividades concretas, activas y graduales, y con el soporte de materiales curriculares que nos faciliten esta enseñanza, así como el espacio y el tiempo más adecuados para cada estrategia de intervención.

Consideramos que una *estrategia didáctica equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la Didáctica, encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Rajadell. 1992).

2.1. Los ocho Principios de la Didáctica

Debemos detenernos un momento en los principios de la Didáctica, a los que aludimos en nuestra definición.

Consideramos que ocho son los principios que rigen toda actuación didáctica y, por lo tanto, influyen en cualquiera de las estrategias de intervención que apliquemos. De manera general, justificaremos la importancia de cada uno de ellos por lo que respecta al conocimiento y posterior aplicación de las estrategias didácticas.

- **Comunicación**

La comunicación constituye la esencia del proceso educativo desde la transmisión de ideas por parte de una persona hasta su comprensión real y significativa por parte de otra que juega el rol de receptor. El papel de la interacción es indiscutible.

Como educadores debemos reconocer su triple faceta informativa, persuasiva y emotiva; como alumnos, desde los niveles inter e intrapersonal, reflejar la comprensión de un concepto, manifestar opiniones o solicitar información en caso de duda, también demuestran la importancia que acoge la comunicación.

Y también es necesario conocer, controlar y optimizar al máximo los aspectos básicos que influyen en toda comunicación: ambientales (sonido, iluminación, temperatura, entre otros), emocionales (motivación, persistencia, responsabilidad, estructura, además de otros), sociológicos (equipo, pareja, individual o variado básicamente), físicos (predominio de un sentido, entrada, horario, junto a otros) y fisiológicos (fundamentalmente capacidad intelectual, características fisiológicas y método de aprendizaje anterior). Cuando más conozcamos las preferencias de un receptor más fácil resultará acomodar nuestra comunicación.

- **Actividad**

El lema de Adolf Ferrière, representante del movimiento de la Escuela Activa, que concreta que “solamente se aprende aquello que se practica” debe guiar siempre nuestra actividad educativa, apoyada por un medio rico en estímulos junto a unas condiciones

concretas que favorezcan la actividad de los alumnos, basada en el respeto a la individualidad, la colaboración con los demás y la investigación constante. Autores como Giovanni Gentile o Edouard Claparède, entre otros, apoyan esta actividad surgida de las necesidades del alumno y que proporciona un sentido a su aprendizaje.

A partir de la actividad se desarrollan una serie de manifestaciones metodológicas basadas en la individualización, la socialización, la globalización o el gran esfuerzo en la elaboración de nuevos materiales didácticos que favorezcan la autonomía y la evolución del alumno.

Cada actividad evoluciona a través de tres fases: de preparación (motivación hacia el tema y establecimiento de unos objetivos que además se habrán consensuado con los alumnos, siempre partiendo del nivel evolutivo y curricular de cada uno de ellos), de desarrollo (realización de tareas prácticas por parte de los alumnos y del profesor, que reflejen los conocimientos adquiridos por parte del alumno o que estimulen su aprendizaje posterior) y de finalización (elaboración de una síntesis por parte del alumno, y realización de una evaluación colectiva del trabajo llevado a cabo).

- Individualización

La individualización parte de la consideración del individuo como ser único, y su aprendizaje debe considerarse como motor y guía de todo el proceso educativo.

Para ello incidiremos por un lado en los niveles que permiten hacer realidad esta individualización, como el ritmo de trabajo, los métodos, recursos, actividades, objetivos, evaluación, entre otros; pero también los momentos que marcan paulatinos avances hacia el autoaprendizaje.

A lo largo de su historia, la individualización se ha manifestado a través de dos corrientes: la primera pretende revalorizar al alumno como agente principal (Montessori, hermanas Agazzi o el padre Manjón, ..) y una segunda tiene presente al alumno pero sin olvidar que forma parte de un grupo (Décroly, Dottrens, Freinet, ...). En la época actual se caracteriza por el rol docente más colaborador y participativo, una enseñanza mucho más global que gradual, una mayor amplitud de recursos, y una responsabilidad y compromiso personal por parte del alumno.

Acoge algunas ventajas como el trato directo individual cuando un alumno se bloquea, el ritmo y velocidad personales, la incorporación del docente en cualquier momento porque cada etapa está perfectamente secuenciada, la retroalimentación constante. Pero también algunos inconvenientes entre los que destacan el fatigoso control de todos los elementos, la dificultad en la introducción de ciertas innovaciones o la constante evaluación del alumnado.

- Socialización

La socialización debe entenderse como un proceso permanente a través del que el ser humano interioriza una serie de esquemas de conducta que facilitan su adaptación a la sociedad. La escuela representa la puerta de entrada y de salida de esta sociedad. Son básicos autores como Dewey, para el que la escuela representa como una pequeña sociedad, o Durkheim, que considera el grupo-clase como el eje didáctico de mejora en tiempo y en conocimientos.

Para el funcionamiento correcto y coherente de un grupo deben cumplirse ciertas características como tener claros el rol del docente, el liderazgo y los objetivos que se

pretenden, y, entender que el grupo proporciona por un lado soporte social, y por otro seguridad psicológica a sus miembros.

Para organizar grupos en un contexto aula debemos tomar en consideración diferentes aspectos como la necesidad de mantener cierta heterogeneidad de sus miembros (edad, intereses, ...), de respetar las afinidades naturales de sus integrantes, de rechazar ciertas composiciones inadecuadas o improvisadas, o incluso la creación de grupos de componentes impares.

Las técnicas de trabajo socializado dependerán del tamaño de los grupos y existen experiencias muy interesantes como el Método de Proyectos (Kilpatrick), el Método de trabajo por grupos (Cousinet) o las técnicas propuestas por Célestin Freinet, entre un amplio abanico.

- Globalización

Basado en la percepción total de la realidad antes que fragmentada; se busca la formación completa de la persona a partir de la interdisciplinariedad. A lo largo de la historia diversos autores han manifestado su rechazo a la propuesta de asignaturas escolares fragmentada. Encontramos a Décroly, que intenta globalizar los contenidos a partir de los intereses del niño, bajo el lema de “la escuela por y para la vida”; Décroly idea los denominados “Centros de interés” en los que el aprendizaje se configura a partir de tres etapas sucesivas (observación, asociación y expresión).

Kilpatrick, a partir de su “Método de Proyectos” intenta globalizar los programas con el objetivo de solucionar un problema. Para ello debe superar cuatro etapas en las que la sociedad adquiere un papel fundamental; desde el planteamiento de un interrogante para resolver, pasando por la planificación y la aplicación de los medios seleccionados, hasta llegar a la resolución del problema.

- Creatividad

La creatividad engloba dos aspectos diferentes: por un lado los nuevos productos con un elevado índice de novedad y de impacto social, elaborados por aquellos personajes que acostumbramos a denominar “geniales”; y por otro aquella “originalidad” que poseen algunos elementos, situaciones, o incluso alguno de nosotros en algún sentido. En toda actividad creadora converge una tríada de factores intelectuales, emocionales y también inconscientes.

La innovación no es más que un campo de manifestación creativa, ya que parte de una iniciativa personal, implica un cambio, sigue un proceso de desarrollo desde el interior hacía el exterior, es condicionada por el medio y tiene que superar ciertos obstáculos antes de considerarse como una obra acabada.

Desde Francis Galton, considerado como el pionero de los estudios de creatividad, se han desarrollado múltiples teorías y propuestas para ofrecer explicaciones científicas a esta capacidad y disposición para generar ideas (Sternberg, Csikszentmihalyi, De la Torre, entre otros); capacidad que ha traspasado la frontera de la escuela, para avanzar hacia la empresa y la sociedad.

Como educadores debemos reflexionar cuidadosamente ante preguntas y respuestas posibles que puedan coartar la creatividad de un alumno. Ser creativo supone captar o de ser sensible a problemas, deficiencias, pequeños momentos.

Encontramos situaciones estimulantes que pueden colaborar con lograr un objetivo más cómoda y fácilmente, y no reclaman forzosamente grandes recursos; la realización de una actividad lúdica, la propuesta de planteamientos divergentes ante un tema tratado en el aula, la variedad de recursos o el establecimiento de un clima abierto en el aula, son aspectos que, conociendo el contexto y la situación, favorecerán con toda seguridad esta apertura creativa. Sin embargo todos hemos conocido situaciones y momentos que han bloqueado la creatividad; actitudes autoritarias, ridiculización ante propuestas creativas, sobrevaloración de recompensas o castigos, excesiva valoración del éxito o intolerancia ante situaciones lúdicas.

- Intuición

Equivale a la apreciación de un fenómeno basada en el efecto que éste produce, en el resultado.

Se trata de un principio de carácter global, pero que consideramos que antes de la aplicación de cualquier estrategia didáctica, es básico e indispensable su conocimiento y reflexión al respecto. En la intuición podemos diferenciar claramente dos tipologías básicas: la intuición directa y la indirecta, con sus ventajas e inconvenientes respecto a su aflicción.

Cuando el objeto se encuentra presente físicamente, por lo que se puede tocar, oler o mirar, estamos hablando de intuición directa o real, y a menudo se caracteriza por provocar una mayor motivación al alumno, una comprensión superior del concepto o del fenómeno y una mejor observación de los detalles. Para ello debemos contar con actividades como estudios de campo, visitas a museos o implicación en talleres, que provocaran una inmersión real en el alumno.

En la intuición indirecta o virtual, el objeto no se encuentra físicamente presente, por lo que como educadores debemos facilitar una información que se aproxime al máximo a esta realidad, con la intencionalidad que el alumno se pueda imaginar como es en realidad y llegar al máximo grado de comprensión. Fotografías, programas de radio, películas de cine, audiovisuales o Cd representan claros ejemplos de esta tipología.

Conocidas las dos tipologías, valoraremos las posibilidades e idoneidad en su aplicación, en función del alumnado y del entorno en el que nos encontramos.

- Apertura

Cerramos este conjunto de principios con el principio de apertura, de carácter global pero indispensable en el ámbito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Hace algunos años lo denominamos como Principio de la Diversidad, y con anterioridad Principio de Integración. Estas transformaciones reflejan la propia evolución de este concepto educativo.

Durante muchos años el sistema escolar ha sido uno de los organismos que de manera más acusada ha practicado la marginación social, y todavía de manera acusada lo encontramos en los niños con altas capacidades.

Este principio convive claramente con el de individualización y el de comunicación que acabamos de repasar; y es defendido por todas las leyes y derechos de nuestro país (artículos 27 y 49 de la Constitución Española) y avalado por la disposición curricular al establecer unos niveles mínimos junto a márgenes amplios de edad.

Debemos observar esta apertura desde la vertiente personal (los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales propios del alumno, así como su evolución y ritmo reflejan la

particularidad de cada alumno) y desde la vertiente social (los aspectos familiares, económicos, culturales, religiosos o políticos del entorno cercano del alumno, configuran su forma de ser y de actuar), y tener más presente que nunca, desde la educación, este principio de apertura que, por supuesto, debemos haber asimilado antes nosotros mismos.

La educación es la clave para la convivencia, como señalaba el informe Delors (1996) en uno de los cuatro pilares propuestos: “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”.

2.2. Las Estrategias de Enseñanza y las Estrategias de Aprendizaje

Analizados los principios de la Didáctica, avanzamos un paso más en nuestra definición, para introducirnos en las estrategias de intervención educativa que, para facilitar su comprensión diferenciaremos en su doble vertiente de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Se trata de una doble vertiente pero complementaria, ya que una no tiene razón de ser sin la otra.

Una estrategia de enseñanza equivale a la *actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser (Rajadell 1992)*.

2.2.1. Dimensión del saber

Se centra en la adquisición y dominio de determinados conocimientos, por lo cual se utilizarán una serie de metodologías fundamentalmente de carácter memorístico o de conocimiento informativo, así como una determinada tipología de estrategias como por ejemplo explicaciones, lecturas o charlas.

El docente representa la figura clave de la enseñanza y del aprendizaje, pero en él convergen algunas características que no queremos pasar por alto, como son la empatía, interpretada como la capacidad de conectar con el alumno en un espacio, tiempo y características específicas; también su particular estilo de enseñar, así como la metodología que utilice como forma de ordenar su actividad educativa.

En esta dimensión se agrupan una serie de estrategias que facilitan la adquisición o la ampliación de conocimientos, desde aquellas realidades concretas y específicas más simples (objetos o fenómenos), pasando por una serie de abstracciones a partir de estos mismos hechos u objetos (equivaldrían a conceptos o ideas), para lograr conjuntos conceptuales más complejos (como sería el caso de principios o leyes, con bases de carácter más legal o científico).

La evolución del concepto de saber se manifiesta a través de cinco fases sucesivas, claramente definidas, que presentamos a continuación, y que permiten evolucionar desde una simple definición de la realidad hasta su teorización más compleja:

- Memorizar: fijar metódicamente en la memoria un concepto o idea propuesto por una persona normalmente ajena

- Reconocer: encontrar un elemento concreto después de una exploración general a una muestra de elementos, algunos de ellos, todos o ninguno con cierta similitud al que se busca
- Comprender: interiorizar en los propios esquemas de conocimiento un concepto de manera funcional y significativa
- Interpretar: atribuir a un concepto o elemento una significación determinada
- Juzgar: pronunciar una decisión o valorar algún concepto, situación o persona externos a nosotros mismos.

A través de la interiorización, la integración y la innovación, esta dimensión evolucionará de una forma potencialmente ascendente.

Básicamente podemos agrupar en tres categorías las diferentes estrategias planteadas para la adquisición de conocimientos; clasificación elaborada a partir del protagonista que organiza y dirige la situación educativa, y así encontramos:

- Las estrategias centradas en el formador se caracterizan por este personaje que comunica a sus alumnos un conjunto de conocimientos en un contexto específico, bajo un control de espacio y tiempo totalmente planificados, Una conferencia, una lección magistral, una exposición, una explicación o un debate serían ejemplos de algunas de las numerosas estrategias didácticas centradas en la figura del formador. La pizarra, el rotafolios o el ordenador serían algunos de los recursos utilizados por este docente cuyo camino siempre evoluciona a través de tres fases: planificar, exponer y comprobar.
- En las estrategias centradas en el alumno, éste es considerado como el protagonista, aunque cuente con la estrecha colaboración del formador, para dirigir y asegurar la efectividad de su aprendizaje. La edad, los objetivos previstos, la tipología del contenido o el nivel de conocimientos previos son factores que influyen notablemente en el desarrollo de este tipo de estrategias. En este bloque de estrategias por lo general se atiende más al proceso y a la evolución que a los resultados finales, y encontramos estrategias como la solución de problemas, la elaboración del proyectos o el torbellino de ideas, entre un amplio abanico. El debate, la discusión y el trabajo en equipo representan recursos indispensables.
- Un último bloque estaría formado por las estrategias centradas en el medio, interpretado como un recurso con un potencial formativo tan notable que le convierte transforma en el protagonista de la docencia, a pesar de que detrás se encuentre un profesional que lo seleccione o manipule. La máquina o el medio no toman decisiones, sino que son las personas las que manipulan los medios y a través de ellos acaban manipulando a las personas. Podríamos diferenciarlas en función del tipo de soporte que utilizan, teniendo en cuenta que cada uno de ellos posee propiedades comunicativas, cognitivas y motivacionales diferentes; así pues encontramos estrategias de soporte tecnológico (documento audiovisual, juego interactivo, grabación, ...), de soporte textual (prensa escrita, relatos escritos,...), soporte corporal, a menudo interrelacionado con la comunicación oral, y también soporte experiencial, a partir de la vivencias de la o las personas (estudio de caso, ...)

2.2.2. Dimensión del saber hacer

Pretende que la persona desarrolle aquellas habilidades que le permitan la realización de ciertas acciones o tareas, teniendo en cuenta la capacidad de modificación y transferencia posterior a diferentes contextos.

Esta dimensión evoluciona a través de cinco fases sucesivas, que presentamos a continuación, y que se inician con la mera aplicación hasta el máximo nivel de reflexión:

- Aplicar: utilizar conceptos o informaciones en situaciones diversas, sea a través de fórmulas o técnicas, entre otras, sin llegar a plantearse demasiado su porqué.
- Utilizar: requiere un conocimiento interno de los instrumentos junto con sus condiciones de manejo.
- Transferir: aplicar el concepto aprendido en un contexto y bajo unas condiciones determinadas, a otro contexto y/o con otras situaciones específicas.
- Autoaprender: formación permanente de una persona a partir de la activación y aplicación utilización de estrategias cognitivas básicas.
- Reflexionar: actuación e implicación que van más allá del propio saber, incidiendo incluso en el propio concepto de conocimiento (metacognición).

Para enseñar un procedimiento debemos tomar en consideración los siguientes aspectos, a pesar de que cada formador y cada alumno poseen sus peculiares formas de ser y de actuar, y se puede aprender por vía baja, a través de ejercicios repetitivos e insistentes que desembarcan en la automatización, o por vía alta, cuando se realizan bajo un control y una supervisión conscientes, inmersas en una continua reflexión. Este aprendizaje evoluciona a través de tres fases sucesivas que se inician con el conocimiento, pasan por la asociación y desembocan en la autonomía.

Diferenciamos tres grupos de estrategias planteadas para el desarrollo de procedimientos que, de manera general, presentamos seguidamente.

- Las estrategias para desarrollar contenidos procedimentales, que pueden ser de carácter general, cuando se trata de todos aquellos que nos permiten acceder de forma más precisa al conocimiento fundamental, como es el caso de ciertas estrategias para percibir, memorizar, comprender o describir, entre muchas otras; o de carácter específico, que nos facilitan la introducción en conocimientos concretos, como por ejemplo tratar números a través de operaciones o también ordenar a partir de fechas. La simulación o el error didáctico serían dos estrategias didácticas claras de esta agrupación.

- Un segundo grupo estaría formado por las estrategias para enseñar habilidades cognitivas, cuyo objetivo evoluciona en un análisis progresivo tanto de los aspectos referidos al sujeto (identificar conductas, conocimientos previos) como del objetivo que se pretende conseguir. En este caso, primero se realiza un análisis de la realidad en la que se va a ejecutar sin perder de vista el objetivo final, luego se seleccionan y se aplican de manera secuenciada los conocimientos. Podemos diferenciar habilidades de aplicación, de análisis, de síntesis y de valoración.

Algunos autores incluyen en este bloque de estrategias para enseñar habilidades cognitivas, las denominadas estrategias del aprendizaje.

Una estrategia de aprendizaje equivale a la *actuación secuenciada, consciente o inconscientemente, por parte del alumno con la intencionalidad de aprender de forma total o parcial un nuevo concepto a partir de la actuación de otra persona que juega el rol de educador que pretende enseñar (Rajadell 1992).*

Podemos desglosar las estrategias de aprendizaje en cuatro tipologías:

- a. Estrategias de adquisición o codificación de la información, cuyo objetivo básico se dirige hacia el primer contacto con la información, que acostumbra a ser relativamente rápido y poco profundo. Figuran entre ellas las Estrategias de atención (escuchar, subrayar, copiar, ...) y las Estrategias de codificación elemental (tomar apuntes, repetir, recitar, ...).
- b. Las Estrategias de retención o almacenamiento de la información, responden a un segundo paso consistente en organizar la misma y para ello podemos diferenciar dos tipologías de estrategias: las Estrategias de elaboración o codificación compleja (pasar apuntes en limpio, realizar una primera lectura retentiva, realizar un análisis superficial, ...) y las Estrategias de organización o codificación compleja (resumir, realizar esquemas, elaborar mapas conceptuales, obtener la idea principal de un texto, realizar diagramas, repasar, repetir mentalmente, ...).
- c. Las Estrategias de recuperación, evocación y utilización de la información aglutinan la recopilación de la información que teóricamente ha sido introducida con anterioridad. Así se diferencian las Estrategias de búsqueda o recuperación de la información (buscar códigos como mapas, esquema, consultar libros, estudio-repaso) y las Estrategias de generación de respuesta (ordenar, pulir o repetir mentalmente; redactar, comentar, o realizar un examen).
- d. Por último encontramos otras estrategias que favorecen, aunque indirectamente, este avance en el aprendizaje. Las denominamos como estrategias de soporte, y se encuentran presentes a lo largo de todo el proceso, desde la adquisición inicial de la información hasta su evocación última.

Diferenciamos las Estrategias Metacognitivas de autoconocimiento (de qué, cómo, cuando o porqué) y de autoutilización (planificación del tiempo y del espacio, evaluación y regulación) y las Estrategias Socioafectivas incidiendo básicamente en la de carácter propiamente afectivo (control de la ansiedad, atención, expectativas, ...), las sociales (búsqueda de soporte, cooperación, competencia, evitar conflictos, ...) y por último las motivacionales (activar, regular, mantener la conducta de estudio, ...).

- El último bloque de esta dimensión de saber hacer, equivale al grupo de estrategias para enseñar y adquirir habilidades psicomotoras, acompañadas de cierto soporte mental, para realizar determinadas tareas, desde la expresión del dominio del cuerpo hasta el manejo de determinados instrumentos; son fundamentales para el ser humano, y se desarrollan mucho antes que los conocimientos y las actitudes.

Forman parte de este bloque el entrenamiento sistemático o la ejercitación, las actividades de dramatización, las actividades lúdicas, las actividades manuales y los talleres, entre otras. Cada una de ellas engloba multiplicidad de posibilidades de aprendizaje, dependiendo del escenario y de las características personales del formador y del alumno.

2.2.3. Dimensión del ser

Profundiza en la faceta afectiva de la persona, como ser individual y social, en la que juegan un papel prioritario la modificación y consolidación de intereses, actitudes y valores. La tarea de aprender a percibir, reaccionar y cooperar de manera positiva ante una situación o un objeto, acoge una complejidad superior que la simple retención de conocimientos.

Se trata sin embargo de una dimensión compleja por lo que se refiere a elementos integrantes que se encuentran en continua evolución y que son difíciles de evaluar, y también de una dimensión lenta por lo que se refiere a resultados visibles. El educador debe actuar más allá del propio individuo, porque no basta con eliminar los síntomas sino que hay que profundizar hasta las causas, siendo conscientes que todo cambio social requiere un cierto tiempo en manifestarse abiertamente.

La evolución de esta dimensión afectiva se manifiesta a través de cinco fases sucesivas, que mostramos a continuación:

- Percibir: tomar conciencia y sensibilizarse ante una situación concreta, manifestándolo a través del interés y la motivación, y con un deseo básico de mejora.
- Responder: interés y motivación para efectuar la respuesta más adecuada.
- Valorar: tomar como valor propio una respuesta ajena, para lo cual debemos tener en consideración a los demás y a sus formas peculiares de ser y de actuar.
- Organizar: representa un modo concreto de ser y de pensar, lo cual nos permite adoptar estrategias para alcanzar determinados fines. Si estamos convencidos de algo, aunque nos venga del exterior, nos resulta más fácil su aplicación o desarrollo.
- Implicarse: compromiso por parte del individuo ante un valor adquirido, esforzándose y defendiéndolo por encima de todo.

En esta dimensión debemos atender al triple concepto de actitudes, valores y normas, íntimamente relacionados y estructurados configurando una totalidad integrada en constante evolución, a la que la educación debe ser sensible y facilitar pautas de comportamiento a nivel personal (autonomía, iniciativa, creatividad, responsabilidad, espíritu de superación,) y comunitario (colaboración, solidaridad, espíritu de equipo, sentido de pertenencia a una institución, ...).

Interpretaremos este “ser” de la manera más realista posible, incorporado dentro de un proceso de cambio formativo, más que como un comportamiento estable y estático.; y este cambio lo podemos observar desde tres vertientes diferentes aunque complementarias personal, social y profesional.

- En primer lugar debemos tomar en consideración las Estrategias para el cambio de actitudes y valores personales. Una de las características fundamentales de la educación incide en la atención a las diferencias individuales, potenciando aquellos aspectos más interesantes de cada persona frente a otros quizás no tan destacables. Cada persona aprende a su propio ritmo, y por ello debemos pensar en una situación de enseñanza que permita que cada persona avance según sus capacidades e intereses. Para ello es indispensable conocer y controlar estrategias para el desarrollo de la enseñanza personalizada o estrategias para fomentar el aprendizaje creativo, entre un amplio abanico y atendiendo al principio de individualización tratado anteriormente.

- Un segundo grupo estará formado por las estrategias para el cambio de actitudes y valores sociales, ya que a pesar de tener consideración de la persona como ser individual, no podemos olvidar que se encuentra inmersa en una sociedad y por ello, aprender a vivir en sociedad y saber vivir en sociedad representan aspectos fundamentales que ya señalamos en el principio didáctico de socialización. La socialización de la enseñanza puede traducirse en diferentes formas, especialmente a través del análisis y la inserción en la comunidad, o a través de las tareas que se lleven a término en la propia institución. La simulación social o el trabajo son dos de las múltiples estrategias didácticas existentes que favorecen la enseñanza y

el aprendizaje de esta faceta social de la educación, y de cada una de ellas se desprenden numerosas actividades posibles.

- Y por último encontramos las estrategias que favorecen el cambio de actitudes y valores profesionales, que equivaldría a una prolongación del grupo anterior pero enmarcado en un escenario laboral, y por ello muchos de los aspectos a tener en cuenta para desarrollar estrategias serán muy similares. El trabajo cooperativo o la enseñanza en equipo son algunas de las ejemplificaciones de estrategias en este bloque.

3. CONCLUSIONES: UNAS ÚLTIMAS REFLEXIONES EN VOZ ALTA

Repasadas de manera general las tres dimensiones que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje, todas ellas posibles en cuanto a su aplicación, e indispensables dependiendo del momento y situación; retomamos las ideas con las que iniciábamos nuestra aportación, y queremos terminar con una triple reflexión en voz alta.

- No podemos esperar que otros actúen por nosotros. Dicha afirmación procede de diversas realidades que confluyen en que la población (niños y niñas, chicos y chicas) que se encuentra ubicada en la franja derecha de la curva de Gauss, ha sido la gran olvidada de nuestro sistema educativo, y todavía más agudizada en la comunidad autónoma catalana. Los pocos profesionales que se encuentran en nuestro país son conocidos por todos pero escuchados por pocos; las familias de estos sujetos se han visto perdidas por la falta de información y de soporte desde la administración, y algunas de ellas incluso estafadas por falsos profesionales del tema.
- Estas Jornadas han configurado un escenario que ha unido a muchas personas de procedencias muy diferentes, con estímulos profesionales diversos, pero bajo el común denominador de un notable interés por las altas capacidades. Debemos aprovechar este núcleo común para avanzar colectivamente hacia un futuro cercano y nítido. Otras comunidades autónomas se encuentran unos pasos más adelante en este tema, y sabemos de su apertura hacia una colaboración verdadera. Nuestra Administración, hasta el momento, no ha mostrado demasiado interés en este tema aunque sí ha avanzado en otros. Debemos provocar este primer paso, y seguramente muchos otros se irán uniendo.
- Tenemos nuestra parte de responsabilidad y no podemos dormirnos. El tiempo avanza demasiado deprisa y estos niños y niñas crecen, se estancan, desaparecen... No podemos quejarnos si nosotros no forzamos este avance. Equipos como el COPEC (Col·legi de Pedagogos de Catalunya), el COPC (Col·legi de Psicòlegs de Catalunya) o Asociaciones de Padres y Madres diversas (FANJACC, ...) han aportado su pequeño grano de arena en actividades de difusión, pero todavía es insuficiente, y somos responsables de la aceleración en el tiempo para concienciar más y mejor a la sociedad sobre este tema.
- Unidos podemos avanzar, y muestra de ello se evidencia en estas Jornadas Nacionales. De procedencias diversas y de vivencias diferentes, las altas capacidades nos unen y configuramos un colectivo suficiente para avanzar hacia la optimización en el trato con personas de alta capacidad. ¡No podemos fallarles!. Debemos colaborar con ellos a sentirse partícipes directos en un entorno sensible y cercano

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, O. (1994). Aprender a enseñar. Barcelona: Ediciones Gestión
- Armstrong, T. (1994). Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Manantial
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis
- Cooper, J.M. (1993). Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción. México: Limusa-Noriega.
- De la Torre, S. - O. Barrios (coord) (2003). Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro
- Gallego, J. (1999). Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica. Madrid: Escuela Española
- Gardner, H. (1993). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós
- Generalitat de Catalunya (2006). Pacte Nacional per a l'Educació. Barcelona. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació
- Gonzalez, A.P. - A. Medina - S. De la Torre (1995). Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social. Madrid: Universitas
- Jimenez, B.; gonzalez, A.P.; ferreres, V. (1989). Modelos didácticos para la innovación educativa. Barcelona: P.P.U
- Mayor, J. - A. Suengas - J. Gonzalez (1993). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.
- Orlich, D.C. y otros (1994). Técnicas de Enseñanza. México: Limusa.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En: COLL, C. - J. PALACIOS - A. MARCHESI. Desarrollo Psicológico y Educación (II). Madrid: Alianza, 199-224
- Prieto, M.D. – C. Ferrándiz (2001). Inteligencias múltiples y currículum escolar. Sevilla: Aljibe
- Rajadell, N. (2000). Estrategias para el desarrollo de procedimientos. Revista Española de Pedagogía. 217, 573-592
- Rajadell, N. (1992). Estrategias didácticas. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Roman, J.M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En: C. MONEREO. Las Estrategias de Aprendizaje. Barcelona: Domènec, 169-191
- Sanchez, E. (2003). Los niños superdotados: una aproximación a la realidad. Madrid: Piscegraf
- Sipan, A. (coord) (1999). Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira eds.
- Sevillano, M.L. - F. Martín (coord) (1993). Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid: UNED

Capítulo IX

LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DEL TALENTO CREATIVO ARTÍSTICO Y LA SUPERDOTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN CATALUÑA (SECAT). LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Pilar Balagué i Bertran

Maestra, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Especialista en Psicología y Pedagogía en Secundaria. Tecnóloga de Intervención Sociocomunitaria. Ex directora de Centro de Educación Infantil y EGB. Diploma de Estudios Avanzados en Evaluación Educativa de la UdG. Profesora –Tutora UNED (Girona). Facultades de Ciencias de la Educación y de Educación Social. Titulada en Danza por el Conservatorio Superior del Institut del Teatre de Barcelona.

Con la colaboración de Rosa Vela

Licenciada. Profesora de Secundaria, Exdirectora de IES y Formadora de formadores en atención a la diversidad del Departamento de Educación de Cataluña.

INTRODUCCIÓN

La Educación de calidad se basa en la doble finalidad: “*El desarrollo de las potencialidades de la persona y su socialización positiva*”. La Educación integral precisa una política educativa que considere a todo el alumnado, incluyendo ineludiblemente los alumnos de Altas Capacidades.

Existen creencias, en nuestro contexto educativo, respecto a los alumnos de Altas Capacidades que interfieren en la calidad de su educación, por ejemplo: se presupone que sin intervención adquieren la excelencia, se afirma que por si mismos ya aprenden, que en el marco educativo no requieren dedicaciones específicas, en educación existen prioridades más apremiantes que la atención específica al alumnado de Altas Capacidades, que no plantean problemas en el aprendizaje, que pueden con todo, y que deben seguir el nivel académico prefijado en el currículum ordinario (a menudo muy por debajo de sus posibilidades) y, si desean formarse en enseñanzas artísticas, pueden hacerlo fuera de la institución formal, en su tiempo libre, con actividades extraescolares,



Las expectativas para los alumnos en Enseñanzas Artísticas en los Centros educativos ordinarios, son de acomodación, limitadas a unas disciplinas determinadas y a unos niveles de iniciación. Se acepta que un currículum artístico se aprenda como actividad extraescolar.

Existe en nuestro contexto educativo, una delegación de responsabilidades desde la educación formal a la educación no formal, respecto al desarrollo del Talento creativo artístico.

Como educadores ante esta situación, se debe promover el cambio potenciando una atención específica a los alumnos de Altas Capacidades.

1. LA INTERVENCIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA DEL TALENTO CREATIVO ARTÍSTICO EN EL MARCO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CATALUNYA (SECAT)

Esta exposición es una invitación a la reflexión para el cambio desde la práctica educativa, a partir del análisis de la situación actual en el Sistema Educativo Catalán respecto la atención educativa de los alumnos Superdotados o con Talento Creativo Artístico.

Se centra en la idea de la “**Educación Integral de las personas**”, cada individuo presenta unas necesidades educativas propias y el derecho a la igualdad de oportunidades especialmente, el derecho a recibir una educación de calidad en su contexto. En la población de alumnos existen alumnos de Altas Capacidades; *El Pacte per l'Educació de Catalunya* y la LOE contemplan la atención apropiada a este alumnado.

El SECAT debe “EDUCAR PERSONAS”, respetando el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, para conseguir el desarrollo personal y la socialización positiva de los individuos:

Considerando a los alumnos de Altas Capacidades como alumnos de necesidades educativas especiales o específicas, reconociendo el valor del Talento creativo artístico y su educabilidad.

IDEAS CLAVE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

- EDUCAR PERSONAS
- DERECHO A IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN.
- FINALIDAD: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIALIZACIÓN POSITIVA
- EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES TIENE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ESPECÍFICAS) EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

La ponencia pretende:

- Concienciar a los responsables de la Educación
- Implicarlos en un compromiso de Calidad
- Seducir en un Proyecto de Innovación en intervención educativa.

¿Cómo?

- A partir de un análisis de la situación actual del marco educativo en el SECAT.
- Mostrando las posibilidades de Innovación y reflexionando sobre propuestas de intervención desde la Práctica educativa.

Cuando se introduce el tema, surge la cuestión sobre la detección de los alumnos de Altas Capacidades, pero existe un elemento previo: **“la consciencia de la existencia de este tipo de alumnado en los Centros educativos”**

En conversaciones entre profesionales, sobre su percepción respecto a la *“existencia de alumnos de este perfil, con talento creativo y/o superdotación” en los Centros*”, surgen respuestas que ponen de manifiesto que:

- En la práctica educativa, no se constata una valoración generalizada, de la importancia del Talento Creativo, ni de las Altas Capacidades. A nivel curricular y organizativo, no se suelen mencionar.
- Se acepta que existen alumnos de este tipo, pero muchos profesionales reconocen en los encuentros pedagógicos, que no son consientes de atender actualmente alumnos de estas características. Señalan que en el centro donde trabajan no se estén llevando a cabo detecciones o intervenciones específicas.
- Surgen afirmaciones que consideran que estos alumnos forman parte de una *“élite”*.
- Se habla de alumnos brillantes e incluso superdotados, pero no de protocolos de detección.
- Existen docentes aún demasiado anclados en la transmisión de conocimientos y en la reproducción de los mismos, lo cual se refleja en la evaluación. El Talento creativo puede resultar muy incómodo, no se sabe como tratarlo, genera inseguridad en los profesionales. Existen situaciones educativas donde se tiende unificar la tarea docente, con el riesgo de desatención cualitativa del alumnado
- Las enseñanzas artísticas no están suficientemente valoradas en contextos educativos y menos el Acto Creativo como generador de Cultura.

Se puede considerar que la excepcionalidad y la excelencia generan complejidad en los centros educativos. El pensamiento divergente provoca demasiadas incertidumbres en los docentes.

El primer paso para la calidad educativa es la valoración del Talento Divergente, lo que implica un cambio en la mentalidad que reconozca la importancia del Talento Creativo Artístico y de la Sensibilización artística en nuestra sociedad.

En las perspectivas de futuro del mundo empresarial la creatividad se considera uno de los pilares que en se apoya el resurgir económico y cultural. En la misma línea, se trata de promover una Política educativa en que **“El desarrollo del Talento Creativo Artístico se considere una prioridad.”**

1.1. Análisis de la atención en el sistema educativo en catalunya (secat), respecto al alumnado de altas capacidades en la enseñanza secundaria

En la Normativa de Instrucciones para los Centros de Educación Secundaria se describen las **Prioridades Educativas**, sin ninguna referencia al Talento Artístico.

En los Centros Educativos Ordinarios:

- Los docentes no están suficientemente formados para reconocer el Talento Artístico Creativo, especialmente, cuando éste no se manifiesta de forma evidente, a veces, la intervención pedagógica es inadecuada.
- El Currículum de las materias artísticas se limita generalmente, a aprendizajes de iniciación, que resultan escasos y desmotivadores. La organización del centro no facilita el acto creativo, se prioriza la transmisión cultural, no la generación cultural.

Para la mejora de la calidad educativa de los alumnos de Altas Capacidades se propone un cambio: Aceptar el Talento y, definir su desarrollo como una prioridad en educación:

Plantearlo en Planes Estratégicos y de Innovación Educativa (se están promoviendo iniciativas sobre mediación, cohesión social, planes de mejora del éxito de los resultados académicos y de las competencias básicas, incluso la mejora de la formación en deporte).

Desde la organización de centros, el currículum, los agentes educativos, los recursos y la evaluación, en la programación anual y en los documentos de las Instituciones educativas (PEC, PC, RRI,...):

- Con la personalización de la intervención educativa.

- Dotando de recursos humanos y materiales

- Basándose en la formación de los profesionales (para detectar el talento a partir de la observación de indicadores; promoviendo oportunidades para que se manifieste).

- Refutando falsas creencias y tendencias a la uniformidad.



- Contando con el asesoramiento de especialistas.

- Promoviendo la innovación educativa, el trabajo en equipo multiprofesional, en redes de centros y del contexto educativo-social. Con la implicación de la Inspección Técnica.

1.1.1. La detección

La Normativa no menciona un Protocolo de detección y menos generalizado. En la práctica educativa se constata que la detección no es suficientemente eficiente. Si un equipo docente, considera la posibilidad de Altas Capacidades en un alumno, se presenta la demanda al Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de zona (EAP) que le diagnostica, pero la realidad es que no se detectan todos los casos.

Propuesta de detección:

- Deben ser profesionales especialistas los que determinen la detección, pero los docentes han de estar preparados para realizar una observación de forma generalizada, a través de la aplicación de protocolos de indicadores, de análisis y valoración de los mismos.
- En el centro ordinario de secundaria, existe el profesor Especialista en Pedagogía y Psicología, que ha de intervenir en el proceso, en cooperación con servicios externos (EAP).
- Se requiere disponer de servicios de apoyo formados por especialistas en Altas Capacidades que, relacionados con la Inspección Técnica, lleven a cabo asesoramientos y propuestas de actuación. Se trata de establecer Unidades de intervención específicas para las Altas Capacidades. Un sistema de apoyo a los profesionales, para la formación específica compartida, la innovación educativa desde la práctica docente, la elaboración de materiales, la aplicación de las TIC, adecuaciones organizativas y curriculares, propuestas singulares. Las Universidades intervendrán en este proceso.

1.1.2. La intervención

a) La formación artística

Los alumnos en Cataluña reciben formación artística en centros ordinarios o en un centro integrado en el caso de música y danza. Generalmente acuden a centros especializados en enseñanzas artísticas del ámbito de la educación no formal.

- La formación artística en los centros ordinarios suele tender a la uniformidad y a la iniciación, para ampliar conocimientos el alumnado asiste a centros especializados (actividades extraescolares)
- En centros específicos: Existe un centro de primaria integrado de danza y música; y algunos de secundaria. Hay escuelas autorizadas y conservatorios, donde se estudian el grado elemental y medio a nivel reglado, o a nivel no oficial. Los estudios de grado superior se realizan en centros oficiales.

Los alumnos que se comprometen en el aprendizaje artístico, deben hacerlo compaginando de forma muy compleja sus estudios, asistiendo al centro ordinario de ESO o de formación post-obligatoria y simultáneamente al centro especializado, con convalidaciones (educación

física, música y cuatro créditos de asignaturas optativas). Esta situación genera entre otros, los siguientes problemas:

- La asistencia a centros específicos se efectúa después del horario lectivo y con horarios extensos, especialmente en niveles medios. Hay que sumar al horario de permanencia en el centros ordinario, (que en autonomías como Cataluña, no son intensivos, actualmente ampliado con la 6ª hora), el horario del centro especializado, generalmente muy denso (horas de permanencia ejecutando la actividad y de preparación) y además coinciden los períodos de evaluación de ambos centros.
- Si se pretende realizar actividades de creación, el proceso es difícil.
- Se establece para el alumno una carga lectiva doble, con una carga curricular significativa, resultando muy compleja el poderla compatibilizarla con la vida familiar y social.
- Las enseñanzas artísticas suponen un coste económico significativo para las familias.

b) La Atención a la diversidad específica, las Altas Capacidades

La referencia de las Altas Capacidades en la Normativa de funcionamiento de los Centros Educativos de secundaria, denota poca concienciación. Permite realizar actuaciones a nivel organizativo y curricular como *“la Modificación de la duración de la etapa (aceleración) y Modificaciones curriculares para alumnos que muestren avances significativos continuados.”*

Se puede realizar una Adecuación Curricular Individualizada desde el Centro o una Modificación Curricular autorizada por el Departamento de Educación.

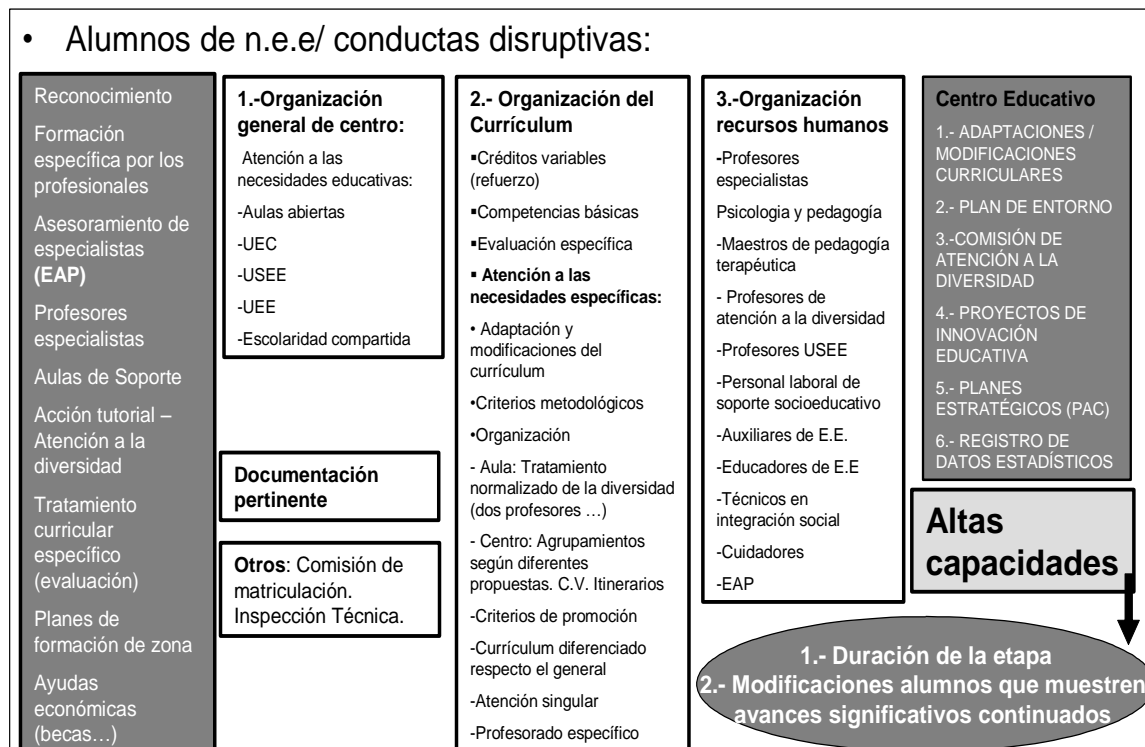
Con estrategias como la **Aceleración**: que consiste en avanzar al alumno de curso y el **Enriquecimiento** que supone trabajar con contenidos y metodología específicos a partir del currículum.

El marco legal propone intervenciones de acción tutorial, de atención a la diversidad, las adaptaciones y modificaciones curriculares para todo el alumnado. Se están promoviendo Planes de Innovación Educativa y Estratégicos, dentro del marco de la Autonomía de centros. Se apoyan Jornadas y grupos de Trabajo sobre Altas Capacidades. En esta última década se constata una evolución positiva en el SECAT para la atención de calidad a los alumnos de Altas Capacidades.

El Departamento de Educación ha promovido propuestas de formación en Altas Capacidades, como la elaboración de Licencias de estudio: *“Estratègies docents per a l’Atenció a la Diversitat: nens Talentosos i Superdotats a l’ESO”* Balagué, P.; 1997 y publicaciones específicas como: en Documentos de Educación Especial: *“Alumnat excepcionalment dotat Intel·lectualment”* Castelló, A.; Martínez, M.; 1999.

INTERVENCIÓN: Atención a la diversidad (Secundaria)

Normativa de instrucciones a los centros



c) Una propuesta de mejora en el marco del SECAT

Se basa en utilizar las estrategias implementadas para la atención de necesidades educativas especiales o específicas, adaptándolas a las Altas Capacidades:

- Estrategias de organización, con recursos humanos especializados, recursos externos de apoyo, de flexibilidad del currículum, con la elaboración de documentos y la evaluación, utilizando aulas de apoyo o la escolarización compartida.
- Organizar el currículo y la evaluación: Con créditos variables de ampliación o bien específicos; implementar ampliaciones curriculares (enriquecimiento e introducción de nuevos currículos, especialmente artísticos), nuevos criterios metodológicos, aplicación de nuevas tecnologías, con itinerarios flexibles, modificando los criterios de promoción, con atenciones singulares.
- Reconociendo la necesidad de formación de los profesionales de centro, especialmente los psicopedagogos, los equipos directivos y los EAP.

- Organización de recursos humanos: Incrementar la docencia con profesionales especialistas (en arte), con profesionales especialistas en psicología y pedagogía. Y con equipos especialistas en Altas Capacidades y Unidades de apoyo a las Altas Capacidades. Con implicación de la Inspección Técnica.

- Con la apertura del centro a la comunidad, Planes de Entorno educativo y de cohesión social.

- Incluyéndose en Proyectos de Innovación y Planes estratégicos. Participando a nivel de

elaboración de Estadísticas y de Documentación. Incrementando las publicaciones propias del Departamento.

Utilizar también las estrategias para alumnos de Altas capacidades	
Talento Creativo Artístico.	
ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN ESPECÍFICA	<p>ORGANIZATIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DESDOBLAMIENTOS • GRUPOS REDUCIDOS PARA INSTRUMENTALES • ATENCIÓN ESPECÍFICA • PERSONALIZACIÓN HORARIA • PROFESORADO DE SOPORTE • UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE ENTORNO • UNIDADES DE SOPORTE • ESCOLARIZACIÓN COMPARTIDA • PLANES DE ATENCIÓN SINGULARES • DIFERENTE DURACIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA <p>DOCUMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • CAPTACIÓN DE INFORMACIÓN DE NECESIDADES • PROPIA (Plan de Centro ...)
	<p>A NIVEL CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACIS • MODIFICACIONES • EXCENCIONES • CONVALIDACIONES <p>A NIVEL DE AUTONOMIA DE CENTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • PLANES DE INNOVACIÓN • PLANES ESTRATÉGICOS • PLAN DE ENTORNO EDUCATIVO • TRABAJO EN RED DE CENTROS <p>ASESORAMIENTO DE ESPECIALISTAS</p> <p>PROFESORES ESPECIALISTAS EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA, /.../</p> <p>ATENCIÓN DEL EAP Y LA INSPECCIÓN TÉCNICA</p> <p>FORMACIÓN- Plan de Zona</p>

Análisis del SECAT a nivel global

<p>1. CONCIENCIAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del Talento • Obligación de atenderlo 	<p>1.- Individuo</p> <p>→</p> <p>2.- Sociedad</p>	<p>PADRES:</p> <p>1. DEMANDA</p> <p>2. PRESIÓN</p> <p>3. PARTICIPACIÓN DEBATE</p> <p>4. FORMACIÓN</p> <p>5.- ASOCIACIÓN</p>	<p>EDUCADORES</p> <p>-Visión global:</p> <p>1.- Currículum</p> <p>2.- Organización</p> <p>3.- Prioridades educativas</p> <p>- Relación Univer.</p>	<p>ADMINISTRACIÓN (Servicios Técnicos)</p> <p>1.- Línea política educativa</p> <p>2.- Investigación / Innovación</p> <p>3.- Normativa</p>
<p>2.- RECONOCER LA EXISTENCIA DEL TALENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de manifestarlo 	<p>Actuar</p> <p>Priorizarlo ?</p>	<p>Saber si los hijos lo tienen y lo pueden manifestar</p>	<p>Considerarlo en:</p> <p>Organización</p> <p>Distribución de recursos (humanos)</p> <p>Adecuar currículum</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa (hacerla presente) • Destinación recursos humanos y materiales • Creación servicios Técnicos Asesoramiento / soporte • Planes de innovación • Planes estratégicos
<p>3.- DETECCIÓN</p> <p>Diagnosis respecto población (número)</p>	<p>Saber de que alumnos se trata:</p> <p>Alumnos de altas capacidades</p>	<p>Poder actuar: toma de decisiones</p> <p>- Formarse.</p> <p>- Implicarse</p>	<p>Programas de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas • Profesores especialistas • Equipos Asesores/soporte • Formación permanente • Investigación • Seguimiento • Espacios de soporte
<p>4.- INTERVENCIÓN AULA CENTRO OTROS CENTROS</p> <p>Planes de actuación (Evaluación)</p> <p>Rol de los AGENTES</p>	<p>Cumplir con los objetivos de la educación</p>	<p>- Conocer como se interviene</p> <p>- Seguimiento</p> <p>- Buscar recursos</p>	<p>Cambio:</p> <p>- Implicación en una educación de calidad de este alumnado.</p> <p>-- Cultura de centro</p> <p>- Formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión funcionamiento • Distribución Territorial recursos y centros • Trabajo de investigación y divulgación • Trabajo en Red de centros – seminarios. • Formación específica

La Normativa debe contemplar:

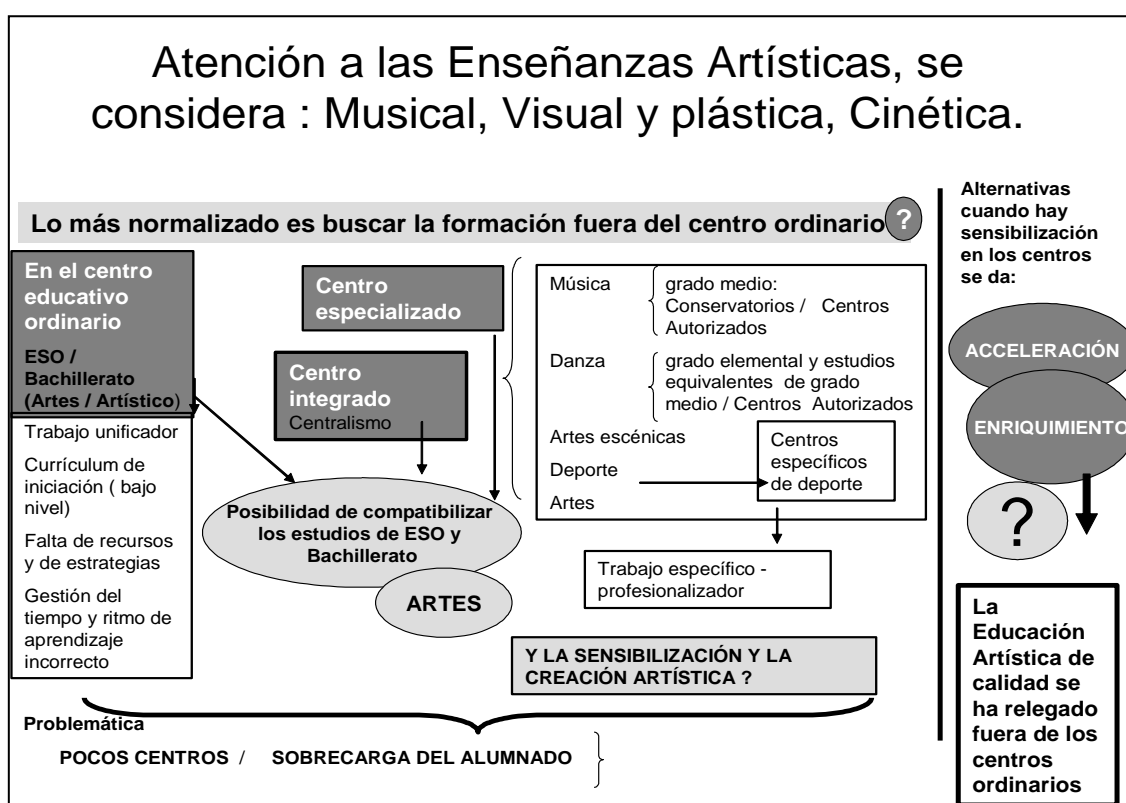
- Aspectos de atención a estos alumnos

- La voluntad de formación de los profesionales
- Promover la investigación i la intervención.
- Implicar la Inspección Técnica.
- Promover el apoyo de las Universidades a nivel de formación inicial y permanente.
- Estimular la participación de las Asociaciones de padres de alumnos de este perfil.
- Favorecer que el debate, sobre la necesidad de atención específica en alumnos de Altas Capacidades, esté presente en la sociedad.

Cuadro explicativo de los ejes de la intervención educativa en Altas Capacidades.

1.2. Como ejemplo de enseñanzas artísticas se analiza la situación de la enseñanza en danza en el secat

Las **Enseñanzas Artísticas** se adquieren en los centros ordinarios como iniciación (en el caso de danza como un contenido de la materia de educación física), en centros integrados, o en centros específicos como enseñanza específica. La danza se puede estudiar en estos dos últimos modelos de centro.



En el análisis sobre las Enseñanzas Artísticas el Sistema muestra debilidades, como:

a) **La existencia de pocos centros especializados.** Las plazas son muy limitadas, con pruebas de acceso (audiciones). En todos los centros específicos se abona una matrícula.

- Un centro integrado de danza y música de Enseñanza Primaria, CEIP Oriol Martorell en Barcelona, único en Cataluña.
- Un centro integrado de ESO y danza, el *Institut del Teatre* en Barcelona.
- Para estudios post-obligatorios el *Institut del Teatre* mantiene un convenio (desde el 2004), con el IES Jaume Balmes de Barcelona (diurno y nocturno), anteriormente se matriculaban en el IES XXVena Olimpiada de Barcelona.
- En el nivel medio (profesionalizador) son pocos los centros oficiales: *Institut del Teatre* (Barcelona), el Centro de danza Laie (Alella) y Artemis (Tarragona).
- Los centros no disponen de residencia para los alumnos, diferencia muy significativa con el Centro de Alto Rendimiento Deportivo (Sant Cugat del Vallés).
- Los estudios superiores se cursan en Conservatorio Superior del *Institut del Teatre* de Barcelona.
- A nivel elemental, sin reconocimiento oficial, se puede cursar en las Escuelas de Danza Autorizadas.

b) La dificultad de compatibilizar estudios ordinarios y danza.

- Se puede estudiar de forma **integrada** (horario de mañana y tarde de 9 a 18 de la tarde en el CEIP (primaria), o en el *Institut del Teatre* (8:30 a 20:30h) (secundaria) en Barcelona.
- **Compaginar los estudios en un centro ordinario y estudios en un centro específico reconocido (oficial o autorizado).** Se realizan Adaptaciones personalizadas. La carga lectiva y de horario, dependerá del grado (elemental o medio).
 - Compartir ESO y estudios de danza (nivel medio) implica una modificación curricular y convalidaciones (música, educación física y créditos variables), se trata de casos puntuales.
 - Compaginar estudios de grado medio y el Bachillerato:
 - El centro ordinario tiene una elevada carga lectiva, sólo convalidan música, educación física y una materia optativa. La carga lectiva entre los dos centros, puede ser de 8h a 21h, con una hora para almorzar, cinco días por semana. A lo que se suma: el estudio de las materias y la realización de tareas.
 - Bachiller de Artes: Se cursan las materias comunes y el título se adquiere al finalizar los estudios de danza de grado medio (6 cursos) y el Bachiller sin modalidad. Pueden realizar las Pruebas de Acceso a la Universidad.
 - También se puede realizar el Bachiller en un periodo más largo, pero el problema surge en las Pruebas de Acceso a la Universidad, para obtener una modalidad.

Los alumnos que manifiestan un Talento Creativo Artístico si desean estudiar, tienen que **soportar una carga lectiva que resulta muy difícil de asumir**, no por capacidad, sino por la

limitación de tiempo y el estrés que supone. Les genera problemas de compatibilidad de horarios, de sobrecarga lectiva, limitación del tiempo para crear, a lo que se añade el difícil acceso a los centros (ubicación, insuficiencia de plazas), además de dificultades económicas. **No disponen de tiempo vital, ni social.** El sacrificio para poder formarse es muy alto.

Su compromiso con la tarea y sus Altas Capacidades, su motivación intrínseca, su organización y su gran potencial, que permite que aprendan de otra manera, hacen posible que superen con éxito de la experiencia de formación, pero se les exige mucho más que al resto de alumnos.

2.MUESTRA DE DOS EXPERIENCIAS DE ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES-TALENTO CREATIVO ARTÍSTICO

2.1. Una alumna de Altas Capacidades. Talento Creativo Artístico: Danza

Desde la Educación Primaria compaginó estudios, en horario extraescolar, de Danza en una Escuela Autorizada (grado elemental) con los estudios en el centro ordinario (con un rendimiento sobresaliente). Superó las pruebas de acceso al *Institut del Teatre* de Barcelona (segundo curso del grado medio).

A los 16 años se trasladó a vivir “sola” a Barcelona, para realizar los estudios de danza. Después de superar la dificultad de encontrar una residencia de estudiantes que aceptasen una menor, de vivir alejada de la familia, en una residencia donde era la única persona que realizaba este tipo de estudios, tuvo que adaptarse a una gran ciudad como Barcelona.

Inició los estudios de bachillerato (un nuevo centro), en un centro público próximo al *Institut del Teatre*, en que realizaron el esfuerzo de la compaginación de horarios, con una sesión diaria que se iniciaba a las 8 de la mañana hasta las 14h30 (bachillerato) y seguía a las 15h en el centro artístico hasta las 20h o 21h cinco días por semana. La formación artística en el *Institut del Teatre* supuso un tercer nivel de adaptación.

Además de estudiar y realizar los trabajos pertinentes, desplazarse en la ciudad, comer, dormir y se supone vivir.

La alumna finalizó los estudios de Bachiller con Matricula de Honor y un 9 de nota de acceso a la Universidad (sin que se la aplicara ninguna diferenciación positiva, respecto al resto de alumnos, en el momento de realizar las pruebas de Selectividad, a pesar de simultaneando dos tipos de estudios reglados), además de los de Danza, y coincidiéndole los períodos de evaluación de ambos centros. La carga lectiva, de contenido y horarios, las complejidad de la adaptación requirieron de un compromiso con la tarea y una organización personal muy intensos.

La protagonista, Alba, se lamenta que para poder formarse artísticamente no disponía de tiempo para vivir. Y reivindica el derecho de poder acceder a una formación artística, sin dejar de acceder una formación humanística y científica, de un nivel de bachiller.

Alumnos de Altas Capacidades parece que pueden con todo. Está alumna fue capaz de trasladarse a vivir alejada de la familia, organizarse sola una jornada lectiva con una gran sobrecarga en tiempo y tarea, realizar el esfuerzo de los estudios, un gran esfuerzo físico, y... seguir viviendo, integrándose en la comunidad.

Surge evidentemente las preguntas: ¿Es justo que para poder formarse se les exija tal nivel de compromiso con la tarea? ¿No se les debería tener una consideración específica y facilitarles el acceso a la educación y al desarrollo de su Talento? ¿No debería el Sistema mostrarse más abierto y flexible posibilitando alternativas que no requirieran de esfuerzos sobrehumanos, para acceder a la Cultura?

2.2. Una alumna de Altas Capacidades (Talento Creativo: Música, especialista de Canto). (Colaboración de Rosa Vela, SECAT)

La alumna, Laia, escribió para estas Jornadas, noviembre 2006:

Somos personas con más o menos capacidades, habilidades o inteligencia, pero tenemos el derecho y el deber de formar parte de nuestra sociedad. Como seres humanos poseemos las mismas necesidades. Soy diferente pero no quiero sentirme extraña, soy especial, y, lo más importante me gusta ser especial.

Muchos creen que somos fuentes de conocimiento, pero, los conocimientos los adquirimos del exterior gracias a los recursos y posibilidades de nuestro entorno, es la capacidad de captar, asimilar y saber utilizar lo que nos proporciona la facilidad, con el conjunto de conocimientos recibidos, de experiencias vividas, poder alimentar y crear nuestra sabiduría.

No lo sabemos todo. Tenemos la facilidad de adquirir, asimilar y saber utilizar los conocimientos, pero sin los proporcionados desde el exterior, nuestro saber sería inútil. Vivimos en una lucha constante contra la sociedad, luchas para mantener y cultivar, no tan solo las capacidades, sino el interés, la motivación, la pasión y especialmente, la aceptación y el orgullo de ser como somos, y querer ser así. Sólo será un gran físico aquel que por mucho intelecto que posea, disfrute de una sociedad que lo apoye y ayude a valorarse a sí mismo.

¿Por qué la sociedad nos valora tanto y nosotros tan poco por culpa de la sociedad?

¿Porque aparentemente tenemos un lugar privilegiado y especial en la sociedad y nosotros nos sentimos olvidados y despreciados? ¿Por qué somos un gran potencial para la sociedad, pero al mismo tiempo molestamos? Nuestra gran riqueza no es nuestro intelecto o las capacidades, sino la aceptación de éstos en nuestra persona dentro de la sociedad.

¿Por qué para poder seguir y cultivar la pasión, desarrollar nuestras capacidades estamos obligados a realizar jornadas de 15 horas, que ni tan solo nuestros profesores aguantarían? Somos nosotros los clasificados con “pueden con todo”, quizás disponemos de habilidades para desarrollar más ampliamente, pero como toda persona humana tenemos necesidades, y entre ellas, dormir, comer y relacionarnos con nuestro entorno.

¡Pedimos que se nos permita formarnos y al mismo tiempo que nos dejen vivir!

La alumna, con un gran esfuerzo propio y familiar, compaginó estudios en Cataluña y posteriormente tuvo que desplazarse a países europeos para cursar estudios artísticos de alto nivel. Para poder educarse cualitativamente puso en riesgo su salud y, sigue en la misma situación de esfuerzo personal que inició en su adolescencia.

Estas muestras obligan a una reflexión profunda sobre las oportunidades educativas del Sistema Educativo en Cataluña respecto a alumnos de Altas Capacidades, con Talento Creativo Artístico.

3. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

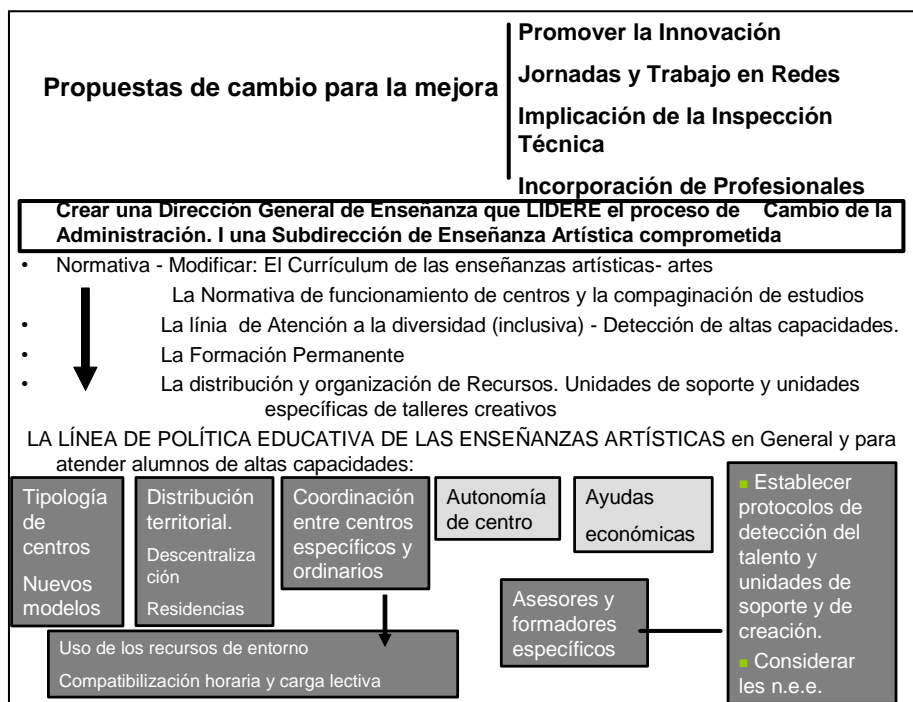
Con un compromiso de los Agentes Educativos se puede mejorar la calidad educativa de

Agentes de cambio: TODOS Cambio de enfoque global del tratamiento de las altas capacidades creativas artísticas

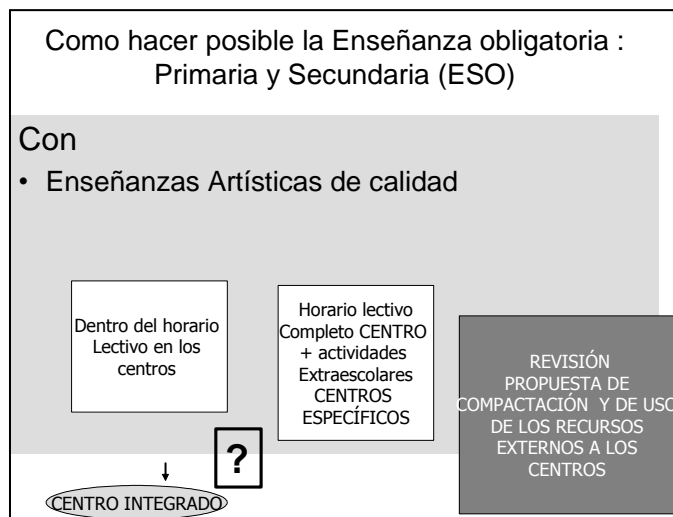
PADRES Particulares Asociaciones • Promover actuaciones de calidad • Implicación • Denuncia de la situación y reivindicación de derechos • Participación (debate - innovación) • Formación • Trabajo en familias.	PROFESIONALES ESPECIALISTAS - Formación (inicial y permanente. Específica conjunta de profesionales) - Seminarios de reflexión e investigación. - Trabajo en red de centros y de servicios. - Jornadas - Asociación	PROFESIONALES CENTRO DOCENTE - Concienciación - Formación - Demanda de asesoramiento y de unidades de soporte y de recursos específicos - Actuar con atención real a toda la diversidad - Uso de recursos externos a los centros ordinarios : Convenios de colaboración -Autonomía de centros -Organización del curriculum	SERVICIOS TÉCNICOS ADMINISTRACIÓN INSPECCIÓN TÉCNICA POLITICOS: - Formación - Organización de centros - Organización de soportes y asesoramientos - Autorización de modificaciones curriculares y atención singular -Autonomía Centros	EDITORIALES Administración Edición de materiales adecuados alumnado de altas capacidades. Material compactado
--	--	---	--	--

los Alumnos de Altas Capacidades.

- **Los Padres:** Pueden incidir en la política educativa, no aceptando como normalidad una acción educativa que discrimine a sus hijos por sus capacidades, deben reclamar la atención que precisan sus hijos, generar cambios a partir del diálogo (individualmente o en Asociación de padres) con la Administración.
- **Los Profesores:** Precisan formación inicial y continúa respecto el Talento. Promoviendo una atención a la diversidad integral. Los equipos directivos con un enfoque flexible de la organización y del currículo, han de desarrollar la autonomía de centro e innovación educativa.



- **Los Profesionales especialistas** (en el centro y externos): Además de formación específica han de dinamizar y asesorar. Interviniendo especialmente en la detección y orientación. Trabajar en seminarios, jornadas, equipos de estudio, de supervisión, en colaboración con las Universidades y equipos de investigación de especialistas.
- **El Departamento de Educación en Cataluña:** Ha de promover la autonomía de centros, incorporando la Inspección Técnica con funciones de ayuda y de control de la calidad de la educación, que participe en la formación, la innovación e investigación. Dotar de recursos. Incidir en una red de centros, para el traspaso de experiencias educativas y realización de proyectos. Generar una red de unidades de apoyo y de recursos humanos especializados. Producir publicaciones y materiales de apoyo. Incidir en las nuevas metodologías y las nuevas tecnologías de la información. Potenciar la Innovación., implicando la



Universidad. Implantar un organigrama en el SECAT, que incluya las Enseñanzas Artísticas.

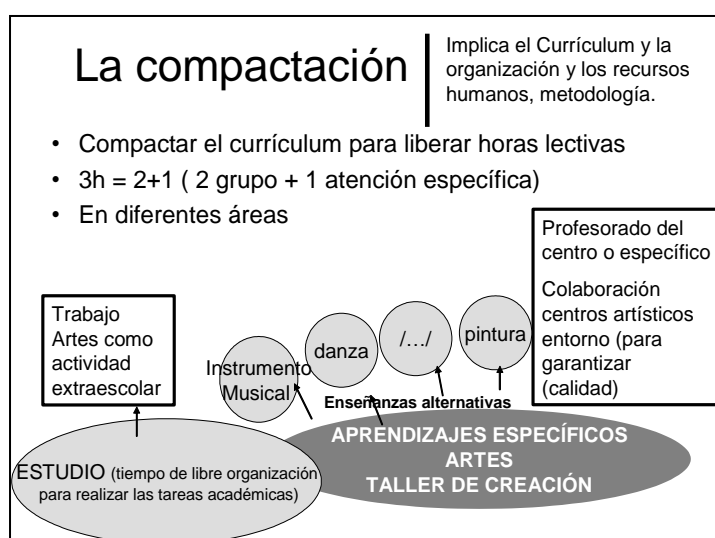
- **El Entorno social.** Debe de afrontar su compromiso educativo. Los Servicios educativos de entorno y las entidades culturales con un trabajo en red y con convenios de colaboración en proyectos.

3.1. Estrategias específicas

Las sugerencias de cambio implican la no uniformidad en la enseñanza, la apertura de centros al entorno y la diversificación de estrategias: la Aceleración, el Enriquecimiento preferiblemente y, una nueva propuesta: la Compactación.

3.1.1 La compactación

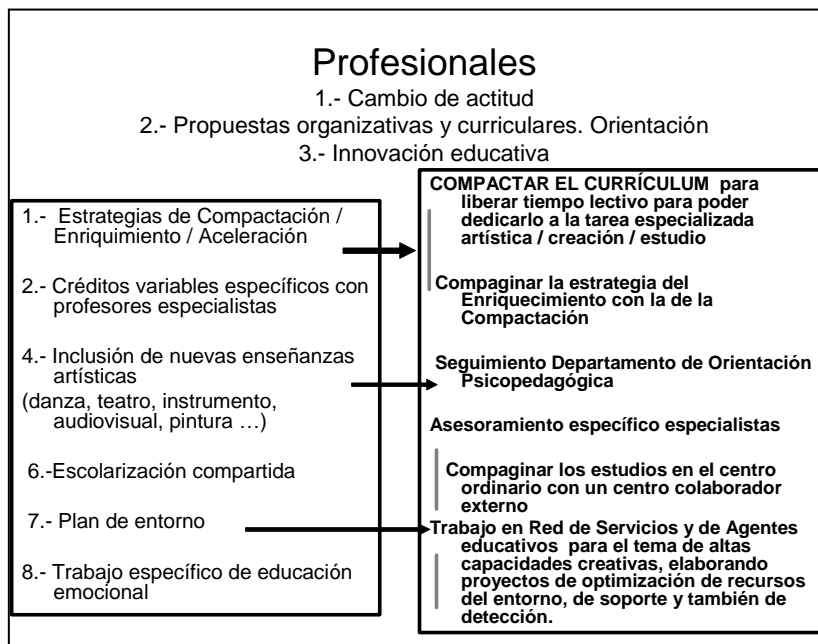
Estrategia que se enmarca en las Adaptaciones Curriculares. Los alumnos que aprenden rápidamente, con intereses propios, requieren su tiempo. En el centro ordinario pueden aburrirse, repetir contenidos, la tarea no es la apropiada, pueden seguir un ritmo más acelerado. En las enseñanzas artísticas en el centro ordinario, los currículos son de iniciación y no existe tiempo, ni espacio para la creación artística; disciplinas como la danza, la expresión dramática, la pintura, el audiovisual que pocas veces pueden ser explorados.



Al proponer al alumno **un proyecto**, realiza una tarea de enriquecimiento, con una temporalización adecuada y un estilo de aprendizaje propio.

La estrategia de la compactación se basa en sintetizar los contenidos curriculares para reducir el tiempo de exposición y simultáneamente plantear un proyecto personalizado de formación (Adaptación curricular).

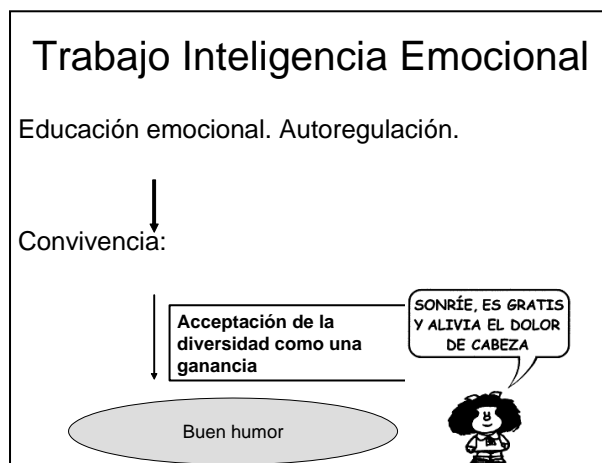
De las horas destinadas a la materia, si son tres por ejemplo, una se libera, realizando los aprendizajes de forma compactada en el resto de las horas, suprimiendo repeticiones innecesarias y prácticas no activas; se proporciona tiempo libre, bien para introducir la disciplina artística o para hacer la tarea escolar en el centro ordinario (aspecto relevante al compaginar estudios). Sus compañeros en esta hora, reciben una atención en que se reduce la ratio de atención profesor - alumno y pueden consolidar aprendizajes.



Se basa en la colaboración con el entorno educativo, compartiendo tiempo, espacio, profesionales, modificando el tiempo lectivo. Significa una continuidad entre el centro ordinario y las enseñanzas extraescolares. Al introducir materias artísticas de nivel, se precisa **profesionales especialistas**, que pueden pertenecer a un centro específico y establecer un convenio de actuación con el centro ordinario. Se trata de una actuación estratégica del profesorado.

INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL. La acción pedagógica de atención a las Altas Capacidades, precisa complementarse con un trabajo en Educación Emocional y Valores de integración y de aceptación de la diversidad.

La situación de la intervención educativa actual no es de fracaso, sino de reto. Los profesionales deben fomentar la sensibilización y creación artística como un bien de la comunidad. En la última década se ha avanzado mucho en la concepción de la atención a la diversidad.



4. PRESENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE ATENCIÓN A UNA ALUMNA DE ALTAS CAPACIDADES, EN UN INSTITUTO DE SECUNDARIA (IES LLUÍS COMPANYS DE TORDERA)

Se trata de un Centro de secundaria, comprometido en la Atención integral de la diversidad de todo el alumnado, que implica una personalización de la educación en función de las necesidades de cada sujeto.

Han diseñado un Plan Estratégico basado en la atención integral del alumnado y un Plan de Innovación educativa centrado en la mejora de la convivencia (con un crédito específico de

aprendizaje de competencias básicas en comunicación y habilidades sociales, impartido en toda la ESO y, un taller de educación emocional para la mediación y resolución de conflictos), apoyado en un Plan de entorno educativo y de cohesión social.

Quienes han experimentado estrategias singulares de atención a la diversidad para la atención de necesidades educativas especiales y específicas, que pueden aplicarse adaptándolas debidamente a alumnos de Altas Capacidades, especialmente artísticas. Y la adaptación personalizada para compatibilizar estudios de danza y ESO, de dos alumnas que estudian el grado medio (en un centro específico), y también de dos alumnos de bachillerato que compaginaban estudios de música de grado medio en el conservatorio.

Se realiza un Plan de Entorno educativo y de cohesión social (desde hace una década), que implica diversos Proyectos y una Área de Cooperación Educativa municipal y de zona. Se utilizan los recursos educativos de la comunidad:

- En las experiencias los alumnos trasladan el aprendizaje fuera del centro ordinario durante un período de su horario lectivo.

Por ejemplo: A nivel artístico los alumnos realizan un crédito variable de Teatro en el Centro de Integral Formación Artística del Teatro Clavé, centro autorizado como escuela de danza y música, en que se imparten enseñanzas artísticas. Un crédito variable se transforma en un crédito de expresión corporal con continuidad en toda la ESO, que imparte un profesor especialista del centro de formación integral artística en colaboración con profesorado del centro ordinario, experiencia que se prevé poder ampliar a danza e instrumento musical y canto. O bien el proyecto de comunicación y leguaje con la Emisora Radio Municipal *Ràdio Tordera* (reconocido en del Proyecto de Aula media de la *Generalitat de Catalunya*), o con el Voluntariado en la residencia municipal de la tercera edad *Can Compte*, en que los alumnos realizan un crédito variable en cooperación con centro.

- Se realiza un trabajo de equipo multiprofesional en el centro (Departamento de Orientación Psicopedagógica, EAP, Equipo directivo- coordinador pedagógico, y técnicos del Ayuntamiento de los Servicios sociales y del servició de Psicología municipal. Actúa como equipo dinamizador de los proyectos educativos del trabajo en red de Servicios y Agentes educativos de la zona.

4.1. Estrategias para la atención de la alumna de altas capacidades

Después del diagnóstico de la alumna (dictamen del EAP), se realiza una intervención educativa que consta de **una propuesta personalizada** (modificación curricular y adaptación curricular) que implica:

- Una estrategia de **aceleración** de un curso (de 1º a 3º de ESO), para una mejor socialización, el grupo de amigas de la alumna eran las del curso superior. (Modificación curricular).
- **Un programa de enriquecimiento** en distintas materias. Especialmente en Idioma: en inglés, realiza un Proyecto de estudio (un trabajo de investigación) .Adaptación curricular. Se está gestionando que pueda asistir a la Escuela Oficial de idiomas avanzando la edad de admisión.

- **Una compactación** para introducir el aprendizaje de un instrumento musical en colaboración con el profesor de música del centro y el Centro de Formación Artística autorizado (en parte dentro del horario lectivo). En la propuesta que se está gestionando el profesor del centro le dedica una hora semanal al lenguaje musical, y se coordina con el profesor de instrumento, quien impartirá, dos horas (en horario lectivo) y proseguirá el estudio del nivel elemental en horario extraescolar en el centro autorizado. Se compacta las lenguas y matemáticas. Adaptación curricular.
- Sigue el **crédito de educación emocional y valores** “*Competencias básicas en comunicación y habilidades sociales. Educamos personas*”.
- Dispone de un **seguimiento específico**, atención personalizada, del Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro. La evaluación se realiza en función del Plan Personalizado.

Esta propuesta educativa se basa en un trabajo anterior en el centro, con una alumna sordo-ciega, que estudió el segundo ciclo de la ESO y el Bachillerato, actualmente está en la Universidad. La alumna realizó su formación con un Plan Personalizado que implicó la cooperación entre profesionales especialistas que se incorporaron a la dinámica del centro, con la utilización de recursos externos de apoyo, con el asesoramiento de especialistas de la ONCE, bajo la coordinación de la profesora especialista en psicología y pedagogía del centro, la continuidad entre el centro ordinario y las actividades extraescolares de aprendizaje propio, etc.

Los conocimientos pedagógicos adquiridos durante cinco años con la atención de la alumna de educación especial, en que la atención específica benefició a la alumna y a sus compañeros, sirven de base para desarrollar actualmente el diseño personalizado con la alumna de Altas Capacidades.

5. CONCLUSIONES

Los alumnos de Altas Capacidades y de Talento Creativo Artístico forman parte de la diversidad de la población de alumnos, precisan de una atención específica como alumnos de necesidades educativas especiales en los centros educativos. Si se optimizan los recursos del marco legal del SECAT se puede mejorar la calidad de la intervención educativa, en la última década se ha progresado en la atención cualitativa de las Altas Capacidades, se debe seguir en esta línea.

Promoviendo la Innovación desde la Práctica educativa y, considerando la atención de las Altas Capacidades como una prioridad educativa.

A través del trabajo en equipo con proyectos en el marco de la Autonomía de Centro. Es imprescindible una formación inicial y permanente específica de los profesionales, incluida la Inspección Técnica y la investigación desde la práctica educativa. La Universidad debe de incorporarse en el proceso.

Se deben establecer desde el SECAT, protocolos de detección generalizada supervisados y diagnosticados por profesionales especialistas, así como indicadores para el reconocimiento por parte de los docentes. Se deberán constituir Unidades de apoyo a los docentes integradas por especialistas en Altas Capacidades.

El Departamento de Educación en Cataluña, ha de comprometerse en una política educativa que considere las Altas Capacidades y genere los recursos para su desarrollo, especialmente en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas, con la creación de la Dirección General de Enseñanzas Artísticas. Revisando la organización, el currículo y las estrategias que se están llevando a cabo en los centros ordinarios y en los específicos para estas enseñanzas. Compactando currículos, reduciendo cargas lectivas, para posibilitar la compaginación de estudios, que no supongan una doble jornada y permitan disponer de tiempo para la socialización y para crear.

Es necesario subsanar la delegación de responsabilidades educativas de la formación artística de los alumnos, desde la educación formal a la educación extraescolar, facilitando la escolarización compartida, y la formación integrada.

Los padres y profesionales deben concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de una política educativa consciente de la atención a toda la diversidad. El entorno social debe promover la Educación, colaborando con los centros educativos. Se trata de una tarea en que se comprometan a participar de forma cooperativa todos los agentes implicados en el proceso educativo.

Una intervención educativa específica apropiada, repercute positivamente en el alumnado de Altas Capacidades y en toda la Comunidad educativa.

***“CUALQUIER COSA QUE HAGA SERÁ INSIGNIFICANTE
PERO ES MUY IMPOTANTE QUE LA HAGA”.***

Mahatma Gandhi

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apraiz, J. Coordinación. *Educación del alumnado con altas capacidades*. Gobierno Vasco. Vitoria 1995.

Balagué, P: “*Estratègies docents per a l’Atenció a la Diversitat: nens Talentosos i Superdotats a l’ESO*”; Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament, Llicències d’estudi. Barcelona 1997

Castelló,A.; Martínez, M.; “*Alumnat excepcionalment dotat Intel·lectualment*, Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament, en Documents d’Educació Especial, Barcelona 1999.

Departament d’educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. *Resolució de 30 de juny 2006 sobre les instruccions per a l’organització i el funcionament dels centres educatius públics d’educació secundària per al curs 2006-07*.

Pacte Nacional per l’Educació de Catalunya. 2006

Ley Orgánica de Educación LOE.2006

Vela,R, *Comunicació personal*. Barcelona 2006.

Capítulo X

EVALUACIÓN DE MODELOS Y PROGRAMAS PARA EDUCAR A LOS MÁS CAPACES

Carmen Jiménez Fernández

Catedrática. UNED

INTRODUCCIÓN

Los más capaces son alumnos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y profesores el estímulo y la guía adecuados. En esta ponencia se expondrá la valoración de programas que giran en torno a tres ejes clásicos: la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento por capacidad. En Jiménez Fernández (2000a, 2000b) se desarrolla el tema.

1. LA ACELERACIÓN DESDE EL MODELO DEL TALENTO MATEMÁTICO PRECOZ

Stanley considera la aceleración como la mejor opción para los alumnos altamente capaces para la matemática, coincidiendo en ello con las recomendaciones de Terman. Tiene un concepto amplio de la aceleración, distinto al simple salto de curso puro y duro. Su colaboradora Benbow recoge las siguientes formas de aceleración: a) Salto de curso. b) Entrada precoz en la escuela preescolar o primaria. c) Condensar el currículo y realizar tres cursos en dos años, por ejemplo. d) Currículo de progreso continuo. e) Ingreso precoz en bachillerato o en la universidad. f) Realización de cursos superiores en programas de verano, horario nocturno o similar en paralelo con el bachillerato. g) Cursos reglados de nivel avanzado y enseñanza dual. h) Mentores. i) Cursos a distancia.

La evaluación del programa SMPY se apoya en un diseño longitudinal planeado para seguir a lo largo de medio siglo el desarrollo académico, profesional y personal de varias cohortes de alumnos, identificados a los 12-13 años de edad. En el análisis de datos contemplan varios grupos formados por nivel de capacidad a los 12-13 años y género, educación acelerada y no acelerada, tipo de carrera elegida, entre otros.

Sus principales hallazgos son: a) Mostrar la validez predictiva del SAT de nivel superior en el diagnóstico del talento matemático; b) Probar que la alta capacidad permite a los que la poseen manejar con desenvoltura los desafíos intelectuales y académicos que plantea la aceleración del currículo; c) Los chicos obtienen puntuaciones significativamente más altas que las chicas en el SAT-M, desaparecen las diferencias en el SAT-V, se mantiene debilitada la tendencia a una mayor participación masculina y estudios más recientes rompen parcialmente estereotipos ligados al género, en el sentido de que las chicas que deciden participar en cursos de aceleración, obtienen en ellos un rendimiento similar al de los chicos, y desaparecen las

diferencias significativas tradicionalmente existentes entre los géneros en actitud hacia los programas acelerados. Ambos grupos obtienen altos rendimientos universitarios; el masculino obtiene (¿obtenía?) grados más altos.

2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DEL TRIPLE ENRIQUECIMIENTO DE RENZULLI

El autor del SEM (*Schoolwide Enrichment Model*) concibe la superdotación como el resultado de la convergencia de tres factores: capacidad intelectual superior a la media, motivación de logro y creatividad. El diagnóstico se materializa dando un peso similar a los tests y a las estimaciones del profesorado y la intervención educativa que desarrolla es el enriquecimiento del currículo en aula especial dentro del centro ordinario, enriquecimiento con tres niveles de complejidad o focalizado en el contenido, el proceso y el producto, fundamentalmente.

Un resumen de los resultados de la evaluación de dicho programa puede ser que: a) Su aplicación ejerce un efecto favorable en las prácticas de enseñanza del profesorado y contribuye a mejorar su actitud hacia los más capaces; b) Mejora la motivación y creatividad de los alumnos y los estimula a realizar productos más sofisticados y diversificados; c) Se asocia a cambios positivos en los centros escolares en aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza y los proyectos de los alumnos; d) Es interesante para los alumnos de minorías étnicas y con dificultades de aprendizaje.

3. EL AGRUPAMIENTO POR CAPACIDAD

Este modelo puede aplicarse con carácter fijo o a tiempo parcial; en el aula ordinaria o en aula separada; para una materia o para todo el currículo y agrupar a los estudiantes de un mismo curso o de distintos cursos. Son variantes del enriquecimiento curricular, goza de tradición en la individualización de la enseñanza y tiene mala prensa como modelo, sin que la investigación más rigurosa respalde tal estereotipo.

De estudios de síntesis se puede concluir: 1) El agrupamiento por capacidad a tiempo completo no produce ganancias en el rendimiento medio de los alumnos medios y de capacidad baja; sí produce ganancias sustanciales en el caso de los más capaces. 2) Los alumnos de secundaria agrupados en programas de alta capacidad tienen aspiraciones académicas más altas y es más probable que terminen matriculándose en la universidad. Sin embargo, es difícil determinar que sea un efecto claro del agrupamiento. La investigación tampoco ha sido capaz de probar que los profesores de los más capaces sean mejores profesores aunque sí se dan en ellos una serie de circunstancias que les llevan a creer en su trabajo y a proyectarlo en sus clases. 3) El agrupamiento parcial para enriquecimiento del currículo produce en los más capaces ganancias generales en el rendimiento, pensamiento crítico y creatividad. 4) El agrupamiento por capacidad a tiempo completo o con fines de enriquecimiento dentro del aula, tiene escaso efecto en el autoconcepto, aunque al inicio de dicho agrupamiento se produce un ligero descenso de la autoestima de los más capaces que vuelve a reequilibrarse. 5) El agrupamiento por capacidad de los más capaces produce una

moderada mejora de la actitud hacia las materias en los que son agrupados. 6) Las distintas formas de agrupamiento del modelo son beneficiosas para los más capaces, no tanto por el agrupamiento en sí como por lo que transcurre en el seno del grupo.

La conclusión general es que comparados con el agrupamiento heterogéneo con carácter fijo, con cualquiera de los tres modelos anteriores mejora la trayectoria escolar y personal del superdotado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jiménez fernández, c. (2000) *diagnóstico y educación de los más capaces*. madrid: uned/mec.

Jiménez fernández, C. (2000) Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18 (2),pp.553-565.