

2011

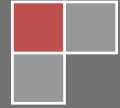
MARCO TEÓRICO

Altas Capacidades

**Educación Especial
Grupo B**



**Cerro Moreno Inma
Fernández Del Águila Estefanía
Rivera Peregrina Manuel
Verdú Verdú Laura**



Índice

2

1. ¿Qué es la superdotación?
2. Características generales de los S.P.
 - El Comportamiento
 - Características físicas
 - Psicología y adaptación social
3. Modelos explicativos de la superdotación.
4. Identificación de alumnos superdotados.
5. Identificación y evaluación psicopedagógica.
 - Procedimientos de Identificación no estandarizados
 - Procedimientos de Identificación estandarizados
6. Respuestas educativas para el alumnado con altas capacidades.
 - Ajustes curriculares, metodológicos y organizativos
 - Adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento
 - Flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas
 - Medidas complementarias a la educación reglada
 - Programa de enriquecimiento educativo
 - Escuelas oficiales de idiomas
7. Marco legislativo.
8. Bibliografía.

1. EL NIÑO SUERDOTADO. ¿QUÉ ES LA SUPERDOTACIÓN?

El concepto “superdotado” es muy delicado y suscita muchas controversias como comprobaremos a continuación:

- En los Estados Unidos se da el título de super gifted a los que brillan en todas las materias y cuyo nivel intelectual se acerca o llega al límite superior de los test de CI. El término de gifted generalmente se reserva para los que superan el CI de 130. Después vienen los talented que sobresalen en un campo particular como las matemáticas, la música, la creatividad o incluso el liderazgo.

3

- En Francia son muchos los que se oponen al término “superdotado” y proponen en su lugar el de “niño precoz”. En un debate televisado, A. Jacquard decía que superdotado no quiere decir nada, en especial cuando evoca un nivel de CI. ¿Cómo es posible, decía en resumen, medir con una escala exclusiva, como la del CI, la inteligencia humana que posee facetas tan numerosas y variadas? No se la puede encerrar en un número único, porque el CI sólo representa una íntima parte de sus múltiples dimensiones. Y como la inteligencia no puede reducirse a un número, consiguientemente no hay ni superdotados ni subdotados definidos por este test.

- En Israel la denominación de estos niños es única y vaga; engloba todas las aptitudes particulares y todos los niveles. El concepto hebreo contiene también una connotación de superioridad pomposa. Los que dirigen cursos especiales prefieren muchas veces dar otro título a su trabajo. Cada vez más se encuentra la denominación más modesta de “Cursos para jóvenes apasionados por las ciencias” o “Cursos para apasionados por el arte” en lugar de “Curso para superdotados”, como se hacía al principio.

- Ni que decir tiene que este concepto no plantea problemas sólo como significante. Buscando en la literatura, se comprueba enseguida cuanta confusión y desacuerdo reinan a nivel del contenido.

- Algunos afirman que se es inteligente o que no se es. Si uno es inteligente, lo es en todo; no puede hablarse de inteligencia, cuando esta inteligencia sólo se manifiesta en un campo específico, ya que, cuando es “grande”, es eficaz para toda actividad humana. Los partidarios de esta opinión no creen en una supuesta inteligencia que solamente se manifestase en un campo específico y estuviese atrofiada en otros. *En consecuencia, el superdotado es aquel que brilla o puede brillar en todas las disciplinas.*

- Según Vernon, la mayoría de los que manifiestan mucho talento en una materia específica poseen también un alto nivel de inteligencia general y a la inversa.

En contra de todo lo dicho anteriormente (y es la opinión más generalmente admitida) algunos afirman que la inteligencia puede ser una función general unitaria, pero también puede ser compuesta, con más menos cualidades, manifestándose de manera independiente; que un individuo puede muy bien ser superdotado en una materia limitada, sin tener por ello una inteligencia general elevada ni brillar en ningún otro campo. Para Cohn, el simple hecho de hablar de superdotado necesita forzosamente una precisión complementaria, a saber: ¿superdotado en qué? Lo que implica no sólo un cierto nivel de actuación, sino también una o unas disciplinas limitadas en las que se realiza esta actuación. Y naturalmente este autor añade que los test de CI o de creatividad no pueden responder de un modo satisfactorio a los innumerables campos de expresión en los que el sujeto puede sobresalir.

4

- Otros consideran superdotados a los "creativos". Sin embargo, la creatividad, como veremos, depende más de una disposición del espíritu que del nivel de inteligencia, y estas dos facultades, inteligencia y creatividad, tienen solamente una correlación relativa.
- Otros consideran que el liderazgo, el deporte y la expresión vocal pueden tener sus superdotados. El hombre es un todo, dicen, y por ello nada puede justificar la división arbitraria del espíritu y del cuerpo que hace de un niño intelectualmente precoz un superdotado, y no de aquel que presenta una precocidad, una especie de inteligencia social o física. Jarecky, que se ha interesado por el superdotado social, pretende que el CI no mide más que una décima parte del conjunto de las características de la precocidad social, y que existen componentes importantes como la madurez afectiva, las actitudes altruistas, la empatía, el sentido del humor y muchos otros de los que no da cuenta.
- La proporción de los superdotados en una población general es otro tema de controversia. Para algunos sólo son superdotados los grandes genios. En la línea de Galton, Burt cree que hay uno de cada 4000 personas. En el extremo opuesto, otros creen que el 20% de toda la población merece este título. Entre estos dos extremos se encuentran todos los porcentajes posibles. Pero la mayoría de autores están de acuerdo en un abanico que va del 2 al 5% de la población.

▪ Por otra parte, el Departamento americano de la educación y de la salud ha promulgado una definición nacional de la infancia superdotada que incluye seis criterios principales:

1. Excelencia académica general.
2. Aptitudes específicas.
3. Pensamiento productor o creador.
4. Liderazgo.
5. Talento en las artes visuales y líricas.
6. La habilidad psicomotriz.

- Por último, tras comprobar que existe una controversia y unas divergencias importantes sobre el concepto de "superdotado" como calificativo y divergencias también en lo que concierne al contenido de este término, finalizamos este punto con la definición de "superdotado" por parte de la ANPES (Association nationale pour les enfants surdoués en Francia) de la siguiente manera: " Es un niño que presenta una gran precocidad del desarrollo mental", a lo que nosotros añadiremos: "desarrollo general o desarrollo de aptitudes específicas".

Sin embargo, somos conscientes de que no existe actualmente ninguna definición que pueda aclarar todos los perfiles de esta cuestión y que sea aceptable para todos.

5

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SUPERDOTADO

El comportamiento

- Según Margret Parker, estos niños son, durante los primeros años de su vida, muy activos y demuestran un gran interés por todo lo que les rodea. Duermen mucho menos que lo normal, y los primeros meses de su vida, son más viejos y responden más y mejor que los otros a los estímulos exteriores.

La literatura señala también en un aprendizaje precoz de la palabra, pero no puede ser objeto de generalización, si consideramos los muchos casos de hombres geniales que no adquirieron el lenguaje sino después de largos años de mutismo total o parcial, como Einstein, o como Picasso.

- Vernon cita otras características, también mencionadas por Brumbaugh, Roshco, Stang y Parker: una buena memoria, por ejemplo. Los niños brillantes, escribe, se acuerdan bien de las personas y de los acontecimientos y retienen fácilmente las historias que se les cuentan. Además, les gusta examinar, manipular, construir y dan prueba de una notable concentración en sus actividades. Comprenden rápidamente lo que se les explica e imitan con facilidad los comportamientos de los adultos. Son además muy imaginativos en los juegos, que a menudo rebasan la simple conducta imitativa.

- En el colegio, según Gina Ginsberg, los superdotados aprenden antes, mejor, más deprisa y a menudo de una forma cualitativamente diferente, que la mayoría de los otros niños. Pero hay niños con capacidades notables que apenas se adaptan al ritmo y a los métodos de los estudios escolares, que obtienen solamente unos resultados medios o escasos y que con frecuencia perturban el curso de la clase con conductas que muchas veces en enseñante no comprende.

Características físicas

- Según Terman, su salud y su desarrollo físico son, superiores desde su nacimiento. En lo referente al peso y la talla, Terman afirmaba que todos ellos son superiores a la media.
- G. Hildreth, en un estudio comparativo longitudinal, llega a conclusiones diferentes: no puede atribuirse a los superdotados ninguna característica particular por lo que concierne a la talla o el peso. Tanto si se compara a los superdotados entre sí, como si se compara entre superdotado y "normal", las curvas de evolución de estatura y peso son variables.
- L. Hollingworth, psicólogo que en los Estados Unidos ha contribuido mucho a la educación de los niños de nivel intelectual elevado. Y tras hacer numerosas investigaciones define la belleza de los superdotados de la siguiente manera: rostro agradable, atractivo físico y elegancia. Concluye diciendo que los superdotados tienen un rostro más bello que los otros niños.

6

Psicología y adaptación social

- Terman ha sostenido que los superdotados gozaban no sólo de una superioridad en el plano intelectual, sino también en muchos otros aspectos de la personalidad y del comportamiento social. En el mismo sentido, el estudio realizado por Haier y Denham en la Universidad J. Hopkins sobre niños muy adelantados en matemáticas los ha llevado a concluir que separar las vertientes afectiva y cognoscitiva es arbitrario, y que en realidad un buen nivel intelectual es el testimonio implícito de una buena adaptación psicológica y social. Según sus análisis, los superdotados en matemáticas son socialmente maduros, mantienen excelentes relaciones con sus compañeros, son muy independientes y poseen una gran flexibilidad de espíritu, lo que les permite una adaptación notable.
- El nivel intelectual, gracias a su capacidad cognoscitiva excepcional, puede disimular en cierta medida su incomodidad psicológica, pero esto no significa sin embargo que una evolución notable del campo intelectual sirva forzosamente de motor a la vertiente emocional. Parece que, por encima de un cierto umbral de precocidad, cuanto más intelectualmente adelantado es un niño, más difícil es su adaptación social y psicológica: los superdotados cuyo CI supera 150 tienen tendencia a aislarse y a volverse agresivos.
- Según O'Shea, es comprensible que un superdotado prefiera relacionarse con los que se le parecen; de lo contrario, apenas obtendría satisfacción, y el aburrimiento y la frustración dominarían en toda actividad.
- Por último, según Landau, los superdotados son muy independientes, dignos de confianza, intelectualmente bien organizados, muy abiertos, muy curiosos, perseverantes, muy ambiciosos. Y en cuanto a su autoevaluación social, es muy alta; tienen muchos amigos y éstos los respetan. No parecen desear que se les agrupe basándose en las aptitudes intelectuales.

3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SUPERDOTACIÓN

ESTUDIO A PARTIR DE LOS MODELOS BASADOS EN LAS CAPACIDADES

Dentro de los modelos basados en las capacidades se han modelos unidimensionales como por ejemplo el de Terman porque hace referencia a una sola capacidad, la capacidad intelectual general, y modelos multidimensionales como el de Taylor porque considera seis capacidades diferentes: capacidad académica, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. También es multidimensional el modelo de Gardner (1985) que, en su teoría de las inteligencias múltiples, se argumenta que existe las siguientes capacidades intelectuales: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestética, intrapersonal, interpersonal.

Todos estos modelos, basados en las capacidades y sobre la estructura de éstas para explicar la inteligencia, coinciden en definir la superdotación como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después, disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos.

ESTUDIOS A PARTIR DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN O MODELOS DE COMPONENTES COGNITIVOS

En sus trabajos los autores consideran la calidad de la información que se procesa más importante que el resultado del examen del test.

Flavell (1979). Creó el término "metacognición" (la conciencia del sujeto sobre el conocimiento de sus habilidades o capacidades cognitivas) (1975), y Wellman (1978) incluyó en la definición la habilidad para controlar, regular y evaluar el pensamiento de uno mismo.

Jackson y Butterfiel (1990). Para ellos, la característica diferencial de los superdotados es la metacognición. Hablan de la superdotación sólo desde el punto de vista de la actuación brillante del individuo y, por tanto, como el resultado de poseer un mayor conocimiento y mejor organización del mismo. El sujeto superdotado se diferencia en los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la autodirección de la conducta; por ello, realiza una actuación excelente, por ejemplo, aprender una habilidad con rapidez y facilidad no habituales.

Borkowski y Peck (1990). También destacan la importancia de la metacognición y sobre todo de la metamemoria (control del sujeto sobre su propia memoria). Carr y Borkowski (1987), Kurtz y Cols (1982), consideran la metamemoria, el autoconocimiento de los sujetos sobre su forma de recordar, como un elemento clave en los procesos cognitivos, necesarios para conseguir un buen rendimiento en sujetos creativos y superdotados. Existe una característica importante que diferencia a los niños superdotados de la media: la información sobre un conjunto de estrategias potencialmente útiles y el conocimiento de dónde, cuándo y cómo utilizarlas. Parece que se apoyan en un conocimiento metamemorístico, más desarrollado, de forma que las puedan generalizar a nuevas tareas. El sujeto superdotado se caracterizará por la metacognición (es totalmente imprescindible conocer lo que uno está haciendo para tener éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje), las habilidades ejecutivas y los procesos de control, componentes básicos en el pensamiento para resolver problemas en actividades complejas. La habilidad de ser divergente de lo concreto y obvio llega a ser un indicador de la metacognición (Borkowski, 1975).

Davidson (1986, 1990). Para este autor, la variable simple más importante en la superdotación es el “insight” (capacidad para aprender y manejar sistemas conceptuales nuevos). Considera que los procesos mentales se convierten en “insight” a través de un procedimiento de creatividad por parte del sujeto. Se cree que la mayoría de logros humanos son el producto de “insight” creativos y de habilidades intelectuales. Tales logros parecen ser el resultado de la habilidad en el pensamiento divergente, sobre todo cuando el sujeto se enfrenta a una tarea nueva de resolución de problemas.

Se podría poner fin a este apartado diciendo que si la metacognición supone un control sobre las actividades y estrategias mentales que influyen en el aprendizaje, el concepto, entendido globalmente, puede resultar de especial importancia en la educación.

8

ESTUDIO DE LOS MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO

La mayoría de los modelos basados en el rendimiento consideran como condición necesaria para la superdotación que el sujeto dé muestras de un talento relativamente estable, ya sea creatividad, capacidad cognitiva, habilidad social, etc.

En el *modelo de los tres anillos* de Renzulli (1978; 1997) es condición indispensable que el individuo dé muestras de poseer características excepcionales en cuanto a estar motivado para mostrarlas y desarrollarlas en la medida de sus posibilidades.

Mönks y van Boxtel (1988) amplían el modelo de Renzulli dentro de un contexto social y de acuerdo con las condiciones personales del desarrollo del individuo. Consideran la superdotación como un fenómeno dinámico y dependiente de los cambios del individuo y de su entorno. La excepcionalidad es el resultado de la interacción de todos los factores.

Desde estos modelos consideramos como alumnos superdotados a los sujetos que combinan los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información con el aspecto cognitivo más productivo del pensamiento y con la motivación suficiente que le permita dar muestras de su potencial.

ESTUDIO DE LOS MODELOS SOCIOCULTURALES

Los modelos socioculturales reconocen de manera explícita el protagonismo que tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales para la superdotación. Un ejemplo es el *Modelo piramidal de las capacidades excepcionales* de Prito (1994). Esta pirámide tiene tres niveles. El primer nivel o nivel inferior, está integrado por los aspectos de la personalidad, que pueden estar presentes al nacer o que se cultivan durante la vida, como la curiosidad, el liderazgo, la intuición, la creatividad, etc. El segundo nivel o nivel intermedio lo compone un nivel mínimo en las puntuaciones del C.I. que varían según el tipo de capacidad. Y el tercer nivel lo ocupa un talento específico, ya sea físico o mental, en un campo concreto como pueden ser la música, la danza, las matemáticas, etc. Por encima de la pirámide hay un cuarto nivel en el que Prito sitúa las “estrellas de la fortuna”, haciendo referencia con esa denominación a factores como la suerte, el hogar en el que se nace, los genes, la cultura, etc. De esta manera se defiende que la demostración que el sujeto hace de sus capacidades depende del contexto social, cultural o, incluso, del azar.

4. LA IDENTIFICACIÓN PRECOZ DE LA SUPERDOTACIÓN

La identificación de los alumnos de altas capacidades es un proceso en el que deben analizarse conjuntamente los resultados de las pruebas psicométricas estándar y los resultados de las observaciones sistemáticas sobre comportamientos y realizaciones de los alumnos. En el proceso de identificación deben intervenir el centro escolar, la familia, y los servicios de apoyo externos (equipos multiprofesionales de los Centros de Orientación Pedagógica). Se trata de un proceso continuo y no aislado. Es muy importante que la familia y el centro docente estén en situación de facilitar información que sólo en el medio y en las circunstancias habituales del niño puede ser recogida.

En edades tempranas, los mejores identificadores son los padres, puesto que poseen mucha información acerca de la conducta del niño o niña.

Las pruebas psicométricas deben ser aplicadas siempre por personal especializado, psicólogos o pedagogos. Son pruebas objetivas que, en los centros públicos, deben ser realizadas por el equipo multiprofesional. Hay muchas clases de tests:

- a) de inteligencia general
- b) de aptitudes específicas
- c) de creatividad
- d) de ejecución o rendimiento

Entre los de inteligencia general hay muchos tests para ser aplicados pero los más adecuados son los siguientes:

- *The Stanford-Binet Tests of Intelligence.*
- *The Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R).*
- *The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence.*

De ellos, el más recomendado es el test de Stanford-Binet, porque tiene mejor capacidad de predicción y distingue las facultades avanzadas con mayor exactitud.

Respecto a los test de aptitudes específicas, son instrumentos compuestos por una batería de subtests que miden diferentes capacidades y aptitudes del sujeto. Son especialmente adecuados para medir talentos específicos, aunque son bastante complejos de aplicar.

Los tests de creatividad tienen gran importancia para la determinación del superdotado, aunque no tienen excesiva fiabilidad. El más conocido es el *Torrance Tests of Creative thinking* (Torrance, 1996).

Comprende dos partes: una figurativa y otra verbal. Consta de gran variedad de preguntas y pide al alumno/a que sea lo más original posible. Estos tests deben contemplar cuatro factores que componen la creatividad según Torrance (1984) y que son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Por último, los tests de rendimiento (actuación académica) son instrumentos basados en el rendimiento académico de los alumnos.

En los primeros cursos, los mejores tests son los que centran la atención en el lenguaje, la lectura y las matemáticas. Son útiles para la identificación individualizada del talento académico, pues suelen estar relacionados con los programas escolares, pero no son del todo fiables para el superdotado.

Una vez hemos hablado de las pruebas objetivas para la detección de la superdotación pasemos a ver las subjetivas.

Estas han de ser consideradas como complementarias a las objetivas o psicométricas. Si los resultados de los test son utilizados conjuntamente con información complementaria con datos sobre actividades, intereses, aficiones y otros aspectos de la conducta del alumno, el peligro de error disminuirá considerablemente.

a) Informes a los padres

Los padres son una valiosa fuente de información, y además bastante fiable, especialmente en lo que se refiere a aspectos evolutivos y a los aspectos actitudinales, puesto que conviven con los alumnos/as en situaciones variadas, en las que se pueden apreciar conductas que generalmente no se dan en el contexto escolar. A través de ellos se puede recoger información sobre sus conductas, gustos e intereses. Aunque los padres suelen ser muy objetivos y precisos en sus juicios (existen más padres con hijos superdotados que no lo saben, que padres que creen que su hijo es superdotado sin serlo), suelen tener un importante desconocimiento del tema, por lo que es muy importante proporcionarles una buena información.

Algunas estrategias que podemos utilizar son:

- Entrevistas con los padres para conocer datos sobre las etapas evolutivas del niño/a, sus intereses, preferencias y ocupaciones.
- Cuestionarios. Es importante saber que la mayor parte de los instrumentos publicados tienen carácter experimental.

Aunque los centros pueden diseñar sus propios modelos de cuestionarios ya existen muchos elaborados.

b) Informes de los profesores

En contra de los que cabría esperar muchas veces, los profesores se confunden en la detección de estos niños/as, quizás porque es muy difícil distinguir en edades tempranas a los alumnos excepcionalmente dotados intelectualmente, es decir, diferenciar a niños/a precoz del talentoso y del superdotado.

Estudios demuestran que se necesita formar, orientar y ayudar a los profesores en este tema. Quizás uno de los puntos más importantes, por la dificultad que supone la diferenciación, sea distinguir en la etapa infantil a los niños/as excepcionalmente dotados intelectualmente.

c) Nominaciones de los compañeros de clase

Los compañeros de clase suelen ser una fuente de información muy valiosa, pues generalmente tienen una apreciación muy precisa de las capacidades de sus iguales, aportando datos a tener en cuenta, principalmente sobre liderazgo y socialización.

Las posibles estrategias a utilizar serán:

- los cuestionarios para los alumnos/as, los sociogramas,
- las preguntas abiertas.

11

Hoy en día todavía la oferta de instrumentos es reducida y los existentes tienen carácter experimental.

d) Tests de personalidad e intereses

Son utilizados de forma complementaria para ampliar la información que no proporcionan las pruebas objetivas sobre las motivaciones e intereses del superdotado; nos pueden servir de orientación.

e) Autoinformes

Este tipo de instrumentos intenta valorar actividades o conductas excepcionales que no se manifiestan delante de otras personas o que son difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas, como son la persistencia en la tarea, el entusiasmo, los intereses, las aspiraciones, etc.; en general, los elementos motivacionales y actitudinales.

Muchos autores consideran que el autoinforme no proporciona información diferenciada entre personas de altas capacidades, de alto rendimiento y personas normales. Sí es cierto que es más aprovechable a medida que los alumnos tienen más edad, pues son capaces de valorar mejor sus capacidades y habilidades.

Las estrategias para elaborar los autoinformes pueden ser:

- Autonominaciones: a través de informaciones espontáneas, entrevistas personales o análisis de diarios.
- Autovaloraciones: realizadas sobre las propias características.
- Autobiografías: por medio de ellas se expresan vivencias, logros e intereses.

Para finalizar insistimos en que no basta con la recogida de información familiar por un lado, escolar, por otro y especializada en tercer lugar; hay que reunirla y valorarla globalmente. Es un proceso pausado de análisis de toda esa información, antes de proponer o adoptar alguna respuesta definida, teniendo en cuenta, además, que la actuación que se dedica habrá de ser seguida y evaluada periódicamente, considerando en todo momento la evolución psicoafectiva del niño/a para establecer cambios de estrategia si se considera necesario.

5. IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Si asumimos que el alumnado con altas capacidades intelectuales presenta necesidades educativas específicas y, por tanto, precisa una respuesta educativa adecuada, se debe comenzar por identificar y evaluar, además de su capacidad cognitiva general, los puntos fuertes y puntos débiles que presenta en relación con las distintas variables que constituyen la superdotación para así potenciar al máximo sus capacidades y favorecer el desarrollo integral de su personalidad.

En nuestro sistema educativo, el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante para identificar las necesidades educativas de este alumnado y fundamentar y concretar la respuesta educativa que precisa se realiza a través de la evaluación psicopedagógica. Esta evaluación es competencia de los Equipos de

Orientación Educativa y Psicopedagógica (generales y de atención temprana) y de los Departamentos de Orientación.

No obstante, la evaluación psicopedagógica constituye una labor interdisciplinar que trasciende los propios límites del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación, y en consecuencia incorpora la participación de los profesionales que intervienen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el equipo docente del centro y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o el Departamento de Orientación, según corresponda, son los responsables de la identificación y posterior ajuste de la respuesta educativa a las necesidades específicas de cada estudiante.

La evaluación psicopedagógica de los estudiantes con altas capacidades es una evaluación contextualizada, que debe basarse en: las características personales del alumno o alumna, teniendo en cuenta su potencial cognitivo y de pronóstico, y potenciales de aprendizaje y de aptitudes; su nivel de competencia curricular; la calidad de su interacción con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y del centro escolar y con la familia. Este proceso está regulado por la Orden, de 14 de febrero de 1996 (B.O.E. de 23 de febrero) y por la Orden 70/2005, de 11 de enero de 2005 (B.O.C.M. de 25 de enero de 2005), que además contempla un modelo de informe psicopedagógico, el cual incluye todos los aspectos citados por la normativa.

Para identificar a este alumnado se deberán tener en cuenta todas las fuentes de información existentes. Para ello podremos utilizar, complementariamente, procedimientos de identificación estandarizados y no estandarizados para la recogida de información. La diferencia entre ambos reside, fundamentalmente, en los instrumentos utilizados y en la fase del proceso en los que se apliquen. No obstante, ambos procedimientos resultan complementarios y necesarios para determinar las necesidades educativas específicas de cada estudiante.

PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN NO ESTANDARIZADOS

Aquí se encuentran todas aquellas valoraciones que de forma cualitativa o cuantitativa recogen observaciones y opiniones sobre el alumno o alumna, realizadas por aquellos que le rodean (profesores, padres y compañeros) y por él mismo.

Estas valoraciones que corresponderían a la primera fase suponen generalmente, los datos previos a la recogida de información para la evaluación psicopedagógica y sirven para concretar los aspectos relevantes, formular hipótesis sobre la existencia de altas capacidades intelectuales y establecer los instrumentos que se utilizarán posteriormente.

Entre las estrategias más utilizadas destacamos las siguientes:

- Análisis de los informes sobre la historia escolar previa del alumno o alumna.
- Análisis del nivel de competencia curricular.
- Análisis de los "productos" o trabajos elaborados por el alumno o alumna.
- Utilización de diversos registros de observación y anecdotarios, cuya información puede ser contrastada con la del resto del equipo docente que trabaja con el alumno o alumna y con la información aportada por su familia.
- Utilización de cuestionarios o escalas de valoración que nos proporcione el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o el Departamento de Orientación, según corresponda, para profesores, grupo de iguales, el propio estudiante y para sus padres; todos ellos serán objeto de análisis conjunto:

13

– *Escalas de valoración para profesores.*

Son instrumentos para registrar la observación mediante listas de características o indicadores comunes a este tipo de alumnos. En la actualidad se dispone de un conjunto de listas y escalas de valoración con suficiente validez y fiabilidad.

– *Nominaciones de los compañeros o grupo de iguales.*

Son instrumentos elaborados para recoger información de los compañeros y que se refieren a situaciones cotidianas.

– *Nominaciones de los padres.*

Nos aportan información valiosa que no podemos obtener de otras fuentes y que sólo la familia puede facilitar sobre el comportamiento habitual de su hijo/a.

– *Autoinformes.*

Consisten en autonominaciones, autovaloraciones y autobiografías, en las que los mismos alumnos valoran sus propias características y expresan sus experiencias, logros e intereses. Son especialmente válidos en Educación Secundaria.

PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN ESTANDARIZADOS

Se basan en la aplicación de pruebas objetivas, normalizadas y estandarizadas, que contrastan las valoraciones realizadas por la familia, los profesores o sus compañeros, sobre los aspectos relacionados con las posibles capacidades excepcionales del alumno o alumna.

Estos procedimientos incluyen, entre otras, las siguientes pruebas:

- Tests individuales y/o colectivos de inteligencia.
- Tests de creatividad y/o pensamiento creativo.
- Tests de ejecución y/o rendimiento.
- Tests de aptitudes específicas.

- Tests de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Tests de personalidad e intereses.

6. RESPUESTAS EDUCATIVAS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con altas capacidades intelectuales, la normativa propone un modelo eminentemente curricular, que se deriva del enfoque comprensivo e inclusivo con el que se contempla la atención a la diversidad.

En el contexto educativo ordinario, esta respuesta puede dar lugar a un continuo de adaptaciones diferentes, que suponen ajustes organizativos y curriculares, tanto en los documentos oficiales del centro como en las programaciones didácticas, hasta llegar al último nivel de concreción curricular, que es el de las adaptaciones curriculares individuales.

Además de lo expuesto en el párrafo anterior, en la Comunidad de Madrid se llevan a cabo otras medidas educativas, complementarias a la educación reglada.

14

Ajustes curriculares, metodológicos y organizativos

Las medidas ordinarias deben ser previas y tienen que promover el desarrollo equilibrado de las capacidades establecidas con carácter general para todo el alumnado.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que las decisiones que se planifiquen para el alumnado con altas capacidades intelectuales deben regirse por los mismos criterios establecidos para el resto del alumnado; es decir, avanzando de menor a mayor grado de significatividad.

Esto implica, en primer lugar, que las decisiones que tome el centro respecto a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales deben formar parte de las medidas de atención a la diversidad que se establezcan en sus documentos oficiales.

En segundo lugar, conlleva que dichas medidas se concreten en las programaciones didácticas que realiza el equipo docente porque es en el grupo-clase donde se va a poner de manifiesto la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones concretas, características que el profesorado debe tener en cuenta para ajustar su plan de trabajo al proceso de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante.

Estos ajustes suponen, para el alumnado que nos ocupa, ampliar o enriquecer el currículo ordinario, dotándolo de una mayor riqueza, en relación con ciertos contenidos específicos del área/materia o con alguna unidad didáctica que es tratada con mayor profundidad, lo que requiere de procesos cognitivos más complejos, *sin adelantar contenidos correspondientes a cursos superiores*.

Para elaborar estos ajustes, se deben tener en cuenta, entre otras, una serie de cuestiones que suelen estar recogidas en la mayor parte de las obras que tratan sobre este alumnado:

1. Los ajustes que amplían, profundizan y desarrollan el currículo ordinario formarán parte de las programaciones didácticas.
2. Cualquier medida de enriquecimiento debe realizarse bajo la coordinación del tutor/a, pero con la implicación y colaboración de todos los profesores que van a tener que hacerla viable.
3. No constituyen una actuación específica que se dirige aisladamente al alumno o alumna con altas capacidades intelectuales sino que también deben beneficiar a todos aquellos alumnos que manifiesten alta competencia en un aspecto concreto del currículo o, por ejemplo, en las siguientes circunstancias:

- Cuando parte de los estudiantes hayan terminado adecuadamente y antes del tiempo previsto las actividades propuestas por el profesor.
- Cuando parte del grupo no necesita la realización de actividades repetitivas para consolidar un determinado contenido, porque se valore que ya lo tiene superado.
- 4. No se trata de “hacer más de lo mismo” ni de adelantar contenidos de cursos superiores, sino de dotar los aprendizajes de un grado mayor de profundidad, extensión e interdisciplinariedad.
- 5. Las ampliaciones tienen que ser motivadoras y atractivas para los alumnos y deben desarrollar y poner en práctica procesos cognitivos más complejos.

A continuación se apuntan distintos ejemplos que concretan lo expuesto en este apartado:

15

AJUSTES NECESARIOS PARA AMPLIAR O PROFUNDIZAR EL CURRÍCULO ORDINARIO Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS TRANSVERSALES A TODAS LAS ÁREAS/MATERIAS CURRICULARES.

– AJUSTES METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS

Estos implican:

- Facilitar espacios, tiempos y agrupamientos flexibles para realizar pequeños proyectos donde el alumno o alumna con altas capacidades intelectuales pueda poner en juego su creatividad y aumentar su motivación.
- Reservar en el aula tiempos para el diálogo.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y la ayuda entre iguales.
- Utilizar de manera gradual recursos impresos, audiovisuales e informáticos para el acceso, manejo, tratamiento y síntesis de la información.
- Plantear los temas desde una actitud abierta y dialogante, creando un clima fluido de comunicación en el grupo-clase.
- Partir de los errores como fuente de aprendizaje concediendo “el derecho a la equivocación”.
- Apoyar la realización de preguntas sin inhibiciones y la búsqueda conjunta de respuestas.
- Alentar las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea, ayudando a canalizar y dar forma a las propuestas creativas de los alumnos.

– AJUSTES EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES

- Planificar actividades en las que el alumno o alumna con altas capacidades intelectuales tenga que relacionar los conocimientos adquiridos en las distintas áreas.
- Diseñar actividades que alternen distintos tipos de agrupamientos: gran grupo o pequeño grupo, para fomentar el aprendizaje cooperativo y llevar a cabo actividades individuales para potenciar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de los propios intereses.
- Elaborar un banco de actividades y recursos complementarios en las distintas áreas/materias que permitan enriquecer el currículo de los alumnos más brillantes, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje.
- Programar una oferta variada de actividades con diversos grados de ejecución o dificultad.
- Compaginar las actividades propuestas por el profesor con otras de libre elección u optativas.

- Realizar trabajos en equipo integrados por estudiantes con distintas habilidades, en los que el alumno o alumna con altas capacidades intelectuales tenga que compartir información, colaborar y aceptar los distintos puntos de vista del resto de sus compañeros, aportar alternativas...

– AJUSTES EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS

- Introducir contenidos procedimentales, más complejos y ricos como herramienta para acceder a la realización de trabajos cada vez más elaborados, aplicables a la vida real, utilizando, gradualmente, diferentes medios de acceso a la información, distintos procesos de investigación y variadas formas de expresión.
- Enriquecer los contenidos conceptuales con una mayor profundidad, extensión y conexión entre ellos (*algunos autores lo denominan ampliación horizontal, radial o interdisciplinar*).
- Introducir nuevos contenidos de los tres tipos en respuesta a los intereses de los estudiantes (*algunos autores lo denominan enriquecimiento aleatorio*). El alumno o alumna elige los contenidos que va a trabajar, los cuales pueden no estar incluidos en el currículo, con objeto de lograr una mayor motivación hacia el resto de los aprendizajes.
- Introducir contenidos actitudinales especialmente adaptados al alumnado con altas capacidades intelectuales. Por ejemplo:
 - Valoración grupal del trabajo bien hecho y del esfuerzo personal.
 - Tolerancia a la corrección y aceptación de los errores como fuente de aprendizaje y superación.
 - Colaboración del alumno o alumna con altas capacidades intelectuales con el resto del grupo como mediador en el proceso de aprendizaje de otros compañeros (tutorización).
 - Reconocimiento por parte del alumnado del interés por el intercambio de información y valoración de los puntos de vista de los demás.

Adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento

Desde un currículo flexible y abierto, el último nivel de ajuste de la oferta educativa común lo constituyen las adaptaciones curriculares individuales. Éstas son una vía de respuesta a la diversidad, por lo que habrá que realizarlas, en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, cuando el currículo propuesto para su grupo-clase, ampliado y enriquecido, no sea suficiente para dar respuesta a sus necesidades específicas. Esto implica un proceso constante de ida y vuelta en función de las necesidades educativas específicas de este alumnado, de la oferta educativa del grupo de referencia y del centro en el que está escolarizado.

Por ello se tendrán que realizar adaptaciones curriculares individuales cuando, previo análisis de la propuesta curricular ordinaria programada para todos los estudiantes del aula y de las necesidades específicas del alumno o alumna con altas capacidades intelectuales, se concluya que éstas no pueden ser satisfechas a través de dicha programación; es entonces cuando se tendrán que decidir los ajustes que hay que llevar a cabo. Estos ajustes pueden requerir una adaptación más o menos distante del currículo de referencia que le correspondería por edad. En cualquier caso resulta fundamental que la adaptación asegure un proceso educativo lo más normalizado posible.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, las adaptaciones de ampliación o enriquecimiento

So adaptaciones curriculares porque modifican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación con el curso/ciclo que al alumno o alumna con altas capacidades intelectuales le corresponde por edad. Implica programar para este alumnado la adquisición de objetivos y contenidos de cursos superiores, apartándose de forma notoria del currículo y la programación que le corresponde por edad, lo que lleva implícita la modificación y adaptación de los criterios de evaluación.

Este tipo de adaptaciones, de ampliación o enriquecimiento, deben llevarse a cabo cuando, a través de la evaluación psicopedagógica, se valore que el alumno o alumna, en relación con el currículo que le corresponde por edad, presenta una de las siguientes características:

- 17
- Un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas.
 - Un rendimiento global excepcional y continuado. En cualquiera de los casos anteriores con detección de cierto desequilibrio en los ámbitos afectivo y de inserción social.

La adaptación curricular de ampliación o enriquecimiento debe recoger:

- La ampliación o enriquecimiento de los objetivos y contenidos.
- La adecuación de los criterios de evaluación en relación con los nuevos objetivos propuestos.
- La metodología específica que convenga utilizar, teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno o alumna y el contexto escolar.

Como **estrategias metodológicas y organizativas** se pueden utilizar, entre otras, fórmulas flexibles que faciliten la incorporación de este alumnado a grupos de superior nivel de competencia curricular al que le corresponde por edad. Estas estrategias facilitan al alumno o alumna con altas capacidades intelectuales la interacción social con estudiantes mayores de edad, con los que se suelen encontrar más cómodos porque comparten algunos de sus intereses y nivel de competencia curricular, facilitando su desarrollo personal y social.

Si, por el contrario, el alumno o alumna tiene una madurez emocional acorde a la de su grupo de edad de referencia, puede no ser aconsejable el tomar esta medida antes de que desarrolle su madurez social.

La **evaluación** de los aprendizajes de este alumnado, en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares, se debe realizar tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados en las adaptaciones curriculares correspondientes, conforme establece la normativa.

Flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas

La progresión de medidas en las enseñanzas de régimen general, para el alumnado con altas capacidades intelectuales, finaliza con la flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas, como medida de carácter excepcional, si ya se han aplicado previamente las medidas anteriormente citadas y se valora que no son suficientes para responder a sus necesidades educativas específicas.

En las enseñanzas de régimen general, la flexibilización consistirá en la incorporación a un curso superior al que le correspondería cursar de aquellos alumnos con altas capacidades intelectuales, que tengan un potencial excepcional para el aprendizaje y un rendimiento académico superior al resto de compañeros.

Esta medida se puede adoptar hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica (anticipación y reducción) y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias (reducción del Bachillerato). En casos excepcionales, la Consejería de Educación puede autorizar medidas de flexibilización sin estas limitaciones. Esta flexibilización tiene que incorporar medidas y programas de atención específica.

El procedimiento y los plazos para solicitar que esta medida excepcional se lleve a cabo aparece regulado en el apartado séptimo de la Orden 70/2005, de 11 de enero de 2005 (B.O.C.M. de 25 de enero de 2005).

Medidas complementarias a la educación reglada

18

Otros recursos a los que puede acceder el alumnado con altas capacidades intelectuales y que completan la respuesta educativa establecida para ellos en la Comunidad de Madrid son los Programas de Enriquecimiento Educativo y las Escuelas Oficiales de Idiomas.

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO

Lo configuran actividades complementarias a la educación reglada, que se desarrollan fuera del horario lectivo. En la Comunidad de Madrid se viene impartiendo un Programa de Enriquecimiento Educativo, desde el curso 1999/2000, en el marco de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación C.E.I.M.

Con este Programa extracurricular, ofertado de forma gratuita por la Administración educativa, se pretende dar otro tipo de respuesta a las necesidades educativas específicas que tiene el alumnado con altas capacidades intelectuales, enriqueciendo las medidas educativas que le proporciona el sistema reglado. Para ello se ofrecen múltiples y variadas alternativas educativas, introduciendo diferentes áreas de estudio e investigación. No se persigue enseñar contenidos curriculares, sino proporcionar a los estudiantes vías diferentes que inciten al descubrimiento y a la creatividad.

Podemos concretar los objetivos generales que persigue este Programa en tres apartados, que se corresponden con sus tres ámbitos de actuación:

– Con el alumnado con altas capacidades intelectuales y/o talentos que participan en el Programa:

- Desarrollar el pensamiento creativo.
- Desarrollar el razonamiento lógico.
- Favorecer la socialización y las relaciones entre iguales.
- Favorecer actitudes de cooperación frente a actitudes competitivas.

– Con los profesores y orientadores de los centros donde están escolarizados los estudiantes que participan en el Programa:

- Intercambiar información y modelos de buenas prácticas que repercutan en la mejora de la atención educativa a este alumnado.

– Con los padres o tutores legales de los alumnos que participan en el programa:

- Proporcionar pautas de actuación familiar con este alumnado.
- Rebajar la ansiedad y ajustar expectativas familiares.

ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

En determinadas condiciones, las Escuelas Oficiales de Idiomas asignan puntuación complementaria para el acceso del alumnado con altas capacidades intelectuales a estas enseñanzas. La condición de superdotación o altas capacidades intelectuales deberá justificarse con la documentación correspondiente, según las Instrucciones elaboradas anualmente por la Dirección General de Centros Docentes.

A modo de resumen, podemos concluir este capítulo afirmando que cada una de las medidas educativas expuestas, ajustes curriculares, organizativos y metodológicos, adaptaciones curriculares de ampliación y enriquecimiento, flexibilización y actuaciones complementarias a la educación reglada conforman una respuesta adecuada a las necesidades específicas que manifiesta el alumnado con altas capacidades intelectuales.

19

7. MARCO LEGISLATIVO

El concepto de altas capacidad o superdotación como tal y recogido dentro de la ley había pasado desapercibido en la mayoría de las leyes promulgadas y decretos establecidos, donde solo se hacía mención a los alumnos con necesidades educativas específicas que mostraban alguna discapacidad o deficiencia.

Esta situación tuvo su punto de inflexión en la Conferencia Mundial sobre las necesidades Educativas Específicas, que se celebró en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. En esta reunión se manifestó que una de las necesidades educativas específicas, como era los niños con superdotación estaba siendo desatendida por parte de las escuelas y los departamentos gubernamentales.

A partir de aquí se establecen una serie de reformas legislativas que dan lugar a decretos y leyes donde se comienza a incluir en los apartados correspondientes a las necesidades educativas especiales a los alumnos con altas capacidades.

1. Real Decreto de 1995. REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Fue en este decreto del año 1995 en el primero, que no solo se hace referencia a los alumnos con discapacidad si no que también se atiende a los alumnos supertodatos. Este avance supuso que se empezara a tratar a los alumnos con sobredotación intelectual. En este decreto se encuentra un capítulo y en dos de sus artículos, el tipo de escolarización de los alumnos sobredorados en inteligencia.

La parte que corresponde a los alumnos con NEE de tipo de altas capacidades, fue elaborada con la ayuda de equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de educación, hace posible que en institutos de bachillerato se atienda a la población dotada en sus distintos tipos de excepcionalidad.

2. Orden del 18 de junio de 1999.

20
En el curso 1999 -2000, el Ministerio de Educación concede por primera vez a los sobredorados intelectuales la posibilidad de acceder a becas que hasta ahora solo beneficiaban a los alumnos con retraso mental. Hasta este momento la única ayuda que prestaba el Ministerio era la aceleración, permitiendo que el alumnado sobredorado avanzara, respecto a su edad, un curso en la primaria y otro en la secundaria.

3. LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

En esta nueva ley de educación (LOCE), que precede a la LOGSE, podemos encontrar en ella y más específicamente en el CAPITULO VII - Sección 3.ª correspondiente a los alumnos superdotados intelectualmente, una serie de principios de actuación con los alumnos que muestran altas capacidades con el fin de establecer unos criterios a tener en cuenta.

Estos principios se recogen en el artículo 43 de esta misma ley y se basan en:

- Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
- Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.
- El Gobierno, consultando a las Comunidades Autónomas, establecerá 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.
- 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.
- Y por último las Administraciones educativas se encargarán de 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.

4. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En esta última ley de educación el termino de necesidades educativas específicas ha sido sustituido por el de alumnado con necesidad de apoyo educativo, y con lo que corresponde a los alumnos con altas capacidades intelectuales se produce un ampliación de este apartado dentro de la ley, ya no solo contemplando los principios propuesto en la anterior ley de educación, si no también aspectos como el ámbito y escolarización.

El apartado de la ley orgánica de educación que corresponde con las altas capacidades se encuentra enmarcado en la sección 2ª del alumnado con necesidad de apoyo educativo, que coinciden con cuatro artículos de esta ley, mas concretamente del artículo 76 al 79 inclusive.

Se pueden destacar como puntos más importantes:

Artículo 76. Ámbito.

Adoptar los medios necesarios para reconocer al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades, y adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El gobierno previa consulta a las Comunidades Autónomas establecerá normas para flexibilizar cada una de las etapas del sistema educativo para este tipo de alumnos, con independencia de su edad.

Bibliografía

22

*Acereda. A. 2010. *Niños Superdotados*. Editorial Pirámide. Madrid.

*Blanco. M. 2001. *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. CISS PRAXIS. Bilbao.

* Castanedo. C. 1997. *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Editorial CCS. Madrid.

*Castellón. J. L, Navas. M. 2007. *Unas bases psicológicas de la educación escecial*. Editorial club Universitario. Alicante.

*Lou Royo. M, López. N. 2001. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Psicología Pirámide. Madrid.

*Coriat. A. R. 1990. *Los niños superdotados*. Editorial Herder. Barcelona.

*Ley orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la educación.

*Ley orgánica 2/2006 de mayo, de educación.

*Orden del 18 de junio 1999.

*Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

*Reizábal. Mª. 2007. *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades*. Comunidad de Madrid. Conserjería de educación. Madrid.