

## ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

[Inicio](#)

[Presentación](#)

[Conferencias](#)

[Mesa redonda 1](#)

[Mesa redonda 2](#)

[Experiencias](#)

[Créditos](#)



I Congreso Internacional  
de la Comunidad de Madrid

**ALTAS CAPACIDADES:**  
un desafío educativo

1 y 2 de Marzo de 2007  
Madrid, España

*Palacio de Congresos y Exposiciones*

[Salir](#)

# ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

Inicio

Presentación

Conferencias

Mesa redonda 1

Mesa redonda 2

Experiencias

Créditos



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

[www.madrid.org/edupubli](http://www.madrid.org/edupubli)

[edupubli@madrid.org](mailto:edupubli@madrid.org)

## PRESENTACIÓN

Tras muchos años de experiencia en la identificación del alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid, y de trabajo directo con el mismo mediante diferentes modelos de programas, además de dedicarles la atención adecuada a través de la flexibilización de su escolaridad y de su educación habitual en los centros docentes, llega el momento de celebrar un Congreso, con el apoyo fundamental de la Fundación Pryconsa, en el que compartir e intercambiar informaciones acerca de las mejores investigaciones, teorías pedagógicas o actuaciones prácticas para lograr que estos alumnos y alumnas reciban la formación que necesitan y merecen.

Los textos que siguen son una síntesis de lo que se pretende plantear en el Congreso aludido. Si ya se tiene un camino recorrido en la atención extracurricular al alumnado con altas capacidades y con diferentes talentos, todavía queda mucho por recorrer en lo que se refiere a la adecuada educación del mismo en el trabajo habitual de los centros docentes. Por ello, se centran las intervenciones en la búsqueda de alternativas válidas para que la atención diversificada a los estudiantes, en función de sus características personales, sea un hecho cierto.

Será preciso romper con modelos curriculares, metodológicos, organizativos o de evaluación más o menos rutinarios, para buscar otros que ofrezcan respuestas apropiadas a los problemas que puede plantear un sistema basado en la pretendida homogeneidad de los grupos de alumnos y en la uniformidad de las medidas adoptadas para dar vías de formación individualizadas a cada una de las personas que se educan.

Han avanzado de modo significativo los estudios psicológicos y pedagógicos; pero, sobre todo, se presentan nuevas líneas de investigación en el campo de las neurociencias. Ya conocemos mejor el funcionamiento del cerebro y sus estilos particulares de aprender y de crecer. A partir de este punto, es posible encontrar diferentes rutas por donde discurrir en la enseñanza de manera que resulte viable adaptar el sistema educativo general a las estrategias cognitivas de cada estudiante.

Los textos que aparecen a continuación profundizan en teorías que reconocen los distintos talentos personales, en la formación coherente del profesorado para atender a la nueva realidad del aula, en el diseño curricular y en la organización necesarios para poder adecuar las normas generales a las particularidades del centro docente o en algún modelo específico de respuesta escolar global ya consolidado y con resultados acreditados.

Igualmente, se presentan algunos de los programas con los que se atiende al alumnado con altas capacidades y con talento en la Comunidad de Madrid, se exponen las últimas investigaciones llevadas a cabo en varias Universidades españolas y se plantean, por parte de sus protagonistas, las experiencias en centros y programas que se están realizando en España y en el extranjero.

Esperamos que esta obra suponga una aportación valiosa a la educación de alumnos y alumnas con altas capacidades o con talentos diversos dentro del sistema educativo, en este caso de la Comunidad de Madrid, mediante la incorporación de nuevas teorías y aplicaciones prácticas que resulten de utilidad para ello.

**M<sup>a</sup> Antonia Casanova**  
Directora General de Promoción Educativa  
Consejería de Educación. Madrid



La Suma de Todos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Comunidad de Madrid  
[www.madrid.org](http://www.madrid.org)



Comunidad de Madrid  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa



## ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

Inicio

Presentación

Conferencias

Mesa redonda 1

Mesa redonda 2

Experiencias

Créditos

### CONFERENCIAS

#### 1. Conferencia inaugural: Facilitando un rendimiento inteligente. ([Leer](#))

**Marcos Cajina Heinzkill.**

*Presidente y fundador de Renewal.*

#### 2. Las nuevas competencias profesionales del profesorado para la atención del alumnado con altas capacidades. ([Leer](#))

**Emilio Tenti.**

*IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO), Buenos Aires, Argentina.*

#### 3. El currículum y la organización del centro para la atención al alumnado con altas capacidades y con talento. ([Leer](#))

**M<sup>a</sup> Antonia Casanova.**

*Directora General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Madrid.*

#### 4. Conferencia de clausura: Las "Accelerated Schools" como respuesta a la educación del alumnado con alta capacidad. ([Leer](#)) ([To read](#))

**Pilar Soler.**

*Directora del "Accelerated Schools Center at Teachers College (Columbia University, Nueva York, EE.UU.)."*

Salir



## ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

**Inicio**

**Presentación**

**Conferencias**

**Mesa redonda 1**

**Mesa redonda 2**

**Experiencias**

**Créditos**

**MESA REDONDA: La atención al alumnado con alta capacidad y con talento en la Comunidad de Madrid**

**1. La atención al alumnado con talento musical. (Leer)**

**M<sup>a</sup> José Corredor Álvarez.**

*Jefa del Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial. Consejería de Educación, Madrid.*

**2. La atención al alumnado con talento matemático. (Leer)**

**José M<sup>a</sup> Martínez López de Letona.**

*Director de la Escuela Municipal de Pensamiento Matemático "Miguel de Guzmán", Torrelodones, Madrid.*

**3. Actuaciones dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales. (Leer)**

**M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez.**

*Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente. Consejería de Educación, Madrid.*

**Salir**





CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
**Comunidad de Madrid**  
[www.madrid.org](http://www.madrid.org)



**Comunidad de Madrid**  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Promoción Educativa



## ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

**Inicio**

**Presentación**

**Conferencias**

**Mesa redonda 1**

**Mesa redonda 2**

**Experiencias**

**Créditos**

**MESA REDONDA: Últimas investigaciones sobre alta capacidad en las Universidades del Estado Español**

**1. Dos décadas de investigación y prácticas educativas: de la identificación al estudio de los talentos emergentes.** ([Leer](#))

**Luz F. Pérez Sánchez.**  
*Universidad Complutense de Madrid.*

**2. Investigación sobre adolescentes con altas capacidades en la provincia de Toledo.** ([Leer](#))

**Miriam Hume.**  
*Universidad de Castilla-La Mancha.*

**3. Resultados de la detección temprana del alumnado con sobredotación intelectual y/o talento académico en la Comunidad Autónoma de Canarias: un estudio de seguimiento.** ([Leer](#))

**Ceferino Artiles Hernández.**  
*Universidad de las Palmas de Gran Canaria.*

**4. Creatividad e inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades.** ([Leer](#))

**M<sup>a</sup> Dolores Prieto.**  
*Universidad de Murcia.*

**Salir**

# ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

Inicio

Presentación

Conferencias

Mesa redonda 1

Mesa redonda 2

Experiencias

Créditos

**EXPERIENCIAS: Modelos de actuación en centros educativos para la atención al alumnado con alta capacidad y con talento**

## Experiencia 1

La espada de doble filo o cuando la solución está en el problema. ([Leer](#))

**M<sup>a</sup> Cristina López Escribano.**

*Profesora de la Universidad de Oviedo. Psicopedagoga del EOEP de Siero, Asturias.*

La atención al alumnado de altas capacidades. "Una apuesta por todos". ([Leer](#))

**Vicente A. Montes Álvarez.**

*Director del C.P. Celestino Montoto Suárez de Pola de Siero, Asturias.*

## Experiencia 2

El programa GOTCHA en el C.E.I.P. "Torres Quevedo", de Coslada. ([Leer](#))

**Nilda M. Aguirre y Norma E. Hernández.**

*Asesoras del International Educational Consultants (USA).*

Desarrollo e implantación del proyecto de Altas Capacidades en el C.E.I.P. "Torres Quevedo". ([Leer](#))

**M<sup>a</sup> Antonia Sánchez Martos.**

*Directora del C.P. Torres Quevedo de Coslada, Madrid.*

## Experiencia 3

Actuaciones en el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid. ([Leer](#))

**Montserrat Expósito González.**

*Coordinadora del Programa en Madrid-Capital.*

La experiencia directa. ([Leer](#))

**Rosa Becerra Pineda.**

*Madre de una alumna del Programa.*

## ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo

[Inicio](#)

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

[Presentación](#)

Dirección de la obra: M.<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez

[Conferencias](#)

Coordinación de publicaciones: M.<sup>a</sup> Victoria Reyzábal

[Mesa redonda 1](#)

Tirada: 2.000 ejemplares

[Mesa redonda 2](#)

Edición: 2007

[Experiencias](#)

I.S.B.N.: 84-451-2970-8

[Créditos](#)

Depósito Legal: M-8190-2007

NOTA: Las ponencias son las transcripciones literales de los archivos de texto remitidos por los diferentes autores. Únicamente se han realizado los cambios necesarios para adecuarlos al formato elegido.

[Salir](#)



# FACILITANDO UN RENDIMIENTO INTELIGENTE

Marcos Cajina Heinzkill \*



Resumen de la evolución descubrimientos revolucionarios sobre la Fisiología de Tipos de Jung:

1. *El Dr. Jung decía que: “es inaccesibles al conocimiento de la época 1926, saber las **causas fisiológicas** y el papel que estas jugaban en relación a la Tipología. La reversión de Tipo, demostraba ser, a menudo, **extremadamente dañina** al bienestar fisiológico del organismo, **provocando a menudo un estado agudo de agotamiento**. Como regla, cuando la falsificación de tipo sucede como resultado de una **influencia externa**, el individuo **se convierte en neurótico**, y se puede buscar una **cura sólo en el desarrollo de la forma natural del individuo**.”*Carl Gustav Jung, médico y psiquiatra **Tipos Fisiológicos** (páginas 415-416) Harcourt Brace y Compañía en 1926.
2. *El conocimiento profundo de los seres humanos de Jung era extraordinario, en una época donde **la cantidad de conocimiento** en **fisiología** y **neuro-ciencia** eran muy limitados.*
3. **Karl Pribram:** Trabajó los Fundamentos Fisiológicos de las **4 Funciones de Especialización** de Jung; **Hans Eysenck** trabajó sobre los Fundamentos Fisiológicos para **Introversión Extraversión** de Jung; **Richard Haier:** Fundamentos Fisiológicos del postulado de Jung sobre la **Existencia de una Predominancia Natural** que sería la *brújula natural* de cada persona. En resumen, Jung sostenía la existencia de:
  - a. 4 Funciones de Especialización
  - b. Introversión Extraversión
  - c. Existencia de una Predominancia Natural
4. **Descubrimiento #1: Las personas que prosperan experimentan Fluir.**
  - a. **Mihaly Csikszentmihalyi** 1º científico en anunciar la existencia del **Pensamiento Óptimo**, caracterizado por el fenómeno de **Fluir**: Se denominó: *La Psicología de la Experiencia Óptima: Pasos hacia la Mejora de la Calidad de Vida*. Sin embargo, el enfoque de Mihaly Csikszentmihalyi's era **superar la ansiedad**, probando con éxito la existencia del **Fluir**, pero sin saber cómo ayudar a alguien a experimentarla a voluntad.

---

\* Presidente y fundador de Renewal.

**5. Descubrimiento #2: Los humanos que usan su *preferencia cerebral natural* también experimentan Fluir**

- a. **Richard Haier** 2º científico protagonista, quien descubre la existencia de un área de **eficiencia enfocada natural en nuestro cerebro, un área que sólo utiliza 1/100 de energía**. Concluyó que, usando el área que es naturalmente eficiente era importante para alcanzar el Pensamiento Óptimo, caracterizándose por la Ausencia de Esfuerzo.

**6. Descubrimiento #3: La gente que no está experimentando Fluir, habitualmente está experimentando Agotamiento.**

- a. **Richard Haier** demostró en otras áreas del córtex que cuando la maestría se había alcanzado se usa 100 veces la energía necesaria del área de eficiencia natural enfocada para “pensar”. En otras palabras, cuando está utilizando un modo no preferido- incluso si llega a ser competente en aquello que haga- agotará su cerebro

**7. Un Pensamiento Menor que el Pensamiento Óptimo es un pensamiento:**

- a. Agotador; No fiable; con Baja Auto eficacia y que lleva al Agotamiento
- b. Usando cualquiera de sus 3 no-preferidos modos de su cerebro requiere quemar 100 veces de la energía que utiliza cada minuto para pensar

**8. *El Pensamiento Óptimo es un pensamiento:***

- a. Fluir; Sin esfuerzo; Fiable; con Alta Auto eficacia y que lleva a Prosperar
- b. Usando un modo preferido de su cerebro quemará sólo 1/100 de energía cada minuto que lo use.

**9. *La Dra. Benziger y Gallup International descubren que el 70 a 80% de la población está falsificando tipo;* es decir, no están usando sus talentos o dones naturales.**

**10. Esto es peligroso por que las personas utilizando un pensamiento menor al pensamiento óptimo están sobrecalentando o friendo su cerebro; y quemando más del 20% de oxígeno que le corresponde en el reparto adecuado en su cuerpo. Esto puede resultar en modificar su equilibrio homeostático y cambiar el metabolismo de anabólico a catabólico.**

**11. ¿Por qué está pasando tan frecuentemente? y ¿Por qué la gente ha perdido el contacto con la brújula interna de su cerebro?**

- a. Para satisfacer “el nivel inferior de necesidades”
- b. Por que los 400 años de Revolución Industrial crearon un sistema educativo para la clase trabajadora para desarrollar sus habilidades de Basal Izquierdo y la élite dirigente desarrolló las habilidades de Frontal Izquierdo.
- c. No sabíamos hacerlo mejor.

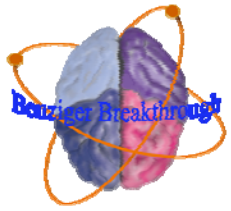
**12. *La Revolución Benziger & BTSA :***

- a. Identifica la preferencia natural de cada persona.

- b. Supera antiguos hábitos de competencias no preferidas altamente desarrolladas.
- c. Ayuda a identificar, abrazar y desarrollar su preferencia natural.
- d. Enseña a cómo “sacarle partido” a su preferencia.

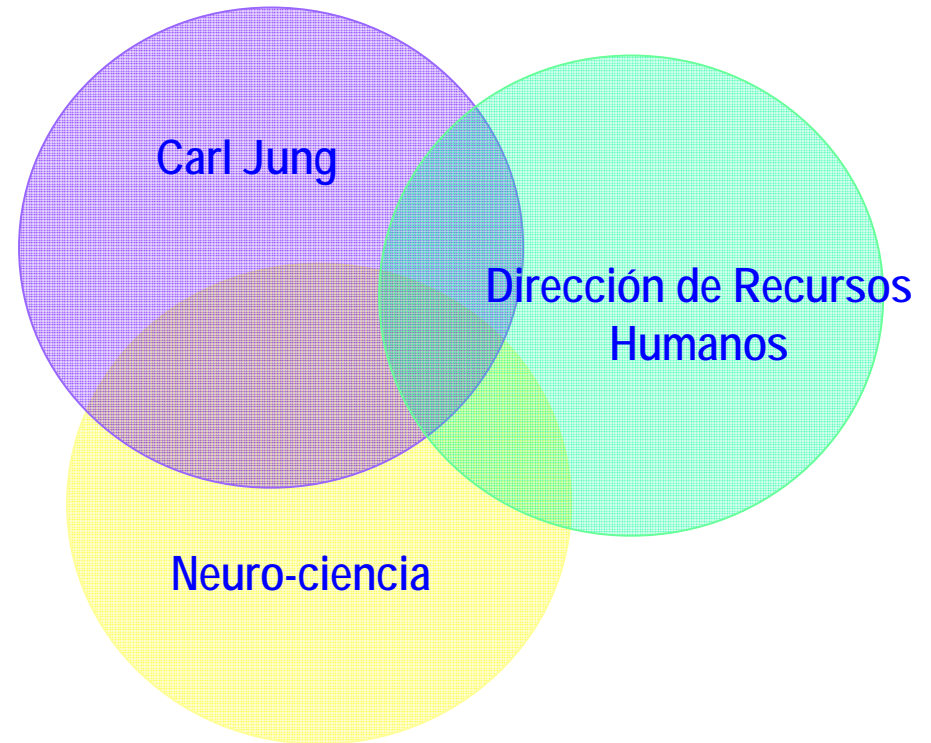
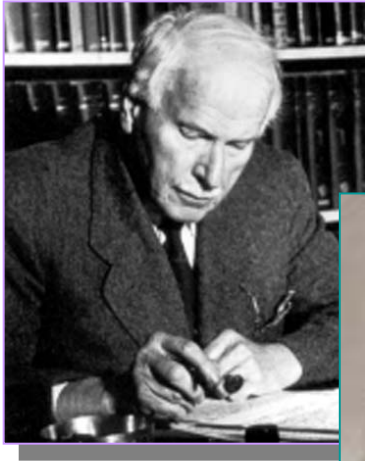
[VER PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS](#)



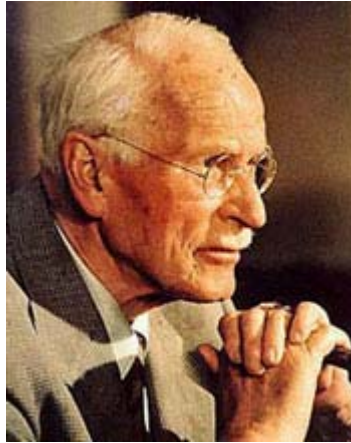


# Referente de las Prácticas Óptimas de Recursos Humanos

**Dr. Katherine Benziger, Ph.D., USA**



[www.benziger.org](http://www.benziger.org)



**Carl Jung**

## **Las Mejores Prácticas de la Gestión de RH**

“.....las causas fisiológicas inaccesibles hoy a nuestro conocimiento (1926), juegan una parte en esta (Tipología).

... la reversión de tipo demuestra ser a menudo extremadamente dañina al bienestar fisiológico del organismo, provocando a menudo un estado agudo de agotamiento.”

“Como regla, cuando la falsificación de tipo sucede como resultado de una influencia externa, el individuo se convierte en un neurótico, y se puede buscar una cura sólo en el desarrollo de la forma natural del individuo.”

Carl Gustav Jung, médico y psiquiatra  
Tipos Fisiológicos (páginas 415-416)  
Harcourt Brace y Compañía en 1926



## Las Mejores Prácticas de la Gestión de RH

1926



**Carl Jung**



Fisiología y la  
Neuro-ciencias en **1926**

El conocimiento profundo de los seres humanos de Jung era extraordinario, en una época donde la cantidad de conocimiento en fisiología y neuro-ciencia eran muy limitados.

[www.benziger.org](http://www.benziger.org)

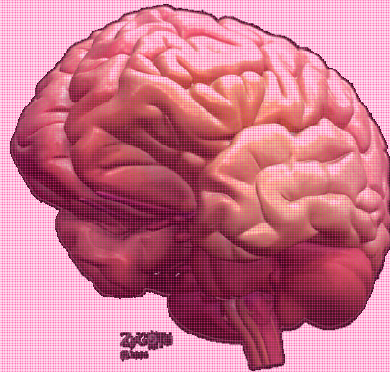




## Las Mejores Prácticas de la Gestión de RH

Fisiología y  
Neuro-ciencia en **2006**

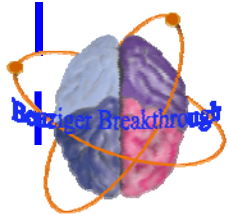
Carl Jung



2006

El conocimiento profundo de Jung puede explicarse hoy, porque la cantidad de conocimiento en fisiología y neuro-ciencia se han crecido tremendamente.

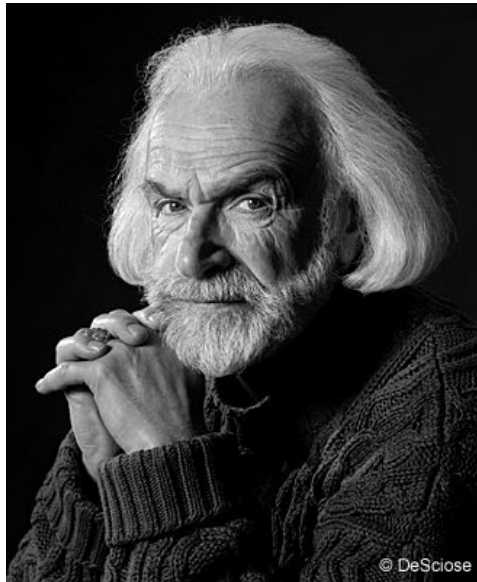
[www.benziger.org](http://www.benziger.org)



# Las Mejores Prácticas de la Gestión de RH

Carl Gustav Jung (1875-1961 Suiza)

## El Modelo Teórico de Tipos y sus Fundamentos Fisiológicos

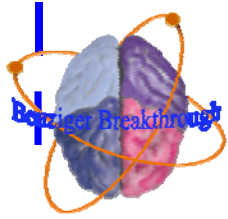


## Tipología de Jung

1. 4 Funciones Especializadas
2. Introversión y Extraversión
3. La existencia de una **predominancia natural**



[www.benziger.org](http://www.benziger.org)



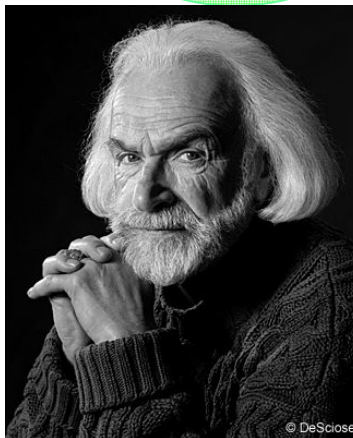
# Las Mejores Prácticas de la Gestión de RH

Carl Gustav Jung (1875-1961 Suiza)

**El Modelo Teórico de Tipos y sus Fundamentos Fisiológicos**

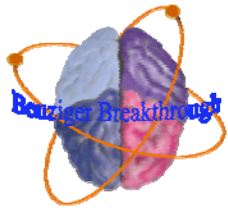
## Tipología de Jung

1. 4 Funciones Especializadas
2. Introversión y Extraversión
3. La existencia de una predominancia natural

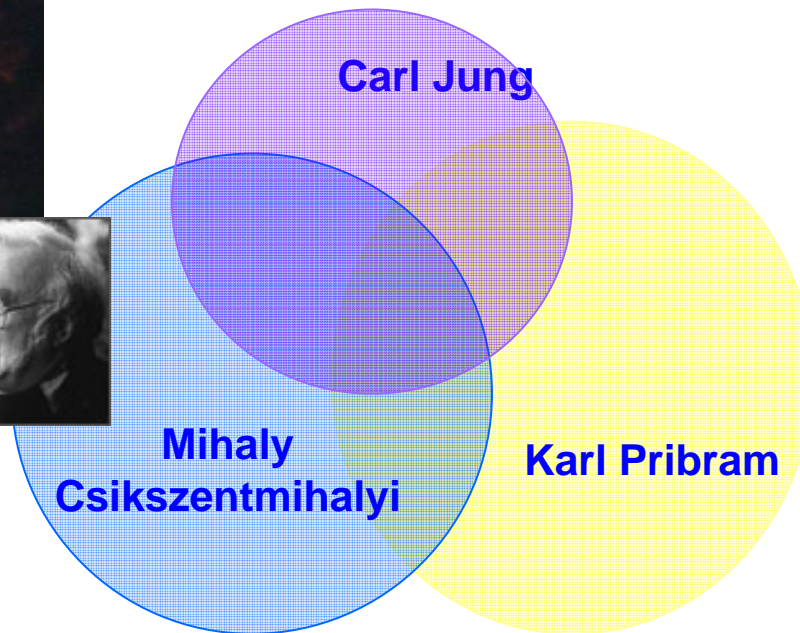
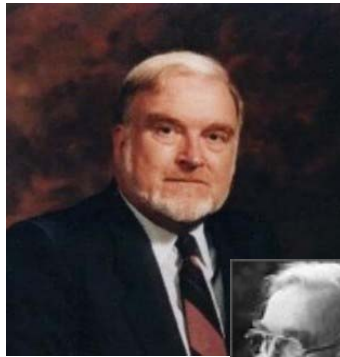


[www.benziger.org](http://www.benziger.org)





## Descubrimiento #1: Las personas que prosperan experimentan **Fluir**

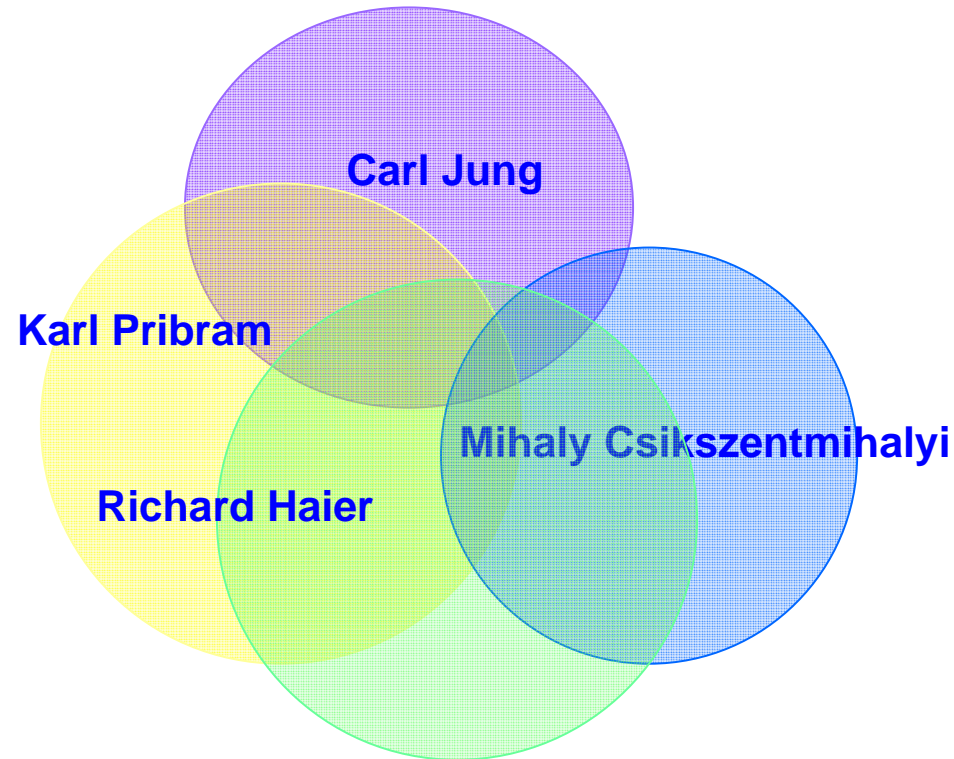


Otros neurocientíficos  
explorando el potencial  
humano descubrieron que  
**El Pensamiento Óptimo**  
estaba caracterizado por el  
**Entusiasmo** y la  
**Ausencia de Esfuerzo**

Mihaly Csikszentmihalyi 1<sup>e</sup> científico en informar que el **Pensamiento Óptimo** existe  
**Fluir:** *La Psicología de la Experiencia Óptima: Pasos hacia la Mejora de la Calidad de Vida.*

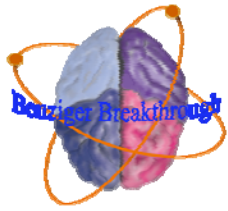


## Descubrimiento #2: Los humanos usando su *preferencia cerebral natural* también experimentan **Fluir**



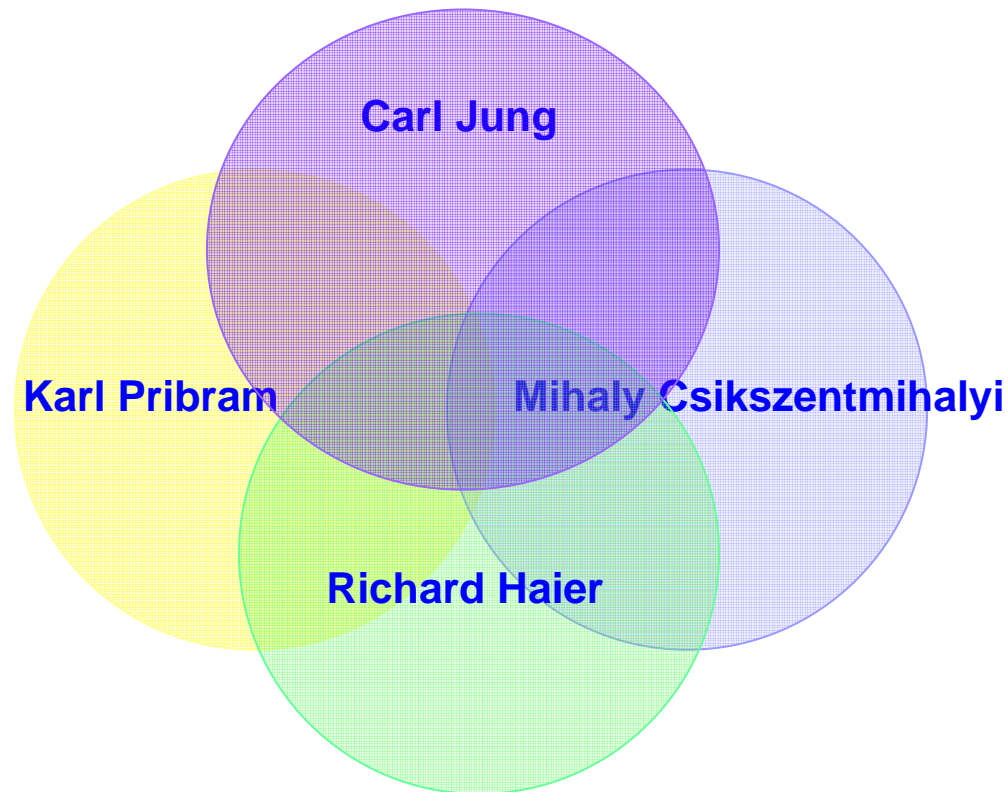
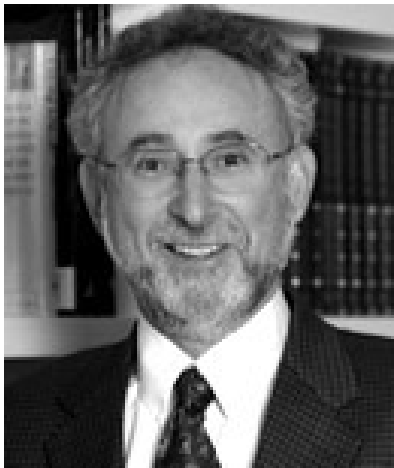
### Richard Haier

2° científico, descubre la existencia de un área de **eficiencia enfocada natural** en nuestro cerebro, 1 área que sólo utiliza 1/100 de energía.



### Descubrimiento #3:

La gente que no está experimentando Fluir,  
habitualmente está experimentando agotamiento



...y ese menor Pensamiento Óptimo está caracterizado por aburrimiento y agotamiento



## Un continuum de potencial humano o no?

### Menos que un Pensamiento Óptimo

Agotador

No fiable

Baja Auto eficacia

Agotamiento

### *Pensamiento Óptimo*

*Fluir*

*Sin esfuerzo*

*Fiable*

*Alta Auto eficacia*

*Prosperar*

---

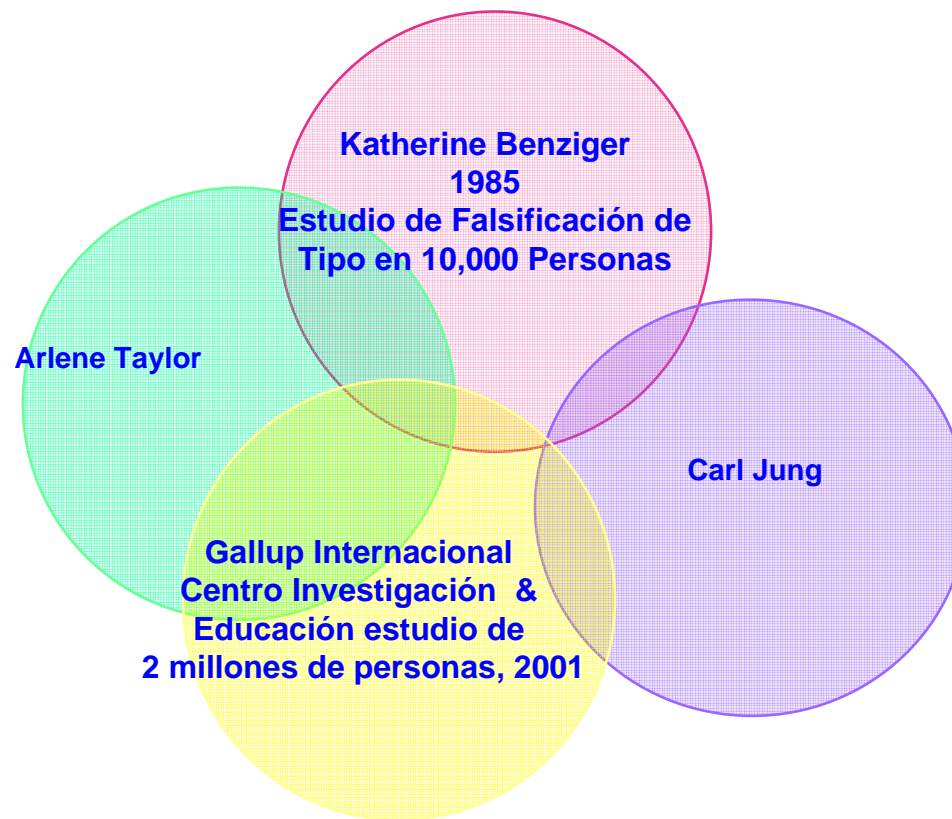
Usando cualquiera de sus 3 no-preferidos modos  
de su cerebro requiere quemar 100 veces la energía  
que utiliza cada minuto para pensar

Usando 1 modo preferido de su  
cerebro quema sólo 1/100 de  
energía cada minuto que lo use.



## Los Costes Sociales de Falsificar Tipo

70 a 80% de la población está falsificando tipo



[www.benziger.org](http://www.benziger.org)

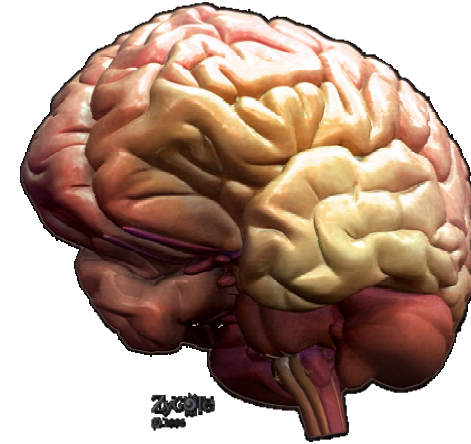




## Viendo el Patrón de los Costes Sociales

¿Por qué es tan peligroso?

Costes de Falsificar el Tipo



- Sobrecalentando o friendo su cerebro; y
- Quemando más del 20% de oxígeno que le corresponde

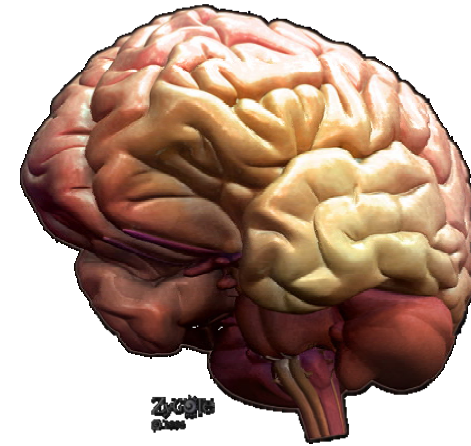


## El Factor Oxígeno

La distribución normal de oxígeno en el cuerpo es:

20 % para el cerebro

80 % para el resto del cuerpo



*Si viola la regla*, su cerebro tomará mucho oxígeno, y podrá

1. Modificar su equilibrio homeostático y
2. Cambiar el metabolismo de anabólico a catabólico.



## La Falsificación de Tipo y sus Costes Sociales

¿Por qué está pasando tan frecuentemente?

¿Por qué la gente ha perdido el contacto con la brújula interna de su cerebro?

[www.benziger.org](http://www.benziger.org)



Living true to type  
keeps your brain  
operating in cool blue.



La investigación de Benziger apunta a estas 3 respuestas:

1. Para satisfacer “el nivel inferior de necesidades”
2. Los 400 años de Revolución Industrial crearon un sistema educativo para la clase trabajadora para desarrollar BI y a la élite dirigente, las habilidades de Frontal Izquierdo.
3. No sabíamos hacerlo mejor.

Falsificando el tipo  
hace que su cerebro se caliente mucho,  
su cerebro se fríe







Las buenas noticias:  
Ahora sabemos hacerlo mejor, podemos marcar la diferencia:

- Benziger & BTSA identifica la preferencia natural de cada persona.
- Ayuda a soltar antiguos hábitos de competencias no preferidas altamente desarrolladas.
- Ayuda a identificar, abrazar y desarrollar su preferencia natural.
- Enseña a cómo “sacarle partido” a su preferencia.

# **LAS NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES**

**Emilio Tenti Fanfani \***

## **PROPÓSITOS**

Mientras algunos tienden a plantear y exigir una educación especial para los niños con talentos por encima del promedio<sup>1</sup>, la realidad de la mayoría de los sistemas educativos muestra que, más allá del precepto de que todos los niños pueden aprender, los que realmente lo hacen mejor son precisamente los más dotados de ciertos recursos. En otros términos, los sistemas escolares nacen y se desarrollan al amparo de dos principios no siempre complementarios: el de la igualdad y el del mérito. En un primer momento se pensó que éste último era una mezcla de “inteligencia o dones naturales” y “esfuerzo, trabajo o dedicación”. Demasiadas evidencias indican que la escuela igualitaria (el mismo programa, la misma duración de los estudios, los mismos maestros, los mismos ritmos de aprendizaje, las mismas evaluaciones, etc.) producía resultados desiguales. Por una serie de razones complejas, no todos los niños y adolescentes están en las mismas condiciones de aprender todo. Hoy todos reconocen y valoran las diferencias individuales y sociales. La escuela contemporánea debe conocer y reconocer las distintas capacidades, intereses, motivaciones y desplegar estrategias pedagógicas diferenciadas como para atender múltiples “necesidades especiales de aprendizaje”. Para ello se requieren maestros e instituciones dotados de competencias y recursos adecuados que es preciso formar y garantizar.

## **ALGUNAS PREMISAS Y TOMAS DE POSICIÓN**

La reiterada constatación de que “no todos los niños son iguales” (desde el punto de vista de sus cualidades físicas, biológicas, psicológicas y sociales) obligó a romper con la pedagogía de la uniformidad. Esta producía éxitos y fracasos. Ni el mérito o los “dones naturales” alcanzaban a explicar estas diferencias. Hoy es preciso reconocer:

- a) Que los niños son diferentes e ingresan a las instituciones escolares portando capacidades, motivaciones, intereses y demandas diversas. En cada sociedad, conforme a su historia y cultura existe un conjunto de señales (muchas de ellas institucionalizadas en sus sistema jurídico) que marcan la frontera entre los intereses y demandas legítimas y las ilegítimas.

---

\* Profesor titular de sociología de la educación en la Universidad de Buenos Aires, Investigador del CONICET y consultor del IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

<sup>1</sup> No existe consenso para denominar a los niños con capacidades por encima de lo normal. En los Estados Unidos predomina el término *gifted*, mientras que en Francia se tiende a preferir, la expresión “alumnos intelectualmente precoces”. En el uso corriente también se habla de niños “superdotados”, “con talentos especiales”, con “alto potencial” o con “altas capacidades”. Aunque no desconocemos el valor que tienen las palabras para construir los fenómenos a los que se refieren, por razones prácticas aquí utilizaremos todos estos términos como si fueran equivalentes.

- b) Que la mayoría de las capacidades (intelectuales, cognitivas, afectivas, etc.) tienen una base material y biológica, pero también son en gran parte socialmente construidas y desarrolladas, es decir, que son el resultado de una historia y de una serie de condiciones sociales. Por lo tanto nadie nace con el gusto por la geografía, las matemáticas o la física. La mayoría de estas predisposiciones (hacia ciertas áreas del saber u ocupaciones por ejemplo) tienen una historia. En otras palabras, no son un dato natural inmodificable.
- c) Que la mayoría de los individuos desarrollamos capacidades, habilidades y facultades diversas. Hay quienes se interesan y se apasionan por ciertos temas o campos del saber o de la actividad humana mientras que otros les son completamente indiferentes. En síntesis, hay que reconocer algo que es evidente: las capacidades y facultades individuales son diversas y es difícil que todas se encuentren presentes en igual medida en un solo individuo.
- d) Que las sociedades complejas son cada vez más interdependientes. Su sobrevivencia y desarrollo depende cada vez más de una fina y compleja división social del trabajo. La diferenciación funcional y estructural de las sociedades contemporáneas obliga a los individuos a convivir e interactuar con semejantes/diferentes. Cada vez unos dependemos más de los otros. En estas condiciones el sistema educativo tiene que formar individuos libres, pero al mismo tiempo más interdependientes de otros.
- e) Que en virtud de lo anterior el sistema educativo debe estar en condiciones de ofrecer a las nuevas generaciones una experiencia de convivencia en la diversidad. Por otra parte debe desarrollar en cada niño o niña eso que cada uno tiene de particular, es decir, ese conjunto de cualidades y capacidades especiales que lo habilite, una vez ingresado a la edad productiva para hacer su contribución específica a la reproducción y desarrollo de la sociedad en que vive.
- f) Si se tiene en cuenta los supuestos anteriores, una buena pedagogía y en particular un buen maestro debe saber desplegar una pedagogía lo suficientemente sensible a las diferencias como para potenciar y desarrollar “lo mejor” que tiene cada sujeto para aportar al conjunto y a su propia realización personal.

Sobre la base de estas premisas es posible pensar en una institución educativa y en un docente equipados y capaces de responder a un conjunto de capacidades y demandas de aprendizaje socialmente heterogéneas. Sostendremos, por otra parte, que en el tramo de la educación básica y común no es conveniente dividir el trabajo pedagógico por capacidades especiales. En este nivel estratégico del sistema educativo, donde se trata de “desarrollar una cultura común” que habilite tanto para el desarrollo de estudios especializados como para la convivencia social, todos los niños, independientemente de sus cualidades y capacidades especiales, deben compartir un mismo tiempo de aprendizaje, lo cual no excluye ciertos momentos de “educación especializada”. Esta educación común, y al mismo tiempo sensible a las diferencias y orientada por una voluntad igualitarista en cuanto al desarrollo de ciertos aprendizajes y valores comunes requiere de docentes dispuestos y capacitados para desplegar una auténtica pedagogía de la diferencia.

## **EL PESO DE LA HISTORIA: LA PEDAGOGÍA HOMOGÉNEA Y HOMOGENEIZADORA**

Pese a lo que se afirma en los textos y declaraciones de principio, la mayoría de los docentes han sido formados para trabajar para un “alumno ideal” que la mayoría de las veces sólo existe en los manuales y en los dispositivos legales. Las evidencias empíricas muestran que en general los docentes no modifican sustantivamente su pedagogía en relación ni con los niños más talentosos (en relación con ciertos contenidos o actividades) ni con los menos talentosos. Los docentes todavía tienden a trabajar en forma homogénea y estandarizada, tanto en lo que hace a contenidos como a ritmos de aprendizaje o instrumentos de evaluación. Esta tendencia histórica hacia la homogeneidad de las prácticas y procedimientos pedagógicos no es sólo el resultado de una formación determinada. También se explica por una serie de condiciones institucionales que estructuran el trabajo del maestro en el aula.

En efecto, “lo que hace el maestro”, su “estilo de trabajo” depende tanto de su propia historia y formación como de los recursos que dispone o de las reglas que estructuran su trabajo en las instituciones. Casi podríamos decir que cambió más el discurso pedagógico que los dispositivos presentes en las instituciones escolares. La pedagogía hace tiempo que admite y recomienda la sensibilidad a las diferencias. Hace tiempo que sabemos que los niños tienen capacidades especiales. Por ejemplo, no todos los niños tienen la misma predisposición para las matemáticas, la lengua, las artes o el deporte. Eso es una obviedad desde el punto de vista “teórico”. Sin embargo, en la mayoría de los países la forma de organización de la enseñanza, el espacio, el tiempo y el “tempo” de las prácticas pedagógicas, así como los recursos disponibles en la mayoría de las instituciones no favorece una pedagogía personalizada que toma en cuenta en su ejecución de las diferencias de talentos, capacidades e intereses de los alumnos.

Por una serie de razones históricas que no es posible desarrollar en esta instancia, en el momento fundacional de los sistemas escolares modernos uno de los verbos más pronunciados por los pedagogos más destacados del momento era el verbo “homogeneizar” (TENTI E. 1999). Se creía firmemente que para producir resultados iguales era preciso igualar recursos y procedimientos. La ecuación popular se estructuró sobre una oferta homogénea pensada para un “alumno ideal”. El éxito o fracaso escolar se le imputaba al alumno y su familia, ya que la institución estaba más allá de toda sospecha. Sus técnicas y procedimientos habían sido diseñados e implementados “científicamente”, según el credo positivista dominante en la época fundacional de muchos Estados nacionales capitalista. El positivismo pedagógico creía firmemente que existía una solución racional para cada problema, desde la superficie ideal de las aulas, la altura y el número de las ventanas hasta el método de enseñanza de la lecto-escritura, las evaluaciones, la duración de los estudios y de la jornada escolar, etc. etc. En este modelo sólo tenían éxito aquellos que mejor se adaptaban a la oferta escolar. La institución no tenía ninguna obligación de tomar en cuenta las características particulares de los niños (sus intereses, capacidades especiales, cultura, etc.). Eran los alumnos quienes debían adaptarse a la institución y no lo contrario, como hoy se postula (DUBET F. y MARTUCCELI D 1998).

Esta historia está tanto en las cosas materiales de muchas escuelas de occidente, como en las predisposiciones, hábitos, competencias y modos de hacer las cosas de los docentes. El horario escolar, la organización del espacio, los recursos didácticos, el tiempo y el tempo escolar están programados para la educación homogénea. Lo mismo pasa con muchas reglas y normas que estructuran la vida escolar. No hay que olvidar que la historia está objetivada en las cosas y también está incorporada en las subjetividades bajo la forma de categorías de entendimiento y de clasificación,

predisposiciones o inclinaciones y valoraciones. Es en este nivel profundo (y que está más allá de los discursos pedagógicos explícitos) donde sobrevive la escuela homogénea y se presentan las mayores dificultades cuando se pretende introducir la pedagogía de la diferenciación.

Existen muchas evidencias empíricas que muestran que, en general, los docentes no modifican sustantivamente su pedagogía en relación con los niños más talentosos en determinados campos del saber o actividad. Un estudio realizado mediante la aplicación de un cuestionario aplicado a seis muestras de maestros de tercero y cuarto grado a fines de la década de los ochenta se propuso conocer en qué medida los docentes recibían una atención diferenciada en las clases regulares. El estudio (ARCHAMBAULT, F. X., Jr., REIS, S. M., & WESTBERG, K. L. 1990) mostró que los maestros sólo introducían realizaciones pequeñas en el currículo regular. Además esta investigación mostró que las escuelas con programas especiales para niños talentosos ofrecían las mismas oportunidades de aprendizaje a estos niños que las escuelas con currículo normal. Por otra parte, estos mismos estudios se preguntaban si existía alguna atención especial para niños con talento en 5 áreas temáticas específicas. Luego de 92 días de observación llegaron a la conclusión de que no había ninguna experiencia o actividad curricular especial o diferenciada en el 84% de las actividades de aprendizaje (WESTBERG, K. L., & ARCHAMBAULT, F. X., Jr. (1995).

Todo parece indicar que, incluso cuando se desarrollan programas especiales orientados a diferenciar las oportunidades de aprendizaje en función de los talentos especiales que presentan los estudiantes, por lo general se observan solo cambios marginales que de ninguna manera alteran el patrón general de la pedagogía homogénea tradicional. Esta constatación obliga a reconocer que la historia (objetivada en “las cosas” de la educación e incorporada en los sujetos) determina más las prácticas cuando es desconocida. Por eso la actitud reflexiva y la toma de conciencia sirve para desnaturalizar las cosas de la educación y de esta manera abrir el camino a lo posible y deseable, es decir, a la auténtica práctica pedagógica diferenciada.

### **CÓMO ATENDER DEMANDAS DIFERENCIADAS DE APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS TÍPICAS DE INTERVENCIÓN**

Existen cuatro formas típicas de intervención para atender las necesidades de aprendizaje de los niños con altas capacidades, a saber:

- a) Atención en la clase;
- b) Programas especiales adicionales as la clase;
- c) Clases o grupos de aprendizaje separados<sup>2</sup>;
- d) Escuelas o instituciones educativas especializadas.

---

<sup>2</sup> “Los agrupamientos homogéneos siempre corren el riesgo de volverse permanentes y de engendrar procesos de encierro, e incluso de constitución de ghettos” (MERIEU P., 2004, pág. 111 y PERRENOUD P.1997). Este pedagogo francés afirma que “todo alumno tiene necesidad de trabajar con otros que tienen sensibilidades, estrategias de aprendizaje y niveles diferentes, con el fin de enriquecerse con estas diferencias”. Por eso lo más aconsejable es que “la escuela articule grupos homogéneos y grupos heterogéneos, variando los criterios de agrupamiento”. En otras palabras, habría que buscar los medios para multiplicar los criterios de clasificación de los alumnos evitando el predominio excluyente de unos (los intelectuales, por ejemplo) sobre los otros.



La experiencia indica que, incluso en un mismo sistema educativo coexisten distintas formas de atender a las necesidades de los niños con altas capacidades específicas. En el caso de los Estados Unidos es interesante revisar brevemente la experiencia del Estado de Pensilvania, uno de los primeros que decidió formalmente la atención a este tipo de niños. Las autoridades educativas decidieron dejar en libertad a los distritos del estado para encontrar los medios y estrategias más adecuadas, ya que no existía consenso entre docentes y especialistas acerca de los medios más adecuados resolver este tipo de desafíos. Sin embargo todo pareciera indicar que, dada la complejidad del problema y la multidimensionalidad del concepto de “talento”, “inteligencia” o “capacidad”, lo mejor es la solución de reconocer que todos los individuos tienen talentos diferentes y por lo tanto especialmente destacados que merecen ser “descubiertos”, “identificados”, “reconocidos” y “atendidos” y desarrollados por la sociedad.

Una prueba de ello es la arbitrariedad estructural del concepto limitado de “talento”. Cuando se parte de una definición unidimensional del talento se llega a situaciones paradójales. Así por ejemplo, el número de niños identificados como “dotados” o con determinados talentos varían ampliamente de estado a estado. En Pensilvania solo el 4.3% del total de alumnos participan en programas para niños con talentos especiales. En el estado de Maryland, este porcentaje llega al 22 %, mientras que en Nevada es inferior al 1%. (MACKENZIE C. 2001). Por otra parte, en muchos distritos, los responsables de la administración redefinieron sus enfoques y políticas y decidieron ofrecer oportunidades educativas diferenciadas para todos los estudiantes, con base a una definición de sus habilidades e intereses especiales, pero sin embarcarse en un proceso formal de definición e identificación de determinados niños como particularmente “talentosos” y “dotados”.

En Francia el denominado “Informe Delaubier” (DELAUBIER J.P., 2002) reconoce que pese a las disputas en cuanto a la definición de la categoría de estudiantes con “altas capacidades” existe una especie de consenso en cuanto al reconocimiento oficial de que una parte de ellos plantea una “necesidad específica de educación”. También recuerda la posición de la UNESCO en el anexo a la Declaración de Salamanca sobre las “necesidades especiales de educación” y el Consejo de Europa y su Recomendación 1248 de 1994, que reconocen la situación de los estudiantes precoces.

Y en cuanto a las recomendaciones, el “Informe Delaubier” las sintetiza de esta manera:

- a) No es posible seguir siendo indiferente y pasivo frente a la problemática de los alumnos que disponen potencialidades intelectuales indiscutibles y que por esta razón enfrentan dificultades en la escuela.
- b) Conviene recordar sin embargo que estos alumnos en situación de fracaso solo constituyen una parte de la población caracterizada por un cociente intelectual elevado.
- c) Hay que desconfiar de la tentación de organizar una enseñanza “especial” para este tipo de alumnos. Por ello parece más conveniente asumir en forma personalizada a cada alumno en dificultad, manteniéndolo en la clase o curso de referencia normal. Desde esta perspectiva, los “programas personalizados de ayuda y progreso” son el mejor instrumento de intervención.

Según esta perspectiva es preciso preguntarse si se está ofreciendo una respuesta satisfactoria a los alumnos que están en condiciones y tienen las

capacidades suficientes como para ir más allá en sus aprendizajes. Por último, y aquí la función del docente es particularmente relevante, el Informe de referencia plantea que es preciso “modificar la mirada” acerca de las características de esta población infantil y de los problemas que enfrentan en su experiencia escolar.

El informe francés termina sugiriendo nueve proposiciones, a saber:

1. Conocer mejor a los alumnos precoces.
2. Prevenir las dificultades.
3. Acercarse a las familias y acompañarlas a lo largo de la escolaridad.
4. Aportar una respuesta a las dificultades encontradas en la escuela primaria.
5. Adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades de cada alumno.
6. Desarrollar posibilidades de enriquecimiento de los recorridos escolares en la escuela y en el colegio.
7. En el secundario, acoger a los alumnos con alto cociente intelectual en clases heterogéneas enmarcadas por equipos que practican una pedagogía innovadora y diferenciada.
8. Formar docentes: hacia una formación diferenciada.
9. Definir estrategias globales de respuesta a los alumnos que manifiestan aptitudes particulares.

### **HACIA UNA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA, ACTIVA Y DIFERENCIADA**

En verdad, el dilema es cómo pasar de la pedagogía homogénea y homogeneizadora a una pedagogía que no sólo se propone desplegar al máximo las potencialidades de aprendizaje de los alumnos, sino que también atiende y satisface los intereses y demandas de aprendizaje más complejas de aquellos alumnos que por diversas circunstancias están en condiciones de demandar más de lo que determina el programa de estudios. Es obvio que estas demandas deben ser atendidas por la institución educativa y por los docentes sin poner en riesgo el desarrollo de la “cultura común”, es decir, de una base común de conocimientos en todos los estudiantes que trabajan en el aula.

La sociología de la educación actual enseña que en las sociedades contemporáneas los sistemas están viviendo las consecuencias de un cambio en el equilibrio entre las tradicionales funciones de socialización y de subjetivación o individuación (DUBET F. y MARTUCELLI D., 1998). En los orígenes, en caso de conflicto, la primera se imponía sobre la segunda. Hoy son crecen con fuerza las demandas de la familia y la sociedad por el desarrollo de las potencialidades y particularidades de todo tipo (psicológicas, culturales, de género, etc.) de los alumnos. Y es cada vez más frecuente que la tradicional función de incorporar en cada niño un conjunto común de valores, lenguajes y reglas de conducta que los habilite para la integración a la sociedad en que viven (la vieja socialización) sea desplazada o entre en serios conflictos con la demanda de atención a necesidades diferenciadas de aprendizaje. Cada comunidad y por último cada familia demandan al maestro que respete, valore y desarrolle las capacidades particulares de los niños. La mayoría de los docentes encuentra en estas demandas sociales contradictorias (socialización vs. individuación) una fuente mayor de dificultad y de malestar en su trabajo.

Es necesario reconocer que el conflicto entre estas demandas potencialmente contradictorias no se resuelve por la eliminación lisa y llana de uno de sus términos en

beneficio del otro. Ambas demandas, es decir, la integración social y el pleno desarrollo de las potencialidades y particularidades de los individuos, no solo son legítimas. Más aún, no es posible pensar en individuos realizados en sociedades desarticuladas y fragmentadas. No existe el individuo sin la sociedad (ELIAS N., 1987), de allí la dificultad que tienen los maestros y las instituciones escolares para responder en forma satisfactoria a las demandas de individuación y de socialización. El primer paso de la solución consiste en el reconocimiento y definición del problema. Sin embargo, en regiones como América Latina, los sistemas de formación docente no han tomado debida cuenta de los desafíos que esta situación plantea a la pedagogía y a las ciencias de la educación.

Una pedagogía racional debería ser capaz de atender tanto las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, tal como la definen las leyes y programas curriculares de una sociedad así como las legítimas necesidades especiales de subconjuntos específicos de estudiantes. Esta es una responsabilidad que no solo le compete a los enseñantes, sino también a la institución, en tanto y en cuanto la práctica docente no transcurre en el vacío, sino que requiere de una serie de recursos y condiciones objetivas que sólo una institución puede garantizar. Para ello es preciso desplegar en las aulas una estrategia pedagógica que tiene al menos tres cualidades básicas:

- a) *Democrática*. Una pedagogía es democrática en tanto y en cuanto garantiza el logro de ciertos aprendizajes comunes al conjunto de miembros de la sociedad. Esta cultura común es una condición necesaria para vivir juntos en sociedades altamente diferenciadas y complejas, como la mayoría de las sociedades contemporáneas.
- b) *Activa*. La pedagogía es activa en tanto y en cuanto no se limita a satisfacer demandas de aprendizajes en función de capacidades preestablecidas y “naturales” (ideología de la inteligencia natural). Por el contrario, esta pedagogía se propone contribuir al desarrollo de demandas, intereses y pasiones por el conocimiento, la cultura y el aprendizaje por parte de los niños escolarizados.
- c) *Diferenciada*. Por último, la pedagogía es diferenciada porque reconoce y valora la existencia de diferencias en las necesidades, capacidades, intereses y motivaciones entre los alumnos. Este respeto y valoración por las diferencias grupales e individuales debe traducirse en una oferta diferenciada de oportunidades de aprendizaje, rompiendo así con el modelo tradicional de la pedagogía homogénea y homogeneizadora que presidió la construcción del Estado educador moderno.

La experiencia francesa (DELAUBIER J.P. 2002) recomienda fortalecer tres competencias pedagógicas que habiliten a los docentes para adaptar:

- a) Contenidos de aprendizaje a demandas y características de los alumnos ya sea a través de programas particulares, mediante el enriquecimiento de los programas ordinarios o bien con actividades compensatorias;

- b) Los ritmos de aprendizaje y de avance en el programa (cursos acelerados, ritmos diferenciados según las disciplinas, evaluación modular y no anual<sup>3</sup>, etc.).
- c) Los métodos pedagógicos utilizados, en particular favoreciendo una mayor flexibilidad y diferenciación y el desarrollo de la autonomía.

### **LA PRIMERA COMPETENCIA DEL BUEN MAESTRO: RECONOCER, VALORAR Y ATENDER LAS CAPACIDADES ESPECIALES DE LOS ALUMNOS.**

Ya dijimos antes que no existe el sujeto talentoso total o el inhábil total. Por lo tanto, la primera capacidad que debe tener el docente de una pedagogía racional, en el contexto social actual es la de conocer, reconocer y desarrollar las capacidades especiales de sus alumnos. Pero en primer lugar debe ser un profesional capaz de generar interés, motivación y pasión por la cultura y el conocimiento, en función de las predisposiciones y aptitudes de los alumnos. Este docente debe ser “un experto en alumno”, un respetuoso de sus capacidades, una persona convencida de que sus alumnos pueden aprender. Sobran las evidencias empíricas acerca de la importancia que tienen las expectativas de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.

Por lo general, los docentes detectan las capacidades especiales de ciertos niños en relación con los contenidos del programa oficial. Sin embargo muchos alumnos tienen cualidades extraordinarias en áreas de actividad que están fuera de los objetivos cognitivos fundamentales (por ejemplo, deportes, danza, música, etc.).

Un estudio realizado en los Estados Unidos (FRASIER, M. M., HUNSAKER, S. L., LEE, J., FINLEY, V. S., & MARTIN, D. E., 1995) da cuenta de las dificultades que existen para identificar niños con altas capacidades en grupos minoritarios y en poblaciones económicamente desfavorecidas. La investigación encontró que existían dos grandes obstáculos para la identificación de las potencialidades especiales de los niños. Uno eran los sesgos en los tests generalmente utilizados y el otro era la incapacidad de los docentes para reconocer y utilizar indicadores adecuados de la existencia de capacidades especiales. Pero también se señalaban que existían otros obstáculos tales como el uso de un inglés no estándar por parte de los alumnos, bajo nivel de estimulación en el hogar y las actitudes prejuiciosas de los docentes.

Por lo tanto una de las primeras capacidades que debe tener el docente es el uso de estrategias de identificación de capacidades de sus alumnos. Para ello puede emplear distintos dispositivos o estrategias. Estas son importantes para combatir el denominado “efecto Pigmalion” negativo.

### **LOS EFECTOS NEGATIVOS DEL CONOCIMIENTO INADECUADO DE LOS ALUMNOS**

Contrariamente a lo que se piensa, los niños con altas capacidades a menudo viven experiencias de fracaso escolar, tienen comportamientos perturbados y perturbadores y en ciertos casos terminan por ser excluidos del sistema educativo.

---

<sup>3</sup> Esta modalidad de evaluación es utilizada desde hace más de veinte años en las escuelas rurales unitarias colombianas conocidas como “Escuela Nueva”. En estos establecimientos los niños progresan en el aprendizaje sin “pasar de año o de grado” sino mediante un sistema de evaluación modular (por bloques de contenidos) según sus propias capacidades, posibilidades e intereses y ritmos.

Existen evidencias de que en la primera infancia, los niños con estas características especiales enfrentan dificultades relacionadas con los desencuentros que experimentan en sus relaciones con el medio en que se desarrollan.

Varias tensiones alteran la existencia de estos niños, entre ellas pueden citarse las que se manifiestan entre: el potencial intelectual y la psicomotricidad, las adquisiciones verbales y el razonamiento; el potencial intelectual y la afectividad. También hay tensiones sociales en relación con:

- a) la escuela, ya que lo que se les pide que realicen no se corresponde con sus capacidades desinterés en las actividades escolares, fracaso en las evaluaciones, etc. (el citado “efecto Pigmalion negativo”).
- b) los pares de familia, en razón del desencuentro afectivo/intelectual que se origina en las reacciones incomprensibles y paradójales a la vista de los padres, situación que puede asociarse a un sentimiento de culpabilidad y de frustración en los propios niños.
- c) El grupo de pares en la escuela, en razón del desfase físico-intelectual, su estatura correspondiente a su edad real y sus juegos que a menudo corresponden a su edad mental.

El desconocimiento de los adultos que acompañan el desarrollo de estos niños (padres, maestros, etc.) agrava la situación y las consecuencias negativas que de ella se derivan. A menudo, la incapacidad de los adultos para entender y acompañar el crecimiento de estos niños genera situaciones de incomprensión y hasta de conflicto con todas las consecuencias negativas que se pueden imaginar. “Lo afectivo, lo intelectual y lo social, al no encontrar su propio lugar hacen que estos niños terminen por excluirse, inhibirse y automutilarse, tanto en el sentido propio como figurado, hasta llevarlos a un estado de inhibición intelectual que llega hasta a darles a su comportamiento un carácter de ‘pseudo-debilidad neurótica’ (GAUVRIT A., 2001).

En términos generales se considera que sólo un tercio o un cuarto de los niños con altas capacidades tienen dificultades en su carrera escolar. Por lo tanto es preciso reconocer que no existe una relación directa entre “altas capacidades” y “fracaso” o “dificultad” escolar. La mayoría de las dificultades que encuentran estos niños tienen que ver con dos cuestiones básicas. La primera de ellas tiene origen en una tensión entre determinadas capacidades superiores a la media que se manifiestan en ciertas esferas de actividad (por ejemplo la capacidad de abstracción, de vocabulario y expresión oral, de lectura, cálculo, memoria, etc.) y otras capacidades y desempeños donde se manifiestan ciertas insuficiencias, como por ejemplo en el caso de la escritura, el dominio de afectos, emociones y gestos, las actividades físicas, habilidades prácticas, la capacidad de relacionarse con sus pares y con los adultos, la actitud y competencia para participar en actividades cooperativas y el trabajo en equipo, etc.

La segunda fuente de dificultad reside en su débil capacidad de adaptarse a las situaciones y exigencias escolares. Este es el origen de muchos padecimientos e insatisfacciones de los niños, en la medida en que se asocia con situaciones de aislamiento, aburrimiento, agitación, rechazo a la escuela y sus obligaciones (los deberes, el trabajo en los cuadernos, las evaluaciones, etc.). Esta inadaptación a los requisitos de las rutinas escolares se expresa en que no aceptan fácilmente el trabajo “metódico”, es decir, conforme a etapas y secuencias preestablecidas (“hacer primero esto, luego aquello”), etc. Estos desencuentros muchas veces se traducen en un liso y llano rechazo a la escuela y sus exigencias.

Ante estas consecuencias negativas es preciso preguntarse si la solución consiste en el aislamiento o bien en una respuesta que no segregue a los niños con altas capacidades sino que los mantiene integrado con el grupo de pares en la clase escolar. Es preciso tomar en cuenta el consejo de los expertos cuando advierten “No reemplacemos una exclusión por ignorancia, rechazo o no reconocimiento por una exclusión por segregación voluntaria y consciente privando a ciertos niños de una escolaridad en el transcurso de la cual ellos deberían poder encontrar su lugar en la sociedad, en armonía con los demás y con sí mismos”. Por último, es preciso recordar que una visión unilateral del problema de las altas capacidades puede inducir políticas equivocadas puesto que “La precocidad no es una etiqueta que se aplica una vez para siempre en un niño, esperando todo de él con el pretexto de que ‘puede hacer todo bien’ ya que tiene los medios intelectuales para ello, sino que es uno y solo uno de los componentes de su personalidad que hay que tener en cuenta, ¡ni mas ni menos!” (GARSEP, 2006).

## **RECURSOS Y ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN DE CAPACIDADES ESPECIALES**

Por lo general, además de una actitud vigilante y la voluntad puesta en la obtención del mejor conocimiento de cada uno de sus alumnos, el docente puede recurrir a algunos instrumentos o estrategias para identificar capacidades especiales en sus alumnos. Entre ellos los más empleados son los siguientes:

- a) *El uso de Tests*: Los tests objetivos pueden ser una herramienta útil para identificar talentos y cualidades especiales en los niños, siempre que se los use con prudencia y cuidado. En efecto, un buen resultado por ejemplo, puede indicar que un niño tiene un talento, una predisposición o inclinación que lo hace particularmente “competitivo” en determinado campo del saber. Sin embargo, el sacar una puntuación baja no siempre es el indicador de la ausencia de esta cualidad. Por eso la información que proporcionan los tests debe ser complementada con la que proveen otras fuentes.
- b) *La información que provee el propio alumno*. Se le pueden dar oportunidades a los alumnos para que ellos mismos contribuyan con sus observaciones para determinar sus fortalezas y debilidades, sus intereses y pasiones, así como los que caracterizan a sus compañeros en el aula. Para que los alumnos expresen sus preferencias deben tener ocasiones para hacerlo. Casi podría decirse que ellos tienen derecho a plantear estas demandas a los docentes y a la propia institución escolar. Estos deben tomar nota de esta información que proveen los propios estudiantes acerca de su propia relación (de mayor interés o desinterés, etc.) por determinadas áreas del conocimiento y la cultura.
- c) *La información que provee la familia*. Los padres de familia tienen un conocimiento práctico muy particular y valioso de sus hijos. Aunque este conocimiento no sea “objetivo”, ya que está mediado por dosis variables de afectividad, es importante para el maestro. La familia conoce el desempeño del niño fuera de la escuela, dato que no está al alcance de los docentes. Los padres conocen los intereses como las dificultades de aprendizaje de los alumnos, saben cuánta pasión ponen en determinadas actividades o desempeños. Los maestros pueden adquirir esta información estableciendo relaciones de comunicación sistemáticas con los padres de familia.
- d) *El conocimiento del maestro*. Los docentes conocen a sus alumnos mediante su propia práctica e interacción con ellos en el tiempo escolar. Por lo tanto, el propio docente puede conocer las capacidades e intereses de cada alumno en

particular y en términos relativos con su grupo de pares o con otros alumnos que el maestro conoció a través de su experiencia de trabajo. Para producir este conocimiento el maestro debe hacer uso de una sensibilidad especial así como de todas las herramientas que le proveen las disciplinas particulares (la psicología del aprendizaje, la sociología de la cultura, etc.) para no caer tipificaciones de sentido común o clasificaciones prejuiciosas y apresuradas. En muchos casos, los maestros conocen a sus alumnos a través del relato que hacen sus colegas de los grados anteriores que conocieron a los alumnos antes que él y que funcionan como sus informadores, la mayoría de las veces informales.

### **UNA COMPETENCIA NECESARIA DEL DOCENTE: HACIA UN CONOCIMIENTO RACIONAL DE LOS ALUMNOS.**

La mayoría de los maestros y profesores conoce a sus alumnos. Este conocimiento del otro es una condición básica para el éxito de cualquier interacción humana. Pero el conocimiento que tiene el maestro de sus alumnos tiene una determinada lógica de producción y también tiene efectos relevantes tanto en la práctica pedagógica como en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

El maestro está obligado a conocer las particularidades que distinguen a cada uno de sus alumnos. Este conocimiento en cierta manera determina el tipo de relación que mantendrá con cada uno de ellos. Pero este conocimiento no es simplemente descriptivo, sino que de alguna manera predice el comportamiento futuro del alumno, en especial en el plano de sus aprendizajes y logros futuros. El docente conoce haciendo distinciones, es decir, clasificando y estableciendo tipos de alumnos. Para ello usa una serie de categorías, la mayoría de las veces implícitas de clasificación y ordenamiento. Dice que algunos alumnos son “rápidos”, mientras que otros son “lentos”, unos son “ordenados”, otros “desordenados”, unos “rebeldes”, otros “obedientes”, etc. La mayoría de las veces los docentes no utilizan esquemas de clasificación derivados de teorías (psicológicas, sociológicas, etc.) formales (CERVINI R. y TENTI FANFANI E. 1988). Por lo general en las instituciones de formación docente se estudian esquemas teóricos acerca de las etapas del desarrollo de la infancia, se aprenden topologías científicas, etc., pero en la práctica, la investigación empírica muestra que la mayoría de las veces los docentes emplean categorías de sentido común. Como se dijo antes, cada tipo no solo es una descripción de un estado actual, sino que llevan en forma implícita o explícita un pronóstico acerca del futuro, es decir, una topología, una etiqueta que usamos para clasificar, también sirve para formular una expectativa determinada acerca de los resultados de aprendizaje de los alumnos en el futuro (al finalizar un ciclo escolar, por ejemplo). Los autores de *Pigmalion* en la Escuela mostraron que existe una asociación estrecha entre las expectativas y los resultados efectivamente alcanzados por los alumnos. Rosenthal y Jakobson (1968) iniciaron una discusión a partir de un estudio experimental, ya que las expectativas de los docentes respecto de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos fueron creadas por los propios investigadores. Muchos estudios posteriores mostraron que los docentes tienen expectativas “naturales” acerca de las capacidades y desempeños de los alumnos y que esas finalmente se confirman con los datos de los resultados efectivamente alcanzados por ellos (RIST R. 1970; NASH R. 1973).

Por lo tanto el conocimiento que tiene el docente de sus alumnos es un conocimiento poderoso en la medida en que es capaz de hacer realidad eso que enuncia. Dirían los lingüistas que es un conocimiento descriptivo y preformativo al mismo tiempo. Sin embargo, la mayoría de las veces este conocimiento no es el resultado de un proceso racional y consciente. Si se reconoce que el maestro debe adecuar su intervención pedagógica a las características particulares de sus



aprendices, de esto se deduce que este conocimiento debe ser mucho más racional, plural y empíricamente fundado. Plural, porque no se puede totalizar a partir del desempeño en una determinada área del saber (las matemáticas o la capacidad de abstracción, por ejemplo) y fundado en hechos porque no bastan ciertos “indicios” o “el olfato” del docente, o la información informal transmitida por los colegas que conocieron al grupo de alumnos el año anterior, para tipificar y clasificar a un alumno. Es aquí donde el docente debe controlar sus prejuicios (por ejemplo asociar locuacidad con inteligencia, silencio con desinterés o incapacidad reflexiva) y estar dispuesto a tomar su tiempo antes de encasillar o etiquetar un alumno en una categoría determinada. Es aquí donde la psicología y la sociología pueden ser útiles para producir un conocimiento adecuado de los aprendices y del grupo que conforman en el aula escolar. Es a partir de este conocimiento racional y empíricamente fundado que el docente podrá producir un conocimiento sistemático de sus alumnos que le permitirá modular sus interacciones e intervenciones en función de las características específicas de sus alumnos. Los prejuicios y los esquemas de clasificación extraídos del sentido común deben ser reemplazados por la aplicación de herramientas teóricas (tipologías científicas de clasificación, verificadas por la experiencia empírica) que permitan captar toda la riqueza y las potencialidades que encierra la identidad de cada uno de los aprendices. Sólo de estas maneras el maestro podrá controlar sus expectativas y hacer que las mismas contribuyan efectivamente al maximizar el desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos.

### **CARACTERÍSTICAS NECESARIAS DE LOS DOCENTES: UNA SÍNTESIS**

De las consideraciones anteriores se deducen una serie de características y competencias que deben poseer los docentes para que estén en condiciones de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños con altas capacidades.

El conjunto de cualidades de los docentes puede dividirse en tres categorías:

#### **a) Actitudes y valores**

- Son sensibles a las diferencias en las capacidades e intereses de sus alumnos y están dispuestos a aceptarlas, valorarlas y tomarlas en cuenta en sus estrategias de trabajo.
- No discriminan y están dispuestos a controlar sus prejuicios acerca de determinadas característica o cualidades (físicas, culturales, intelectuales, emocionales, conductuales, etc.) de sus alumnos.
- Están predispuestos para el trabajo en equipo con colegas y con los otros actores relevantes de la comunidad escolar, en especial los padres de familia.
- Están predispuestos a asumir las responsabilidades y riesgos que se derivan de una forma de trabajo pedagógico que va más allá de la aplicación de programas y reglamentos estatuidos.

#### **b) competencias pedagógicas**

- Poseen altas calificaciones intelectuales y científicas resultado de una formación actualizada en los principales desarrollos de las diversas ciencias de la educación.

- Conocen las principales experiencias y estrategias prácticas de atención a niños con altas capacidades desarrolladas en el mundo.
- Conocen y saben clasificar a sus estudiantes en distintas clases de inteligencia utilizando para ello las teorías y enfoques más actualizados y científicamente reconocidos. Son buenos observadores de sus alumnos
- El conocimiento y los lazos estrechos y personalizados le permite al docente prestar una asistencia psicológica efectiva y sobre la marcha de cada alumno con talentos especiales.
- Capacidad para imaginar intervenciones audaces (definir contenidos, organizar secuencias de aprendizaje, estrategias de evaluación flexibles, etc.) yendo más allá de las recetas y prescripciones de una pedagogía o didáctica formal y de manual. Este docente sabe tomar decisiones y aplicar estrategias creativas con base en su capital de conocimiento y experiencia que pueden parecer basadas únicamente en su intuición.
- Competencia para trabajar en equipo con otros colegas para decidir qué hacer con las demandas de los alumnos más dotados. Esto les provee de una capacidad de resolver los problemas cuando éstos se presentan en forma oportuna, horizontal y deliberativa<sup>4</sup>.
- Capacidad para ofrecer a sus alumnos una gran variedad de oportunidades de aprendizaje fuera del programa escolar. Esto implica que el docente no es solo un enseñante, sino un conocedor y administrador o gestor de recursos y procesos de aprendizaje que están disponibles en el territorio donde funciona la escuela<sup>5</sup>.

c) competencias psicológicas y relacionales

- Personalidad fuerte que produce autoridad pedagógica (aceptación y reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad escolar).
- Asumen responsabilidades trabajan según su propia conciencia y hacen gala de autonomía en su trabajo (no están sometidos a un sistema fuerte de supervisión y control). Son autónomos porque son competentes, más competentes que las autoridades formales de la administración del sistema educativo. Por eso pueden darse el lujo de trabajar libremente.
- Mantienen relaciones fuertes, intensas y personalizadas con sus alumnos. El maestro los conoce y ellos confían en él. Por eso está en condiciones de satisfacer e incluso adelantarse a sus exigentes demandas, intereses y proyectos.

---

<sup>4</sup> Esta disposición a personalizar la enseñanza requiere docentes con dedicación exclusiva, concentrados en un establecimiento y con un esquema de trabajo que no está monopolizado por el tiempo de la enseñanza en el salón de clases.

<sup>5</sup> Este profesional de la enseñanza no hace una separación entre las actividades curriculares y las extracurriculares. Las primeras tienen que ver con el programa oficial y se desarrollan en el salón de clase y durante las horas preestablecidas. Las otras son actividades subordinadas, que no tienen la dignidad de las primeras y que constituyen "complementos" a las actividades curriculares principales.

En síntesis, se considera que la calidad y el talento de los profesores es el factor fundamental para atender las demandas de los niños más dotados y demandantes de conocimientos.

## **FORMACIÓN DE DOCENTES PARA ATENDER ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES.**

Se necesita reforzar la formación de los docentes para que estén en condiciones de dar respuestas pedagógicas efectivas y adecuadas a estas necesidades. Tanto la formación inicial como la permanente deben tener en cuenta estos principios generales:

*Pluridisciplinariedad.* La formación debe estructurarse con base en un enfoque múltiple de las altas capacidades. Esta característica debe ser construida a partir de las diversas dimensiones que la constituyen: fisiológicos, neurológicos, psicosociológicos, educativos y psicológicos.

*Globalidad.* La formación debe orientarse al desarrollo armonioso del niño en todas sus dimensiones. Debe atender las necesidades pedagógicas del niño en su globalidad, esto es, no sólo en su dimensión intelectual y cognitiva, sino también física, afectiva, psicomotriz, social, etc. y en la complejidad de las interacciones que mantiene con la familia y la escuela.

*Pluralidad.* La oferta pedagógica para este tipo de niños no debe ser solo de aceleración de su aprendizaje cognitivo o intelectual, sino que también debe apuntar a la estructuración de ofertas de experiencias destinadas a mejorar su sistema relacional y su afectividad. La pedagogía debe integrar el manejo de la abstracción y de las capacidades prácticas, así como el trabajo individual y las experiencias de trabajo en grupo. El trabajo del docente debe ser el de transmisor de conocimiento y de orientador en el camino del conocimiento.

La formación de los docentes debe apuntar al desarrollo de actitudes y aptitudes profesionales dotadas de un cierto grado de generalidad. No existen en esta materia recetas o métodos universales que sólo habría que aprender y luego aplicar. Por el contrario, el saber del profesional de la docencia debe ser cada vez más general y transferible. Al igual que el artesano, el docente está obligado a crear sus propias herramientas a partir de la realidad particular de cada uno de los aprendices. Las intervenciones deben modularse teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las reacciones de las partes que intervienen. No hay que olvidar que la educación no se compra hecha, sino que es coproducida en un equipo de producción donde no sólo intervienen los profesionales y técnicos de la educación, sino también los propios aprendices y sus familias, entre otros agentes participantes. El docente también debe ser competente para compartir sus experiencias y trabajar con otros colegas que también participan en el proceso de formación del grupo de aprendices. La capacidad de trabajar en equipo favorece la relectura de las propias experiencias vividas, así como una puesta entre paréntesis de los múltiples automatismos y rutinas profesionales que muchas veces se reproducen en forma no consciente. Esta actitud crítica facilita el desarrollo de nuevos aprendizajes, actitudes y expectativas que facilitan la atención personalizada a poblaciones dotadas de altas capacidades específicas, en un marco colectivo e institucional de trabajo.

Vale la pena insistir en un dato fundamental: el conocimiento es tanto más poderoso cuanto menos limitado está en su esfera de aplicación. El docente es una especie de artesano que trabaja en equipo y es capaz de movilizar conocimientos complejos y pluridisciplinarios para resolver desafíos y problemas de aprendizaje

extremadamente diversos, como son diversas las capacidades y realidades vitales de cada uno de los aprendices que tiene a su cargo. Por eso se dice que una buena formación teórica es lo más práctico que hay, es la única que garantiza a su poseedor la capacidad de crear e innovar todas las veces que sea necesario para resolver problemas específicos. Es esta fuerte formación general la que favorece la necesaria “flexibilidad en los programas, flexibilidad en los métodos y flexibilidad en los horarios” que predicaba Laferrière (1928, pág. 41), ya que sin flexibilidad, “todo lo que es rígido entorpece la vida, la violenta, la embrutece, no tiene en cuenta las variaciones legítimas en las necesidades y la variedad de tipos”.

Para atender alumnos con altas capacidades en diversas esferas del saber y la actividad humana se requieren docentes con altas capacidades. Estas no sólo conciernen a la dimensión intelectual de la formación profesional del docente. Por el contrario, la pedagogía diferenciada requiere de profesionales de la educación cada vez más “geniales”, es decir, dotados de un saber integral que es siempre una dosificación adecuada de libertad creativa y método. Solo Dios crea de la nada. Docente no se nace. El buen docente en gran medida es la resultante de una síntesis de imaginación e intelecto, libertad y espontaneidad creativa pero basada en la herencia cultural acumulada históricamente por las diversas ciencias de la educación. Sólo una sólida e integral formación básica le permitirá a los profesores escapar a la persistente tentación de mirar la realidad a partir de esquemas y prejuicios y de aplicar recetas estándar indiferentes a la diversidad y complejidad de las situaciones reales<sup>6</sup>.

Por último es preciso recordar una vez más que el maestro dotado de las competencias y actitudes adecuadas a las nuevas circunstancias sólo es eficaz si trabaja en forma colectiva y en el marco de instituciones ricas, es decir dotadas de todos los recursos necesarios para facilitar el despliegue de todas las potencialidades de sujetos (docentes y alumnos) que la habitan.

Por último cabe recordar que en la tradición latina el *genium*, entendido como ingenio o agudeza del intelecto se oponía al *studium*, entendido como conjunto de capacidades adquiridas mediante un esfuerzo largo y laborioso. En las condiciones actuales un buen maestro y una buena escuela deben integrar eso que la tradición tendió a oponer con el fin de garantizar el máximo desarrollo de todas las potencialidades humanas, tanto para la plena realización de las personas como para beneficio del conjunto de la sociedad.

---

<sup>6</sup> El mismo Laferrière advertía acerca del “peligro de la inmovilidad” que acecha a todas las propuestas pedagógicas, incluso a las más reformistas, como era la escuela activa. En materia de teorías y métodos pedagógicos “los peores enemigos” pueden ser sus “más fieles discípulos (o “los imitadores de segunda mano”), pues éstos las fijan en dogmas, cuando no en reglas de un código jurídico” (FERRIERE A., 1928, pág. 183).

## BIBLIOGRAFÍA

ARCHAMBAULT, F. X., Jr., REIS, S. M., & WESTBERG, K. L. (1990); The classroom practices study: What instructional practices are currently in use with gifted students in heterogeneously grouped classes? Communicator: The Journal of the California Association for the Gifted, 20(5), 30-31).

CERVINI Rubén y TENTI FANFANI Emilio (1988); La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos. Un estudio exploratorio. En: TENTI FANFANI Emilio, CORENSTEIN Martha y CERVINI Rubén; Expectativa del maestro y práctica escolar. Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Educación Pública, Serie Investigación Educativa N° 2, México DF 1988.

DELAUBIER Jean-Pierre (2002); La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Dossier de presse (<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/garsep/index1.htm>).

DUBET François y MARTUCELLI Danilo (1998); En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires.

ELIAS Norbert (1987); Las sociedad de los individuos. Península, Barcelona.

FRASIER, M. M., HUNSAKER, S. L., LEE, J., FINLEY, V. S., & MARTIN, D. E. (1995). Educators' perceptions of barriers to the identification of gifted economically disadvantaged and limited English proficient children ([RM95216](#)). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

GAUVRIT, Alain (2001) ; Le complexe d'Albatros. Inhibition intellectuelle chez l'enfant intellectuellement précoce. Se défendre ou s'interdire ?

LAFERRIÈRE, Adolfo (1928); La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones. Francisco Beltran, Madrid.

GARSEP, 2006 ; Groupe Académique de Recherche Sur la Scolarité des Enfants Précoces, Toulouse (<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/garsep/index1.htm>).

MACKENZIE Carpenter (2001); What's best for the brightest? First in a three part series Sunday, June 10, 2001 By, Post-Gazette Staff Writer. Ver: <http://www.post-gazette.com/regionstate/20010610giftedmainnewreg2.asp>).

MERIEU Philippe (2004); Faire l'école, faire la classe. E.S.F. Editeur, Paris..

NASH Roy (1973); Classrooms observed. The teacher's perception and the pupil's performance. Routledge & Kegan Paul, London.

PERRENOUD Philippe (1997); Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. E.S.F. Editeur, Paris.

RIST Ray (1970); Student social class and teacher's expectations: the self fulfilling prophecy in ghetto education. En: Harvard Educational Review, pp. 411-450.

ROSENTHAL R. y JACOBSON L. (1968) ; Pygmalion in the Classroom. Holt, Rinehart and Winston, New York. Versión en español: Pígalion en la Escuela, Marova, Madrid, 1980.

TENTI Emilio (1999); El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México. Editorial Pax México, Librería Carlos Céspedes S.A., México DF.

WESTBERG, K. L., & ARCHAMBAULT, F. X., Jr. (1995); A national study of classroom practices used with high ability students. Connections: The ASCD Network on Developing Giftedness and Talent, 1-2.).



# **EL CURRÍCULUM Y LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES Y CON TALENTO**

**M<sup>a</sup> Antonia Casanova \***

## **PLANTEAMIENTOS PREVIOS**

Es una tradición y un punto de partida básico para la escuela, que su importancia radica en que es la institución que “prepara para la vida”, por lo que resulta imposible separar escuela y sociedad. Son dos realidades estrechamente unidas, afortunadamente, ya que de lo contrario sus caminos podrían resultar divergentes y la formación que, con mayor o menor acierto, se facilita en los sistemas educativos sería inútil para la persona y para su comunidad; sin funcionalidad, la escuela pierde su razón de ser.

Esta funcionalidad imprescindible para los aprendizajes que se generan en los niños y jóvenes relaciona, obligadamente, la evolución social con la evolución que debe surgir, en paralelo, en el planteamiento educativo de cada momento histórico. La sociedad actual si se caracteriza por algo específico -en nuestro entorno europeo, al menos- es por los cambios acelerados que se producen en todos los ámbitos de la vida, por el avance en el conocimiento y en la tecnología y por la gran variedad de culturas -de personas y de grupos- que conviven en el mismo contexto. Todo este panorama, ubicado bajo un marco de regímenes democráticos, que se basan en el respeto a las diferencias y a los derechos del individuo y ciudadano de cada país y de la Unión Europea como entidad presente y futura de convivencia. Me refiero fundamentalmente a este entorno concreto, pero realmente esta situación puede ampliarse a la práctica totalidad de los países desarrollados o en vías de desarrollo; hay que hacer la excepción de los que por su falta de medios o por estar gobernados por regímenes dictatoriales, no poseen capacidad de comunicación, de expresión, de progreso económico..., por lo que, en muchas ocasiones, las expectativas de sus habitantes se centran en salir de su país e incorporarse a nuestro mundo europeo. De la conjugación de ambas situaciones deriva nuestra realidad multicultural, que, en los últimos años, ha enriquecido el concepto y sentido que se viene dando a la escuela históricamente.

En el texto que sigue examinaremos las relaciones que existen entre sociedad y escuela y las exigencias que la nueva realidad plantea, en los ámbitos curriculares y organizativos, para que el enfoque del centro docente con carácter inclusivo, como opción formativa de futuro para la sociedad que viene, sea capaz de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de cada estudiante en particular, teniendo en especial consideración la realidad del alumnado con alta capacidad intelectual o con talentos diversos. Cada estudiante es diferente y no es aceptable, por principio, desaprovechar las capacidades y talentos de las personas que conviven en un cada vez más amplio y global grupo social, que todos compartimos y necesitamos.

---

\* Directora General de Promoción Educativa (Consejería de Educación. Madrid)

## ESCUELA Y SOCIEDAD

Si la sociedad es multicultural, el contexto político es democrático y las diferencias se consideran enriquecedoras para todos y dignas de respeto dentro del orden constitucional de cada país, la escuela debe preparar a su alumnado para vivir y convivir en ella, con sus particularidades de hoy y de mañana, a pesar de ese mañana incierto que se nos presenta por los cambios rápidos a que antes aludí y que serán tenidos en cuenta con objeto de educar de forma válida para superar las inseguridades de la incertidumbre (Morin, 2001). En este contexto, hay que acotar que la creatividad y el pensamiento divergente que suele poseer el alumnado con alta capacidad favorece la asunción, por su parte, de los retos que les planteará la sociedad futura.

Por otra parte, el reconocimiento explícito de las diferencias por capacidad o talento y las necesidades que generan, además de esa realidad social con un aumento enorme de personas de otras nacionalidades, mentalidades, creencias, lenguas, costumbres..., en definitiva, de culturas diversas, repercute de inmediato en el quehacer diario de la escuela. Recojo unas cifras rápidas, pero significativas, relativas a la Comunidad de Madrid: en 1995 había 10469 estudiantes de origen extranjero en la educación obligatoria; en 1999 (fecha en que Madrid asume las competencias plenas en materia educativa) ya contaba con 25.049; en el 2001, con 40.657; en el 2003, con 84.513 y al comienzo del presente curso (2006-2007), con más de 113.000 alumnos extranjeros. Pasar de 25.000 a 113.000 en seis años supone un cambio radical en la realidad del sistema educativo, pues deben adoptarse medidas inmediatas para ofrecer respuestas adecuadas a la nueva población que se incorpora, pero también a la que ya estaba y ahora debe convivir con otra realidad. Si se pretende mantener un sistema de calidad, acompañado de la equidad necesaria para que esta calidad llegue a todos (también al alumnado con altas capacidades), las inversiones deben aumentar, sin duda, al igual que la formación del profesorado adecuada a la nueva situación y los planteamientos organizativos y curriculares de manera que resulten apropiados para facilitar esa respuesta de calidad generalizada.

Ante las circunstancias descritas, en las que la realidad desborda cualquier previsión que se hubiera hecho, la Administración educativa puede responder de dos formas básicas: con una opción de sistema segregado o con una opción integradora o inclusiva. En los dos casos, la Administración cumple con su deber de escolarizar en la edad obligatoria al alumnado que tiene bajo su responsabilidad, pero hay que considerar que ninguna decisión educativa resulta aséptica o neutra para la realidad social. Todas van a tener repercusiones. Incluso el no tomar decisiones, influirá en lo social. Con esta convicción, el planteamiento de los sistemas institucionales resulta decisivo para la sociedad futura. Si se opta por un sistema que divida al alumnado, por ejemplo, en centros que atiendan al que presenta necesidades educativas especiales por discapacidad, al que posee alta capacidad o talento por otro lado, a grupos homogéneos en función de su nivel de aprendizaje o a grupos clasificados por idioma o cultura..., se estará creando una sociedad segregada en compartimentos, difíciles de conectar y relacionar cuando los niños o adolescentes y jóvenes sean adultos. Si, por el contrario, la opción tiende a educar juntos a los diferentes, se estarán sentando las bases de una sociedad integrada en la que la diferencia sea algo consustancial a su funcionamiento. Esta segunda realidad exige, no obstante, poseer una oferta escolar diversificada que, dentro de la unidad del contexto educativo, ofrezca posibilidades diferenciadas en función de las particularidades de cada alumno o alumna, lo cual implica desarrollar enfoques correctos en el diseño curricular y en la organización del centro (de los que nos vamos a ocupar específicamente), al igual que contar con el personal capacitado necesario para implementar las ofertas que se propongan.

Por lo tanto, entiendo que, a partir de estos planteamientos, la escuela actual debe proponerse la incorporación de todo el alumnado en centros comunes con respuestas diversificadas para las distintas circunstancias o características personales que éste presente. Capacidades diferentes o en diferente grado, talentos distintos, culturas diversas, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema, situaciones sociales de desventaja, circunstancias temporales que puedan suponer retraso escolar (hospitalización, convalecencia...)..., todo ello debe considerarse en el momento de diseñar un currículum apto para la sociedad en que vivimos y de organizar el centro de manera que permita hacer realidad esa oferta curricular pretendida.

## **RAZONES PARA LA OFERTA ESCOLAR DE CARÁCTER INTEGRADOR**

Soy consciente de que todavía hay posturas poco favorables a la escolarización en una escuela única del conjunto del alumnado, sin separarlos por algunas de las razones ya citadas. Desde determinados planteamientos, se considera que estos alumnos recibirían una formación más específica, en función de sus capacidades o características, y obtendrían mejores rendimientos. Y lo afirman refiriéndose tanto a personas con altas capacidades como a personas con algún tipo de discapacidad. Sin embargo, para tomar esa decisión es preciso ponderar con enorme rigor y profesionalidad las ventajas e inconvenientes de la misma, además de tener en cuenta los cambios significativos que se han producido en el campo de la psicología, la pedagogía, la neurociencia e, incluso, la sociología, por citar áreas de influencia directa en el tema que nos ocupa.

Muy brevemente, cito algunas de las consideraciones que favorecen la opción que aboga por el modelo integrador:

- Ha evolucionado la concepción en torno al tratamiento de las diferencias intelectuales o en el desarrollo, de manera que no se subraya tanto lo innato y, en cambio, sí se hace hincapié en las capacidades existentes y en las necesidades educativas para que éstas se conviertan en competencias de alto grado (en cualquier caso, hasta donde sea posible).
- Se desarrollan métodos de evaluación psicopedagógica estrechamente relacionados con las posibilidades de aprendizaje, ofreciendo orientación directa al profesorado para su actuación en el aula.
- Las técnicas y procedimientos de diagnóstico tendían, en un principio, a “etiquetar” al alumnado (en uno u otro sentido), sin más pretensiones, mientras que en este momento se centra la atención en las peculiaridades personales para que se puedan desarrollar apropiadamente.
- Hay, cada día que pasa, una mayor y mejor cualificación de los profesionales de la educación y de otras especialidades necesarias.
- Se tiene en cuenta no sólo la capacidad intelectual (cociente que resulta de la aplicación de diversos tests), sino que se incorpora la gama de estilos cognitivos e inteligencias múltiples derivados del conocimiento y avances en el campo de las neurociencias.
- Aparecen críticas a los resultados obtenidos por las escuelas especiales y a las dificultades que se presentan para la integración social posterior de su alumnado.
- Se realizan experiencias positivas de integración de todo tipo.

- Se generaliza la sensibilidad social a favor de los derechos de las minorías, en todos los órdenes.
- Los regímenes democráticos se fundamentan en el respeto a las diferencias y las consideran enriquecedoras para el conjunto de la población. Cómo no incluir entre ellas las que presentan los alumnos y alumnas con altas capacidades y con talentos. Lo contrario derivaría en el desaprovechamiento de las personas que mejor pueden dirigir el desarrollo de la sociedad.
- Las personas con alta capacidad o con discapacidad en escuelas específicas pierden la referencia de lo que supone vivir en la sociedad real. En el mismo sentido, la incorporación satisfactoria al mundo laboral exige la convivencia con todo tipo de individuos. Si no se les ha formado para ello, tendrán serias dificultades en conseguirla.
- El profesorado que sólo está en contacto con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo puede perder la referencia del entorno real en el que, después, debe desarrollarse la vida.
- A la sociedad le resulta difícil admitir positivamente y convivir con las personas que no conoce.
- La escuela especializada no ha demostrado ser más eficaz que la ordinaria, ya que el progreso del aprendizaje del alumnado en unas y otras es equivalente cuando se trabaja con los planteamientos y procedimientos adecuados.
- La presunción de que los grupos de alumnado son homogéneos dificulta el aprendizaje de los diferentes.
- La educación ordinaria ha mejorado en sus planteamientos de atención a la diversidad en todos los órdenes (metodología, evaluación, recursos, organización, dotación de personal...).
- La segregación no favorece la integración. La socialización de cada estudiante requiere la convivencia con todos y en diferentes contextos.

Con estas reflexiones y datos, no se presentan dudas importantes acerca del camino que se debe seguir, a pesar de que pueda resultar costoso admitirlo en los primeros momentos de decisión, tanto para los profesionales de la educación como para las familias y la sociedad en general. Al fin, supone un cambio de actitud y de mentalidad o sensibilidad que supone un tiempo de adaptación y, por otro lado, implica cambios organizativos y curriculares imprescindibles para ofrecer respuestas de calidad educativa a toda la población con objeto de que todos alcancen las metas previstas.

Creo que no me equivoco, en otro sentido, si afirmo que, habitualmente, la regulación legal suele recoger las buenas experiencias que se producen en los diferentes campos que se legislan. Eso, al menos, es lo que ha venido ocurriendo en educación. Por ello es importante llevar a cabo innovaciones y buenas prácticas que se recojan para disponer de un buen centro de recursos y de información, que sea útil para conocer y difundir lo que se va consiguiendo y, así, repercuta en la regulación legal que favorezca la generalización de esas experiencias positivas y en su generalización al conjunto del sistema educativo.

En la actualidad, en el modelo educativo español se escolariza en la escuela ordinaria el conjunto de la población escolar, incluyendo el 80% del alumnado con necesidades educativas especiales (al menos, en la Comunidad de Madrid), si bien se organizan diferentes experiencias o programas para lograr la mejor atención a cada alumno o alumna en función de sus características personales. Por lo que se refiere al alumnado con altas capacidades y con talento, de forma genérica es posible afirmar que se están aplicando prácticamente las opciones admitidas a nivel teórico como formas idóneas para su atención. En síntesis, nos estamos refiriendo a:

- Aceleración de la escolaridad
- Enriquecimiento educativo
- Agrupamientos específicos

Pueden aplicarse todas ellas a un mismo sujeto o poner en práctica únicamente la que se considere más conveniente. En concreto, es fácil que se realicen ofertas que cubran dos de las propuestas, como el enriquecimiento educativo y los agrupamientos específicos, especialmente cuando el primero se lleva a cabo fuera del sistema escolar habitual: se agrupan alumnos y alumnas con alta capacidad y talento (agrupamientos específicos) con objeto de ampliar y enriquecer sus posibilidades de desarrollo. Es el caso del sistema educativo madrileño, en el que se atienden dentro de estos planteamientos a casi ochocientos alumnos del conjunto de la educación anterior a la Universidad. No me extiendo en su explicación, pues ya aparece tratado en otras intervenciones de esta obra. Esto puede coincidir, sin problema, con que se haya permitido la aceleración o flexibilización de la escolaridad, en función de la situación de aprendizaje, social y madurativa de cada alumno concreto. Además, suele facilitarse - desde el sistema- la incorporación del alumnado a múltiples tipos de actividades: musicales, deportivas, informáticas, de aprendizaje de idiomas, etc., dándoles preferencia en el momento de su matriculación en las mismas.

Ante esta realidad diversificada tanto de la Comunidad de Madrid, en la que estamos, como otra Comunidad o país en la actualidad, es obligado re-pensar la adopción y aplicación de los diseños curriculares al igual que la organización escolar que permita ponerlos en práctica. Un modelo tradicional de programas fundamentados en relaciones temáticas, casi siempre con fuerte carga conceptual, impartido también con metodologías tradicionales en las que el profesor explica una lección y todos los alumnos escuchan (¿?) y aprenden (¿?), no puede ofrecer las múltiples respuestas que la diversidad existente está exigiendo a la escuela en nuestros días. Resulta imprescindible plantearse de nuevo muchos principios “indiscutibles” de los sistemas educativos si se quiere responder a las necesidades que la persona requiere de una nueva educación para una nueva sociedad.

## **CURRÍCULUM ABIERTO PARA UNA SOCIEDAD PLURAL**

En primer lugar, interesa dejar claro en este punto que el currículum consiste en algo más que una “programación” en sentido tradicional y que, por ello, cuando se alude al mismo se está realizando una referencia más amplia, incluyendo otros muchos elementos organizativos y funcionales tan importantes como los relativos a la transmisión de conceptos, recogidos en una serie de temas que, en su momento, constituyeron los programas de enseñanza. En cualquier caso, son momentos sociales diferentes que, por eso mismo, exigen una educación diferente, haciendo hincapié en el desarrollo de las capacidades o competencias necesarias en cada época histórica.

Los numerosos avances y cambios habidos en psicología, sociología, pedagogía, etc., a lo largo de los años, han hecho evolucionar el concepto de currículum, que ha

pasado, como acabamos de decir, de una mera relación de temas que deben estudiarse, a la consideración del mismo como “la propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa” (Casanova, 2006: 89). Son muchos los autores que han trabajado en este sentido y se puede comprobar la multiplicidad de definiciones en torno al currículum, en función de épocas y modelos sociales diversos (Casanova, 2006: 80-89).

Partiendo de esta primera afirmación en cuanto al concepto de currículum, hay que concluir que si se quiere desarrollar un determinado tipo de sociedad, es necesario trabajar consecuentemente en la educación, de manera que la formación que se promueva en las generaciones nuevas no resulte contradictoria con el modelo social deseado. Y que si se considera imprescindible el desarrollo de los talentos y las capacidades de cada persona, también hay que implementar las estrategias curriculares y organizativas necesarias para ello. Esto supone que una sociedad que se proclama democrática y plural -en todos los órdenes de la vida-, requiere de un diseño curricular abierto y flexible, al igual que de una organización de los centros docentes que permita aplicarlo. Si desde un punto de vista legal se establece un currículum cerrado, difícilmente se logrará desarrollar los valores diferenciales precisos para desenvolverse en el mundo en que vivimos. El currículum abierto, por principio y por características, es el que se ajusta al momento social de nuestro entorno más cercano.

¿Qué se entiende por *currículum cerrado*? El que ofrece perfectamente delimitados los contenidos de todos los componentes que lo conforman, incluso hasta sus más mínimos detalles de funcionamiento; es decir: estructura, áreas o materias curriculares, objetivos, contenidos de aprendizaje, métodos, tipos de actividades y recursos didácticos, modelo de evaluación..., y también -en lo que se refiere a organización-, tiempos, horarios, utilización de espacios, reglamentos internos, modelo de dirección, establecimiento de relaciones institucionales, vías de información internas y externas, etc. Creo que merece pocos comentarios, por cuanto no ofrece posibilidades de variación y lo único que requiere de los centros y el profesorado es su aplicación puntual. Su finalidad es garantizar la misma educación y enseñanza en todos los centros y para toda la población, entendiendo implícitamente que esta población presenta unas mismas características y que, por lo tanto, los resultados positivos con un determinado grupo deben serlo, igualmente, con todos. En buena lógica, este modelo es perfectamente coherente con un sistema político y social autoritario, que quiere conseguir la permanencia de sus principios a través de la uniformidad y homogeneidad en todas las personas mediante la formación institucional y que la asegura -con todas las interrogantes que se quieran añadir a esta “seguridad”- imponiendo un currículum igual para todos. Un sistema centralizado, que responde a una concepción de la persona y de la sociedad que impide cualquier otra alternativa posible. Sin embargo, como esto es sustancialmente imposible, no merece más comentarios.

Por su parte, el *currículum abierto* puede definirse como aquel que, aun regulando los elementos considerados como básicos en el aprendizaje del alumnado, no determina la concreción última de su implementación, dejando a la autonomía de los profesionales docentes las decisiones de aplicación apropiadas en función de las características del entorno y de la población que debe atenderse. Los elementos básicos a los que aludo pueden ser los objetivos generales del sistema y las competencias que deben dominarse, los contenidos comunes incuestionables, las condiciones que cuiden de la igualdad de oportunidades dentro de un sistema general,



los indicadores de evaluación comunes para la promoción y la titulación, etc. Es decir, que si en la sociedad presente parece necesario garantizar la calidad educativa para los ciudadanos de cada nación o, por citar un ejemplo más amplio, de la Unión Europea, resulta conveniente establecer una base que se respete en cualquier región o escuela de determinado territorio, de manera que las personas no sean discriminadas por su lugar de nacimiento o ubicación laboral, por el tipo de escuela al que asisten, etc. En definitiva, se trata de conjugar la apertura curricular -imprescindible para que la igualdad de oportunidades sea un hecho cierto- que permita ofrecer respuestas educativas diferenciadas a las distintas personas que el sistema educativo obligatorio atiende, con un modelo curricular básico acordado socialmente como garante de esa calidad pretendida y que, por ello, determina qué es lo que no puede faltar en la educación ofertada.

En general, el diseño curricular abierto suele marcar las capacidades que deben desarrollarse y/o las competencias que deben adquirirse al finalizar las diferentes etapas o niveles en los que se estructura el sistema (como ocurre en la actualidad en el sistema educativo español), unas líneas de contenidos aceptados como importantes para continuar con aprendizajes posteriores -incluso con aprendizajes a lo largo de la vida, en una concepción de educación permanente- y criterios o indicadores de evaluación que ofrezcan información acerca de lo conseguido y permitan mejorar el sistema de modo paulatino. Los problemas para aplicar el currículum abierto vienen más de las estructuras administrativas y de funcionamiento -que derivan en organizaciones rígidas y difícilmente variables- que de la propia elaboración del diseño, realizada, en muchas ocasiones, con gran profesionalidad por parte de los centros educativos.

Si habláramos de un currículum abierto en sentido estricto, habría que dejar en manos de los docentes su determinación completa, de manera que la Administración no impusiera ninguna premisa ni en su diseño ni en su aplicación. Pero esta "utopía", en más ocasiones que las deseadas, ha resultado poco beneficiosa para las familias que se han embarcado en ella (la escuela de Summerhill, por ejemplo, resultó un desastre para muchos de sus alumnos). Hay centros, ciertamente, con diseños curriculares propios y bastante diferenciados en algunos de sus elementos del currículum general. Pero, sobre todo, las mayores distancias se suelen dar en los modelos organizativos, metodológicos y de evaluación, que constituyen tres claves para cambiar la enseñanza significativamente. Cuando un centro toma opciones decididas y valientes en esos quicios del currículum y de la organización, incluso respetando los objetivos y contenidos del currículum general, logra resultados cualitativos claramente superiores a la media del sistema, más tradicional y rutinario. Conseguir una educación de calidad supone tomar medidas adaptadas a la capacidad de desarrollo individual y social de cada persona y eso requiere de decisiones cercanas y profesionales rigurosas. En fin, que cuando se emprende una utopía, debe estar fundamentada en todos los saberes disponibles en cada momento, porque trabajar en educación es una responsabilidad única: se juega con el tiempo irrecuperable de la persona (no valen esas mal llamadas "recuperaciones" inventadas en la enseñanza) y con su futuro, el único de que dispone.

Dentro de este currículum abierto, caben distintos niveles de flexibilidad y de apertura. Es ilustrativo estudiar la evolución que se ha producido en Inglaterra y el País de Gales en las últimas décadas, donde se ha pasado de tener un currículum absolutamente abierto, elaborado en cada escuela y difícilmente evaluable en cuanto a su bondad para la población -dada la multiplicidad de factores que podían incidir en él-, hasta un currículum oficial (Kirk, G.: 1989), establecido legalmente -situación desconocida en el Reino Unido- y evaluado de forma permanente a través de pruebas pasadas al alumnado de determinados grados. Las reacciones por parte de los

profesionales de la educación no tardaron en hacerse notar y, no obstante, el nuevo modelo se ha implantado y habrá que esperar -como siempre en educación- para comprobar y comparar los resultados obtenidos con ambos modelos.

Si se parte de la existencia de un currículum básico, con posibilidades de adecuación, también caben distintos modos y grados de apertura. Por ejemplo:

- El centro educativo elabora su propio currículum, que afecta a todos sus ciclos, etapas o niveles. Pero únicamente marca pautas dentro de las cuales cada equipo de profesores plasmará su proyecto concreto. Estas pautas se referirán a objetivos por ciclo o nivel, estrategias metodológicas comunes, tipología de actividades para el centro, modelo de evaluación, uso de los recursos didácticos disponibles, organización... Con posterioridad, el profesorado detalla sus objetivos, selecciona contenidos, actividades, materiales didácticos..., de manera que concreta todo lo que antes faltaba para poder intervenir en el aula. Esa programación prevista y elaborada en equipo, se pondrá en práctica con las adaptaciones que precisen determinados alumnos, por sus características personales, también los de alta capacidad o talento.
- Considerando los modos de actuación didáctica en el aula y teniendo en cuenta la necesidad de la motivación del alumnado hacia la temática que se trabaje, a la vez de que disponga de una base de conocimiento que permita construir, sobre ella, nuevos aprendizajes, es posible la adopción de dos posturas:
  - o El profesor prevé una programación y, para llevarla a cabo en condiciones favorables, motiva mediante diferentes estrategias a su grupo para interesarlo en la unidad didáctica que desarrollará. De este modo dirige –más o menos explícitamente- el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.
  - o El equipo de profesores no concreta los contenidos y actividades que se trabajarán, dejando abiertos estos puntos para la negociación con los alumnos y alumnas. El profesor, por tanto, los debe delimitar en el aula, ofreciendo participación y posibilidad de elección a su grupo. Este planteamiento supone disponer de un gran nivel de autonomía curricular, pues no se “cierra” el programa hasta contar con los interesados que lo van a realizar.

Stenhouse (1984, 1987) es un defensor a ultranza de este último modelo y de la máxima libertad del centro para el diseño curricular: “El currículum es un área de decisión que debe ser encomendada a escuelas individuales (...). La escuela se convierte en el foco de la evolución del C. y resulta posible un proceso continuo de desarrollo orgánico. (...) toda escuela debería tener un amplio plan de desarrollo. El proyecto sería modificado cada año, como parte de un continuo proceso de adaptación y perfeccionamiento” (1984, 173). Me interesa destacar aquí la afirmación de Stenhouse acerca de que el trabajo del maestro es el de un jardinero, no el de un agricultor. El jardinero debe cuidar individualizadamente cada planta para que florezca. El agricultor cultiva de modo extensivo, sin mirar el detalle, realizando tareas amplias y uniformes para todo el terreno. Este último modelo no fructifica en educación. El del jardinero resulta esencialmente válido cuando se trata de cultivar personas armónicas en todas sus posibilidades.

Los distintos planteamientos expuestos, dentro del currículum abierto, pueden resultar complementarios en algunos casos (se negocia el contenido curricular para un

periodo de tiempo parcial, por ejemplo, y el resto se ajusta al establecido por el centro...) y dependen, fundamentalmente, de los niveles educativos con los que se trabaje y, en consecuencia, de la capacidad de elegir y de decidir del alumnado.

### **CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM CERRADO**

Sigo los comentarios de Wickens (1974: 179-198), al referirse a los currículos dentro de los sistemas educativos abiertos y cerrados, para enumerar algunas de sus características básicas y habituales en función de su intencionalidad, elaboración y aplicación:

Los currículos cerrados:

- Intentan mantener el equilibrio del sistema a través del logro de las conductas propuestas.
- Determinan todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos, evaluación.
- Controlan la interacción en el aula por el sistema de premios y castigos. Casi no se da interacción entre el funcionamiento del sistema en el aula y los contextos individuales.
- Se estructuran en un proceso lineal y acumulativo.
- Poseen secuencias de instrucción que reflejan la jerarquía del desarrollo conceptual.
- Valoran fundamentalmente la eficiencia. Modelo ideal: el que transmite el máximo conocimiento en el mínimo tiempo.
- Estructuran los contenidos en torno a las materias tradicionales.
- Miden los contenidos por el grado de conocimiento recordado y las habilidades observables.
- Son elaborados por personas distintas a las que los aplican y evalúan.
- Asignan al profesor el papel de mero transmisor de los conocimientos establecidos, y al alumno el de receptor pasivo de los mismos.
- Determinan los criterios de evaluación en función de los objetivos comportamentales señalados por los autores.
- Dan gran importancia a la conformidad con la norma establecida.
- Tienen más en cuenta los resultados que los procesos.

Queda bastante claro el papel social que se otorga a este modelo curricular y la uniformidad y pasividad que exige de la persona, tanto de la que educa como de la que es educada. En consecuencia, es un modelo válido para determinados regímenes políticos y determinado modelo de sociedad, que no coincide, precisamente, con el de nuestro contexto actual.

## **CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM ABIERTO**

Al igual que en el caso anterior, enumero a continuación algunas de las características básicas del currículo abierto, en función de su intencionalidad, elaboración y aplicación.

Los currículos abiertos:

- Se basan en la persona concebida como activa, crítica, comprometida y en constante interacción con su entorno.
- Dan importancia a los intereses, culturas o problemáticas individuales.
- Consideran positiva la situación de desequilibrio producida por el cambio de personas que actúan en el programa y por las influencias externas que se generen.
- Readaptan continuamente los programas.
- Fundamentan el proceso de aprendizaje en el desarrollo de estructuras cognitivas de creciente complejidad, mediante continuas reorganizaciones.
- Hacen depender este proceso de amplios repertorios de experiencias para cada estadio madurativo.
- Conceden gran importancia a los planteamientos interdisciplinarios.
- Rompen las barreras disciplinares a través de situaciones de trabajo que precisan síntesis de conocimientos.
- Adaptan cualquiera de sus elementos a las diferencias de cada uno de los alumnos.
- Consideran al alumno como autor y protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo.
- Otorgan al profesor el papel de autor, aplicador y evaluador (parcial) del programa.
- Centran las técnicas de evaluación en las relaciones interpersonales, la observación de los procesos y la utilización del entorno educativo por parte del alumnado.
- No plantean reglas fijas de éxito y las expectativas sobre los resultados dependen de la situación contextual.
- Tienen más en cuenta los procesos que los resultados.

Como es evidente, el modelo curricular abierto responde a los principios de una sociedad democrática, participativa, diversa, pluralista e intercultural, coadyuvando eficazmente al desarrollo de una persona que sepa y pueda desenvolverse positivamente en ella. Posee las características adecuadas para educar al futuro ciudadano, favoreciendo desde la edad escolar la adquisición de actitudes y hábitos imprescindibles e irrenunciables en nuestra sociedad, además de estimular y fomentar sus capacidades y talentos individuales y sociales. Sin embargo, se achacan ciertos peligros al currículo abierto, que yo considero superables cuando se trabaja con rigor

y profesionalidad: disminuye el rendimiento del alumnado, resulta difícilmente comparable y homologable a nivel general, depende de la intención y capacidad del profesorado, puede ser incompleto y no responder a las exigencias sociales... En cualquier caso, estas posibles desventajas deben minimizarse mediante modelos de evaluación internos y externos (en definitiva, control social y democrático) que garanticen la educación de calidad de los centros docentes, pero nunca cediendo a planteamientos regresivos y anulando la formación de un ciudadano democrata y plural que debe asumir, como responsabilidad, el sistema educativo. Será más compleja la meta, pero imprescindible si queremos que la educación no se quede reducida a simple adiestramiento.

**Figura 1. Características de los modelos curriculares abiertos y cerrados**

<b>Currículum abierto</b>	<b>Currículum cerrado</b>
Concepto de persona comprometida y en constante cambio interactivo	Mantenimiento del equilibrio del sistema por el logro de las conductas propuestas
Importancia de los intereses, culturas y problemáticas individuales	Valoración de la eficiencia por encima de todo
Consideración positiva del desequilibrio debido a las influencias externas	Control de la interacción en el aula por el sistema de premios y castigos
Readaptación continua de programas	Estructuración curricular en un proceso lineal y acumulativo
Fundamentación del proceso de aprendizaje en el desarrollo de estructuras cognitivas, mediante sucesivas reorganizaciones	Jerarquía del desarrollo conceptual en las secuencias de instrucción
Dependencia del proceso de los repertorios de experiencias graduales	Elaboración y aplicación por parte de profesionales diferentes
Importancia de la interdisciplinariedad	Estructuración de los contenidos en disciplinas
Propuesta de situaciones de trabajo que exijan síntesis y rompan las barreras disciplinares	Importancia de la conformidad con la norma establecida
Adaptación de los elementos curriculares a las diferencias del alumnado	Determinación cerrada de todos los elementos curriculares
Consideración del alumno como autor de su propio conocimiento y desarrollo	Consideración del alumno como receptor pasivo de conocimientos
Consideración del profesor como autor, aplicador y evaluador del programa	Consideración del profesor como mero transmisor de conocimientos
Técnicas de evaluación centradas en relaciones interpersonales, observación de procesos y utilización del entorno educativo	Evaluación mediante el control de los conocimientos recordados y las habilidades observables
Indeterminación de reglas fijas de éxito y de las expectativas sobre los resultados	Criterios de evaluación en función de los objetivos comportamentales establecidos
Consideración de los procesos como más importantes que los resultados	Consideración de los resultados como más importantes que los procesos

Adaptado de Wickens (1974)

## **EXIGENCIAS PARA LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM ABIERTO**

Aunque más adelante aborde especialmente la exigencia organizativa de todo currículum, desde una perspectiva abierta y equilibrada, anticipo -sin ánimo de exhaustividad- algunos de los requisitos básicos para ponerlo en práctica con garantía de éxito y calidad en los aprendizajes de cada alumno o alumna, en función de sus características personales:

- Organización flexible del centro escolar, que facilite la adaptación a las diversas situaciones que puedan plantearse, mediante agrupamientos flexibles del alumnado, utilización adecuada de los espacios, establecimiento de bases de recursos didácticos escolares, etc.
- Autoridad suficiente para la toma de decisiones por parte del equipo directivo.
- Formación del profesorado en organización, diseño curricular y evaluación.
- Posibilidad de realizar adaptaciones curriculares (de refuerzo o de ampliación y enriquecimiento, según los casos) para atender al alumnado de cada momento.
- Trabajo en equipo del profesorado.
- Ambiente participativo en el conjunto de la comunidad educativa.
- Clima escolar positivo y estrategias coherentes para el trabajo con el alumnado, de manera que la organización no contradiga el discurso curricular y, por el contrario, apoye la introyección de actitudes y pautas de comportamiento conformes con los objetivos generales pretendidos (muchos de estos objetivos no se alcanzan estudiando, sino viviendo de determinada manera).
- Disponibilidad de los recursos didácticos, en orden a conseguir su máxima funcionalidad.
- Implantación en el centro de un modelo de evaluación que no condicione negativamente ni impida los procesos de aprendizaje concebidos, sino que los potencie.

Son algunas de las líneas que pueden seguirse en el momento de implantar el currículum abierto que, aunque sean más complejas, son las que darán respuestas coherentes ante las exigencias educativas de las sociedades plurales y democráticas.

## **DISEÑO CURRICULAR BÁSICO Y FLEXIBLE, PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

En primer lugar, hay que establecer qué condiciones son imprescindibles para garantizar una educación de calidad a todos los ciudadanos de un país, incluso en un modelo de Estado descentralizado en Comunidades Autónomas como es el Español. La base de este punto de partida es afirmar que cuanto más autonomía poseen las instituciones escolares, más necesario resulta determinar lo común, lo verdaderamente importante para todos de una educación de calidad, para homologar el sistema en el conjunto de un país y para garantizar que en cualquier centro o en cualquier lugar que un alumno estudie, posee ese aval de que su formación será la adecuada para su incorporación futura a la sociedad en las mejores condiciones



posibles. Pero, ¿es necesaria la autonomía de los centros docentes? Creo que es la única forma de que esa atención a la diversidad tan pregonada desde todas las instancias, sea un hecho real. Es en el centro donde se producen los hechos educativos y son sus profesionales (directivos y profesorado) los que conocen las circunstancias de la población que atienden. Por lo tanto, de ese contexto debe emanar el currículum más apropiado para lograr su mejor educación. No obstante, como antes decía, precisamente por esa autonomía necesaria, es imprescindible marcar, desde las Administraciones, los ejes básicos para la calidad del currículum, que acompañados de las adecuaciones de cada escuela y para cada alumno, se traducirán en las prácticas del aula y conformarán un modelo educativo idóneo para los diferentes escolares.

Otro factor que cabe considerar, cuando se trata de dar autonomía curricular y organizativa a los centros, es la necesidad de evaluación del sistema educativo y de los centros escolares, tanto externa (llevada a cabo por profesionales de la Administración, investigadores, expertos, etc., no ligados al funcionamiento diario de la escuela) como interna (realizada por los propios profesionales que, día a día, implementan su proyecto educativo y hacen seguimiento de sus logros o sus posibles disfunciones). Ambas evaluaciones son complementarias y permiten y favorecen actuaciones permanentes de mejora. Cualquier decisión que deba adoptarse en cuanto al funcionamiento de un centro se apoyará en la evaluación correspondiente. Lo contrario supone una irresponsabilidad y un hacer azaroso, que puede llevar, como poco, a la pérdida de un tiempo irrecuperable para generaciones completas de estudiantes que no tendrán, de nuevo, oportunidad de repetir los años ya pasados.

<b>Figura 2. Exigencias de la autonomía escolar</b>
Currículum básico + adecuaciones para la realidad de la escuela
Organización adaptada a los planteamientos del currículum
Evaluación interna y externa

Genéricamente, este planteamiento supone la existencia de un currículum “obligado” por necesario (como garantía de calidad para todos y posibilidad de homologación de las titulaciones nacionales), pero con la flexibilidad suficiente en su aplicación como para permitir su adaptación a las realidades personales y sociales de todos los alumnos y alumnas de un determinado centro escolar. Por ello, creo que es imprescindible el replanteamiento del diseño curricular y de la organización escolar con el fin de poner en práctica, con garantías de calidad, el modelo de escuela para todos con atenciones individualizadas al alumnado de cada día.

En síntesis, los principios sistémicos que sirven de base para que la educación institucional ofrezca respuestas válidas a la diversidad de su alumnado, serán:

- Aplicación de un currículum básico obligatorio para toda la población, que garantice una educación de calidad suficiente para desarrollar una vida digna, tanto personal como socialmente.
- Flexibilización curricular y organizativa, para que la escuela pueda adaptar su enseñanza a las necesidades del alumnado.
- Autonomía de los centros docentes, con capacidad para desarrollar el currículum adaptado y optar por el modelo organizativo apropiado.

- d) Adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado cuando la situación lo requiera.
- e) Establecimiento de políticas de compensación de desigualdades en educación, si se precisan.
- f) Trabajo coordinado entre las diferentes Administraciones, organizaciones y entidades dedicadas a estos fines.
- g) Desarrollo de políticas globales para favorecer la igualdad de oportunidades del conjunto de la población.

## **OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM**

Se pueden citar otras características importantes del currículum, sin duda, como pueden ser la coherencia, la provisionalidad, la selección de sus contenidos, la funcionalidad, la democracia en sus planteamientos, la interculturalidad, la integración de sus saberes, etc. (Casanova: 2006, 39-72). Todas ellas deben contribuir y colaborar en conseguir la atención personalizada del alumno en particular (de todos los alumnos en particular), considerando sus potencialidades individuales y, por lo tanto, implementando desde el punto de vista educativo las mejores estrategias para lograr su óptimo desarrollo.

Cuando en el diseño curricular de un centro docente concurre una explícita coherencia del mismo (interna -entre sus elementos- y externa -con el entorno en el que tiene lugar), una selección de contenidos actualizada y básica, su funcionalidad para la vida diaria y futura del alumnado, el entendimiento de la democracia como marco de desarrollo (porque incorpora contenidos democráticos, porque pretende ciudadanos demócratas y porque se elabora democráticamente) y la integración de saberes que dé sentido e interés a lo que se aprende, se cumplen los requisitos principales para que este diseño cumpla con el cometido que tiene en la educación desde un punto de vista global. Hay que convenir en que el currículum, concebido con enfoque amplio, constituye el eje central sobre el que se asientan los demás componentes educativos: todo debe contribuir a que el diseño curricular propuesto y su aplicación en el aula consiga las metas que deben alcanzarse en el sistema. La flexibilidad, la apertura y la autonomía son factores que confluyen para que sea posible la atención a las características individuales del alumnado, y también, cómo y por qué no, al que posee altas capacidades o talento.

## **LA CONFIGURACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

¿Cómo se logra flexibilizar el currículum, para que responda a las exigencias de una escuela que atienda personalmente a cada uno de sus alumnos? Evidentemente, modificando o adecuando sus elementos fundamentales: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, siempre que se ofrezca, desde la legislación correspondiente, la autonomía curricular del centro necesaria para ello, como antes quedó apuntado. Todos los componentes deben ser coherentes entre sí, por lo que modificar uno supone ajustar el resto; de lo contrario, nos encontraríamos ante un currículum que no podría alcanzar las metas para las que se planteó. Los objetivos suponen la finalidad de la educación; para llegar a ellos, es preciso seleccionar los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) correspondientes mediante los cuales sea posible lograr la meta prevista: qué se enseña y qué se aprende es algo nuclear en la educación. ¿Cómo enseñar? La clave está en las

estrategias metodológicas que implemente el profesorado, para alcanzar el aprendizaje consecuente en sus alumnos y alumnas: métodos, actividades y recursos didácticos constituyen tres ejes sobre los que gira la actuación docente. Es la línea central de los procesos formativos, pues de este punto depende la adquisición de competencias del alumnado e, igualmente, la generación de sus propias estrategias para seguir aprendiendo. Por fin, la evaluación -cuyo modelo dirige implícitamente cualquier sistema educativo-, juega un papel importante a la hora de ajustar todo el proceso anterior (reforzando lo positivo y corrigiendo las disfunciones), de modo que pueda mejorarse de manera permanente y, además, dé cuenta de si se consiguen o no los primeros objetivos propuestos.

Aunque sea brevemente, haremos un recorrido por cada uno de estos elementos curriculares.

### **OBJETIVOS Y CONTENIDOS**

La adecuación y secuenciación de los **objetivos** generales de cada etapa educativa y de cada una de las áreas, favorecen la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que se refiere a la determinación de las metas del nivel educativo en que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto que el centro puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y secuencia coherente de esos objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se considere necesario. En caso de que los objetivos se redujesen, es decir, que se tuviese en cuenta la imposibilidad de que un alumno determinado no pudiera alcanzar las capacidades y competencias propuestas, nos encontraríamos ante una adaptación curricular tan significativa que impediría la concesión del título previsto para el final de la etapa que se curse. Si nos referimos al alumnado con altas capacidades, no sería ésta la situación, sino la contraria: las exigencias del alumnado requerirían el enriquecimiento o ampliación de esos objetivos iniciales, lo que no supone problema legal alguno, dado que se sobrepasarían, en algunos casos, los límites iniciales previstos.

En función de los objetivos que se pretenden alcanzar, se seleccionarán los **contenidos** más idóneos para ello, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior. La modificación de objetivos supone el ajuste oportuno en los contenidos. De lo contrario (sin la coherencia entre ambos elementos), será imposible lograr las metas educativas del sistema y, en consonancia, de las propuestas para cada persona que se encuentra en vías de formación. Por lo tanto, si hemos matizado o ampliado los objetivos de algunas áreas curriculares para el alumno con alta capacidad o con un talento específico (en matemáticas, en música, en literatura...), será imprescindible adecuar y, casi siempre, enriquecer, los contenidos generales establecidos. Este planteamiento requiere la atención individualizada a las necesidades de cada alumno en particular, principio que se puede generalizar al conjunto de los grupos -y sus integrantes- que actualmente funcionan. Las escuelas que están ofreciendo respuestas válidas y atractivas para el alumnado y sus profesores, son las que rompen con el modelo organizativo basado en supuestos grupos homogéneos y se deciden por opciones flexibles que favorezcan el desarrollo de las posibilidades personales de todos sus componentes (niños, jóvenes y adultos). Como ya se ha apuntado y examinaremos más adelante, si la organización del centro no acompaña coherentemente al planteamiento curricular propuesto, éste se queda sin efecto.

Creo que, genéricamente, los sistemas educativos actuales tienen pendiente la selección de contenidos básicos realmente importantes en y para la sociedad del momento. La progresión del conocimiento junto con los avances tecnológicos han cambiado el sentido del aprendizaje escolar, sin duda. Pero la escuela continúa

trabajando, en buena parte, como si estos hechos no se hubieran producido, y sigue con una carga de contenidos conceptuales excesiva y, a veces, periclitada, según mi modo de entender la situación. A lo que se añade un modelo de organización escolar que parte de los grupos homogéneos, como elemento básico de distribución de la población escolar, para cumplir su función. Unidas estas dos variables conducen a un sistema educativo que tiene graves dificultades para lograr sus objetivos: la diversidad de la población rompe con esa pretendida homogeneidad y los avances culturales (en todos los órdenes) dejan desfasado el objetivo de acumulación memorística de conocimientos. Tal vez por eso muchos estudiantes vivencian la escuela como algo ajeno a la vida. Nos encontramos en un momento crítico para tomar decisiones de cambio hacia modelos que ofrezcan respuestas con la variedad suficiente y con la personalización necesaria para que todo nuestro alumnado se eduque apropiadamente. Como es obvio, para ello hay que contar con el interés y la motivación de ese mismo alumnado, sin lo cual será inútil cualquier esfuerzo que se ponga y, además, se correrá un gran riesgo de exclusión del sistema de los estudiantes no incorporados con el entusiasmo requerido para su propia formación.

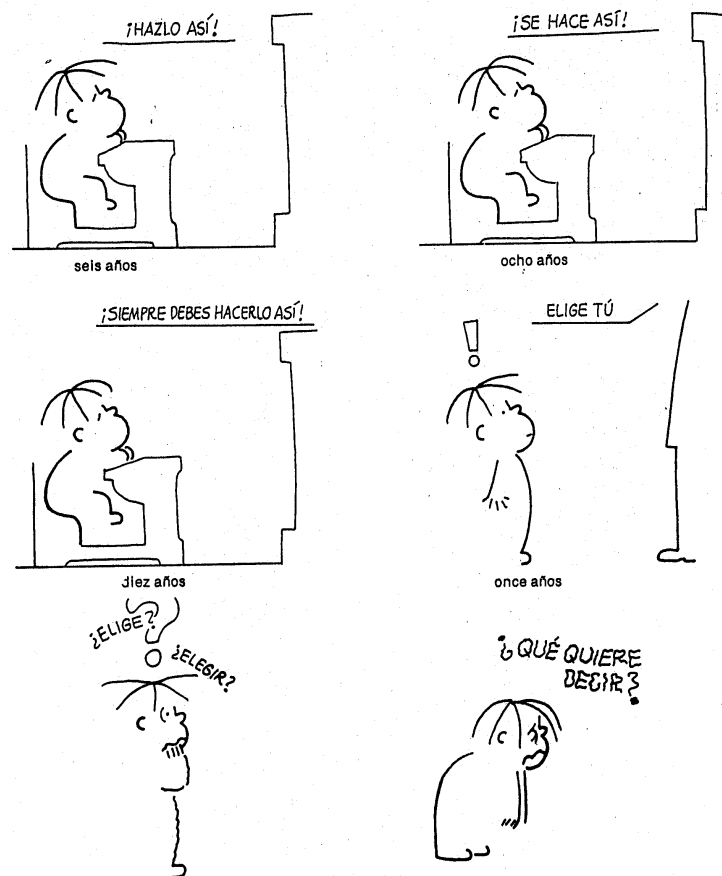
Con estas premisas, a través de objetivos y contenidos se puede favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea preciso en función de sus características personales y, por lo tanto, ofrecer la atención educativa más conveniente.

### **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

En lo que se refiere a la **metodología**, el centro docente debe tomar, prácticamente, todas las opciones, ya que, en general, no se suele establecer normativamente ningún modelo metodológico “obligatorio”, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden y con los contenidos que se trabajen y, en este sentido, sí se marcan pautas que orientan para llevar a cabo prácticas acertadas. Se hace imprescindible -si realmente se quiere modificar algo en la educación- el cambio metodológico dentro del aula, a la par que se trabaja en la coherencia metodológica de los equipos de profesores y departamentos didácticos. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en numerosos casos y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores y profesoras, lo cierto es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se utilice tanto la exposición del profesor -cuando se estime necesaria- con la actividad individual del alumno y con la actividad en equipo, combinadas adecuadamente, además de utilizar recursos variados que contemplen y tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje (Pizarro, B.: 2003), capacidades y talentos. Y hay que admitir que ésta (métodos variados a los que se incorporen modelos organizativos ajustados a los mismos) es la única manera con la que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares y la atención a la diversidad en la realidad del aula. Difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera. Como afirman Brighouse y Woods (2001: 121), la situación que se produce responde a este esquema: “Adultos del siglo XXI enseñados por profesores del siglo XX en aulas del siglo XVIII”

No hay que olvidar que el alumno aprende más de lo que **hace** que de lo que se le dice. Y el hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico y organizativo seleccionado. En base a este principio, quiero señalar que muchos de los objetivos generales (capacidades) que ahora se proponen en el currículum general, al igual que las competencias que deben adquirirse -y en cuya aplicación se manifiesta ese desarrollo necesario de las capacidades correspondientes- exigen una metodología combinada y activa, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán: a participar se

aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando... No es cuestión exclusiva de estudiar, sino de aplicar diariamente los contenidos curriculares en el centro y en el aula para generar conductas democráticas. Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido, pues se hace posible la interiorización del proceso de aprendizaje, lo que permite transferirlo a otras situaciones similares y esto garantiza las posibilidades de aprendizaje permanente, garantiza que el "aprender a aprender" se hace realidad. De este modo, el camino para alcanzar los objetivos se va trazando mediante las estrategias metodológicas que se adoptan. En definitiva, las capacidades y competencias relacionadas con procedimientos, actitudes y valores sólo se logran a través de la práctica y la convicción, es decir, mediante la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.



(Tonucci, 1989)

Hay que favorecer, por ello, la realización de mayor número, más fáciles, más complejas o distintas actividades por parte del alumnado, de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de distintas situaciones. Este planteamiento respeta los diferentes

ritmos de aprendizaje de cada alumno, pues se adapta a su capacidad y su interés particular. Las temáticas que se aborden, por otra parte, en estas actividades pueden variarse o ampliarse sin mayores dificultades, pues el alumnado con alta capacidad o talento, después de dominar los contenidos básicos, será capaz de continuar profundizando o ampliando en esos mismos ámbitos conceptuales o cambiará hacia otros complementarios que no se contraponen con el currículum establecido.

Insisto, para finalizar este apartado, en la necesidad imprescindible del cambio de organización para que sea posible adaptar el sistema a las peculiaridades personales del alumnado.

## EVALUACIÓN

La **evaluación**, por su parte, constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluador elegido, así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. Todo el sistema está en función de la evaluación: lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta, pierde valor. Se aprende para aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas, se vacían durante los periodos de vacaciones -lo sabemos todos-, y ese relleno es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se "sabe", aunque eso mismo se olvide al día siguiente. Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales. Ni atiende al que no llega a esa prueba estándar ni deja pasar adelante al que la tiene superada de antemano o, incluso, meses antes de su realización. De esta forma, el alumno o alumna no estereotipado en el modelo establecido, queda marginado del sistema, con las graves repercusiones que esto tiene para su vida -presente y futura- y para la evolución positiva de la convivencia social, especialmente en una sociedad tan diversificada como la nuestra en el momento actual.

La historieta de Tonucci (Frato) es expresiva de lo que afirmo:



Tenemos a estos niños (y a otros muchos, diferentes también) en nuestras clases, en los pretendidos grupos homogéneos, y gracias al modelo de evaluación imperante

en muchos casos, se les pide a todos el mismo objetivo, los mismos aprendizajes y en los mismos momentos a lo largo del curso.

Un modelo de evaluación continua y formativa (Casanova, M.A., 1995) presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, éste debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos acerca del desarrollo del aprendizaje. Con ello, permite favorecer los aprendizajes de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin sujetarlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos. Hace posible graduar el ritmo de enseñanza ajustándolo a los ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades y talentos de cada niño o joven. Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, homogeneizadora e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento uniformador de las personas, sino como clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

El conocimiento permanente de los avances o dificultades de cada alumno que permite la evaluación continua, transforman la evaluación en una de las bases para la atención al alumnado con alta capacidad intelectual o con talento, puesto que favorece la adecuación de la enseñanza a las características de ese alumno. Se conoce su desarrollo en el día a día y, por ello, se favorece el refuerzo, la ampliación o la profundización necesaria en cada momento del proceso formativo.

Este planteamiento implica el promover una evaluación descriptiva, que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta, lo que propicia informes que superan la simple anotación de una calificación. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias sabrán con claridad los aprendizajes en los que destaca y en los que debe esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Los números facilitan la comparación (no siempre deseable), pero no la adaptación del proceso. Nadie sabe, con esos signos, lo que un alumno sabe o deja de saber. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación del alumnado y su evaluación realmente formativa, al igual que la colaboración y la implicación responsable de las familias en la educación de sus hijos.

## **LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, PLATAFORMA DEL CURRÍCULUM**

Resulta obligado hacer algunas puntualizaciones, aunque sean breves, en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículum es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchas iniciativas de carácter curricular perfectamente pensadas desde un punto de vista teórico.

Casi en la totalidad de las situaciones, la adopción de una metodología determinada implica un modelo organizativo coherente con la misma, que permita su aplicación. Los métodos individualizados no presentan las mismas exigencias que los métodos que persiguen la socialización o la personalización de la enseñanza. Los espacios deben ser distintos, la colocación del mobiliario y equipamiento también, los tiempos se utilizan de diferente manera, los agrupamientos (o la falta de agrupamientos) suponen una organización específica y adecuada a los objetivos perseguidos.

Antes de realizar esos breves comentarios anunciados, la definición de organizar, con el diccionario en la mano, supone “establecer o reformar algo para lograr un fin,

coordinando las personas y los medios adecuados” (Real Academia Española, 2001) o, en otra versión igualmente semántica, “disponer el orden, distribución o funcionamiento de una cosa” (Seco y otros, 1999). Pasando estos conceptos al campo de la educación, para Riccardi (1950), un clásico en la especialidad, la organización supone, básicamente, el desarrollo de las funciones de programar, distribuir competencias, actuar, coordinar y controlar. Traduciendo estos cometidos y refiriéndolos al trabajo educativo, se puede afirmar que para organizar una escuela es necesario decidir las metas que se pretenden alcanzar, prever los recursos imprescindibles y temporalizar las actuaciones precisas. En un segundo momento, habrá que analizar el plan de actuación para determinar tareas y funciones específicas y asignarlas a las personas involucradas en la organización. Después hay que ejecutar las acciones diseñadas, coordinarlas y evaluarlas.

Con este sintético marco, se comprueba que resulta básico el trabajo de carácter organizativo que lleve a cabo la dirección del centro, pues constituirá el motor para la implementación de cualquier proyecto institucional. De la coherencia entre organización y diseño curricular depende la consecución de las metas educativas, o la imposibilidad de alcanzarlas.

Por ello, hay que insistir en que un modelo de educación con escuelas comunes que atiendan a la diversidad del alumnado, requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar el uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la necesidad imprescindible del trabajo en equipo del profesorado, impulsar reuniones periódicas para la coordinación del equipo de profesores que inciden en los mismos alumnos o que imparten la misma materia, facilitar los agrupamientos flexibles de alumnos en el aula y en el centro, favorecer las adaptaciones del currículum a las necesidades de refuerzo o de enriquecimiento de los estudiantes, estimular la comunicación vertical y horizontal de los profesionales que intervienen en el centro..., son algunas sugerencias para llevar a la práctica un modelo organizativo que ofrezca respuestas idóneas desde la escuela.

Insistiendo en la importancia de las posibilidades que ofrecen los agrupamientos flexibles del alumnado (en función de su nivel de aprendizaje o de determinado tipo de actividades, por ejemplo) se planteará, igualmente, la organización flexible de la escuela: unas franjas horarias adecuadas para que puedan realizarse los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo nivel, grado o ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna.

Como afirma Albericio (1997: 83), en relación con los temas que estamos abordando: “El funcionamiento de cualquier sistema educativo exige trabajar en equipo. Pero este trabajo no debe circunscribirse únicamente a la coordinación académica en el marco de las áreas. La coordinación del profesorado limitada a las materias o a las áreas perpetúa el esquema academicista y conduce a una visión parcelada del currículum, con el riesgo de que la renovación educativa se quede en papel mojado, en declaración de intenciones. Las agrupaciones flexibles, como propuesta de renovación, han de llevarse a la práctica en el marco del funcionamiento general del centro, como un instrumento al servicio de una línea pedagógica asumida y compartida por todos...”

En la Educación Secundaria, donde, en general y por su misma estructura, se plantea mayor dificultad, pueden establecerse actividades trimestrales en las que coincidan dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndola en una o dos sesiones, que permitan desarrollar actividades que de otro modo son imposibles de realizar. Esta alternativa es una posibilidad dentro del marco



generalizado, en la actualidad, de la organización por grupos estables, para flexibilizarla en la medida de lo posible. No es la opción óptima para atender a las individualidades, pero al menos permite una mayor integración curricular y una adecuación mejor a las necesidades de los diferentes alumnos.

También se requiere la organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, como apuntaba antes. Hay agrupamientos que permiten diferentes niveles de trabajo, facilitando las actividades apropiadas a los mismos -dentro de la programación prevista-, de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas y de sus intereses particulares. El trabajo individual, en pequeño grupo o en gran grupo permite dar respuestas a distintas prioridades y características de capacidad, talento o ritmo y estilo de aprendizaje, favoreciendo la autoevaluación y la coevaluación entre alumnado y profesorado. Este marco organizativo responde a las exigencias de un currículum básico, común y flexible que asume la diversificación y adaptación a las diferencias. Cada alumno puede disponer de un currículum enriquecido y desarrollarlo a distintos ritmos, según los temas abordados y los grados de profundidad o de amplitud con que se desarrollen.

Precisamente, si alguna dificultad plantean los alumnos con altas capacidades intelectuales ésta es la de la socialización y, en consecuencia, la de un desarrollo afectivo satisfactorio en consonancia con su nivel intelectual. Son aspectos que deben cuidarse especialmente, por lo que la aplicación de diferentes tipos de agrupamiento favorecerá su integración positiva en el grupo y el conocimiento mutuo del conjunto del alumnado. Estas circunstancias promueven la socialización y el crecimiento adecuado de la afectividad.

Son grandes las posibilidades que ofrecen los nuevos modelos organizativos que tienen en cuenta la atención a la diversidad en la escuela inclusiva (Cano, E.: 2003), sin perder calidad. Por el contrario, ésta se debe incrementar en cuanto que supone una educación más global, más respetuosa de las diferencias, intercultural, democrática..., es decir, dirigida a la sociedad actual y futura con garantías de estar favoreciendo la formación de ciudadanos protagonistas de su vida y de su mundo.

## **MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Por hacer alguna referencia específica a las medidas que normativamente se recogen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en los Reales Decretos que hasta ahora la desarrollan, relativos a la educación obligatoria (etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria), y aludiendo especialmente a la atención que plantean para el alumnado con altas capacidades intelectuales, hay que destacar que en la citada Ley estos alumnos y alumnas aparecen en el Título II: Equidad en la Educación, capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Resulta positivo que, desde el punto de vista legal, sea reconocida la necesidad de apoyo educativo que presentan estos alumnos, dado que en muchos casos se piensa que por el hecho de tener esa alta capacidad ya pueden salir adelante solos. Por esa misma razón, también me parece adecuado que se incluyan en el título dedicado a equidad en la educación, lo cual supone que la calidad educativa que se pretende en el sistema debe llegar a todos, es decir, también al alumnado que tiene alta capacidad intelectual o talento. No es posible seguir asociando el apoyo educativo y la igualdad de oportunidades solamente al alumnado con desventaja social o con discapacidad. Todo el alumnado de la educación obligatoria tiene iguales derechos y,

por lo tanto, la Administración educativa y la sociedad deben respetárselos y hacerlos cumplir a los sectores que corresponda.

El contenido de la Ley es muy escueto (artículos 76 y 77) cuando se refiere a estos estudiantes, estableciendo que “corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”. Por otro lado, regula que “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”.

De forma genérica, entre los principios que se enuncian como fundamentos de la Ley citada, destacan de modo insistente el de atención a la diversidad, la equidad en la educación y la flexibilidad que permita atender a las diferencias del alumnado y a los permanentes cambios sociales.

Con posterioridad a la Ley de Educación, se han publicado los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (1513/2006, de 7 de diciembre) y a la Educación Secundaria Obligatoria (1631/2006, de 29 de diciembre).

En el de Educación Primaria se recoge que: “la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno. (...) “Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (...) pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso” (artículo 13). Este planteamiento reafirma lo que se ha venido diciendo hasta ahora en el texto anterior. Como es lógico, no entra en especificaciones, pero regula la implantación de un modelo semejante al expuesto.

Por otra parte, establece que “la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal por el personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las administraciones educativas, se flexibilizará, en los términos que determine la normativa vigente, de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que son éstas las medidas más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización” (artículo 13).

Para que estas medidas se conviertan en una realidad efectiva, determina que “al establecer el currículo de la Educación Primaria, las administraciones educativas fomentarán la autonomía de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y estimularán la actividad investigadora a partir de su práctica docente. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las administraciones educativas adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todo el alumnado, tanto el que tiene mayores dificultades de aprendizaje como el que tiene mayor capacidad o motivación por aprender” (artículo 14). Se cita, de nuevo, de manera explícita al alumnado con alta capacidad, que debe ser atendido en función de sus características, especialmente a través de las adecuaciones que se lleven a cabo en los centros docentes de modo directo.

En el Real Decreto de Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo la misma línea que el anterior, se establece que “la Educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. Las administraciones educativas regularán las diferentes medidas de atención a la diversidad organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuadas a las características de su alumnado. Entre estas medidas se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (artículo 12).

El resto de las alusiones a la autonomía de los centros y a la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales es prácticamente idéntico a lo recogido para la educación primaria. En cualquier caso, está pendiente el desarrollo curricular en las Comunidades Autónomas e, igualmente, la determinación de las medidas de atención a la diversidad en cada una de ellas, de manera que desde los centros resulte viable ofertar las respuestas idóneas al alumnado con talentos diferentes o con altas capacidades intelectuales.

En estos momentos, de acuerdo con la regulación vigente, los alumnos con alta capacidad intelectual pueden comenzar la educación primaria a los cinco años de edad y avanzar tres cursos (si no se ha optado por esa primera medida) durante su educación obligatoria; es decir, que pueden finalizar estas etapas a los trece años de edad, en lugar de a los dieciséis como está establecido de forma general.

Además, les es posible cursar materias en años superiores al que se encuentran escolarizados y disponen de medidas favorecedoras para su acceso a enseñanzas de carácter complementario. Ya quedan citados, igualmente, los programas de enriquecimiento educativo en horarios extraescolares que promueven también el agrupamiento específico de este alumnado, lo que favorece la relación entre iguales, situación difícil en los centros docentes ordinarios.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

En definitiva, se trata de asumir la atención al alumnado con altas capacidades y con talento como un principio básico en cuanto deviene del derecho a la igualdad de oportunidades en educación que se encuentra establecido. Si algunos alumnos precisan de refuerzos, otros necesitan ampliaciones. Por lo tanto, hay que planificar y desarrollar modelos de currículo y de organización válidos para que se haga realidad la atención a la diversidad de características que presenta la población escolar en este momento social. Si no se flexibilizan las respuestas, se llevarán a cabo modificaciones parciales que no satisfacen ni a los profesionales de la educación ni a las generaciones que se educan. Ya es el momento del cambio en educación, para lograr la calidad que la sociedad espera de ella.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albericio, J.J.** (1997): *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona, Edebé.
- Beetlestone, F.** (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, La Muralla; 2ª edición: 2004.
- Cano, E.** (1999): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla.
- Cano, E.** (2003): *Organización, calidad y diversidad*. Madrid, La Muralla.
- Brighouse, T. y Woods, D.** (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid, La Muralla.
- Casanova, M.A.** (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- Casanova, M.A.** (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.; 8ª edición: 2002.
- Casanova, M.A.** (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, La Muralla.
- Casanova, M.A.** (2004b): "Educación del alumnado con altas capacidades: un reto para la sociedad actual", en *Educación y Futuro*, nº 10. Madrid, Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, abril.
- Casanova, M.A.** (2006): *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Connell, R.W.** (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Gairín, J.** (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla; 3ª edición: 2001.
- Jones, N. y Southgate, T.** (coords.) (1995): *Organización y función directiva en centros de integración*. Madrid, La Muralla; 2ª edición: 2001.
- Kirk, G.** (1989): *El currículum básico*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Lora Tamayo, G.** (2003): *Extranjeros en Madrid. Informe 2001-2002*. Madrid, Delegación Diocesana de Migraciones-ASTI.
- Morin, E.** (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Pizarro, B.** (2003): *Neurociencia y educación*. Madrid, La Muralla.
- Real Academia Española:** *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe, edición de 2001.
- Reimers, F.** (coord.) (2002): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, La Muralla.
- Riccardi, R.** (1950): *La dinámica della direzione*. Milán, Franco Angeli

- Reyzábal, M.V.** (2006) (coord.): *Respuestas educativas al alumnado con alta capacidad intelectual*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.
- Ross, J. y Watkinson, A.M.** (coord.) (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla.
- Santos Guerra, M.A.** (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- Seco, M. y otros** (1999): *Diccionario del Español Actual*. Madrid, Aguilar.
- Soriano, E.** (coord.) (2002): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla.
- Soriano, E.** (coord.) (2005): *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla.
- Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L.** (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Tonucci, F.** (1989): *Con ojos de niño*. Barcelona, Barcanova.
- Vlachou, A.** (2000): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.
- Wickens, D.** (1974): "Piagetian Theory as a model for open systems of education", en Schwebel, M. y Ralph, J.: *Piaget in the classroom*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P.** (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Zay, D.** (coord.) (1998): *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid, La Muralla.

# LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS Y CON TALENTO EN ESTADOS UNIDOS Y LAS “ACCELERATED SCHOOLS”

Pilar Soler \*

En Estados Unidos se ha observado desde hace tiempo la preocupación por ofrecer una educación y unas oportunidades de aprendizaje adecuadas a los estudiantes considerados “superdotados y con talento”. Aunque se consideran como tales los estudiantes que demuestran ciertas competencias para el aprendizaje y una creatividad en muy distintos ámbitos, la medida tradicional para determinar si a un niño se le puede calificar de superdotado ha sido siempre un test de CI, una medida que presenta muchas limitaciones. Sin embargo, la tendencia actual es evaluar al alumnado de acuerdo con sus aptitudes artísticas y creativas, y con una gama más amplia de parámetros de evaluación.

La polémica en torno a la educación de los niños superdotados y con talento en Estados Unidos se divide en dos cuestiones: 1) ¿qué niños pueden considerarse superdotados y con talento y cómo podemos identificarlos?, y 2) ¿qué tipo de educación debemos darles, una vez identificados? Paradójicamente, el debate siempre ha sido mucho más arduo en torno a la primera cuestión que en torno a la segunda. A menudo son los padres los que creen que sus hijos son superdotados y con talento, y presionan a las escuelas para que así lo corroboren. Por otra parte, los profesores desean enseñar a este tipo de niños, ya que esto les procura mayor libertad para probar nuevos enfoques, así como un mayor prestigio social. Igualmente, los psicopedagogos disfrutan de un mayor número de oportunidades de evaluación y de un cierto peso en la evaluación de programas para niños superdotados y con talento. De este modo, se ha ido creando una enorme “industria” de selección de estudiantes para los programas dirigidos a niños superdotados y con talento (GATE).

Sin embargo, la controversia es mayor en lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje. ¿Qué tipo de programas deberían ofrecer las escuelas para satisfacer las necesidades educativas de los integrantes del programa GATE? En algunos casos, se les dan trabajos suplementarios para que hagan uso de su talento. En los casos en que haya un número suficiente de alumnos asignados al programa GATE, se les ubica en una clase especial junto con otros alumnos del programa y se les brindan oportunidades de aprendizaje adicionales, así como un plan de estudios más estimulante. En todo caso, en la mayoría de los estados no existe una titulación oficial que acredite a los profesores del programa GATE, de modo que los resultados de estas labores educativas pueden o no corresponderse con los objetivos de la clase.

Las conclusiones extraídas de un estudio acerca de las diferencias entre la educación que reciben los niños del programa GATE y los demás fueron poco alentadoras. En la mayoría de los casos la única diferencia se observa en aspectos marginales, como que aquéllos hacían más viajes de estudios, más conferencias, clases especiales en verano y trabajos suplementarios. Alrededor de un 90 % de sus experiencias de aprendizaje fueron similares a las del alumnado de las escuelas convencionales. Además, la gran mayoría de los centros de enseñanza de Estados Unidos no disponen de los recursos necesarios

---

\* Directora del “Accelerated Schools Center at Teachers College”. Columbia University, Nueva York.

para diferenciar los programas educativos generales de los incluidos en el GATE. Así pues, la enseñanza en el marco del programa GATE no suele disponer de recursos adicionales. A esto cabe añadir que la mayoría de los padres se dejan llevar por la alegría que sienten porque su hijo haya sido calificado de superdotado y talentoso, y no se preocupan de los cambios que supone para la experiencia educativa del niño.

No obstante, cuando se siguen prácticas docentes adecuadas para los alumnos del programa GATE, éstas suelen ser mucho más estimulantes, creativas y productivas desde el punto de vista educativo que las prácticas convencionales. Cabe destacar que, a diferencia de los enfoques educativos tradicionales, los buenos enfoques del programa GATE permiten reconocer y aprovechar mejor los puntos fuertes de los alumnos, así como otorgarles una mayor responsabilidad respecto al aprendizaje. Estos planteamientos se alejan de las prácticas docentes basadas en el aprendizaje estrictamente memorístico y los libros de texto, lo que ofrece a los alumnos más ocasiones de poner en práctica sus ideas y su creatividad a cada materia.

El proyecto de las “Accelerated Schools” consideraba el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje en la educación de los niños superdotados y con talento como una herramienta pedagógica muy valiosa para mejorar la educación de todos los niños, incluso de los que están en situación de riesgo de fracaso escolar. Al ofrecer un conjunto de experiencias estimulantes y activas que aprovechen los puntos fuertes de cada alumno, la educación para niños superdotados y con talento podría adaptarse al conjunto del centro escolar, y los profesores podrían ayudarse entre sí para llevar las prácticas del programa GATE a todas las aulas y a toda la experiencia educativa de los estudiantes.

Las “Accelerated Schools” buscan, reconocen y se apoyan en la curiosidad natural de los niños, incentivando a los estudiantes para que adquieran conocimientos a través de la exploración y el descubrimiento, y a establecer relaciones entre las actividades académicas y la vida fuera del aula. Todas estas experiencias de aprendizaje contribuyen al desarrollo del pensamiento imaginativo, el razonamiento complejo y la solución de problemas, tanto en el alumno como en el profesorado.

Para que el proceso de aprendizaje sea eficaz, las “Accelerated Schools” se basan en el siguiente marco constructivista para abordar las tres dimensiones interrelacionadas que componen cualquier proceso de aprendizaje:

- Qué se enseña: plan de estudios.
- Qué le gusta, necesita y quiere aprender el niño.
- Cómo se enseña: estrategias docentes.
- Cómo aprenden mejor los niños.
- Contexto en el que se enseña: tipos de recursos y entornos que más respaldan y promueven este tipo de aprendizaje.

El aprendizaje eficaz se produce cuando se integran estos tres elementos, a diferencia del enfoque habitual, poco sistemático, que intenta efectuar cambios aislados en sólo uno de estos componentes, que suele ser el plan de estudios o la docencia. En este aprendizaje se potencian las actividades complejas, los contenidos son los pertinentes y los niños descubren de manera activa los objetivos del plan de estudios en un entorno que les protege y les cuida, en vez de aprender pasivamente

con libros de texto y cuadernos de ejercicios. Por ejemplo, en el supuesto de que una profesora decidiera emplear con mayor frecuencia dinámicas de cooperación grupal en su asignatura de ciencias, tendría que pasar de una dinámica centrada en las explicaciones del profesor y basada en los libros de texto y cuadernos de ejercicios a unas actividades como el laboratorio y experimentos en grupo, que brindan al alumno más oportunidades de interacción. Este planteamiento, a su vez, exigiría un nuevo examen de los recursos docentes que resultan más apropiados. Con el tiempo, las oportunidades para el aprendizaje eficaz podrían ir mucho más allá del aula y llegar a todos los aspectos de la escuela, el hogar y la comunidad.

Basándose en esta filosofía, los procesos de las “Accelerated Schools” aprovechan la capacidad de la comunidad escolar para alcanzar sus visiones exclusivas. La aplicación del procedimiento en el que se basan estas escuelas ha dado lugar a unos enfoques curriculares y docentes muy estimulantes, a unas mejoras drásticas en los logros académicos de los estudiantes y a un aumento notable de la participación familiar en miles de “Accelerated Schools” en el conjunto de Estados Unidos.

Desde mediados de la década de 1980, más de 1.000 centros de enseñanza elemental e intermedia tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo han adoptado el modelo de las “Accelerated Schools”, un enfoque integral para la transformación de los centros de enseñanza diseñado por el Dr. Henry M. Levin y sus colaboradores en la Universidad de Stanford.

El modelo de estas escuelas se construye a partir de tres principios rectores (unidad de propósito, capacitación unida a responsabilidad, y aprovechamiento de los puntos fuertes) que descansan a su vez sobre un conjunto fundamental de valores, necesarios para establecer cambios integrados en el plan de estudios, la docencia y la organización.

- **Unidad de propósito:** todos los miembros de la comunidad escolar comparten un ideal de escuela y trabajan conjuntamente para la consecución de una serie de objetivos comunes que beneficiarán a todos los estudiantes.
- **Capacitación unida a responsabilidad:** todos los miembros de la comunidad escolar están habilitados para participar en un proceso compartido de toma de decisiones, para compartir la responsabilidad de poner en práctica dichas decisiones, y para asumir la responsabilidad que de éstas se deriven.
- **Aprovechamiento de los puntos fuertes:** al crear su escuela ideal, las comunidades que forman las escuelas intensivas reconocen y utilizan el conocimiento, el talento y los recursos de cada miembro de la comunidad escolar.

Valores de las Escuelas Intensivas:

- Reflexión
- Respeto
- Asunción de riesgos
- La escuela como “centro de experiencia”
- Apoyo
- Comunicación
- Comunidad



- Equidad
- Experimentación
- Participación
- Confianza

A medida que los principios y valores se integran en el entramado de la comunidad escolar, empiezan a producirse cambios profundos. Y conforme una “Accelerated School” desarrolla estos valores, creencias y comportamientos se genera un clima que propicia la innovación y la colaboración. Como se puede comprobar, una “Accelerated School” no es tan sólo una escuela convencional con programas especiales, sino que el conjunto del centro y sus operaciones se transforman en un entorno vital. En lo que se centra la atención es en el centro como un todo, más que en un determinado nivel, planteamiento de formación del profesorado u otra estrategia más limitada. El proceso para transformar un centro en “Accelerated School” –un proceso en el que la comunidad escolar desarrolla sus propias capacidades para tomar decisiones importantes de manera conjunta en beneficio de todos los estudiantes– empieza por un análisis en profundidad de su estado actual. Es así como se logra llegar a una visión compartida de futuro formada por las visiones de cada uno de sus miembros. Mediante la comparación de esta visión de futuro con el estado inicial, los miembros de la comunidad pueden proponer las áreas prioritarias que conllevan más desafíos y exigen investigación. Gracias a la creación de unas estructuras rectoras intensivas y a las prácticas del proceso de investigación, las “Accelerated Schools” inician un proceso de transformación sistemática que lleve a pasar del “aquí y ahora” a la visión del centro de éxito de todos los alumnos.

# **GIFTED AND TALENTED EDUCATION IN THE U.S. AND ACCELERATED SCHOOLS**

**Pilar Soler \***

In the United States there has long been a concern about providing an appropriate education and learning opportunities for those students considered “gifted and talented”. Although students are considered to be gifted and talented if they have proficiencies to learn and be creative in many different possible spheres, the traditional measure for ascertaining who belongs in the gifted category has been an IQ test, a very narrow measure. In more recent years, students have been evaluated according to their artistic and creative talents as well as a wider range of measures of testing.

Gifted and talented education in the U.S. can be divided into the questions of: (1) Who is gifted and talented and how can we identify such children? And (2) What do we do educationally for gifted and talented children, once identified? Paradoxically there has been much more energy devoted to the first of these categories than the second. Parents often believe that their own children are gifted and talented and push the schools to certify that this is so. Teachers wish to teach such children on the basis that they are given more freedom to try new approaches and are afforded prestige when they tell others that they teach gifted and talented children. School psychologists are provided with evaluation opportunities and a certain amount of power in evaluating children for gifted and talented programs. As a result, there is a large “industry” in sorting and selection of students into gifted and talented programs (GATE).

But, on the teaching and learning side, there is greater controversy. How should the schools provide programs that will address the educational needs of GATE students? In some cases students are given extra assignments that draw upon their recognized talents. In cases where enough students are assigned to the GATE category, they are placed into special classrooms with other GATE students and provided with additional learning opportunities as well as a more challenging curriculum. However, in most states there is no official certification for a GATE teacher, so the outcomes of these teaching assignments may or may not be consistent with the purpose of the class.

A survey of how GATE children are educated differently than other children found disappointing results. Most GATE children were receiving the same education as other children with difference only at the margin such as: extra field trips, extra speakers, special summer classes, extra assignments. Perhaps 90 percent of their experiences were similar to those of other students who were not in the GATE program. Moreover, most U.S. schools are not provided with substantial resources to differentiate GATE educational programs from the mainstream. Thus, GATE instruction is rarely supported with additional resources. Further, most parents seem happy that their child has been given the label of “gifted and talented” rather than being preoccupied with how this changes the child’s educational experience.

However, when appropriate instructional practices are provided for GATE students, they are often more inspiring, creative, and productive educationally than the

---

\* Directora del “Accelerated Schools Center at Teachers College”. Columbia University, Nueva York.

conventional educational practices. Of particular importance are the facts that good GATE approaches acknowledge and build on the strengths of students as well as placing much more responsibility for learning on the student than the standard approaches. They deviate from such practices as basing learning strictly on memorization and textbooks, adding considerable opportunities for application of ideas and creativity in each subject area.

The Accelerated Schools Project viewed the teaching and learning aspect of gifted and talented education as a powerful pedagogy that could provide better education for all children including those at-risk of educational failure. By providing a stimulating and active set of experiences that build on the strengths of each child, gifted and talented education could be adapted to an entire school where teachers could assist each other in bringing GATE practices into all classrooms and the student's entire educational experience.

Accelerated Schools seek out, acknowledge, and build upon every child's natural curiosity, encouraging students to construct knowledge through exploration and discovery, and to see connections between school activities and their lives outside the classroom. All of these learning experiences develop imaginative thinking, complex reasoning and problem-solving, both in the student and teacher.

In order for learning to be powerful, accelerated schools use this constructivist framework to address three interrelated dimensions that make up any learning experience:

- What is taught - curriculum, what children like, need, and want to learn.
- How it is taught - instructional strategies, how children best learn.
- Context in which it is taught - types of resources and environments that best support and promote this learning.

Powerful learning occurs when these elements are integrated, in contrast to the usual piecemeal approach that seeks to make isolated changes in only one of these components, usually the curriculum or instruction. Complex activities are stressed, content is relevant, and children actively discover the curriculum objectives in a safe and caring environment rather than passively going through textbooks and filling out worksheets. For instance, if a teacher decides to use more cooperative grouping in her science unit, she would need to change from more teacher directed instruction based on textbooks and worksheets to activities such as labs and group experiments that provide more opportunities for students to interact. This, in turn, would require a reexamination of the most appropriate instructional resources. With time, opportunities for powerful learning can extend far beyond the classroom into every aspect of the school, home and community.

Based on this philosophy, the Accelerated Schools process builds the capacity of school communities to reach their unique visions. The use of the Accelerated Schools process has produced stimulating curricular and instructional approaches, dramatic improvements in student achievement, and remarkable increases in family participation in thousands of Accelerated Schools across the country.

Since the mid-1980's, over 1,000 elementary and middle schools across the country and abroad have initiated the Accelerated Schools model, a comprehensive approach to school transformation designed by Dr. Henry M. Levin and colleagues at Stanford University.

The Accelerated Schools model is constructed on three guiding principles-unity of purpose, empowerment coupled with responsibility, and building on strengths-and a fundamental set of values underlying those principles which are necessary to establish integrated curricular, instructional, and organizational changes.

- **Unity of Purpose:** all members of the school community share a dream for the school and work together toward a common set of goals that will benefit all students.
- **Empowerment Coupled with Responsibility:** every member of the school community is empowered to participate in a shared decision-making process, to share in the responsibility for implementing these decisions, and to be held accountable for the outcomes of these decisions.
- **Building on Strengths:** In creating their dream school, accelerated school communities recognize and utilize the knowledge, talents, and resources of every member of the school community.

#### Accelerated Schools' Values

- Reflection
- Respect
- Risk-taking
- School as Center of Expertise
- Caring
- Communication
- Community
- Equity
- Experimentation
- Participation
- Trust

As the Principles and Values become embedded in the fabric of the school community, profound changes begin to occur. As an Accelerated School develops these values, beliefs and behaviors, an environment that nurtures innovation and collaboration emerges. As you can tell, an Accelerated School is not just a conventional school with special programs. Rather, the entire school and its operations are transformed into a vital environment. The focus is on the school as a whole rather than on a particular grade, approach to teacher training or other, more limited strategy. The process of becoming an accelerated school - a process, whereby the school community develops its own capacity to make important decision together in order to create the best school for all students. Begins by taking a deep look into its present situation. It then forges a shared vision for the future, including the views of all members. By comparing the vision to the initial situation, community members come up with priority challenges areas for inquiry. Through the creation of an accelerated governance structures and the practices of the Inquire Process, Accelerated Schools begin a systematic transformation process toward getting from the "here and now" to the school's Vision of success for all students.

# LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON TALENTO MUSICAL

María José Corredor Álvarez \*

En el campo de la música y de las artes, a lo largo de la historia se tiene conocimiento de la existencia de grandes músicos y artistas que fueron “niños prodigio”, niños excepcionalmente dotados para la interpretación y /o para la creación. Hay diversos conceptos que pueden definir el motivo de este fenómeno: talento, eminencia-genio, prodigio, precoz, creativo, que sin duda, con todos los matices que diferencian unos conceptos de otros, nos anuncian y presentan a personas con unas capacidades excepcionales en su generalidad o en algún área específica.

En este congreso nos planteamos reflexionar sobre el alumnado que recibe formación musical en la Comunidad de Madrid, de las características especiales que manifiestan y de los elementos que la administración pone a su disposición para que puedan adquirir un pleno desarrollo tanto de su personalidad como de sus capacidades.

Las diferentes leyes orgánicas de educación han recogido la necesidad de atender a alumnos que muestren altas capacidades. La Ley Orgánica<sup>1</sup> actualmente en vigor, deja la competencia a las Administraciones Educativas a adoptar las medidas necesarias para identificar y valorar las necesidades de este tipo de alumnado, así como desarrollar planes de actuación que permitan su formación integral atendiendo a tan singulares capacidades.

Las Enseñanzas Artísticas<sup>2</sup> engloban música, danza, arte dramático y artes plásticas. Aunque nos centraremos en el área de la música, en cualquiera de estos campos nos vamos a encontrar alumnos con unas capacidades específicas que, orientadas y cultivadas, les permitirá desarrollar una trayectoria específica en su área. Por lo tanto, partimos de alumnos que tienen un talento específico y unas cualidades determinadas que son valoradas y evaluadas en algunos casos en las pruebas de acceso que se exigen para poder acceder a enseñanzas regladas o en otros casos son detectadas y guiadas por expertos que se comprometen con la formación de estos alumnos.

No se pueden definir y concretar todas las cualidades y características que debe reunir un alumno que se dedique al estudio y a la formación musical. La variable del perfil de este alumnado es muy amplia; puede haber niños precoces, niños talentosos, niños superdotados, niños con unas habilidades específicas para un instrumento concreto, niños con una voz prodigiosa, etc.

De acuerdo con las características y cualidades que presente el alumno, es a la familia (los padres) a la que corresponde determinar y decidir que tipo de formación favorecerá a su hijo y a que tipo de centro o modelo de enseñanza quiere acceder.

---

\* Jefa del servicio de Enseñanzas de Régimen Especial. Dirección General de Centros Docentes. Comunidad de Madrid.

<sup>1</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE nº 106, jueves, 4 de mayo de 2006.

<sup>2</sup> Enseñanzas artísticas. Capítulo VI. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

## TIPOLOGÍA DE CENTROS EN LOS QUE SE RECIBE FORMACIÓN MUSICAL

Es conveniente clasificar los centros en donde se imparten estas enseñanzas artísticas de música:

Tal y como recoge la Ley de Educación en vigor, las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música en este caso<sup>3</sup>.

La normativa contempla diversos modelos para estudiar música dependiendo del tipo de centro:

- Conservatorios profesionales y superiores de música:
  - Escuelas de música
  - Centros privados autorizados
  - Centros integrados
  - Otros
- **Conservatorios profesionales y superiores de música:** son centros de titularidad pública en los que se imparte enseñanza musical reglada conducente a titulación. Se prepara al alumno y se le forma musicalmente en una o varias especialidades instrumentales para un futuro profesional.
  - **Escuelas de música:** Centros de titularidad pública o privada en los que se da una formación musical no reglada, para aficionados, sin límite de edad. Esta enseñanza no conduce a la obtención de títulos con validez académica profesional.
  - **Centros privados autorizados:** Son centros de titularidad privada que imparten enseñanza reglada conducente a la obtención de títulos con validez académica. Se forma al alumno profesionalmente.
  - **Centros Integrados de enseñanzas artísticas de música y enseñanzas de régimen general:** Son centros que ofrecen una opción educativa que integra las enseñanzas profesionales de música y las enseñanzas de régimen general, dando la posibilidad de cursar ambas enseñanzas en el mismo centro, armonizando tanto los horarios como los aspectos cognitivos, emocionales y artísticos de los alumnos orientados a una vocación musical profesional.
  - **Otros (fundaciones, asociaciones, etc.):** Entidades que crean sus propios centros para formar musicalmente a alumnos que destacan por su talento y por sus altas capacidades musicales. Ofrecen una formación de alto rendimiento adaptada a los niveles de cada alumno, sin acogerse a la ordenación curricular establecida, impartiendo modelos educativos musicales propios.

---

<sup>3</sup> Enseñanzas artísticas. Capítulo VI. Art. 45, punto 1. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

## **ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA**

Fuera de los modelos de centros anteriormente reseñados, en la enseñanza de la música existe la figura del profesor-excelente que forma y dirige la educación musical de alumnos, con un destacado talento. En esta tipología de enseñanza, muy personalizada, se selecciona a alumnos con altas capacidades musicales que han manifestado desde su infancia una precocidad y unas dotes artísticas e incluso intelectuales excepcionales.

En estos casos hay personalidades de reconocido prestigio en el mundo de la interpretación que se comprometen con este tipo de alumnado y los preparan para un futuro profesional prometedor.

La entrega y el alto grado de dedicación que requiere este tipo de formación, exige por un lado el seguimiento permanente no solo del profesor sino también de los padres o tutores, ya que en muchos casos supone cambios radicales en la vida familiar y personal de su entorno.

Todos los centros que imparten enseñanza reglada regulada por la Administración (Conservatorios y Centros privados autorizados) exigen para la selección del alumnado unas pruebas de acceso<sup>4</sup> en las que el aspirante demuestra tener unas capacidades y destrezas especiales, imprescindibles para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas musicales. Lógicamente los niveles son muy variados y por eso la filosofía de la formación musical instrumental y del canto esta planteada como enseñanza individualizada.

## **ACTUACIONES A FAVOR DE LA FORMACIÓN DE ESTE ALUMNADO**

La Administración es consciente de que este tipo de enseñanza va dirigida a la formación de alumnado con unas cualidades especiales, con un ritmo de aprendizaje variado y con unos niveles de formación previa diferentes, por ello es muy flexible a la hora de regular los accesos.

Son las únicas enseñanzas a las que se puede acceder sin haber sido alumno oficial, es decir sin haber cursado estudios reglados de música, se puede acceder a cualquier curso de enseñanza reglada profesional, si en la prueba de acceso prevista para ello demuestran tener la formación y la madurez que el nivel exige. También permite acceder directamente a los estudios superiores conducentes a titulación equivalente a licenciatura universitaria, sin tener cursadas las enseñanzas profesionales.

## **AMPLIACIÓN DE MATRÍCULA Y SIMULTANEIDAD DE ENSEÑANZAS**

La Normativa tiene prevista la posibilidad de ampliación de matrícula en aquellos casos de alumnos cuyo ritmo de aprendizaje es muy rápido debido a su talento o a sus altas capacidades para asumir las enseñanzas, en cuyo caso en un año académico cursaría dos cursos del grado. También contempla la simultaneidad de especialidades, cursar varias especialidades a la vez, para aquellos alumnos que así lo deseen y

---

<sup>4</sup> Enseñanzas artísticas. Capítulo VI. Art. 49. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

manifiesten tener capacidades específicas para ello en determinadas especialidades instrumentales<sup>5</sup>.

### **FLEXIBILIZACIÓN EN LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS MUSICALES REGLADOS**

También está prevista en la Comunidad de Madrid la flexibilización de la duración de los diversos grados para los alumnos superdotados intelectualmente, consistente en su incorporación a un curso superior al que le correspondería cursar, siempre que la reducción de estos periodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general<sup>6</sup>.

### **EQUIVALENCIAS, CONVALIDACIONES Y CENTROS INTEGRADOS**

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid es muy consciente de las dificultades a las que la mayoría de los alumnos que cursan estas enseñanzas y sus familias tienen que enfrentarse diariamente. Generalmente estos alumnos simultanean su formación musical con las enseñanzas generales, enfrentándose a unos horarios lectivos muy sobrecargados y a organizar el poco tiempo libre a la práctica musical que requiere una gran dedicación y muchas horas de estudio.

La Administración ha regulado medidas de equivalencias, convalidaciones<sup>7</sup> y flexibilizaciones horarias para que este alumnado tenga tiempo para dedicarse a su formación musical, compatibilizándola con sus estudios generales.

La creación de Centros Integrados de enseñanzas artísticas de música y enseñanzas generales en la Comunidad de Madrid es un paso más a favor de estos alumnos y en defensa de la calidad y la excelencia de su estudio y dedicación pensando en que potencialmente serán los artistas del futuro.

En estos centros se potencia el modelo de enseñanza integrada entendiendo por ello no sólo el que se cursen ambas enseñanzas en el mismo centro sino que las distintas disciplinas de la enseñanza general y musical confluyan en un conocimiento unificado e integrador desde un hilo conductor que es la música.

### **CONCESIÓN DE BECAS Y AYUDAS ECONÓMICAS**

La Comunidad de Madrid apoya a estas jóvenes promesas facilitando becas de ampliación de estudios en España o en el extranjero, que les proporcionen un complemento formativo a su educación musical. Estas convocatorias de becas

---

<sup>5</sup> Orden de 28 de agosto de 1992, que establece el currículo de los grados elemental y medio de música y regula el acceso a dichos grados. BOE, 9 de septiembre de 1992.

<sup>6</sup> Orden, 70/2005 de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. BOCAM, 21 de enero de 2005.

<sup>7</sup> Orden, 4399/2001 de 16 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regulan las convalidación de determinadas áreas o materias de Educación Secundaria Obligatoria para aquellos alumnos que simultáneamente cursen enseñanzas de régimen especial de música o danza. BOE, 31 de octubre de 2001. Orden 1802/2002, de 23 de abril, del Consejero de Educación, por la que se regula la organización académica de las enseñanzas del Bachillerato a partir del año académico 2002, 2003. BOCAM, 30 de abril de 2002.



seleccionan por expediente académico los mejores alumnos de entre todos los conservatorios de música de la Comunidad<sup>8</sup>.

Otro apoyo interesante que ofrece la Comunidad de Madrid a los alumnos con altas capacidades musicales es la financiación de becas a través del convenio de colaboración que tiene firmado con la Fundación Albéniz y con su proyecto estrella *La Escuela de Música Reina Sofía* centro privado cuya filosofía es formar a través de grandes profesionales, maestros y artistas de reconocido prestigio internacional a alumnos excelentes, alumnos con gran talento<sup>9</sup>. Es el único centro en España de música cuyo objetivo y dedicación son los alumnos excepcionales. De esta Escuela están saliendo grandes intérpretes, reconocidos a nivel nacional e internacional.

## CONCLUSIONES

En el campo de la educación artística y la atención a alumnos que presentan unas capacidades excepcionales queda mucho por hacer. Sería necesario establecer unos cauces de información y asesoramiento a nivel administración que sirvieran de orientación y apoyo a las familias con niños con dotaciones especiales para la interpretación y/o la creación.

Sería igualmente interesante crear centros específicos que formaran y desarrollaran el talento potencial de niños que muestran altas capacidades para las enseñanzas artísticas. Como se ha indicado anteriormente sólo existe un centro privado en España, en la Comunidad de Madrid, cuyo objetivo fundamental es la formación de excelencia, el cual asume alumnos con una trayectoria y formación consolidada de especialidades instrumentales y de canto. Esto indica que no existe ningún centro especializado para niños.

La Ley Orgánica, actualmente en vigor deja la competencia de apoyar y atender a este tipo de alumnado a las Comunidades Autónomas. Entendiendo que el colectivo de alumnos que puedan demostrar un talento excepcional, una precocidad artística temprana etc., es minoritario, desde este foro propongo reflexionar sobre quién tendría que asumir la responsabilidad de regular, guiar y proporcionar con la creación de centros específicos para atender a este alumnado. Quizá el Ministerio de Educación y Ciencia debería asumir la coordinación y centralizar la educación de estos alumnos, con la colaboración de las Comunidades Autónomas mediante la firma de convenios en los que se clarifique el papel de cada Administración tanto en la organización y desarrollo como en la financiación del proyecto.

---

<sup>8</sup> Orden 5676/2005, de 2 de noviembre de 2005, del Consejero de Educación, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas económicas para ampliación de estudios de Música, Danza y Arte Dramático y Conservación y Restauración de Bienes Culturales en España o en el extranjero, para alumnos de centros públicos de enseñanzas artísticas y miembros de la Orquesta Sinfónica de Estudiantes de la Comunidad de Madrid para el año 2006.

<sup>9</sup> Convenio específico entre la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación) y la Fundación Isaac Albéniz, 1 de octubre de 2006.

# LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON TALENTO MATEMÁTICO

José M<sup>a</sup> Martínez López de Letona \*

*A good mathematical joke is better and  
better mathematics than a dozen mediocre papers*

J.E. Littlewood

Es seguro que en nuestra comunidad escolar existe un cierto número de estudiantes con una dotación intelectual para matemáticas verdaderamente excepcional. Son talentos que pueden pasar inadvertidos y casi seguro desatendidos por la imposibilidad de que los profesores dediquen la atención especial que necesitan.

Estos jóvenes con capacidad excepcional para las Matemáticas que, en un principio acuden con ilusión a la escuela, pasan al estado de aburrimiento, frustración y desinterés rápidamente, situación que les conducirá en muchos casos al adocenamiento y a la apatía, tras una etapa escolar de sufrimiento.

Por otra parte son talentos que, de no malograrse, podrían rendir frutos excepcionales para nuestra sociedad, con su aportación al desarrollo cultural, científico y tecnológico del país.

Es pues de una gran responsabilidad social la posible pérdida de talento causada por la desatención.

En la actualidad, ningún organismo, ni público ni privado, presta atención continuada con el fin de detectar, estimular y orientar el talento extraordinario y precoz en matemáticas, así como en ninguna otra de las ciencias.

Se puede pensar, con cierto fundamento, que el talento precoz en matemáticas es más fácil de detectar y estimular que en otras ramas del saber.

La experiencia acumulada de los especialistas en el estudio de los superdotados así lo indica, como también el análisis del desarrollo de las personalidades de los grandes científicos. Por ello parece razonable que si se intenta establecer una acción en el sentido de desarrollar y orientar este talento precoz se escoja esta ciencia como posible campo de prueba inicial.

Todos conocemos la calificación que mereció a su maestro Einstein cuando era un niño. Felizmente en su caso no llegó a perderse su talento, y su aportación ha permitido dar un salto cuántico en la vida y bienestar del hombre.

Un político español actual, no me ha quedado el nombre, decía, con esa capacidad de visión que adorna a no pocos responsables de nuestro futuro:

---

\* Director de la Escuela Municipal de pensamiento matemático "Miguel de Guzmán", Torreldones, Madrid.

*“Los alumnos superdotados no tienen ningún problema en el sistema educativo. Tan solo son los que ocupan la franja superior en una escala de coeficientes intelectuales, y como van sobrados pues mejor para ellos, los esfuerzos educativos deben ir, en todo caso, a los que no llegan.”*

Deseo creer que poco a poco se va conociendo y calando la importancia para la sociedad en general, y lo que es más importante, para los jóvenes de altas capacidades en particular, que tiene el dedicar recursos económicos y humanos a este tipo de estudiante, salvándolo del fracaso, la abulia y en muchos casos de la depresión.

Cuando un niño nace con una estructura muscular débil los padres y la sociedad en general ofrecen los medios necesarios para que la deficiencia sea reducida y hasta eliminada. Al contrario, si el que nace, está pletórico de potencia muscular, nadie se preocupará de desarrollarla o al menos de mantenerla. “Tiene bastante con haber nacido tocado por la gracia de su anatomía”.

Al final el débil podrá alcanzar cotas deportivas más altas que el que nació musculazo, que sin haber ejercitado su potencia, puede caer en la inactividad y el bloqueo muscular.

Los dos, uno por débil y otro por fuerte, merecen de una atención especial, y claramente distinta. Ocurre que apoyar al débil es más fácil que desarrollar al fuerte. Las técnicas y los conocimientos que se requieren son muy distintos.

Los entrenadores no pueden dormirse sobre los conocimientos adquiridos para educar a la media: deben, y hay que exigírselo, conocer y dominar los recursos para, tanto los débiles como los musculazos.

Deben olvidarse las épocas en las que se aprendía la aritmética sobre la base de la mecánica memorística. Esta técnica aburre a unos y otros. Los unos por verse obligados a memorizar sin comprender y los otros por reiterar lo que ya saben y aprendieron aplicando la lógica personal.

Les aseguro que la Teoría de números, acompañada por la escenificación histórica del desarrollo del pensamiento humano, cala más y mejor en los niños de infantil que la verborrea sobre los números. Año tras año, nunca llegan a entenderlo, nos vemos obligados a repetirles lo mismo, a retomar los números y con ellos la aritmética elemental desde los Naturales. ¿No sería más inteligente hacérselo llegar una sola vez y poder, en años posteriores seguir progresando en el conocimiento?

Me contaba el profesor Guzmán que, con motivo de no se qué, dio una charla matemática a niños de 5º de primaria. Al final de la misma un jovencito de la clase se le acercó y le preguntó:

¿Usted da clases particulares?

Aquel niño había pasado un rato feliz escuchando sus explicaciones y por primera vez se había divertido en clase. No se sabe, al menos Guzmán no me lo dijo, si era un niño de alta capacidad matemática, un niño medio o un niño con necesidades especiales.

Quiero señalar la gran importancia de formar a los maestros en técnicas actuales para la enseñanza matemática y facilitarles los recursos materiales necesarios. Desde la EPM hemos hecho tímidos ensayos proponiendo cursos a través de los CAP, que

en su mayoría no han llegado a impartirse por falta de inscripciones mínimas. Cuando se han llevado a cabo han merecido la máxima calificación por parte de los asistentes.

¿Por qué razón no acuden los maestros a estos cursos? ¿Es un error en la organización o en el método de convocatoria? ¿Es el maestro el que no cree necesario para su desarrollo profesional el aprendizaje de las técnicas nuevas?

¿Tiene, este profesional, la inquietud necesaria frente a la ciencia como para actuar como actúa en temas de ecología? ¿O es que es más sencillo hablar de la defensa del medio ambiente que del teorema de Pitágoras?

La gran pregunta sería ¿por qué razón las autoridades académicas y políticas no se plantean en profundidad el tema y obligan a reciclarse a los maestros en el tema de las Matemáticas? La obligación puede venir por la vía del establecimiento de alicientes, de obligación curricular o de exigencia en promociones.

No olvidaré lo que me dijo Miguel de Guzmán cuando hablaba con él del problema de la enseñanza de las Matemáticas:

“Para poder dar un cierto carácter universal a la difusión de las Matemáticas en la enseñanza Primaria, es indispensable formar a los maestros, por otro camino sólo podrá atender a los casos extremos”.

De aquí lo crucial de poder atender a niños de altas capacidades en su propio ambiente escolar, sin necesidad de establecer sistemas externos que complican la vida del alumno, y que podían quedar reservados para aquellos cuya posibilidad de aprendizaje supere con creces los límites que aquí nos fijamos.

No me cabe duda de que en la CAM hay, por parte de los políticos una decidida vocación de alcanzar niveles de excelencia en la enseñanza, y desde luego, no perder ninguna cabeza privilegiada. Las actuales jornadas son la clara expresión de este interés.

Pero ¿es que son tan complejas estas técnicas como para asustar a los que las tienen que adquirir? En principio, como todo lo nuevo resulta al menos arduo, si no complejo, pero a medida que se profundiza en ellas se ve su aspecto didáctico y su ventajas pedagógicas.

Sometemos a los alumnos a exámenes, controles, deberes y actividades Matemáticas, basados, casi en exclusiva, en ejercicios que más parecen querer valorar sus capacidades en el manejo de algoritmos, que determinar su preparación para la búsqueda del método más adecuado y así llegar a la solución deseada.

Se ha perdido la gracia de la genialidad, la intrigante “esquina de la pizarra” y, lo que es importante, el razonamiento lógico.

¿Por qué no se cuestionan los maestros cuales son las razones por las que se consideran a las Matemáticas duras, difíciles y aburridas?

Da la impresión que no existe gran interés en facilitar al alumno un camino más cómodo y estimulante, saliéndose de la rutina que significa la reiteración de ejercicios.

Los discentes de alta capacidad expresan su queja por el aburrimiento que padecen en la práctica de ésta actividad, que dista tanto del placer que experimentan cuando se les plantea cuestiones lógicas.

Fíjense, como ejemplo, en la diferencia entre:

Dividir 3 por 7 con 100 decimales y

¿Cuál será la cifra que ocupa la posición decimal cien, al dividir 3 por 7?

Parece lo mismo, pero es bien distinto para ese alumno inquieto.

Esta nueva postura y el aprendizaje necesario, como todo en la vida, requiere de esfuerzo

En algunos casos de un número importante de horas de trabajo individual que siempre son gratificantes, en tanto y cuanto se ve el progreso en el conocimiento y en las aplicaciones que se pueden derivar.

No cabe duda que un curso previo, impartido por personas que conocen las herramientas y el sistema, simplifica grandemente el aprendizaje y da las pautas para la adquisición de los conocimientos necesarios.

Por el momento me voy a referir a tres herramientas diferentes:

Las dos primeras la forman programas de ordenador, uno de álgebra y otro de geometría: Derive y Cabri.

Con el primero podremos practicar temas de aritmética elemental y de forma especial las operaciones combinadas, las operaciones con números racionales, las potencias, las raíces y la teoría de números primos.

La introducción a esta forma de trabajo con el ordenador facilita la generación de ejercicios y las soluciones para el maestro y para el alumno, que podrá comprobar si acierta o no con el resultado de su operación.

Una práctica básica en el Derive llevará al alumno en Enseñanza Secundaria a exigirlo en el aula y con más razón cuando comience bachillerato.

Esta exigencia obligará al profesorado a estudiarla y manejarla convenientemente.

Se puede pensar que su operatividad se alcanza con unas doscientas horas de uso, lo que sin duda es un trabajo importante.

El segundo programa al que se hace mención es el Cabri, dedicado a trabajos geométricos, y muy adecuado para el estudio de los polígonos y de entre ellos al triángulo, con la determinación y propiedades de sus puntos y líneas singulares.

Por este camino se llegará al Bachillerato con la práctica en una herramienta que dará alas a la imaginación al tratar el dibujo técnico. Se habrá roto el gran problema actual de la falta de conocimientos básicos de geometría.

El poder dibujar las figuras con comodidad sin que el hecho de cambiar de papel o de repetir el dibujo sea un incordio, estimula al estudiante para seguir investigando.

La sencillez en la realización de macros y de lugares geométricos da una visión nueva a la geometría.

Por último me he referido a la Matemática manipulativa tan atractiva para los alumnos como puede serlo para el maestro, que permite dar una "visión" a conceptos abstractos.

En el curso 1985/ 1986 Miguel de Guzmán, por encargo de la Subdirección General de Perfeccionamiento del MEC y para los Centros de Profesores, preparó un extraordinario documento denominado "Construcciones geométricas con materiales diversos", del que felizmente conservo una copia.

Este trabajo es el fiel reflejo de lo que entiendo como Matemática manipulativa, que debería estar a disposición de maestros y profesores de Secundaria.

Como lo anterior requiere trabajo y empeño para su asimilación, pero conseguida ésta, el resto son satisfacciones en la enseñanza matemática.

El profesor Luis Ferrero, en un documento editado en la EPM, sobre Matemática manipulativa, destaca la importancia del sistema para la asimilación de los conceptos por el alumno. Para, como decíamos antes, entender lo abstracto partiendo de lo concreto plasmado en materiales didácticos.

Destaco lo que en relación nos argumenta Ferrero:

*"Según Piaget y Bruner, aprendemos a pensar por la mano, ya que a y través de la manipulación se adquiere el concepto mejor y más conscientemente, cuya definición será elaborada por el propio alumno en el momento en que realmente domine el idioma, puesto que la condición para obtener la información no es el idioma, sino la acción. El niño conoce lo que manipula, aquello que maneja, no lo que se describe."*

Más adelante añade:

*"Para trabajar el aspecto manipulativo, se recurrirá a un material alternativo familiar a los niños (frutas, bolas, corchos, etc.) junto a los materiales comercializados (ábacos, regletas, bloques, etc.). Del mismo modo, se acostumbrará a los niños a utilizar instrumentos alternativos de medida (cartulinas o libros para el trazado de líneas, cuerdas o hilos para trazar circunferencias, etc.) junto a los instrumentos propios de esta etapa (regla, escuadra, compás, semicircunferencia, etc.)."*

## EL JUEGO Y LAS MATEMÁTICAS

*Queda todavía un juego más,*

*¿Cuál es?*

*Se llama Tedio, respondí. Es el más fácil de todos.*

*No tiene reglas, ni tablero ni hace falta material alguno*

*¿Cómo es entonces el Tedio?, preguntó Amanda.*

*Tedio es la carencia de juegos*

Donald Barthelme

Hablar de juego a la hora de hablar de Matemática parece una banalización de esta ciencia tan seria.

Nada más lejos. Para un matemático la Matemática nunca dejarán de ser un juego, aunque además pueda ser muchas más cosas.

Hablamos de juegos que no dependen de la fuerza física o de una maña o habilidad también física. Ese juego que tiene reglas y que presenta riqueza de movimiento, se presta a un análisis intelectual de características semejantes al desarrollo matemático.

En relación al tipo de juegos bipersonales, se han llevado, a lo largo de estos últimos decenios, una buena cantidad de trabajos teóricos. Sobre este tipo de juego citamos lo que dice Gardner en su libro Ruedas, Vida y otras diversiones matemáticas:

*“Todos comienzan con un número finito de elementos, que pueden ser prácticamente cualesquiera cosas: cuentas, fichas, piedrecitas, casillas vacías de un tablero, líneas de un grafo, etc. Los jugadores van por turno, retirando un número positivo de estos elementos, de acuerdo con las reglas del juego. Dado que el número de elementos a retirar decrece en cada jugada, la partida habrá de finalizar necesariamente. Ninguna de las jugadas está dictada por el azar; hay, pues, «información completa», ya que cada jugador conoce lo que su oponente hace. Por lo general, el último jugador que mueve, gana.*

*El juego debe, además, ser «imparcial», lo que significa que las jugadas lícitas dependen tan sólo de la disposición de los elementos en el momento de ir a efectuar la jugada, y no dependen, en cambio, de cuál sea el jugador de turno, ni de las jugadas anteriores. Los juegos donde cada uno de los adversarios dispone de un subconjunto de elementos que le es propio jamás son imparciales. El ajedrez, por ejemplo, es un juego parcial, porque a ningún jugador se le permite mover piezas del contrario. De las condiciones anteriores se deduce que para cada disposición de los elementos existe, con certeza, un ganador predeterminado, que podrá ser bien el primero en actuar, bien el segundo, con tal que las jugadas que éste realice sean «racionales». Se dice que una disposición de las piezas es segura (o algún otro término semejante) cuando la persona que haya de jugar inmediatamente después es la perdedora, y se dice que la posición es arriesgada cuando la persona siguiente en jugar es la ganadora. Toda disposición arriesgada puede quedar segura por, al menos, una jugada; toda posición segura se convierte en arriesgada al hacer cualquier jugada. De no ser así, sería fácil demostrar un resultado contradictorio, a saber, que ambos jugadores podrían imponer su victoria. La estrategia del vencedor consiste en jugar de tal modo que todas las posiciones arriesgadas que le plantee el perdedor se conviertan en seguras.”*

La EPM trata el tema del juego como preferente, de forma notoria con los alumnos de nivel 1 que son jóvenes que cursan 6º de EP ó 1º de ES.

Podríamos hacer una lista no exhaustiva de tipos de juegos clasificándolos en:

Por el objetivo previsto:

- De Generalización
- De búsqueda del término general
- De determinación de la estrategia ganadora
- De la búsqueda de una pauta
- De ordenación de datos
- De establecimiento de relaciones
- De quitar o poner

Por su planteamiento o medio:

- De lógica
- De tablero
- De fichas
- De posicionamiento en el plano

Por los participantes:

- De grupo
- Bipersonales
- Individuales

Numéricos:

- Series numéricas
- Números primos
- Identidades notables

Está descrito en muchos libros juegos de mayor o menor dificultad. Les indico uno que por su complejidad y por la originalidad, puede ser de los más interesantes para analizar: "El podaarbustos", del que encontrarán material suficiente en el mencionado libro de Gardner, Ruedas, vida y otras diversiones matemáticas de la editorial Labor.

En el siguiente nivel de nuestros alumnos, que corresponde a 1º y 2º de ES, no se abandonan los juegos que se siguen practicando si bien con menos asiduidad que el 1er nivel, pero se añade más de la matemática convencional desde el punto de vista de desarrollo demostrativo. Nada se da por cierto si no se soporta con una demostración irrefutable. Se habitúa al alumno a no admitir más que lo demostrado y así se camina por temas como los siguientes:

- Paradojas aritméticas y geométricas
- Demostraciones sin palabras
- Combinatoria
- Geometría elemental
- Fractales



Teoría de Grafos  
Números primos  
Invariantes  
Paridad  
Principio del palomar  
Códigos de seguridad  
Divisibilidad  
Problemas históricos

Casi en cada sesión se dedica un tiempo en los dos niveles a problemas sacados del Concurso Primavera de Matemáticas.

En el curso 2006/2007 se ha iniciado por primera vez la celebración de una clase al mes para los alumnos que ya han estado en la EPM los dos años reglamentarios y que durante este periodo han demostrado su clara afición y capacidad para las Matemáticas. Cuando tengamos mayor experiencia será el momento de hablar de ellos.

Otro medio, que se ha puesto a disposición de profesores y alumnos, ha sido una página web, [www.escuelapensamientomatematico.org](http://www.escuelapensamientomatematico.org), donde se recogen actos, acontecimientos, actividades y trabajos relacionados con la EPM y con sus aplicaciones en la enseñanza práctica.

Desde muy al principio se han venido subiendo, a esta página, trabajos del equipo docente y en algún caso trabajos de los alumnos, curiosidades y anécdotas, todo ello para ilustrar sobre el desarrollo de las actividades del aula.

Allí encontramos secciones para:

Profesores  
Alumnos  
Medios

Personal docente en general, incluidos los padres que quieran aventurarse en una Matemática diferente para alumnos diferentes.

Dentro del conjunto de actividades quedan dos que son trascendentes en la formación de los jóvenes de la EPM.

Una, la biblioteca matemática que se ha creado sobre los más diversos títulos de autores españoles y extranjeros.

Dos han sido las dificultades para ello. La mayor la de determinar cuales eran los títulos y los autores, basándonos en el conocimiento de su obra. La segunda los fondos. Sepan que los casi 500 ejemplares actuales han supuesto un desembolso de 10.000 euros.

La pretensión es alcanzar al menos 1.000 títulos y continuar adquiriendo las novedades que pueda presentar el mercado.

A la disposición de todos los curiosos la lista de autores y títulos adquiridos.

# ACTUACIONES DIRIGIDAS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez \*

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos y actuamos en una sociedad global que, por un lado, es muy diversa y rica en culturas, religiones y distintas formas de vida, y que, por otro, cambia a un ritmo vertiginoso. Todos estos aspectos deben ser considerados y tenidos en cuenta desde los diferentes ámbitos sociales y, muy especialmente, desde el campo educativo.

El Sistema Educativo debe hacerse eco de esta situación y dar respuesta a las distintas características, necesidades y singularidades que los alumnos y alumnas presentan hoy día en las aulas. En este sentido, la opción educativa española en general opta por la inclusión, en la que un mismo centro docente oferta respuestas diferenciadas en un marco integrador, para todos y cada uno de sus estudiantes.

Este tipo de educación genera entre el alumnado relaciones con compañeros que provienen de diversos contextos y culturas, que presentan variadas situaciones sociales y familiares y que poseen diferentes capacidades, aptitudes y niveles de conocimientos, lo que propicia en los estudiantes en general, y en particular en el alumnado con altas capacidades, el conocimiento mutuo, la valoración y la aceptación de las diferencias y la asunción de las limitaciones en los demás y en sí mismos.

Sin embargo, en el contexto escolar ordinario, el niño o la niña y los adolescentes con altas capacidades intelectuales no se suelen relacionar con otros alumnos de su misma condición intelectual, lo que les priva de vivencias y experiencias de identificación y de autoafirmación, pudiendo así provocarles, en ocasiones, sentimientos de aislamiento y soledad. Todo ello promueve que la escuela ordinaria se complemente con otros programas educativos para trabajar, desde diferentes enfoques, aspectos específicos como: la potenciación del pensamiento divergente o creatividad, el entrenamiento en habilidades metacognitivas, la investigación extracurricular...

Para enriquecer estos aprendizajes con respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y en concreto, la Dirección General de Promoción Educativa, desde 1996 y antes de disponer de competencias plenas en materia educativa, empezó a dar una respuesta complementaria a este alumnado mediante un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura (actualmente Ministerio de Educación y Ciencia) y con las Fundaciones CEIM y RICH (actualmente sólo con la Fundación CEIM). Dicha colaboración comenzó con una investigación sobre una muestra significativa y estratificada de centros de Educación Primaria (el 5% del total), para identificar al

---

\* Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente. Consejería de Educación. Madrid. Directora del Programa de Enriquecimiento Educativo y del Programa de Atención al alumnado con altas capacidades y con talento en centros docentes de la Comunidad de Madrid.

alumnado con altas capacidades, en el ámbito de toda la Comunidad y, posteriormente, desde el curso 1999 - 2000, comienza, en el mismo marco del convenio, el desarrollo del Programa de Enriquecimiento Educativo.

Por otro lado, y conscientes de que avanzamos por el buen camino (eso nos dice la experiencia de estos 10 años), pero sabiendo que aún queda mucho por hacer en el campo del alumnado con altas capacidades intelectuales, la Consejería de Educación y la Consejería de Familia y Asuntos Sociales han firmado, para el curso 2006-2007, un convenio de colaboración con la Fundación Pryconsa para la atención al alumnado con altas capacidades y talento en centros docentes públicos. El proyecto contemplado en dicho convenio tiene como objetivo no sólo la atención educativa de estos estudiantes sino también el desarrollo y potenciación de las capacidades de todo el alumnado escolarizado en el primer ciclo de Educación Primaria de los tres centros públicos donde se inicia el programa, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y utilizando estrategias metodológicas que permiten atender de forma diferenciada sus necesidades específicas. El proyecto, si se evalúa positivamente, se extenderá progresivamente a los siguientes ciclos.

Actualmente, ambos Programas son experiencias pioneras en España, en el campo de la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales y/o talentos específicos. Ambas experiencias son complementarias y responden al interés que, desde hace diez años, viene manifestando la Dirección General de Promoción Educativa en este campo, en aras de la calidad educativa y la atención personalizada a todos los alumnos y alumnas.

No obstante, antes de entrar en el comentario de estos programas, hay que destacar que la Consejería de Educación lleva a cabo la detección e identificación del alumnado con alta capacidad intelectual, por un lado, y, por otro, cuando las diferentes situaciones lo aconsejan, procede a la flexibilización de su escolaridad de acuerdo con la normativa vigente. Por ello, comenzaremos explicando estos procedimientos de actuación para después pasar a las formas de atención específica en los centros y fuera de ellos.

## **EL MODELO DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

Como ya anticipaba, con objeto de determinar si un alumno tiene altas capacidades y definir, en función de su perfil completo, el plan de actuación más adecuado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario realizar una rigurosa evaluación psicopedagógica, pues el buen nivel de rendimiento escolar no es un indicador fiable de alta capacidad.

El proceso de recogida, análisis y valoración de la información para precisar la respuesta educativa que conviene a cada uno de estos alumnos, que tradicionalmente denominamos evaluación psicopedagógica, es competencia de los Equipos de Atención Temprana (EAT) en Educación Infantil, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Primaria, y de los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria. Sin embargo, dentro del marco que estamos planteando, la evaluación psicopedagógica requiere de una tarea interdisciplinar que va más allá de los Equipos o los Departamentos de Orientación, incorporando al conjunto del equipo docente del alumno o alumna, al igual que a su familia, lo que no elimina la responsabilidad última de los mencionados profesionales, que serán los que, en definitiva, emitan el informe final una vez recogidos y valorados los datos obtenidos por los diferentes sectores que conocen y tratan al niño de cerca.

## **MODELOS Y ESTRATEGIAS DE DETECCIÓN INDIVIDUAL**

La Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares educativas específicas por superdotación intelectual (BOCM de 21 de enero) determina que cuando el equipo docente de un centro identifique a un alumno o alumna para el que pueda resultar conveniente adoptar medidas extraordinarias, solicitará, previo consentimiento de los padres o tutores legales, la realización de su evaluación psicopedagógica con objeto de conseguir aquella información relevante para determinar las necesidades educativas específicas que manifieste dicho alumno o alumna y poder, así, adoptar las medidas educativas más adecuadas.

Es en ese momento cuando deben intervenir los Equipos y/o los Departamentos de Orientación, según corresponda, como responsables de la identificación y valoración del alumnado escolarizado en la Comunidad de Madrid. En todos los casos, conviene señalar que es el profesional psicólogo, pedagogo o psicopedagogo el que tendrá que coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica y garantizar, en todo caso, la interdisciplinariedad y la corresponsabilidad con el equipo docente en las decisiones que se adopten.

La Comunidad de Madrid cuenta con un total de 59 Equipos de Orientación, que son los responsables de realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado escolarizado en las etapas de Educación Infantil y Primaria, además de 468 Orientadores en los 316 Institutos de Educación Secundaria -lo que significa que 155 de estos centros cuentan con doble Orientador- y con recursos de orientación en los 314 Centros Concertados que imparten Educación Secundaria Obligatoria. Para poder valorar esta información, es importante añadir que la población escolar de Madrid, hasta el Bachillerato, es de 826.084 alumnos en el presente curso, 2006-2007<sup>1</sup>.

Haciendo un vaciado de los expedientes de solicitud de flexibilización y de las solicitudes de participación en el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnado con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid, se pueden concretar los procedimientos de identificación que utilizan los orientadores para determinar las altas capacidades:

### **A) PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN NO ESTANDARIZADOS**

Entre estos procedimientos se encuentran todas las valoraciones que de forma cualitativa o cuantitativa recogen observaciones y opiniones sobre el alumno o alumna, realizadas por las personas los rodean (profesores, padres y compañeros) y, también, por él mismo.

Estas valoraciones corresponderían a una primera fase y suponen, generalmente, los datos previos a la recogida de información sistemática para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica; resultan válidos, en principio, para concretar algunos aspectos relevantes, formular hipótesis sobre la existencia de alta capacidad o talento y establecer los procedimientos e instrumentos que se utilizarán posteriormente.

Entre las estrategias más utilizadas pueden destacarse las siguientes:

---

<sup>1</sup> Corresponden a Educación Infantil, 252.686; a Educación Primaria, 334.687 y a Educación Secundaria Obligatoria, 238.711.

- 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 (listas de control, escalas de valoración) y anecdóticos, cuya información puede ser contrastada con la del resto del equipo docente que trabaja con el estudiante y con la información aportada por su familia.
- Utilización de cuestionarios o escalas que proporcione a los informantes (profesorado, compañeros, familia o el propio estudiante) el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o el Departamento de Orientación, según corresponda; todos ellos serán objeto de triangulación mediante su análisis conjunto, de manera que los datos válidos serán los que coincidan, en la recogida realizada por los distintos observadores y, también, mediante los distintos instrumentos:

- *Escalas de valoración descriptiva:*

Son instrumentos para registrar la observación mediante una relación de indicadores que resumen las características típicas y comunes en el alumnado con alta capacidad. En la actualidad se dispone de un conjunto de 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, referida a situaciones cotidianas.

- *Nominaciones de los padres:*

Aportan información valiosa que no es posible obtener de otras fuentes y que sólo la familia puede facilitar acerca del 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.

## **B) 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.

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.

Los cuestionarios y tests estandarizados que generalmente utilizan los orientadores para determinar si un alumno presenta altas capacidades intelectuales son los siguientes:

Escalas de inteligencia de Weschler

Factor "G" de Cattell

Matrices Progresivas de Raven

K -Bit (Test Breve de inteligencia de Kaufman)

Escala MacCarthy

Inventario de estilo de aprendizaje de Renzulli

Pruebas de Creatividad

#### *Elaboración del informe psicopedagógico*

En cualquier caso, la evaluación psicopedagógica de las alumnas y los alumnos con altas capacidades debe estar contextualizada, para lo que debe basarse en las consideraciones de las características individuales del estudiante (potencial cognitivo y de pronóstico, capacidad de aprendizaje y aptitudes para ello, nivel de competencia curricular), así como en la calidad de la interacción de éstas en los ámbitos escolar y familiar:

En este sentido, resulta útil contar con un protocolo de informe psicopedagógico, en el que se recojan explícitamente todos los componentes requeridos por la normativa y aquellos otros que se supongan significativos.

### **LA FLEXIBILIZACIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA**

De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que es la actualmente vigente hasta tanto no se desarrolle la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y con la Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual, la Consejería de Educación viene autorizando la aceleración en las etapas de educación obligatoria al alumnado que, de acuerdo con la evaluación psicopedagógica, presenta altas capacidades intelectuales.

Se solicita, para ello, que el alumno o la alumna esté identificado como de altas capacidades intelectuales y, además, que esta medida sea conveniente para su desarrollo integral, entendiendo que la educación de la persona no debe depender únicamente del Cociente Intelectual, sino que se hace preciso cuidar que esa educación ofrezca respuestas adecuadas a todos los ámbitos de desarrollo, especialmente al social y al afectivo.

Las medidas de flexibilización consisten básicamente en la posibilidad de comenzar la Educación Primaria a los cinco años de edad, o de acelerar hasta tres

cursos durante la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, si no se ha hecho uso de la primera medida citada. En caso contrario, pueden acelerarse dos cursos. En definitiva, un total de tres mediante una u otra modalidad.

En todos los casos, la norma establece que se podrá optar por esta actuación siempre que “acreditada la superdotación intelectual del alumno o la alumna, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le correspondería cursar”.

La Orden establece un procedimiento para que, desde la Administración, se autorice el avance de ciclo o curso, en el cual intervienen los equipos o departamentos de orientación, la Dirección del centro en el que se escolariza el alumno, las familias y la Inspección de Educación.

Desde el curso 1999-2000, cuando la Comunidad de Madrid asume plenamente las competencias en materia de educación, se ha flexibilizado la escolaridad de ciento noventa y ocho alumnos y alumnas; en concreto, 126 alumnos y 72 alumnas.

### **PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO PARA ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

En el marco del convenio citado anteriormente, la Comunidad de Madrid oferta desde el curso escolar 1999 -2000, de forma voluntaria y gratuita para las familias, el Programa de Enriquecimiento Educativo (en adelante Programa). Este Programa que, inicialmente, se impartía en la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital, desde el curso 2004 - 2005 se ha ampliado al resto de las Direcciones de Área Territorial en las que se estructura Madrid, desde el punto de vista de Administración educativa.

<b>D.A.T</b>	<b>SEDE DEL PROGRAMA</b>	<b>LOCALIDAD</b>
MADRID-CAPITAL	<b>IES “JUAN DE LA CIERVA”</b>	MADRID
MADRID-ESTE	<b>IES “ANTONIO MACHADO”</b>	ALCALÁ DE HENARES
MADRID-NORTE	<b>IES “JOAN MIRÓ”</b>	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES
MADRID-OESTE	<b>IES “FEDERICO GARCÍA LORCA”</b>	LAS ROZAS
MADRID-SUR	<b>IES “OCTAVIO PAZ”</b>	LEGANÉS

El Programa proporciona al alumnado participante diversas oportunidades de interacción y aprendizaje, fuera del horario lectivo. Para ello, se ofrecen múltiples y variadas alternativas organizativas y metodológicas, además de contenidos pertenecientes a diversos ámbitos de conocimiento e investigación, que no sustituyen en ningún momento el currículo oficial sino que lo complementan, lo amplían y lo enriquecen, dando lugar a una propuesta extracurricular pluridimensional, global e integradora.

## JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

### *Desde el punto de vista educativo:*

- Dentro del actual marco legislativo, los estudiantes con altas capacidades intelectuales son considerados “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, que precisan planes de actuación adecuados con dichas necesidades.

Esto contradice el tradicional mito de que este alumnado, precisamente por tener altas capacidades intelectuales, no requiere ningún tipo de apoyo, algo que carece de fundamento.

En el marco del plan de actuación educativa con este alumnado, organizado e implementado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se contempla, entre otras actuaciones, este Programa, que tiene entre sus objetivos el desarrollar y potenciar aquellos puntos débiles que suelen mostrar muchos de estos alumnos; por ejemplo, carencias en la adquisición de algunas habilidades sociales.

- Es una actuación educativa alternativa, opcional y pluridimensional, que se adecua a las características de estos alumnos, y que se propone equilibrar los desajustes o desincronías que pueden presentar los alumnos con altas capacidades.
- Complementa los programas educativos ordinarios, dando mayor importancia a los procesos que a los productos.
- Es desarrollado por colaboradores altamente especializados en distintos ámbitos del conocimiento, y cuenta con el asesoramiento y la orientación de distintos expertos.
- Utiliza estrategias organizativas y metodológicas interdisciplinares e interactivas, que van más allá de la mera actividad del alumno.
- Se desarrolla en contextos educativos variados (centro escolar distinto al que acuden a diario, centros de investigación, museos, laboratorios, mercados... y otras instituciones y fundaciones no accesibles para el resto de la población escolar...) y desarrolla actividades no curriculares (proyectos de investigación, contacto con personal altamente especializado...), lo que facilita la implementación del Programa al favorecer ambos factores en el interés y la motivación del alumnado participante.

### *Desde el punto de vista del alumnado:*

- Potencia las relaciones sociales e interpersonales.
- Facilita las relaciones con otros alumnos de su misma condición intelectual, lo que les lleva a desarrollar conductas de autoafirmación e identificación, pero con distintos perfiles: niños desafiantes o especialmente creativos, niños que presentan altas capacidades y alguna discapacidad (discapacidad visual, motórica, Asperger, TDAH), niños con bajo rendimiento escolar, niños que intentan pasar desapercibidos (especialmente las niñas), niños que aprenden de forma autónoma y exitosa y niños culturalmente diferentes.
- Promueve cambios actitudinales al proporcionarles situaciones novedosas de aprendizaje.



*Desde el punto de vista de la familia:*

- Ofrece a los padres información y asesoramiento sobre las características específicas de sus hijos.
- Facilita el intercambio de experiencias y preocupaciones con otras familias a través de las Jornadas de Padres.
- Evita el crear falsas expectativas respecto al futuro de sus hijos.
- Orienta y ayuda a los padres en la resolución de conflictos en el ámbito familiar.

*Desde el punto de vista de los centros educativos:*

- Ofrece a los equipos docentes información general sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales, asesoramiento sobre diferentes estrategias de enriquecimiento del currículo y recursos del contexto que pueden beneficiar a este alumnado.
- Facilita el intercambio de experiencias entre el profesorado de los centros y el equipo de coordinación del Programa y el contacto con expertos en alumnado con altas capacidades a través de Encuentros, Seminarios y Jornadas.

**ALUMNADO**

El alumnado que participa en el Programa está escolarizado fundamentalmente en la educación básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), de centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid. Todos estos alumnos son propuestos por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o por los Departamentos de Orientación y por los tutores de sus centros de referencia, con el consentimiento expreso de sus padres. No obstante, por interés de permanencia de los estudiantes, se atienden también alumnos de Bachillerato.

A continuación se detalla, en diferentes gráficos, el alumnado que participa en el Programa que se está desarrollando durante el actual curso escolar, 2006-2007, y su distribución por grupos, género y etapa educativa aparece en los siguientes cuadros:

D.A.T.	ALUMNADO				TOTAL
	PRIMARIA		SECUNDARIA		
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	
MADRID CAPITAL –	130	49	84	55	318
MADRID ESTE –	64	20	26	14	124
MADRID NORTE –	43	32	20	12	107
MADRID OESTE –	42	17	27	7	93
MADRID SUR -	52	14	35	11	112
TOTAL	331	132	192	99	754
	463		291		

D.A.T.	ALUMNADO		
	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
MADRID - CAPITAL	179 16 GRUPOS	139 14 GRUPOS	<b>318</b> 30 GRUPOS
MADRID - ESTE	84 8 GRUPOS	40 4 GRUPOS	<b>124</b> 12 GRUPOS
MADRID - NORTE	75 7 GRUPOS	32 3 GRUPOS	<b>107</b> 10 GRUPOS
MADRID - OESTE	59 5 GRUPOS	34 3 GRUPOS	<b>93</b> 8 GRUPOS
MADRID - SUR	66 6 GRUPOS	46 4 GRUPOS	<b>112</b> 10 GRUPOS
<b>TOTAL</b>	<b>463</b> 42 GRUPOS	<b>291</b> 28 GRUPOS	<b>754</b> 70 GRUPOS

D.A.T	ALUMNADO CON DISCAPACIDAD <sup>2</sup>		ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
MADRID – CAPITAL	3	---	12	6
MADRID – ESTE	1	1	3	---
MADRID – NORTE	---	1	2	---
MADRID – OESTE	---	---	4	1
MADRID – SUR	---	---	5	2
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>		<b>35</b>	

<sup>2</sup> De estos 6 alumnos, 3 tienen discapacidad motórica, 1 discapacidad visual y 2 presentan trastornos de conducta (Asperger y TDAH).

## DEFINICIÓN DEL PROGRAMA

El Programa de Enrichimiento Educativo está formado por un conjunto de actuaciones complementarias a la educación reglada, cuya finalidad es ampliar los distintos puntos de vista del alumnado con altas capacidades intelectuales, a través de *diversas y específicas estrategias organizativas y metodológicas* y desarrollar procesos de interacción social.

De esta definición se extraen tres características muy importantes:

- Es un programa **pluridimensional** porque cubre todas las facetas de la personalidad del niño o la niña: cognitivas, creativas, emocionales, sociales, interpersonales...
- Es una medida **extracurricular**, que permite al estudiante seguir su escolaridad ordinaria y en paralelo recibir un enriquecimiento personal.
- Es una medida **complementaria** a la educación reglada, ya que no sustituye a la respuesta educativa ordinaria que cada alumno debe recibir, en función de sus necesidades educativas específicas conforme a la normativa establecida por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

## PRINCIPIOS O EJES QUE ARTICULAN EL PROGRAMA

Los grandes ejes que configuran el Programa de Enrichimiento Educativo son los siguientes:

- El alumno es considerado **protagonista de su propuesta de trabajo**. Desde este principio, el papel de los distintos profesionales que colaboran en el programa va a ser el de mediador o facilitador de estrategias de investigación, procesos creativos y socialización, a través de enfoques metodológicos interdisciplinares.

- **Desarrollo del pensamiento creativo**

Uno de los objetivos del Programa es potenciar el pensamiento divergente y generar la aplicación de estrategias creativas en la resolución de problemas y situaciones diversas, ya que apoyándonos en los grandes teóricos de la superdotación (Renzulli, Sternberg, Mönks y Van Bostel) uno de los rasgos característicos y diferenciadores de los estudiantes con altas capacidades intelectuales es precisamente la creatividad.

- **Desarrollo de interacciones y habilidades sociales adecuadas**

Si nos atenemos a las características generales del alumnado con altas capacidades, una de las disincronías que con mayor frecuencia suelen presentar y que ya se ha comentado anteriormente, es la dificultad para respetar normas sociales en los diferentes contextos donde se desenvuelven (familia, colegio, lugares de ocio y tiempo libre...). Por ello, en el Programa se trabajan de forma sistemática las habilidades sociales. Así, se ha conseguido facilitar al alumnado un espacio de comunicación e intercambio de experiencias y de resolución de conflictos, que va a fomentar el desarrollo de sus competencias personales y que contribuirá a mejorar, en cada uno de los alumnos, su participación activa en la sociedad.

- **Fortalecimiento del compromiso y la motivación hacia las tareas**

Otro rasgo que define a este alumnado es su persistencia o compromiso y motivación hacia las tareas, especialmente, hacia aquellas que son de su interés. Esto nos lleva a plantear que ellos participen de forma activa en el diseño y desarrollo de los proyectos en función de sus intereses y motivaciones, pero también a proponerles un amplio abanico de actividades y experiencias que les despierten el interés por otros campos del conocimiento y por otras líneas de investigación.

- **Desarrollo de actitudes adecuadas de tolerancia a la frustración y de aceptación de los propios errores**

Muchos alumnos con altas capacidades no aceptan fácilmente que se pueden equivocar y que pueden cometer errores, lo que les lleva a vivenciar, cuando estos se producen, sentimientos de frustración y fracaso. Por ello, a través del asesoramiento de los distintos profesionales que intervienen en el Programa y de actividades específicas, se les hace ver la parte positiva del error, asumiéndolo no como algo negativo, sino como un reto superable.

- **Seguimiento continuo a lo largo del proceso**

Los profesionales del Programa, teniendo en cuenta las características de este alumnado, diseñan planes de actuación estructurados, pero a su vez innovadores, abiertos y flexibles, con objeto de que, en cualquier momento del proceso, se puedan introducir cambios y/o modificaciones. Esto contribuye a la mejora de la calidad del Programa.

#### **OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

- Conseguir el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y personalidad del alumnado.
- Desarrollar el pensamiento divergente.
- Desarrollar habilidades de relación entre iguales y habilidades sociales adaptadas al contexto en el que se desenvuelven.
- Trabajar en contextos de aprendizaje enriquecidos.

Por parte del profesorado se pretende:

- Colaborar y asesorar en los distintos ámbitos en que se desenvuelve el alumno o alumna (familiar, escolar y social).
- Conocer y difundir todos los recursos del contexto social y cultural que puedan enriquecer al alumnado.

De estos objetivos o grandes finalidades del Programa de Enriquecimiento Educativo, se desprende que su **ámbito de intervención** va más allá de lo que es el alumnado, y se extiende, además, a los centros docentes, a las familias del alumnado participante y al contexto social.

De aquí surge la necesidad de intercambio de información y coordinación con el profesorado de los centros de referencia donde está escolarizado el alumnado que asiste al Programa. Esta actividad se viene realizando, con carácter general, al menos dos veces al año

Del mismo modo, se requiere un intercambio fluido de información y asesoramiento con las familias. Para ello, el equipo de coordinación de cada Dirección del Área Territorial se reúne con los padres las veces que resulte necesario.

### **ESTRUCTURA DEL PROGRAMA**

El Programa de Enriquecimiento Educativo consta de un primer nivel de concreción o Plan Marco, en el que se fundamenta el planteamiento general y los pilares teóricos que lo sustentan, el cual sirve de base para el desarrollo de los Proyectos Anuales que se desarrollan en cada Dirección del Área Territorial. Igualmente, se fundamenta en el marco normativo actual.

El segundo nivel de concreción lo constituye el Proyecto Anual, que gira alrededor de un centro de interés común, que se trabaja con carácter interdisciplinar, en torno a cinco ámbitos de trabajo globalizados:

- **Motivacional:** Su finalidad es estimular el interés, la curiosidad y la indagación mediante diferentes dinámicas y estrategias metodológicas. Por ello, las actividades que se proponen desde este ámbito suponen pequeños retos fácilmente accesibles.
- **Social:** El objetivo fundamental es el desarrollo de habilidades sociales adecuadas, aplicables a distintos contextos y situaciones de interacción.

Los aspectos que se trabajan dentro de este ámbito, se distribuyen básicamente en dos grupos; por un lado, las habilidades sociales simples, que incluyen las conductas asertivas, la empatía, la identificación de las propias emociones y técnicas de relajación entre otras y, por otro, las habilidades sociales más complejas, entre las que se encuentran, por ejemplo, aprender a dialogar, a negociar, a establecer pautas para hacer amigos de una manera eficiente, no ceder ante las presiones de los demás o saber decir “no” a tiempo y de forma educada, afrontar las críticas de los demás y la toma de decisiones...

- **Artístico:** La finalidad de este ámbito es conocer, utilizar e integrar las diferentes formas de expresión artística por parte de los alumnos con el fin de que elaboren sus propias producciones. Este ámbito es fundamental para favorecer, estimular y desarrollar el pensamiento creativo, el sentido estético y el gusto por lo nuevo. Todo ello se lleva a cabo bajo el asesoramiento directo de artistas ya consagrados en el campo del Arte.
- **Lingüístico-literario:** Este ámbito permite a los alumnos disfrutar, experimentar y ser conscientes de la riqueza y las enormes posibilidades del lenguaje, en sus diversas manifestaciones - poesías, cuentos, fábulas, artículos, diálogos...- como vías de comunicación e interacción humana. Por otro lado, fomenta la creación literaria en el alumnado.
- **Ámbito científico- tecnológico:** intenta despertar en el alumnado su curiosidad, interés y gusto por la investigación científica y la experimentación. Además se potencia la creatividad en torno a los diferentes campos numéricos, y la resolución y planteamiento de nuevas situaciones problemáticas.

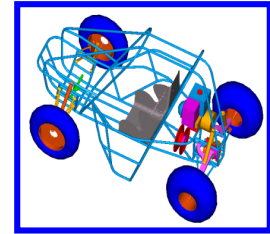
El tercer nivel de concreción lo constituyen las Programaciones de cada una de las sesiones de trabajo, a través de las cuales se va aplicando el Proyecto Anual en los diferentes ámbitos. Además, este nivel de concreción incluye otras actividades complementarias, que enriquecen la formación del alumnado, como visitas a instituciones, centros de investigación y otros organismos de interés y la participación de expertos, que investigan aspectos relacionados con el Proyecto Anual.

Como ejemplo, este curso el centro de interés elegido por los alumnos, sobre el que se están trabajando los cinco ámbitos anteriormente expuestos, es "EL AGUA". El alumnado con altas capacidades que participa en el Programa está especialmente sensibilizado con la desertización del planeta, en general, y de España, en particular; como ellos dicen, sin agua no hay vida, y por eso quieren investigar y hacer propuestas relativas al uso racional del agua.

Por último, podemos hablar de un cuarto nivel de concreción que aparece de manera implícita; nos estamos refiriendo concretamente a investigaciones, inventos variados, producciones literarias, producciones artísticas..., que determinadas alumnas o alumnos realizan de forma autónoma, basándose en los aspectos desarrollados en el Programa, y que demandan el asesoramiento y el seguimiento de algunos de los profesores. Son actividades que no han sido diseñadas de antemano por los colaboradores y que surgen de la propia iniciativa, curiosidad e interés particular de los alumnos.

A lo largo de los ocho años que se lleva implementando el Programa, los centros de interés seleccionados por el alumnado han sido los siguientes:

1999/2000 “Los transportes”



2000/2001 “La diversidad: fuente de enriquecimiento para la humanidad”

2001/2002 “El planeta: un mundo de posibilidades”



2002/2003 “Alimenta tu futuro”

2003/2004 “El misterio de la comunicación”

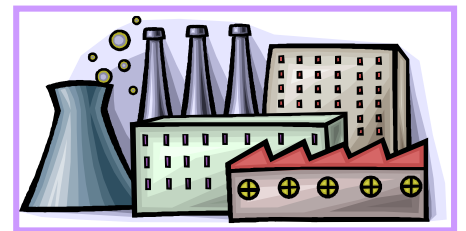
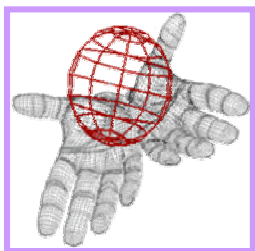


2004/2005

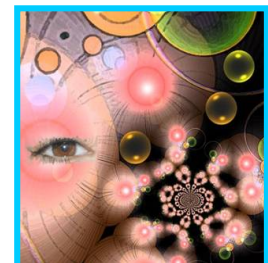
“Relaciones y conexiones:  
un camino hacia la creatividad”

y

“Repensando el mundo:  
energías para todos”



2005/2006 “Universos”



2006/2007 “Con el agua, ¿te mojas?”

## ORGANIZACIÓN DE UNA SESIÓN-TIPO

La frecuencia de las sesiones de trabajo está establecida en dos sábados al mes, de 10'00 a 13'00 horas.

Con carácter general, la organización de una sesión de trabajo con el alumnado de Educación Primaria será la siguiente:

- 10'00 a 11'30 horas: ÁREAS
  - Cada sábado se trabajará una de estas dos áreas (90'):
    - o Creatividad Lingüístico-literaria (ámbito lingüístico-literario)
    - o Creatividad lógico-matemática (ámbito científico-tecnológico)
  - Cada área se introduce a través de actividades de motivación relacionadas con el pensamiento lateral, los juegos lógicos y las habilidades sociales, de tal modo que los otros tres ámbitos -motivacional, social y artístico- se trabajan de forma transversal en ambas áreas.
- 11'30 a 13'00 horas: TALLERES
  - Cada sábado se trabajará uno de estos dos talleres (90'):
    - o Habilidades sociales
    - o Creación y experimentación

	Primer sábado del mes	Segundo sábado del mes
Área	Creatividad lingüística	Creatividad matemática
Taller	Creación y experimentación	Habilidades sociales

Con carácter general, la organización de una sesión de trabajo con el alumnado de Educación Secundaria será la siguiente:

- 10'00 a 11'30 horas: ÁREAS
  - Áreas globalizadas relacionadas con los tres ámbitos de trabajo:
    - o Lingüístico - literario
    - o Científico - tecnológico
    - o Artístico
  - Cada área se introduce a través de actividades de motivación relacionadas con el pensamiento lateral, los juegos lógicos y las habilidades sociales, de tal modo que los otros dos ámbitos –motivacional, social- se trabajan de forma transversal en todas las áreas.
- 11'30 a 13'00 horas: TALLERES

Se trabajarán los siguientes talleres (90'):

- Habilidades sociales
- Talleres relacionados con el ámbito Lingüístico - literario
- Talleres relacionados con el ámbito Científico - tecnológico



- Talleres relacionados con el ámbito Artístico

## PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los principios metodológicos que orientan e inspiran el desarrollo del Programa dan respuesta al *cómo enseñar*. Consideramos que los principios más adecuados son los que mejor se ajustan a los objetivos que se intentan conseguir dentro del Programa, así como a las características evolutivas y específicas de estos alumnos.

Los principios y estrategias metodológicas que exponemos a continuación están estrechamente vinculados a las capacidades creativas de los niños y tienen en cuenta la conveniencia de:

1. Partir de las capacidades y de los conocimientos previos de los alumnos, respetando en todo momento los distintos ritmos de aprendizaje que presentan. Hay niños o niñas que por sus características específicas necesitan mayor tiempo que otros para resolver las situaciones o problemas planteados, otros en cambio no tardan en llevar a cabo las actividades, pero sí tardan en empezar a hacerlas.
2. Organizar el trabajo de la clase a partir del planteamiento de diversas situaciones hipotéticas, a través de preguntas como: ¿qué pasaría si...? ¿cómo sería la vida en el caso de que...?
3. Generar situaciones que propicien la actividad del estudiante, aunque es más adecuado hablar de principio de interactividad, porque al ser grupos de trabajo reducidos, se favorece una gran interrelación bidireccional entre el profesor y los alumnos y de todos los alumnos entre sí. Las clases se convierten en un continuo intercambio de información y conocimientos, en los que el profesor muchas veces es un compañero más en el proceso investigador o creativo.
4. Utilizar el cuestionamiento continuo por parte de los alumnos sobre hechos, ideas, noticias, sucesos o acontecimientos relacionados con la temática del proyecto. Se trata de fomentar el espíritu crítico y reflexivo sobre distintos aspectos de la realidad. Esto se pone en práctica sobre todo a través de la realización de debates y exposiciones orales.
5. Utilizar de forma prioritaria la estrategia del planteamiento y resolución de situaciones problemáticas. En los ámbitos científico- tecnológico y lingüístico-literario, en muchas sesiones de trabajo se parte de una cuestión inicial que los alumnos deben analizar, investigar y resolver. La resolución de la cuestión planteada les lleva en muchos casos un cuatrimestre, en función del grado de complejidad con que se ha planteado. Este tipo de metodología que ya lleva muchos años practicándose en el Programa, es una estrategia que últimamente se está introduciendo en algunas Universidades de la Comunidad de Madrid para el trabajo con sus alumnos.
6. Impulsar el interés por aprender de forma autónoma e independiente, donde el profesor es un mero mediador y orientador en el desarrollo de las actividades planteadas. Mediante el establecimiento de unas consignas iniciales, los alumnos toman la iniciativa en la consecución del trabajo planteado.
7. Desarrollar la capacidad de transferir lo aprendido a otras áreas de conocimiento y a situaciones propias de la vida cotidiana. Por ejemplo, si se está trabajando una ley física, ver cómo se ha plasmado en distintos campos

del saber. Por ejemplo, el principio de Arquímedes sobre la flotabilidad del agua, ver cómo se ha aplicado en la fabricación de submarinos, en la flotabilidad de los barcos, etc.

8. Desarrollar el pensamiento divergente utilizando para ello diversas estrategias que potencian la creatividad en el alumnado como la *sinéctica* en cursos superiores, planteamiento de problemas de pensamiento lateral, ver un objeto desde distintos puntos de vista, utilización de la técnica de los *tukis*... lluvia de ideas sobre utilidades de diferentes materiales o cosas.
9. Plantear al alumnado las actividades con un nivel adecuado de dificultad. Es decir, que supongan para ellos retos accesibles y superables. En el diseño de actividades se debe evitar que sean demasiado fáciles y a la vez que sean demasiado difíciles, porque provocarían en ambos casos la desmotivación y la falta de interés por parte de los alumnos.
10. Llevar a cabo agrupamientos flexibles entre los alumnos de tal manera que propicien el aprendizaje significativo como: grupo-clase, pequeño grupo, grupo ciclo, grupo inter-ciclo, todo ello junto con el trabajo individual.
11. Partir del error como fuente de conocimiento y ser consciente de que debe ser motivo de superación y de adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje.
12. Utilizar el principio de socialización, a través de las diversas situaciones planteadas para que los alumnos interactúen entre sí, desarrollando comportamientos socialmente aceptados dentro del grupo, como: respeto del turno de palabra, aceptación de críticas por parte de los integrantes del grupo, respeto hacia los puntos de vista distintos a los propios.
13. Atender las diversas características y necesidades que presentan los alumnos en el programa mediante el principio de individualización, a través de la asignación de actividades de diferente grado de dificultad en función del nivel de conocimientos de los niños dentro del grupo aula y de las entrevistas personales que se mantienen con los alumnos (priorizando las entrevistas de los niños nuevos o que presentan algún tipo de dificultad en el desarrollo de las sesiones de trabajo). Estas entrevistas son realizadas por las coordinadoras, subcoordinadoras, y profesores colaboradores a tiempo completo de las distintas Direcciones de Área Territorial.
14. Atender de forma específica la diversidad de los alumnos que asisten al Programa. Hoy día, la diversidad forma parte de nuestra vida cotidiana y también se refleja en los niños del Programa. En la diversidad de nuestro alumnado caben niños que han sido doblemente etiquetados como de altas capacidades y con algún déficit asociado como: síndrome de Asperger, TDAH, déficit motórico, deficiencias sensoriales... A esta diversidad tenemos que añadir la de aquellos niños que pertenecen a culturas y países diferentes. Todo ello aporta al Programa una gran singularidad y riqueza, que los profesores aprovechan en el desarrollo de las distintas actividades propuestas en las sesiones.
15. Promover el trabajo cooperativo y en equipo donde cada miembro del grupo tiene asignadas distintas funciones en la realización de la tarea. Con este tipo de estrategia los alumnos aprenden a valorar el esfuerzo común y las aportaciones de todos los componentes del grupo desde sus posibilidades y limitaciones.

Todos los principios metodológicos expuestos anteriormente se tienen en cuenta a la hora de planificar los cinco ámbitos de trabajo que conforman el Programa. Ahora bien, las reuniones de coordinación con los colaboradores son el lugar idóneo para aportar, contrastar, decidir y valorar las estrategias metodológicas más apropiadas, en función siempre de las demandas del aula, de los objetivos inicialmente planteados y de las características y necesidades de los alumnos.



## RECURSOS

- Espacios

En cada uno de los cinco Institutos de Educación Secundaria en los que se desarrolla el Programa se cuenta con los siguientes espacios:

- Un aula por cada grupo de alumnos.
- Aulas de informática.
- Aula de tecnología.
- Aula de audiovisuales.
- Biblioteca.
- Laboratorios: física, química, biología...
- Sala de reuniones.
- Patio.

- Recursos humanos

El Programa cuenta con un total de **86 profesionales** entre dirección, equipo de coordinación y colaboradores, con la formación y experiencia adecuada, y profesores de la Universidad y otros expertos en diferentes áreas que, puntualmente, asesoran en los proyectos de investigación que realiza este alumnado.

	<b>TOTAL</b>
DIRECTORA DEL PROGRAMA	1
COORDINADORA GENERAL	1
SUBCOORDINADORA GENERAL	1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>

<b>D.A.T.</b>	<b>EQUIPO DE COORDINACIÓN</b>	<b>COLABORADORES</b>		<b>TOTAL</b>
		<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>	
MADRID - CAPITAL	4	16	14	<b>34</b>
MADRID - ESTE	2	8	4	<b>14</b>
MADRID - NORTE	2	7	3	<b>12</b>
MADRID - OESTE	2	5	3	<b>10</b>
MADRID - SUR	2	7	4	<b>13</b>
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>28</b>	<b>83</b>

### **EVALUACIÓN**

La evaluación es un factor de calidad del Programa de Enriquecimiento Educativo.

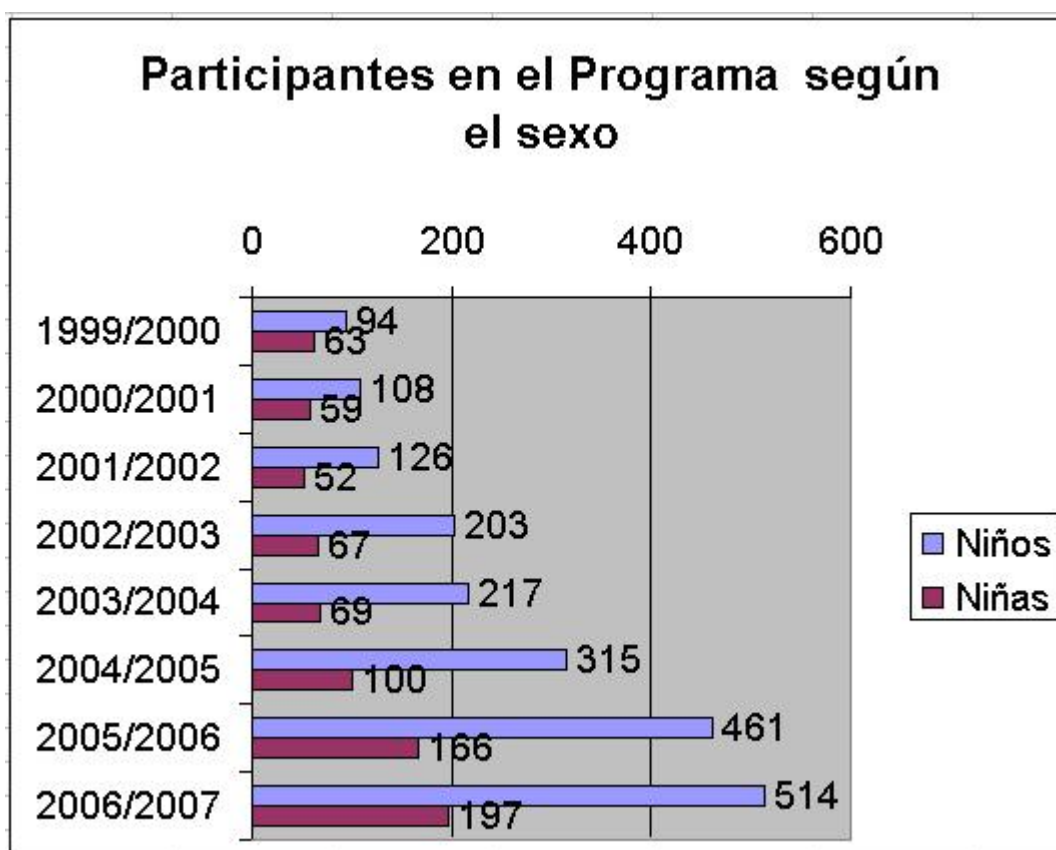
Las características de la evaluación del Programa se ajustan a los siguientes parámetros:

- Continua: A lo largo de todo el proceso se va realizando el seguimiento del propio Programa, de los profesionales que colaboran en el mismo y del alumnado.
- Formativa: Conlleva que los datos que se obtienen no se utilizan para etiquetar sino para mejorar la práctica de cada uno de los sectores.
- Participativa: Exige que todos los integrantes del Programa de Enriquecimiento Educativo (alumnado, coordinadores, profesionales-colaboradores y familias) intervengan en esta evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Para ello, el Programa cuenta con numerosos instrumentos (cuestionarios, registros de observación y otros protocolos) diseñados y elaborados por el propio equipo pedagógico.

### INVESTIGACIÓN

El curso 2006-2007 es el 8º año que se viene impartiendo el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnado con altas capacidades de la Comunidad de Madrid. A lo largo de esta trayectoria, nos ha llamado especialmente la atención que el número de alumnas que se identifican y que solicitan el Programa de Enriquecimiento es, en todos los casos, menor que el número de alumnos que están en la misma situación.



Esta situación no se da únicamente en el Programa de Enriquecimiento que se imparte en la Comunidad de Madrid, por el contrario, es motivo de estudio y análisis de los especialistas a nivel nacional e internacional.

Desde el Programa se ha observado que las niñas del mismo cuyas edades se corresponden con la Educación Primaria (6–12 años), con carácter general, son organizadoras, participativas, muy sociables y líderes de sus grupos de trabajo y no muestran problemas de relación en los diferentes contextos en los que participan. Sin embargo, las adolescentes suelen tener más dificultades a la hora de encontrar intereses comunes para compartir con sus iguales, fuera del Programa; por ello, prefieren ocultar sus altas capacidades para intentar agradar y ser aceptadas.

Son pues, entre otras, estas circunstancias, unidas a que el alumnado que participa en el Programa de Enriquecimiento constituye una muestra realmente

significativa, las que han llevado a plantear un estudio piloto cuyo *objetivo* es analizar si el género condiciona las altas capacidades o la manifestación de las mismas.

El estudio inicial se realizó durante el curso 2005–2006, con la finalidad de analizar las diferencias entre alumnos y alumnas de altas capacidades en cuestiones tales como las propias percepciones sobre distintos aspectos que tienen de sí mismos/as, a través de un cuestionario elaborado por el equipo de coordinación del Programa. Para ello se diseñó un estudio de tipo correlacional que intenta indagar sobre todas estas relaciones y que no es más que un primer punto de partida que nos permita establecer hipótesis de investigación más específicas.

Las **variables** que se analizaron fueron las siguientes:

#### AUTONOMÍA (A)

Capacidad para actuar por sí mismo en función de sus necesidades, sin dependencia de otros ni de apoyos del medio.

Es un concepto relativo, pues toda acción se produce en un campo de determinaciones externas, internas e interdependientes.

La autonomía está condicionada por el momento del desarrollo evolutivo de la persona.

#### AFFECTIVIDAD (AF)

Conjunto de reacciones psíquicas del individuo frente al mundo exterior. La afectividad cubre el campo de los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo.

#### EFFECTIVIDAD (E)

Es el grado de calidad alcanzado en la consecución de unos objetivos. Indica la relación existente entre el esfuerzo y el resultado o rendimiento.

#### FRUSTRACIÓN (FR)

Vivencia emocional ante una situación en la que un deseo, un proyecto, una ilusión o una necesidad no se satisface o no se cumple tal y como el individuo tenía previsto.

Se pretende conocer el nivel de tolerancia a la frustración y la adaptación para afrontar la situación que la produce.

#### IMAGEN PERSONAL (I)

Concepto que el individuo tiene de sí mismo ó AUTOPERCEPCIÓN. Permite conocer si existen sentimientos de inferioridad y la percepción del esquema corporal.

#### INTERESES (IN)

Atracción de un individuo por determinadas tareas o actividades que le inclinan a la realización de las mismas, así como el nivel de aspiración para conseguirlas.

## LOCUS DE ATRIBUCIÓN (L)

Son las expectativas o creencias que tiene el sujeto acerca del origen de sus actos y conductas, que bien pueden ser atribuidos a él mismo o a factores externos y fuera de control; esto influirá posteriormente en la toma de decisiones del sujeto.

Las niñas tienen más frecuentemente un “locus de atribución externo”: atribuyen los logros de su existencia a factores ajenos a su esfuerzo (al destino, al azar o a los demás).

## RECHAZO (R)

Es una actitud negativa que conduce a la no aceptación de juicios, proposiciones, experiencias, objetos, individuos o grupos; y que socialmente suele producirse sobre sujetos con rasgos de dogmatismo, pensamiento y actitudes cerradas, que se adaptan con dificultad a las normas vigentes.

## SEGURIDAD (S)

Es una actitud básica que surge de las experiencias positivas, especialmente adquiridas en las primeras etapas del desarrollo de la personalidad; capacitan al sujeto con determinados recursos internos para enfrentarse a todo tipo de situaciones.

La **muestra** estaba compuesta en un principio por todo el alumnado que asistía al Programa de Enriquecimiento Educativo (627) durante el curso escolar 2005–2006, distribuido de la siguiente forma:

Alumnos de Primaria:	232	Alumnas de Primaria:	82
Alumnos de Secundaria:	171	Alumnas de Secundaria:	68

Las **Técnicas de recogida de datos** que se utilizaron fueron las siguientes:

- Análisis del expediente individual de cada alumno con objeto de asignarle un grupo, en función de su sexo y nivel educativo.
- Cuestionario elaborado por el equipo de coordinación del Programa con las variables anteriormente descritas, y con diferencias de matiz en función del sexo. A este respecto cabe reseñar que no existen datos de fiabilidad y validez del mismo; estos aspectos se valorarán en función de los resultados obtenidos y en posteriores investigaciones.

## **Procedimiento**

El cuestionario (ver Anexo 1) fue elaborado con la intención de conocer las percepciones que el alumnado tiene sobre cuatro campos:

- ¿Cómo me veo?
- ¿Cómo creo que me ven mis compañeros?
- ¿Cómo creo que me ve el profesorado?
- ¿Cómo creo que me ve mi familia?

El planteamiento de la investigación establecido, en función del objetivo planteado, consistió en comparar, primordialmente, las variables sexo y etapa educativa en cada uno de los cuatro campos de percepción señalados.

Los métodos paramétricos utilizados fueron los siguientes:

- “t” de Student” que nos permite analizar comparativamente las medias aritméticas,
- Correlación de “Pearson”

Para la aplicación del cuestionario se tuvieron en cuenta las diferentes edades del alumnado, de 6 a 16 años, para cuestiones relativas a la comprensión lectora y agilidad en la lectoescritura, estableciéndose diferentes procedimientos. Así, los de 6, 7 y 8 años rellenaron el cuestionario individualizado con la supervisión directa del profesorado, en grupos de 3 a 5 miembros. Posteriormente el coordinador pasó los datos a una hoja de cálculo. Para el resto de los niveles se alternaron dos procedimientos:

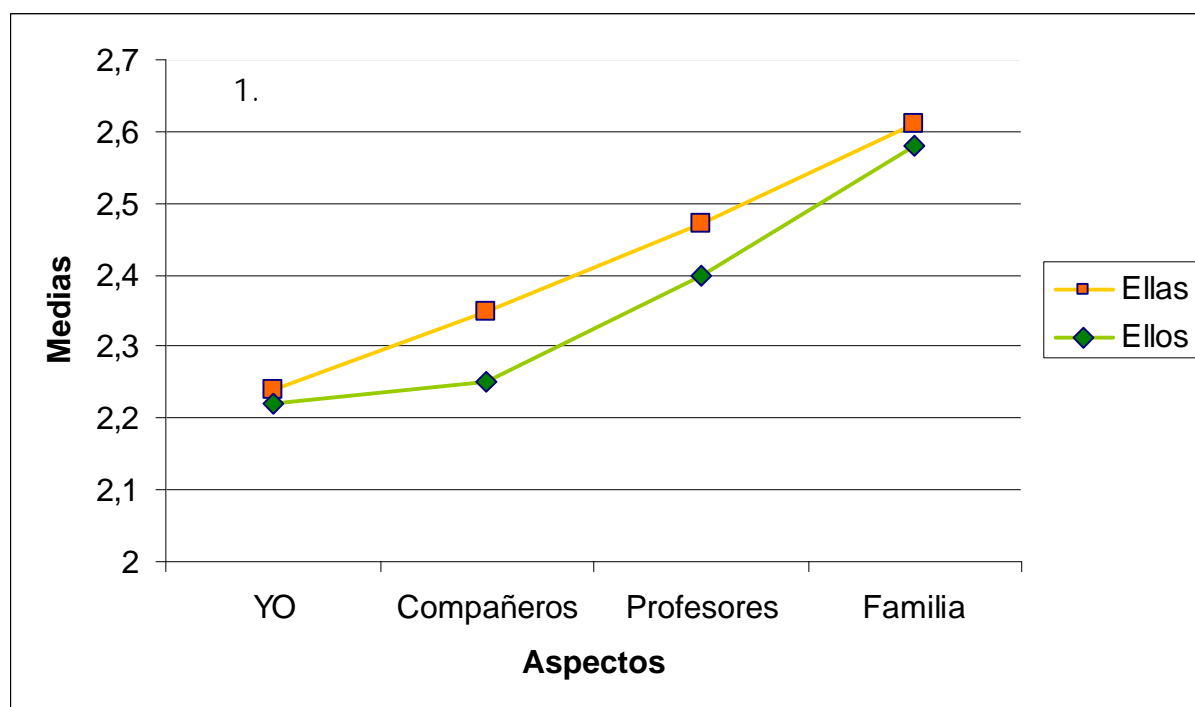
- Procedimiento informático: se creó un archivo individual en Excel y cada alumno lo rellenaba individualmente en el aula de informática, con la supervisión del profesorado y del equipo de coordinación.
- Procedimiento manual: los alumnos cumplimentaban el cuestionario manualmente y en grupos que no excedían de 12 estudiantes y, posteriormente, el coordinador lo informatizaba en el archivo de Excel.

Posteriormente se guardaron los archivos y se recogieron para descargarlos en la base de datos correspondiente.

Con posterioridad a la recepción de todos los datos, de las cinco sedes del Programa, y con objeto de realizar el análisis estadístico, se realizó una hoja de cálculo global de toda la muestra, que fue supervisada por un especialista.

### ***Análisis de los resultados***

#### ***1.- Diferencias de medias en cuanto al género***





<b>Aspectos</b>	<b>YO</b>	<b>MIS COMPAÑEROS</b>	<b>MIS PROFESORES</b>	<b>MI FAMILIA</b>
<b>Medias</b>				
Ellas	2,24	2,35	2,47	2,61
Ellos	2,22	2,25	2,40	2,58
<b>Ellos y ellas</b>	<b>2,22</b>	<b>2,28</b>	<b>2,42</b>	<b>2,59</b>

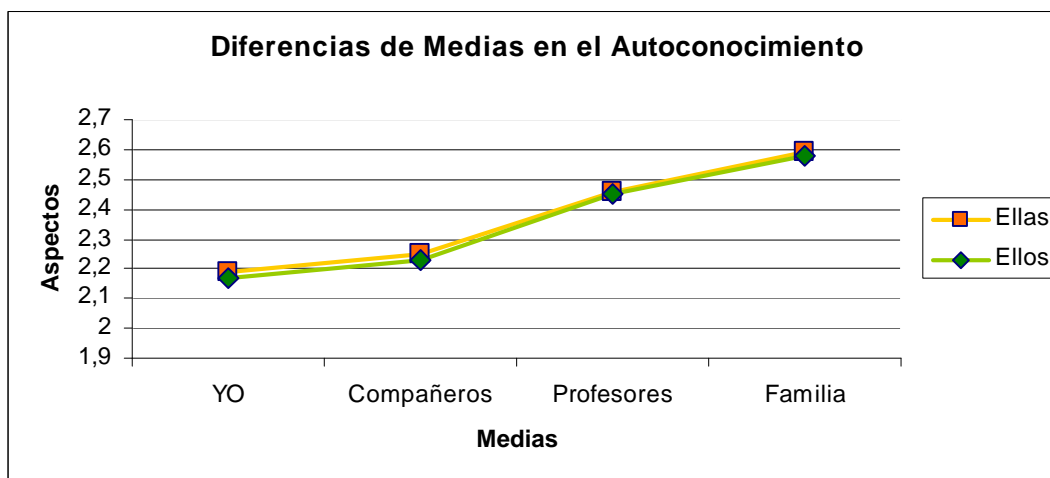
Dado el rango de la muestra, no aparecen diferencias significativas entre sexo y etapa educativa, por lo tanto, no se puede extraer información concluyente desde el punto de vista estadístico. No obstante, y a pesar de no ser relevante, sí observamos ciertas tendencias en las medias generales:

- Las chicas suelen tener una media algo superior en los cuatro aspectos valorados (percepción de sí mismos/as, percepción respecto a lo que creen ellos/as que perciben sus compañeros, sus profesores y su familia).
- Analizando las diferencias entre esos aspectos, observamos que tanto ellos como ellas, con independencia de la etapa educativa, tienen una percepción menos positiva que la que creen que tienen de ellos sus compañeros, profesorado y familia.

Por lo tanto, concluimos que sería conveniente realizar un estudio más profundo acerca de la autoimagen y la autoestima de este colectivo en relación con la población de su misma edad y etapa educativa.

## 2.- Análisis de las diferencias de Medias en el Autoconocimiento

<b>PRIMARIA</b>				
<b>Aspectos</b>	<b>YO</b>	<b>MIS COMPAÑEROS</b>	<b>MIS PROFESORES</b>	<b>MI FAMILIA</b>
<b>Medias</b>				
Ellas	2,19	2,25	2,46	2,59
Ellos	2,17	2,23	2,45	2,58

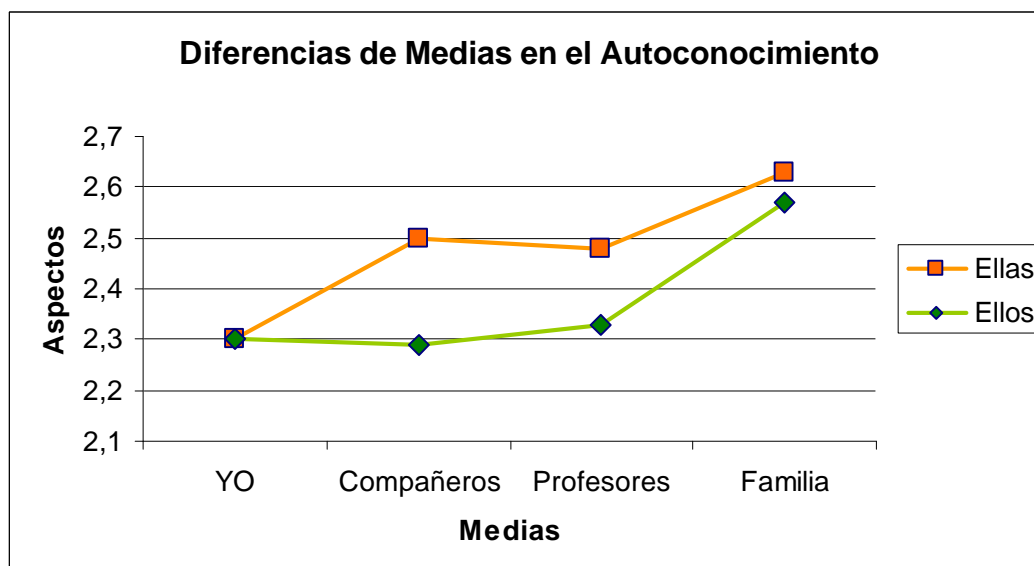


En cuanto a la diferencia de las propias percepciones en el alumnado de Secundaria, en general, aparecen puntuaciones ligeramente más altas en la percepción que tienen de sí mismos y la que creen que tienen sus compañeros.

En cambio, si nos referimos a la percepción que creen que tienen sus profesores de ellos, las puntuaciones son más altas en el alumnado en general de Primaria y en las chicas de Secundaria.

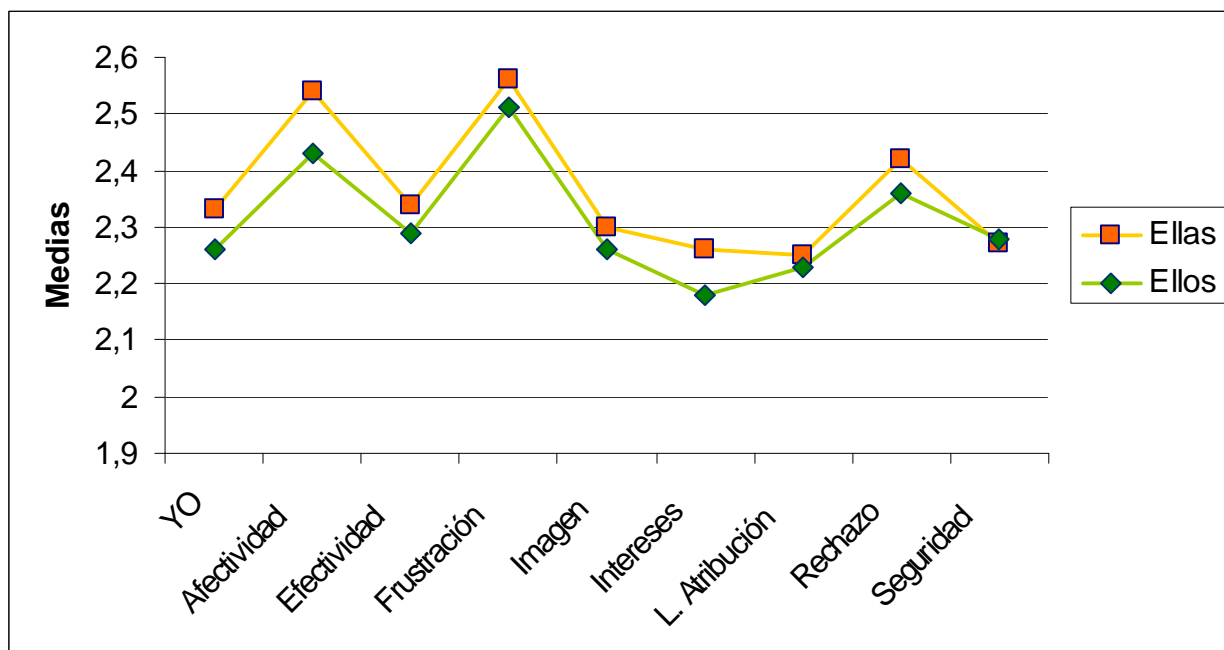
En cuanto a la percepción que creen que tienen sus familias, las puntuaciones son prácticamente iguales.

<b>SECUNDARIA</b>				
<i>Aspectos</i>	<b>YO</b>	<b>MIS COMPAÑEROS</b>	<b>MIS PROFESORES</b>	<b>MI FAMILIA</b>
<i>Medias</i>				
Ellas	2,30	2,50	2,48	2,63
Ellos	2,30	2,29	2,33	2,57



### 3.- Análisis de las diferencias de Medias en las distintas variables

<b>Variables</b>	<b>Yo</b>	<b>Afectividad</b>	<b>Efectividad</b>	<b>Frustración</b>	<b>Imagen personal</b>	<b>Intereses</b>	<b>L. de atribución</b>	<b>Rechazo</b>	<b>Seguridad</b>
<i>Medias</i>									
Ellas	2,33	2,54	2,34	2,56	2,30	2,26	2,25	2,42	2,27
Ellos	2,26	2,43	2,29	2,51	2,26	2,18	2,23	2,36	2,28
<b>Ellos y ellas</b>	<b>2,28</b>	<b>2,46</b>	<b>2,30</b>	<b>2,53</b>	<b>2,27</b>	<b>2,20</b>	<b>2,24</b>	<b>2,37</b>	<b>2,28</b>



Desde el punto de vista estadístico, no aparecen diferencias significativas teniendo en cuenta el género en las distintas variables estudiadas (imagen personal, afectividad...); por lo tanto, no se pueden extraer datos concluyentes.

No obstante, valorando cualitativamente las medias, podemos notar las siguientes tendencias:

- Independientemente de su género, las mayores puntuaciones se obtienen en la variable “tolerancia a la frustración”, entendiendo ésta, según la formulación de los ítems, como tolerancia en dos aspectos: respuesta ante la dificultad en la tarea y respuesta ante las vivencias emocionales.
- Las puntuaciones más bajas se obtienen en la variable “locus de atribución”, sin embargo no discrimina si es un locus de atribución interno o externo.

Sería conveniente realizar un estudio con más profundidad para diferenciar si el locus de atribución es interno o externo en general en función del sexo.

- Las mayores diferencias en las medias se dan en la variable afectividad, las chicas valoran más las emociones que los chicos y tanto en sí mismas como en los demás tienden a potenciar los aspectos más emocionales.
- A pesar de que, en general, todas las medias de las variables son más altas en las chicas que en los chicos, el único aspecto en que la media es más alta en ellos (una centésima) es en la variable seguridad.

Es absolutamente prioritario realizar una validación de la prueba con una muestra más amplia, de la misma etapa educativa, sin tener en cuenta su CI y con equilibrio entre el número de chicas y chicos.

#### 4.- Correlación de Pearson

Datos más significativos:

##### **CHICAS PRIMARIA:** correlaciones significativas

PERSON		
Afectividad	Frustración	0.6144
	Locus de atribución	0.5015
	Rechazo	0.5010
Frustración	Rechazo	0.7787

##### **CHICOS PRIMARIA:** correlaciones significativas

PERSON		
Afectividad	Frustración	0.5253
Frustración	Rechazo	0.5873

##### **CHICAS SECUNDARIA:** correlaciones significativas

PERSON		
Afectividad	Frustración	0.7465
	Rechazo	0.7211
Frustración	Rechazo	0.7685

##### **CHICOS SECUNDARIA:** correlaciones significativas

PERSON		
Afectividad	Frustración	0.5447
Frustración	Rechazo	0.5934

- No podemos señalar relaciones de causa-efecto entre las variables citadas, no obstante, parece que a mayor nivel de afectividad se da una mayor tolerancia a la frustración, más acusada en las alumnas de secundaria, debido fundamentalmente a que las chicas potencian más todos los aspectos afectivos.
- Convendría realizar un estudio causa-efecto de la correlación frustración-afectividad, para comprobar si la mayor tolerancia a la frustración es consecuencia de una potenciación de la afectividad o viceversa.
- Se observa una correlación importante también, entre alta tolerancia a la frustración y percepción de rechazo, respecto a los otros roles (imagen personal, familia, compañeros y profesorado) independientemente de la etapa educativa y el sexo, si bien es más alta en las chicas.
- Habría que realizar un estudio experimental para ver las relaciones causa efecto de las diferentes variables: si a mayor percepción de rechazo de los otros roles corresponde un mayor desarrollo de tolerancia a la frustración
- Existe una correlación significativa en las niñas de Primaria entre afectividad y locus de atribución, puesto que la prueba no discrimina si el locus de atribución es interno o externo, como apuntamos con anterioridad, sería

conveniente esperar a saber que locus de atribución tienen las niñas de Primaria, para estudiar posteriormente la causa-efecto.

- Existe una correlación significativa en todas las niñas entre afectividad-rechazo, aspecto esperable, ya que si las niñas, como habíamos señalado, potencian más las actitudes afectivas, resultan más sensibles a percibir actitudes de rechazo de los otros roles.
- Sería conveniente comprobar si estas relaciones aparecen en el resto de la población de niñas no consideradas de altas capacidades
- En las otras variables no aparecen correlaciones significativas, por lo que no las analizamos aunque mantenemos los datos a la espera de la validación de los mismos con población no superdotada.

Actualmente, se ha iniciado la segunda fase de este estudio piloto sobre las diferencias de género en alumnos de altas capacidades: "Influencia del desarrollo socio-emocional en el autoconcepto".

## ANEXO I

### Cuestionario para Primaria -?

....., a ..... de ..... de 2006

**Nombre y apellidos:** .....

**Grupo:**..... **Fecha de nacimiento:** .....

Reflexiona y contesta las cuestiones planteadas intentando ser lo más sincera posible

#### ¿Cómo me veo?

		S	AV	N
1.	- Creo que necesito de los demás para (jugar, vestirme, leer, hacer los deberes ...)			
2.	+ Soy lista			
3.	+ Creo que tengo buenas cualidades (soy simpática, comparto, ayudo, colaboro ...)			
4.	- Hay aspectos de mi forma de ser que cambiaría si pudiese			
5.	- Hay partes de mi cuerpo que cambiaría si pudiese			
6.	+ Hago las cosas bien, incluso cuando las hago sola			
7.	+ Me gusta ser tal como soy			
8.	+ Trabajo sin que me lo digan			
9.	- Prefiero hacer otras actividades a que mejoren mis notas			
10.	+ Intento aprender cuando me equivoco			
11.	- Me molesta que me corrijan cuando me equivoco			
12.	- Me arrepiento de lo que hago			
13.	- Cuando me equivoco pienso que la culpa es mía			
14.	- Me preocupa lo que los demás piensen de mí			
15.	- Cedo ante la opinión de los demás			
16.	- Cuando realizo un trabajo necesito que los demás lo valoren			
17.	+ Puedo hacer las cosas por mí misma sin ayuda			
18.	+ Me gusta decir lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo			
19.	+ Las cosas me salen bien porque (he tenido suerte / saco buenas notas porque tengo suerte cuando me preguntan ...)			
20.	+ Solo quiero sacar buenas notas			

### ¿Cómo me ven mis compañeros?

		S	AV	N
21.	Mis compañeros comprenden cómo me siento			
22.	Mis compañeros de clase creen que soy de las que más estudian			
23.	Tengo la impresión de que mis compañeros creen que soy muy responsable			
24.	Mis opiniones e intereses se tienen en cuenta			
25.	Creo que mis compañeros piensan que no manifiesto mis emociones			
26.	Mis compañeros valoran que manifieste mis sentimientos			
27.	Mis compañeros aceptan lo que yo digo			
28.	Mis compañeros no quieren jugar conmigo			
29.	Tengo la impresión de que mis compañeros esperan a que yo organice las cosas			
30.	<i>Creo que mis compañeros prefieren jugar con otros que conmigo</i>			

### ¿Cómo me ve el profesorado?

		S	AV	N
31.	Creo que mis profesores comprenden mis diferentes estados de ánimo			
32.	Creo que a mis profesores no les gusta que manifieste mis emociones			
33.	El profesorado tiene en cuenta mis opiniones			
34.	Los profesores lo que valoran es que saque buenas notas			
35.	Mis profesores me apoyan cuando actúo tal como soy			
36.	Mis profesores creen que soy lista E			
37.	<i>Tengo la impresión de que mis profesores no me hacen caso</i>			

### ¿Cómo me ve mi familia?

		S	AV	N
38	Creo que mis padres entienden mis diferentes estados de ánimo AF			
39.	Mis padres me permiten manifestar mis gustos y opiniones AF, L			
40	Pienso que mis padres creen que soy muy lista E			
41	Mis padres darían todo por mí AF			
42	Mis padres valoran que saque buenas notas E, R			
43	Mis padres esperan que tenga un trabajo importante cuando sea mayor E			
44	Mis padres me valoran tal como soy S			

<b>45</b>	Tengo la impresión de que a mis padres les preocupa más otras cosas que yo misma. FR, L			
<b>46</b>	<i>Creo que para mis padres que yo sea inteligente es un problema R</i>			



## ANEXO II

### Cuestionario para Secundaria -?

....., a ..... de ..... de 2006  
**Nombre y apellidos:** .....  
**Grupo:..... Fecha de nacimiento:** .....

Reflexiona y contesta las cuestiones planteadas intentando ser lo más sincera posible

#### ¿Cómo me veo?

		S	AV	N
1.	Creo que dependo demasiado de los demás			
2.	Soy inteligente			
3.	Creo que tengo buenas cualidades (soy simpatía, comparto, ayudo, colaboro ...)			
4.	Hay aspectos de mi forma de ser que cambiaría si pudiese			
5.	Estoy contenta con mi aspecto físico			
6.	Hago las cosas bien, incluso cuando las hago sola			
7.	Me gusta ser tal como soy			
8.	Trabajo sin que me lo digan			
9.	Prefiero hacer otras actividades a mejorar mis notas			
10.	Intento aprender cuando me equivoco			
11.	Me molesta que me corrijan cuando me equivoco			
12.	Me arrepiento de lo que hago			
13.	Cuando me equivoco pienso que la culpa es mía			
14.	Me preocupa lo que los demás piensen de mí			
15.	Cedo ante la opinión de los demás			
16.	Cuando realizo un trabajo necesito que los demás lo valoren			
17.	Puedo hacer las cosas por mí misma sin ayuda			
18.	Me gusta decir lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo			
19.	Saco buenas notas porque tengo suerte cuando me preguntan			
20.	<i>Solo quiero sacar buenas notas</i>			

### ¿Cómo me ven mis compañeros?

		S	AV	N
21.	Mis compañeros aceptan mis diferentes estados de ánimo			
22.	Mis compañeros de clase creen que soy de las que más estudian			
23.	Tengo la impresión de que mis compañeros creen que soy muy responsable			
24.	Mis opiniones e intereses se tienen en cuenta			
25.	Creo que mis compañeros opinan que no manifiesto mis emociones			
26.	Mis compañeros valoran que manifieste mis sentimientos			
27.	Mis compañeros aceptan mis propuestas			
28.	Mis compañeros no cuentan conmigo			
29.	Tengo la impresión de que mis compañeros esperan a que yo organice las cosas			
30.	<i>Creo que mis compañeros prefieren estar con otros que conmigo</i>			

### ¿Cómo me ve el profesorado?

		S	AV	N
31.	Creo que mis profesores comprenden mis diferentes estados de ánimo			
32.	Pienso que mis profesores no valoran que manifieste mis emociones			
33.	El profesorado tiene en cuenta mis opiniones			
34.	Los profesores lo que valoran es que saque buenas notas			
35.	Mis profesores me apoyan cuando me manifiesto tal como soy			
36.	Mis profesores creen que soy inteligente			
37.	<i>Tengo la impresión de que el profesorado me ignora</i>			

### ¿Cómo me ve mi familia?

		S	AV	N
38.	Creo que mis padres entienden mis diferentes estados de ánimo			
39.	Mis padres me permiten manifestar mis gustos y opiniones			
40.	Pienso que mis padres creen que soy muy lista			
41.	Mis padres darían todo por mí			
42.	Mis padres valoran que saque buenas notas			
43.	Mis padres esperan que tenga un trabajo importante cuando sea mayor			
44.	Mis padres me valoran tal como soy			
45.	Tengo la impresión de que a mis padres les preocupa más			

	otras cosas que yo misma			
46.	<i>Creo que para mis padres que yo sea inteligente es un problema</i>			

## ANEXO III

### Cuestionario para Primaria - ?

....., a ..... de ..... de 2006

**Nombre y Apellidos:**.....

**Grupo:**..... **Fecha de nacimiento:**.....

Reflexiona y contesta las cuestiones planteadas intentando ser lo más sincero posible

#### ¿Cómo me veo?

		S	AV	N
1.	Creo que necesito de los demás para (jugar, vestirme, leer, hacer los deberes ...)			
2.	Soy listo			
3.	Creo que tengo buenas cualidades (soy simpático, comparto, ayudo, colaboro ...)			
4.	Hay aspectos de mi forma de ser que cambiaría si pudiese			
5.	Hay partes de mi cuerpo que cambiaría si pudiese			
6.	Hago las cosas bien incluso cuando las hago solo			
7.	Me gusta ser tal como soy			
8.	Trabajo sin que me lo digan			
9.	Prefiero hacer otras actividades a que mejoren mis notas			
10.	Intento aprender cuando me equivoco			
11.	Me molesta que me corrijan cuando me equivoco			
12.	Me arrepiento de lo que hago			
13.	Cuando me equivoco pienso que la culpa es mía			
14.	Me preocupa lo que los demás piensen de mí			
15.	Cedo ante la opinión de los demás			
16.	Cuando realizo un trabajo necesito que los demás lo valoren			
17.	Puedo hacer las cosas por mí mismo sin ayuda			
18.	Me gusta decir lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo			
19.	Las cosas me salen bien porque he tenido suerte (saco buenas notas porque tengo suerte cuando me preguntan ...)			
20.	<i>Solo quiero sacar buenas notas</i>			

#### ¿Cómo me ven mis compañeros?

		S	AV	N
21.	Mis compañeros comprenden cómo me siento			
22.	Mis compañeros de clase creen que soy de los que más estudian			

23.	Tengo la impresión de que mis compañeros creen que soy muy responsable			
24.	Mis opiniones e intereses se tienen en cuenta			
25.	Creo que mis compañeros piensan que no manifiesto mis emociones			
26.	Mis compañeros valoran que manifieste mis sentimientos			
27.	Mis compañeros aceptan lo que yo digo			
28.	Mis compañeros no quieren jugar conmigo			
29.	Tengo la impresión de que mis compañeros esperan a que yo organice las cosas			
30.	<i>Creo que mis compañeros prefieren jugar con otros que conmigo</i>			

### ¿Cómo me ve el profesorado?

		S	AV	N
31.	Creo que mis profesores comprenden mis diferentes estados de ánimo			
32.	Creo que a mis profesores no les gusta que manifieste mis emociones			
33.	El profesorado tiene en cuenta mis opiniones			
34.	Los profesores lo que valoran es que saque buenas notas			
35.	Mis profesores me apoyan cuando actúo tal como soy			
36.	Mis profesores creen que soy listo			
37.	<i>Tengo la impresión de que mis profesores no me hacen caso</i>			

### ¿Cómo me ve mi familia?

		S	AV	N
38.	Creo que mis padres entienden mis diferentes estados de ánimo			
39.	Mis padres me permiten manifestar mis gustos y opiniones			
40.	Pienso que mis padres creen que soy muy listo			
41.	Mis padres darían todo por mí			
42.	Mis padres valoran que saque buenas notas			
43.	Mis padres esperan que tenga un trabajo importante cuando sea mayor			
44.	Mis padres me valoran tal como soy			
45.	Tengo la impresión de que a mis padres les preocupa más otras cosas que yo mismo			
46.	<i>Creo que para mis padres que yo sea inteligente es un problema</i>			

## **ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES Y CON TALENTO EN CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

Como se ha explicado en el apartado anterior, la Consejería de Educación, desde el año 1996, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, ha establecido y desarrollado diversas medidas de atención educativa al alumnado con altas capacidades y talento escolarizado en la Comunidad de Madrid orientadas a su identificación y a la evaluación temprana de sus necesidades, a su escolarización y, como se acaba de exponer en el apartado anterior, a proporcionarle oportunidades de aprendizaje fuera del horario lectivo, a través de contenidos diversos de estudio e investigación. No obstante, la Dirección General de Promoción Educativa, teniendo en cuenta las medidas ya adoptadas y las necesidades educativas específicas que manifiesta este alumnado, con el fin de optimizar su atención en los centros y proporcionar a los equipos docentes recursos y estrategias metodológicas en su práctica educativa, decide incrementar la oferta existente, en el marco de un convenio de colaboración suscrito, durante el curso 2006-2007, con la Consejería de Familia y Asuntos y Sociales y la Fundación Pryconsa para la atención al alumnado con altas capacidades y con talento en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid, mediante el desarrollo de un proyecto piloto, en el primer ciclo de Educación Primaria de tres centros públicos, susceptible de ser ampliado paulatinamente a otros ciclos.

Para iniciar el Programa, la Fundación Pryconsa aporta los servicios de International Educational Consultants, promotores del proyecto GOTCHA en Estados Unidos. Este proyecto orienta las actuaciones pedagógicas con el alumnado de altas capacidades en los centros educativos, fomentando actividades relacionadas con la lengua y literatura, incrementando la motivación del alumnado, promoviendo su responsabilidad e integración social y facilitando, al mismo tiempo, estrategias al profesorado para que, desde el enriquecimiento del currículo ordinario, se atienda al alumnado de altas capacidades y talento.

La Dirección General de Promoción Educativa, una vez estudiado el Proyecto, propone a las consultoras encargadas de su asesoramiento en la Comunidad de Madrid, ampliar la aplicación del mismo mediante la intervención en el currículo escolar de cada uno de los centros seleccionados para el desarrollo de un método de educación diferenciada que sea aprovechado por el conjunto de los grupos de estudiantes sobre los que se interviene, con la finalidad de potenciar las capacidades de todo el alumnado, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y colaborar posteriormente, con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la identificación del alumnado de altas capacidades y talento.

El Programa contempla, entre otras, las acciones relacionadas a continuación:

- Formación inicial del profesorado con objeto de familiarizar al mismo con las estrategias metodológicas apropiadas para su implementación en las aulas.
- Asesoría y atención a los equipos directivos, profesores y orientadores de los centros educativos por parte de las consultoras del proyecto GOTCHA.
- Designación de un responsable-coordinador encargado de realizar el seguimiento y las coordinaciones necesarias entre los centros educativos, las consultoras americanas, la Administración Educativa y la Fundación Pryconsa.
- Elaboración de materiales y adaptación de los mismos a los proyectos curriculares de los centros educativos.
- Información y atención a las familias del alumnado participante en el programa, mediante talleres trimestrales y apertura de una página web específica para aquellas familias de alumnos participantes en el proyecto.

- Por otra parte, dentro del Convenio se contempla la realización de un Congreso Internacional, el cual se concreta en los días 1 y 2 de marzo de 2007: “Altas capacidades: Un desafío educativo”.

Para el seguimiento y la tutela del programa y el desarrollo eficaz y efectivo del mismo se han constituido una Comisión Técnica y una Comisión Pedagógica. La Comisión Técnica está formada por la Directora General de Promoción Educativa, el Director Gerente del Instituto Madrileño del Menor y la Familia y el Presidente de la Fundación Pryconsa. A su vez, la Comisión Técnica está formada por la Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente y la Jefa de Sección de Educación Compensatoria de la Dirección General de Promoción Educativa, la Jefa del Área de Coordinación de Centros del Instituto Madrileño del Menor y la Familia, un representante de la Fundación Pryconsa y la coordinadora del proyecto.

### **LOS CENTROS ESCOLARES**

Para la implementación de esta experiencia se seleccionaron tres centros educativos que cumplieran una serie de criterios que favoreciesen la participación de una amplia y heterogénea muestra de alumnos:

- Centros de Educación Infantil y Primaria propuestos, a petición de la Dirección General de Promoción Educativa, por la Direcciones de Área Territorial. Su participación en el Programa debía contar con la aprobación del Consejo Escolar del Centro, con la supervisión específica de su Inspector y con la colaboración especial del orientador.
- Centros de Educación Infantil y Primaria con alumnos identificados como de alta capacidad.
- Los centros escolares debían estar situados en diferentes localidades de la Comunidad de Madrid con características poblacionales diferentes.

Los tres centros educativos seleccionados fueron: el Centro de Educación Infantil y Primaria “Torres Quevedo” de Coslada, en la Dirección del Área Territorial de Madrid-Este y los Centros de Educación Infantil y Primaria “Ágora” de Brunete y “Virgen del Consuelo” de Ciempozuelos, situados en la Dirección del Área Territorial de Madrid-Sur.

El **CEIP “Torres Quevedo”** está ubicado en la localidad de Coslada, pueblo situado a 12 Km. de Madrid con un término municipal de apenas 12 Km<sup>2</sup> y una de las densidades de población más alta de España, siendo ésta en total de 77884 habitantes. La actividad económica de la localidad se centra principalmente en el sector terciario, especialmente en el transporte. El nivel cultural de la población es medio y su nivel económico medio-bajo.

El CEIP “Torres Quevedo” ha comenzado este año en el primer curso de Educación Primaria, el Proyecto de Escuelas Bilingües de la Comunidad de Madrid. Dispone de gran variedad de recursos y la composición de sus aulas es bastante homogénea. Tiene un 17% de alumnado de origen extranjero, sobre todo de nacionalidad rumana. Existe un porcentaje elevado de familias en la que los dos progenitores trabajan fuera de casa.

El **CEIP “Virgen del Consuelo”**, de Ciempozuelos, está situado al Sur de la Comunidad de Madrid a 33 Km. de la capital.

La localidad de Ciempozuelos tiene una población aproximada de unos 18.000 habitantes, sometida a un cambio constante entre otros aspectos por la llegada masiva de población inmigrante.

La mayoría de los habitantes de esta localidad trabajan fuera de la misma en polígonos industriales y en el sector servicios.

El CEIP “Virgen del Consuelo” es un centro con una larga trayectoria escolar que dispone de recursos diversos tanto de centro como de aula. La ratio de alumnos por aula, en relación a los otros centros que participan en el programa, es la más elevada; los grupos de alumnos son bastante heterogéneos en cuanto a sus características. El porcentaje de alumnado de origen extranjero (predominan los alumnos de nacionalidad marroquí) se sitúa en torno al 20% de la población total. El nivel económico de las familias se puede considerar medio-bajo.

El centro se incorporó hace tres cursos escolares al Proyecto de Escuelas Bilingües de la Comunidad de Madrid.

El **CEIP “Ágora”**, de Brunete está situado al Oeste de la Comunidad, a 29 a.m. de la capital y en una zona en expansión. La localidad de Brunete cuenta con una población joven, en torno a los 8.800 habitantes, y en constante crecimiento. La tasa de natalidad es una de las más altas de los pueblos de la Comunidad de Madrid.

Centro de reciente creación, inicia su funcionamiento hace tres años por lo que sus recursos son más limitados que en el resto de los centros participantes en el proyecto. Las aulas son heterogéneas, aunque el número de alumnos por aula es menor que en los otros dos centros. La población de origen extranjero es mayoritariamente rumana. Las familias trabajan principalmente en el sector servicios y el nivel económico corresponde a un perfil medio-alto.

Es el único centro que no pertenece todavía al Proyecto de Escuelas Bilingües.

### **LOS ALUMNOS**

Como ya se ha indicado anteriormente, la intervención educativa se realiza con el alumnado escolarizado en primero y segundo año de Educación Primaria. El número de alumnos total que integra el Proyecto es de 251 alumnos (121 niñas y 130 niños), distribuidos de acuerdo a los datos recogidos en la siguiente tabla:



- **Alumnado total que participa en el Programa durante el curso 2006-2007:**

<b>Cursos de Educación Primaria</b>	<b>CEIP “ÁGORA”</b>		<b>CEIP “TORRES QUEVEDO”</b>		<b>CEIP “VIRGEN DEL CONSUELO”</b>		<b>TOTAL</b>
	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	
<b>1º curso</b>	18	14	21	17	16	34	<b>120</b>
<b>2º curso</b>	17	21	25	20	24	24	<b>131</b>
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>46</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>58</b>	<b>251</b>

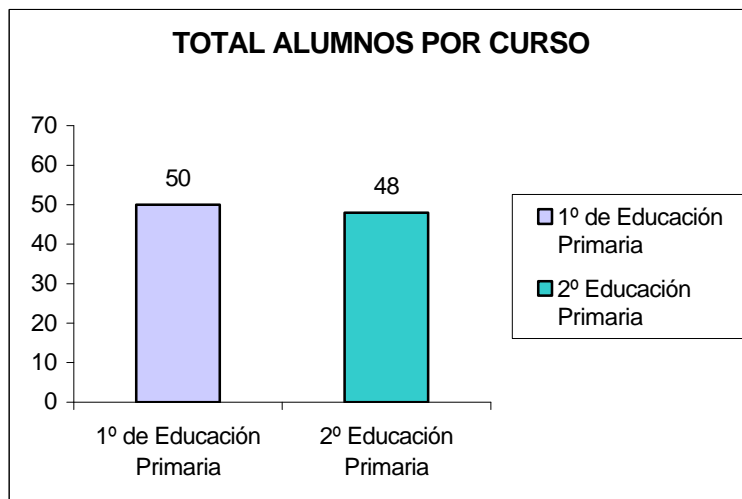
- **Alumnado de origen extranjero:**

<b>Cursos de Educación Primaria</b>	<b>CEIP “ÁGORA”</b>		<b>CEIP “TORRES QUEVEDO”</b>		<b>CEIP “VIRGEN DEL CONSUELO”</b>		<b>TOTAL</b>
	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	
<b>1º curso</b>	6	2	1	4	3	8	<b>24</b>
<b>2º curso</b>	6	3	5	4	4	2	<b>24</b>
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>48</b>

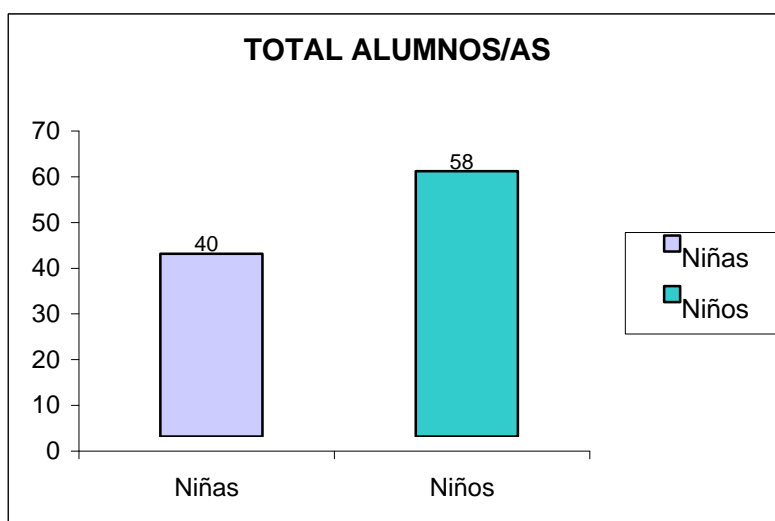
- Alumnado con necesidades educativas especiales: 11 alumnos distribuidos por centro de la siguiente forma:
  - 2 alumnos de 2º curso de Educación Primaria (1 niño y 1 niña) en el CEIP “Ágora”
  - 2 alumnos de 2º curso de Educación Primaria (1 niño y 1 niña) en el CEIP “Torres Quevedo”
  - 4 alumnos de 1º curso de Educación Primaria (niños) y 3 alumnos de 2º curso de Educación Primaria (2 niños y 1 niña) en el CEIP “Virgen del Consuelo”

## DATOS DEL ALUMNADO DEL CEIP “VIRGEN DEL CONSUELO” (CIEMPOZUELOS) POR GÉNERO Y CURSO

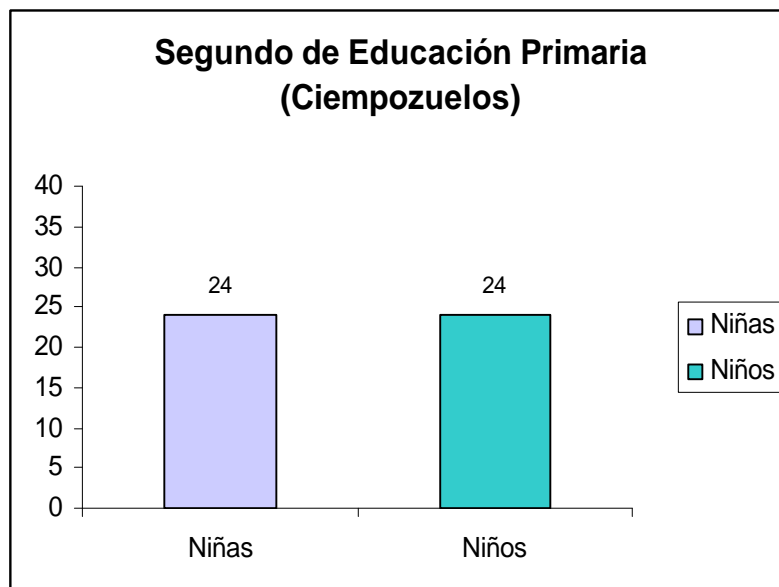
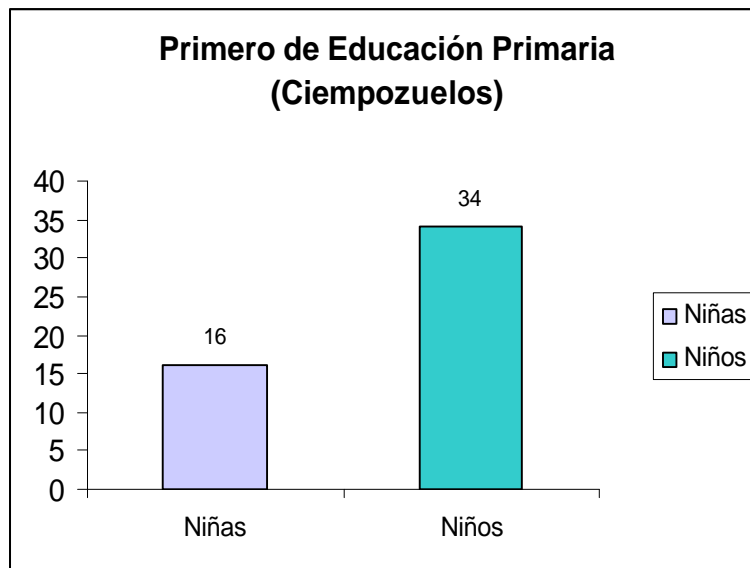
- Número total de alumnado por curso:



- Número total de alumnado por sexo:

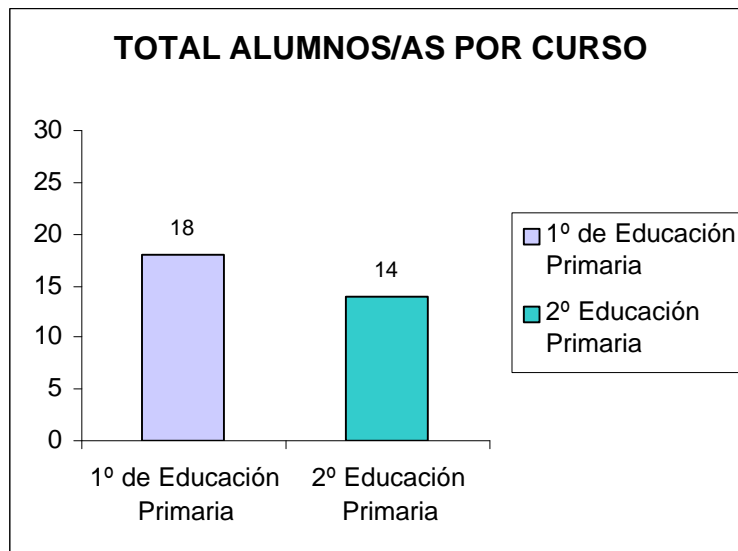


- Número de alumnos por curso y sexo

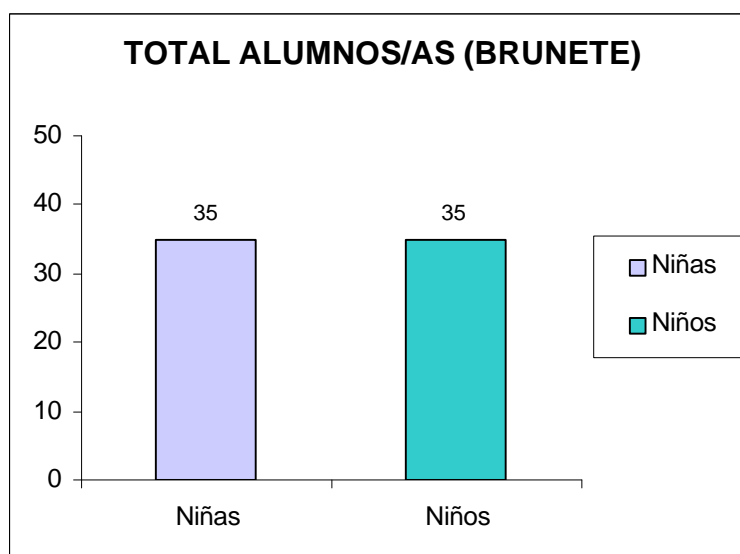


## DATOS ALUMNADO DEL CEIP ÁGORA (BRUNETE) POR GÉNERO Y CURSO

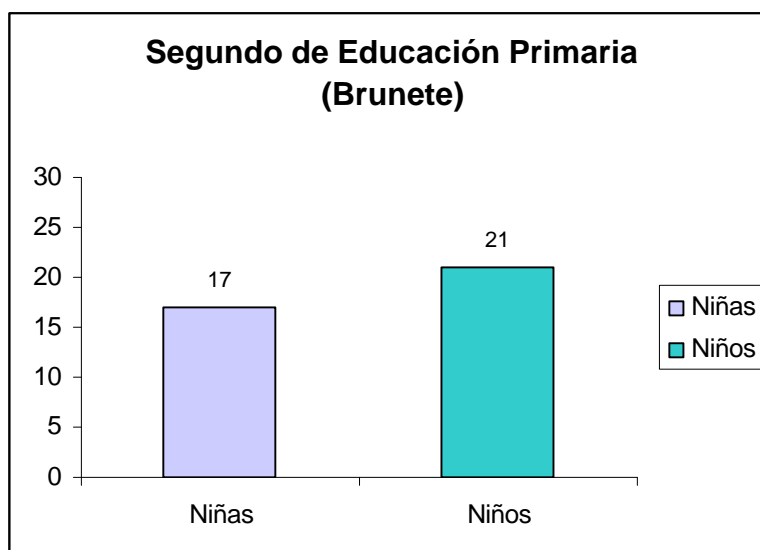
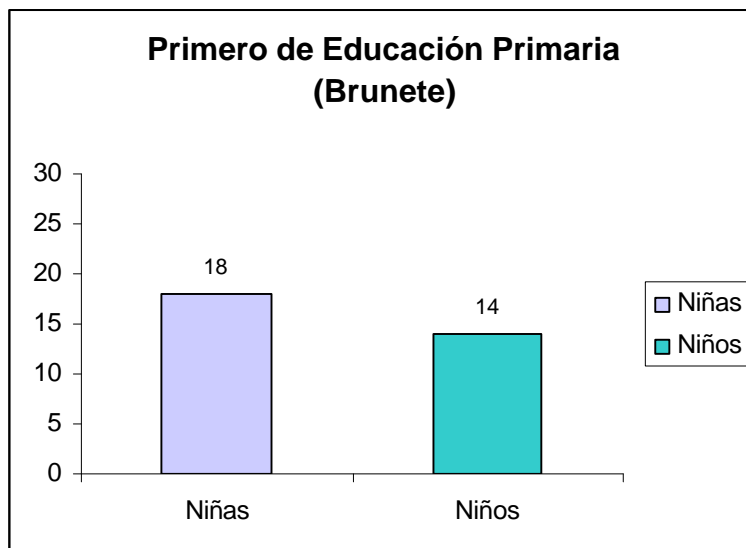
- Número total de alumnado por curso:



- Número total de alumnado por sexo:

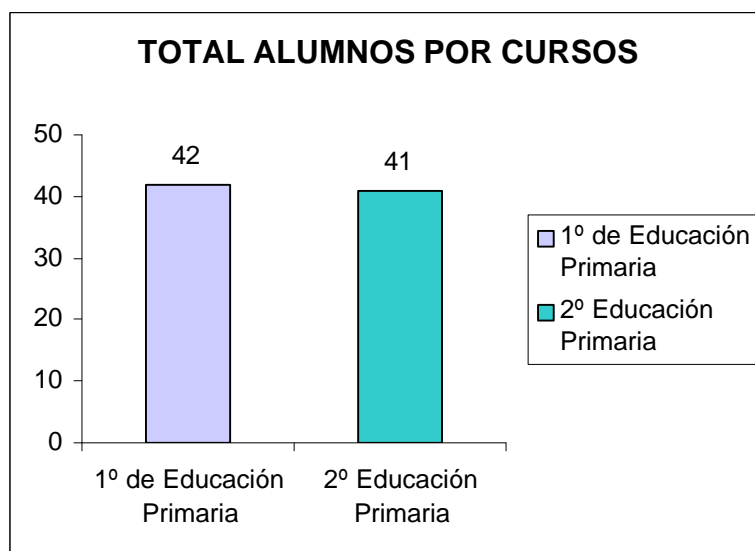


- Número de alumnos por curso y sexo

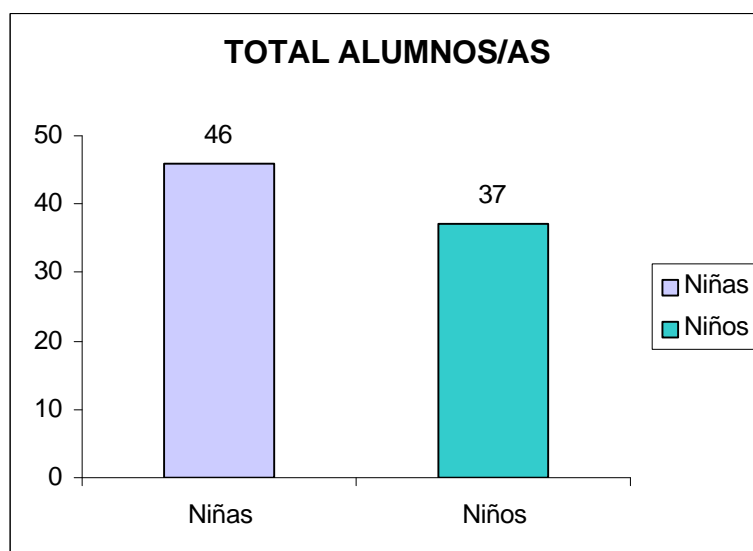


## DATOS DEL ALUMNADO DEL CEIP “TORRES QUEVEDO” (COSLADA) POR GÉNERO Y CURSO

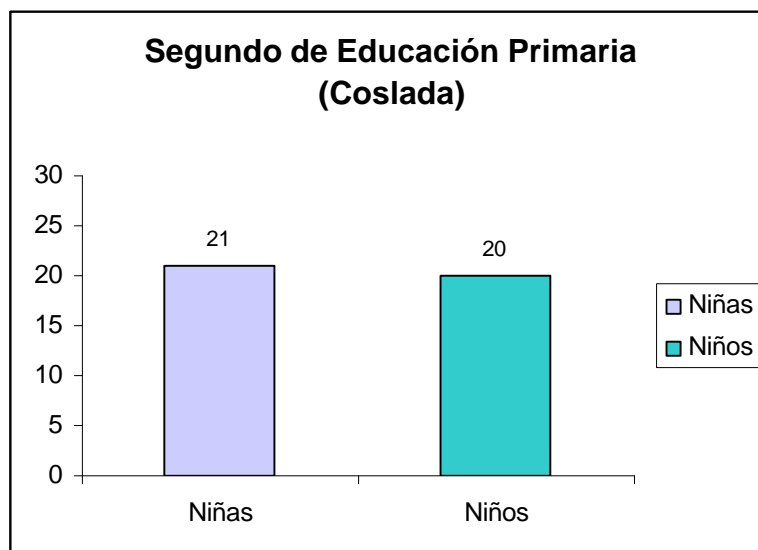
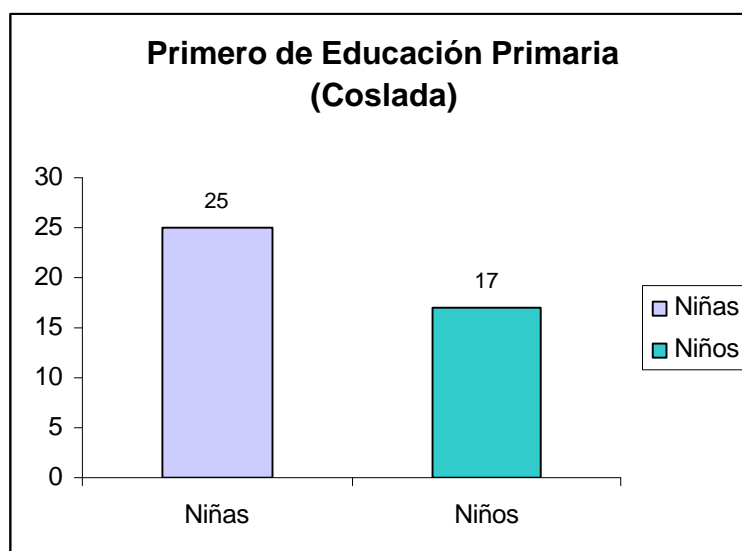
- Número total de alumnado por curso:



- Número total de alumnado por sexo:

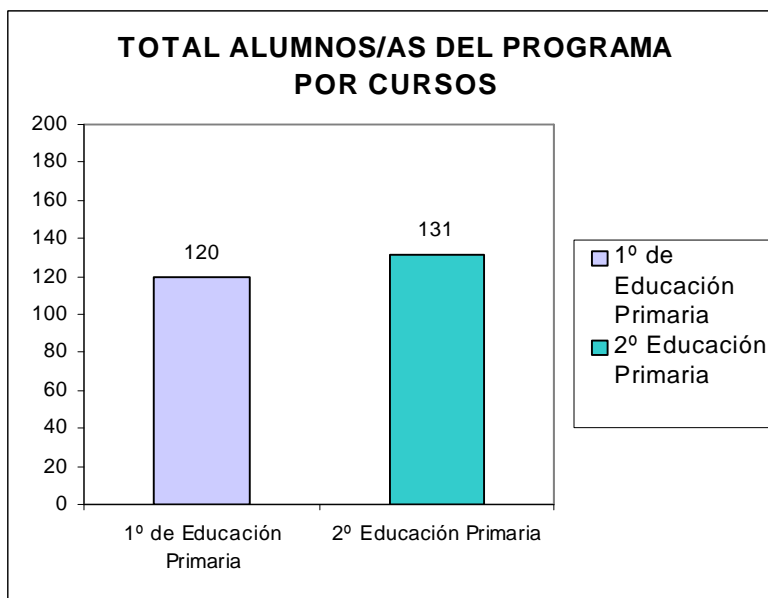


- Número de alumnos por curso y sexo

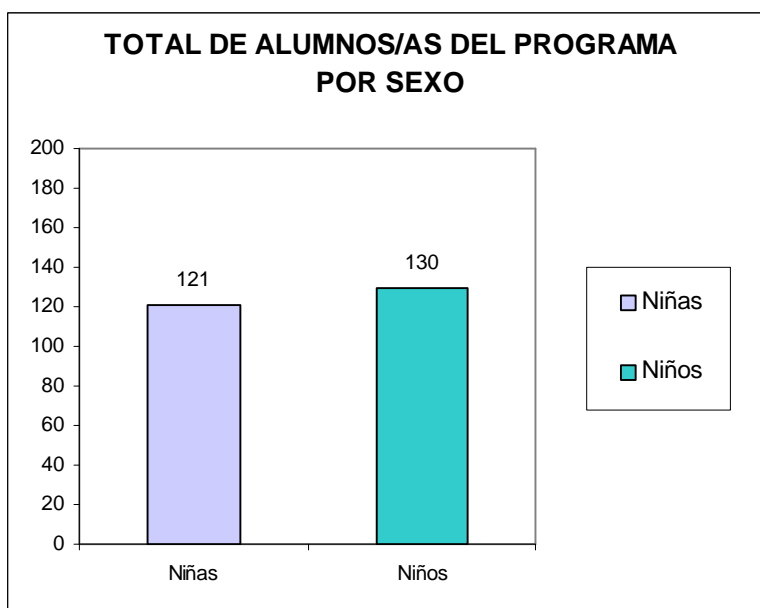


## DATOS DEL ALUMNADO DE LOS TRES CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO POR GÉNERO Y CURSO

- Número total de alumnado por curso:

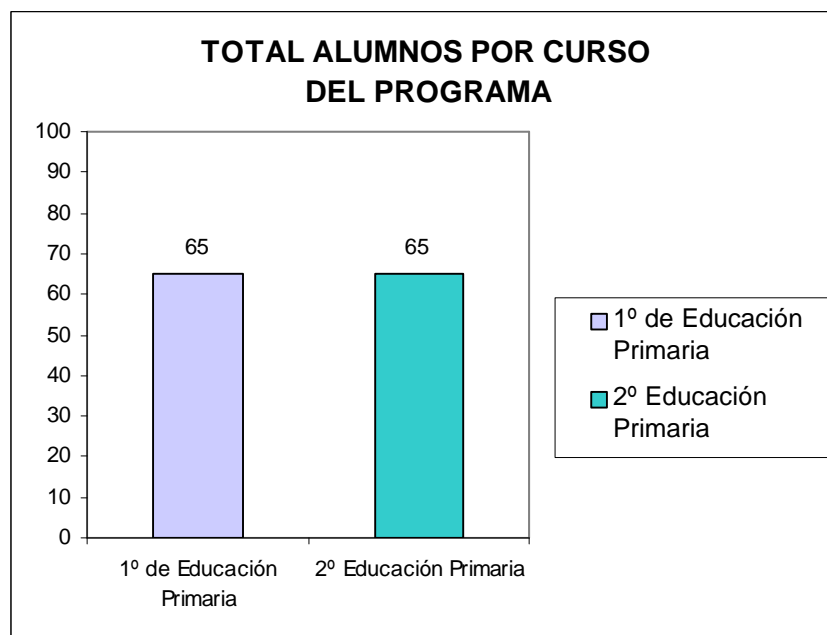
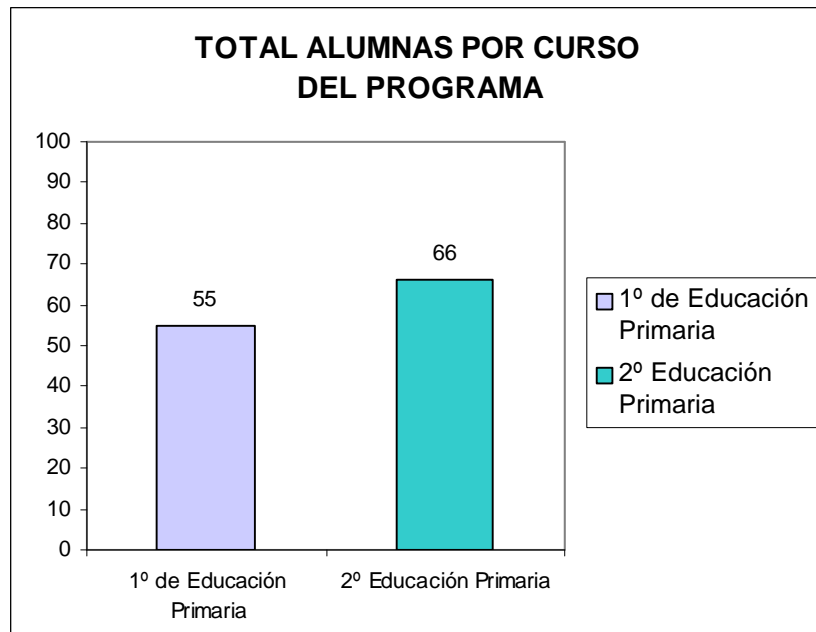


- Número total de alumnado por sexo:





- **Número de alumnado por sexo y curso:**



## RECURSOS HUMANOS

El Programa de “atención al alumnado con altas capacidades y con talento en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid” se desarrolla dentro de los propios centros escolares por lo que la atención directa al alumnado la realizan los profesionales educativos adscritos a los mismos. No obstante, las funciones de asesoramiento, coordinación y seguimiento son competencia de agentes del sistema educativo y los específicos del programa, pero externos al centro: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, coordinadora del programa, consultoras del Proyecto GOTCHA y Comisiones Técnica y Pedagógica del Convenio. Teniendo en cuenta la diversidad de personas que intervienen en el desarrollo del Programa se está cuidando especialmente la coordinación de los diversos profesionales comprometidos en un proyecto común.

### a) Agentes Internos

- Profesionales que forman parte del proyecto dentro de los centros educativos: equipos directivos (facilitan el acceso a las instalaciones del centro, coordinan las actuaciones con el profesorado y las familias, participan en el desarrollo del programa, se coordinan con la Administración Educativa) y profesorado (actúan directamente con el alumnado, colaboran activamente en el desarrollo del programa en las aulas, facilitan información sobre las características del alumnado, aplican la nueva metodología)

#### - CEIP “Ágora”:

Equipo directivo:

- Directora
- Jefa de estudios

Profesorado:

- Tutores: 4
- Otros profesores del primer ciclo de Educación Primaria: 5

#### - CEIP “Torres Quevedo”:

Equipo directivo:

- Directora
- Jefa de estudios

Profesorado:

- Tutores: 4
- Otros profesores del primer ciclo de Educación Primaria: 5

#### - CEIP “Virgen del Consuelo” (Ciempozuelos):

Equipo directivo:

- Director
- Jefe de estudios

Profesorado:

- Tutores: 4
- Otros profesores del primer ciclo de Educación Primaria: 6

b) Agentes Externos

- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Los orientadores asignados a cada centro educativo participan en las tareas de asesoramiento y orientación sobre el desarrollo del programa en colaboración con la coordinadora del proyecto y son los profesionales competentes para realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado que se detecte como de “altas capacidades y talento”. En Coslada y Brunete las visitas semanales de la coordinadora coinciden con la presencia de los orientadores en los centros. En Ciempozuelos los contactos se hacen concertando la entrevista previamente.
- Inspección: colabora, en el ámbito de sus funciones, en la supervisión y control del programa en los centros educativos, velando porque las actuaciones que se realicen se ajusten al sistema educativo vigente y aconsejando en la organización y funcionamiento de la práctica docente. Han participado en el curso inicial de formación y asistido, en algunos de los centros, a las reuniones realizadas en el mes de septiembre.
- Coordinadora del Programa: encargada de supervisar en los centros educativos el desarrollo del programa. Actúa directamente con los profesores y orientadores de cada centro, les facilita medios y apoyos, se coordina con las consultoras de International Educational Consultants y actúa de acuerdo a las Instrucciones de la Comisión Pedagógica del convenio.

Asiste un día a la semana a los centros educativos y los lunes y los viernes permanece en la Dirección General de Promoción Educativa realizando tareas de coordinación y revisión de las actuaciones del proyecto. Sus funciones han sido establecidas por la Comisión Pedagógica y son las que se detallan a continuación:

- a) Supervisar el desarrollo del programa de atención en la educación de alumnos con altas capacidades y con talento en los centros educativos.
- b) Asistir a las reuniones mensuales de la Comisión Pedagógica y redactar las actas correspondientes.
- c) Coordinar bajo la supervisión de la Dirección General de Promoción Educativa las actuaciones educativas del programa y, con la Fundación Pryconsa, las actuaciones relativas a las consultoras de International Educational Consultants. Asimismo, establecer coordinaciones con el Instituto Madrileño del Menor y la Familia en los cursos de formación y talleres relacionados con el proyecto.
- d) Planificar y coordinar bajo la supervisión de la Dirección General de Promoción Educativa las visitas trimestrales de las consultoras de International Educational Consultants a los centros educativos, tanto para la observación en las aulas como para las reuniones con profesores y familias.

- e) Mantener coordinaciones continuas con las consultoras de International Educational Consultant para las peticiones de material e información de las actuaciones y solicitudes del profesorado.
  - f) Acudir a los centros educativos una vez a la semana y permanecer en la Dirección General de Promoción Educativa dos veces en semana, según el horario prefijado.
  - g) Mantener reuniones periódicas con los docentes del primer ciclo de Educación Primaria con objeto de poner en común las actuaciones que se están llevando a cabo, así como para valorar la marcha de las mismas.
  - h) Asesorar a los profesores, en coordinación con las consultoras de International Educational Consultant, sobre metodologías y recursos adecuados a sus necesidades.
  - i) Atender las demandas del profesorado en relación a las solicitudes de material y proporcionarle el material recibido, asesorando sobre su utilización en caso necesario.
  - j) Informar a los Orientadores de los centros participantes en el programa sobre las actividades que se están realizando y las posibles detecciones de alumnos con altas capacidades y talento para su valoración psicopedagógica.
- Dos asesoras de International Educational Consultants encargadas de impartir formación y orientar y asesorar pedagógicamente al profesorado en el desarrollo del programa, elaborar materiales y realizar talleres para las familias del alumnado. Visitan los centros educativos cuatro veces durante el curso y se mantienen en contacto permanente con la coordinadora del programa.
  - Comisión Técnica del Convenio. Le corresponde la tutela general del programa, la aprobación y análisis de propuestas de contrataciones de personas y entidades así como de la continuidad de los mismos.
  - Comisión Pedagógica del Convenio. Encargada de atender el desarrollo eficaz y efectivo del programa, su compatibilidad con el sistema educativo vigente y la supervisión y dirección del trabajo realizado por la coordinadora.

## **RECURSOS MATERIALES**

### **a) Espacios**

Los lugares donde se desarrollan las actividades del Proyecto son aportados por la Dirección General de Promoción Educativa (centros educativos, espacios para la formación, las dependencias de la Dirección General...).

### **b) Aportación económica por parte de la Fundación Pryconsa para la contratación de los Servicios de International Educational Consultants y la coordinadora del programa.**

### **c) Materiales**

Las consultoras del proyecto GOTCHA son las encargadas de facilitar los materiales durante el curso de formación que se imparte y de elaborar y facilitar

los materiales necesarios para su desarrollo del mismo en los centros. Hasta el momento han proporcionado:

- Manuales de estrategias, técnicas y planteamientos didácticos entregados en las jornadas de formación del mes de septiembre.
- Actividades desarrolladas sobre dos temas para el primer trimestre del curso 2006-2007.
- Actividades para enriquecer el currículo, solicitadas por los profesores.
- Diarios y cuadernos de recortes, para todos los profesores, con el fin de que reflejen sus reflexiones e ideas acerca de las actuaciones llevadas a cabo durante el programa.
- Materiales manipulativos y publicaciones en inglés y español.
- Unidades didácticas contenidas en las programaciones de aula de los diferentes centros educativos adaptadas por niveles y especificando el estilo de aprendizaje que potencia cada actividad.

Además, el convenio ha colaborado proporcionando a los centros educativos publicaciones de carácter científico y metodológico.

### **DESARROLLO DEL PROGRAMA**

El proyecto se inicia en septiembre de 2006 con una formación inicial del profesorado, de tres días de duración, con objeto de familiarizar al mismo con las estrategias metodológicas apropiadas para su implementación en las aulas. En dichas jornadas se tratan diversos temas relacionados con las características de los alumnos de altas capacidades y la metodología apropiada para potenciar las capacidades de todos los estudiantes; así mismo se expone la importancia de fomentar el pensamiento crítico en los alumnos. A cada participante se le entrega el material utilizado durante la formación.

Una semana después las consultoras de International Educational Consultants acompañadas por un representante de la Dirección General de Promoción Educativa, un representante de la Fundación Pryconsa y la coordinadora del proyecto, visitan los tres centros educativos, con objeto de conocer las características tanto de los centros como de las aulas y de exponer a los profesores y al equipo directivo el proceso de implementación del programa.

Durante los dos primeros meses de la puesta en marcha del programa la coordinadora realiza visitas semanales a los tres centros que participan en el mismo. En dichas visitas mantiene continuas reuniones con los profesionales que intervienen con los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria (equipo directivo, tutores, profesores del primer ciclo de Educación Primaria y orientadores). El objetivo principal de dichas reuniones es presentar materiales, facilitar estrategias metodológicas, recoger dudas y propuestas e informar sobre la evolución del proyecto en sus centros educativos.

Las asesoras de International Educational Consultants, en la visita realizada a los centros en septiembre, ofertaron a los tutores la posibilidad de realizar una escala de estilos de aprendizaje para conocer el modo de aprendizaje predominante en cada alumno y en cada grupo. La coordinadora del proyecto, durante el mes de octubre, realiza la observación de los alumnos utilizando diferentes escalas. Se concreta con los tutores la hora de observación individual del alumnado en el aula. Se pasan las escalas de forma oral y una vez corregidas se presentan los resultados a los tutores y en algunos casos también a la orientadora del centro educativo, mediante unas

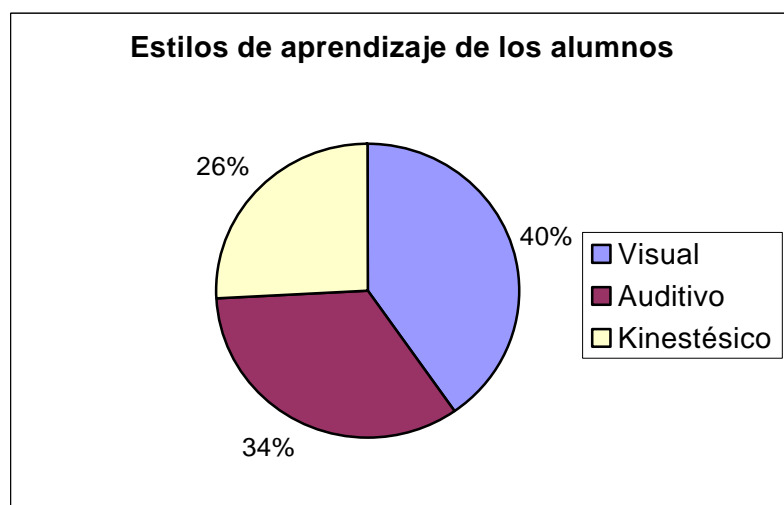
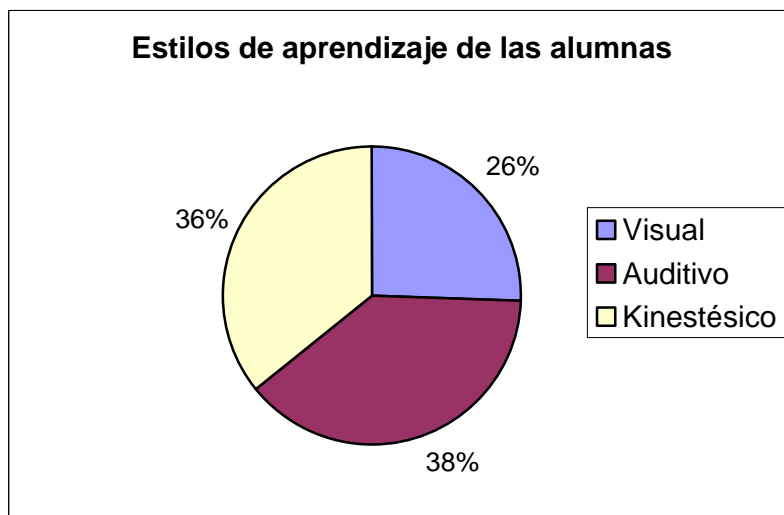
gráficas en las que pueden observar qué tipo de estilo de aprendizaje predomina en sus alumnos (visual, kinestésico o auditivo). Igualmente, se aporta información sobre los tres estilos de aprendizaje y las características escolares y de comportamiento del alumnado con predominio de cada uno de los estilos.

Las gráficas de los resultados obtenidos de las diferentes aulas se exponen a continuación. Los datos se presentan organizados por centros educativos especificando el curso y el género de los alumnos. A continuación, se recopilan todos los datos mostrando unas gráficas generales de los alumnos detallando igualmente el curso y el sexo de los mismos.

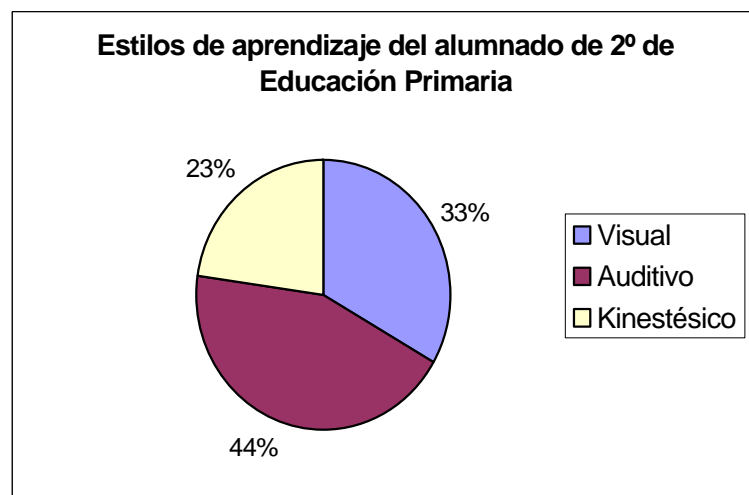
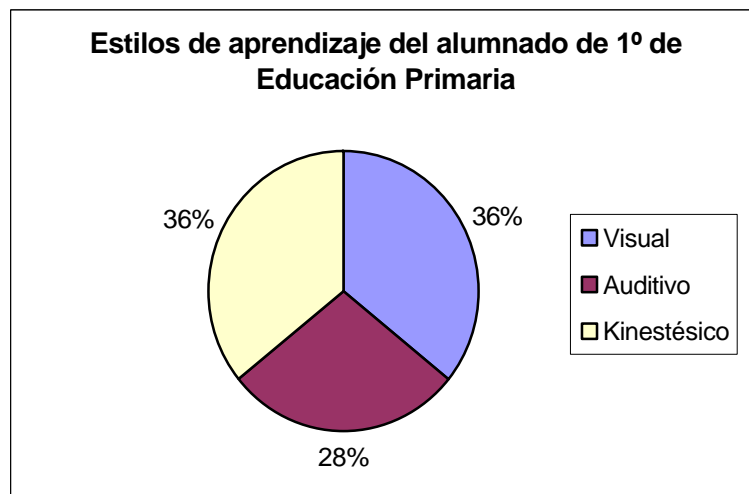
Los datos obtenidos pertenecen a todos los alumnos participantes en el programa exceptuando aquellos que no conocen la lengua castellana por que acababan de incorporarse al sistema escolar y desconocen el español (para la aplicación de las pruebas se solicita el permiso de las familias).

## ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DEL CEIP “VIRGEN DEL CONSUELO” (CIEMPOZUELOS) POR GÉNERO Y CURSO

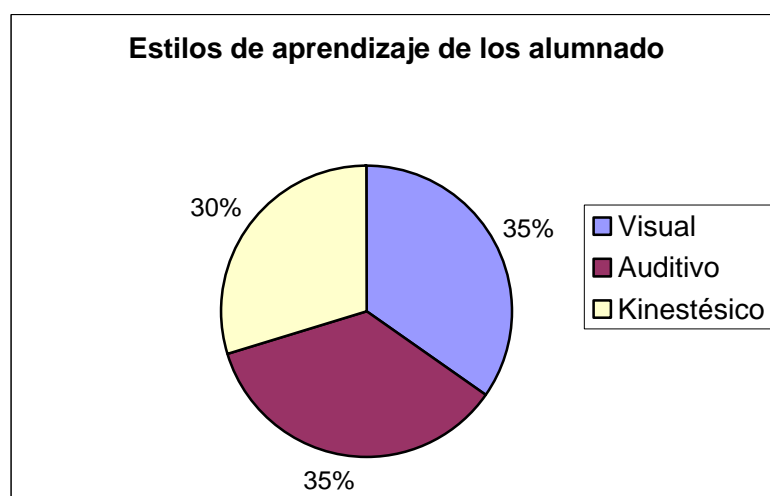
- Estilos de aprendizaje por sexo:



### Estilos de aprendizaje por cursos:



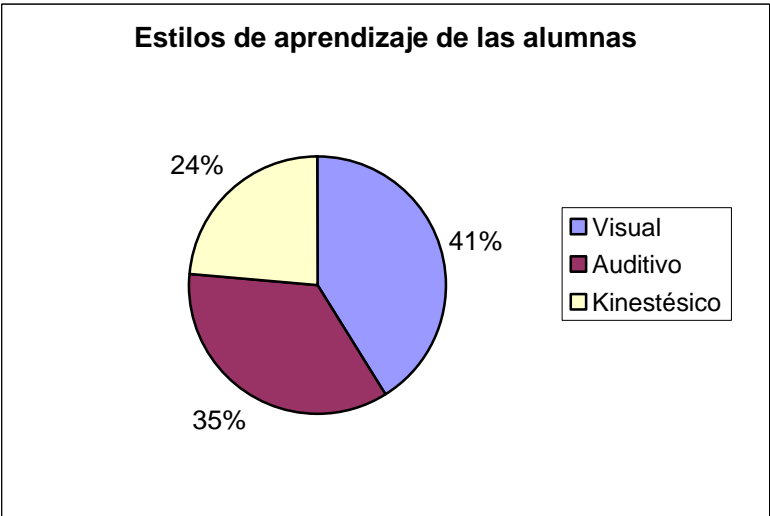
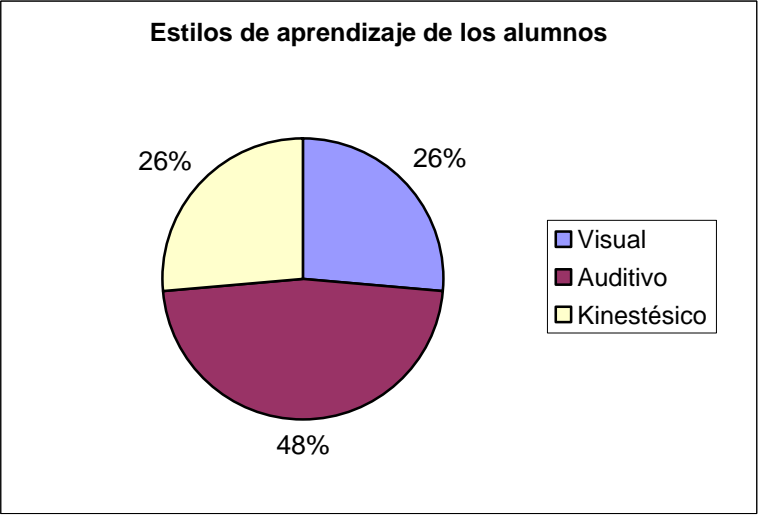
- **Estilos de aprendizaje de todo el alumnado**



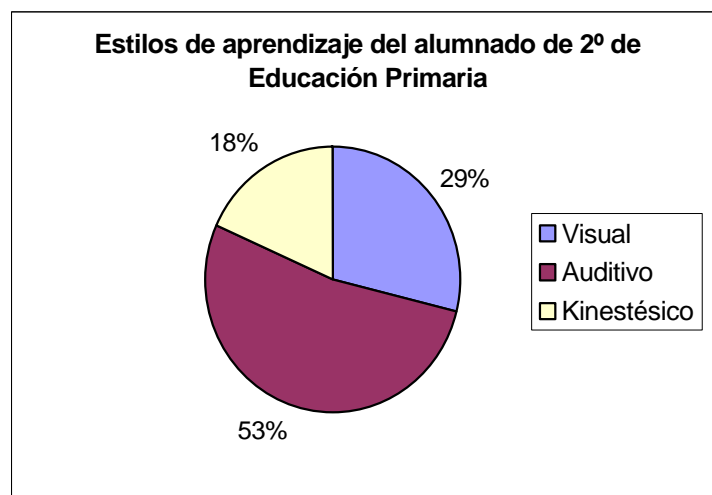
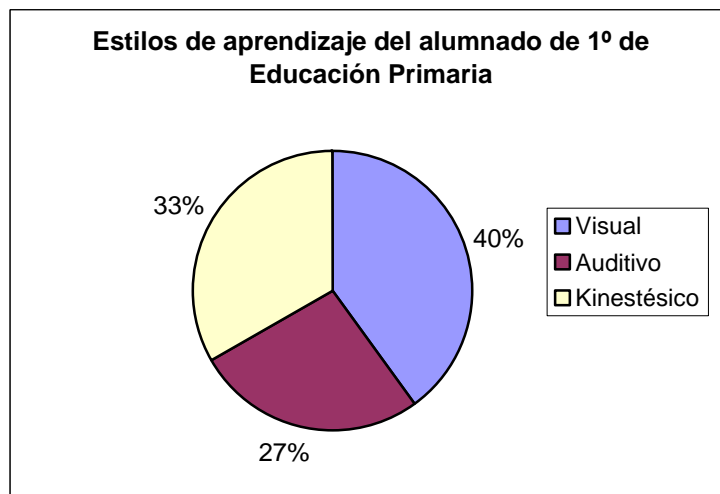


**ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DEL CEIP “ÁGORA” (BRUNETE)  
POR GÉNERO Y CURSO**

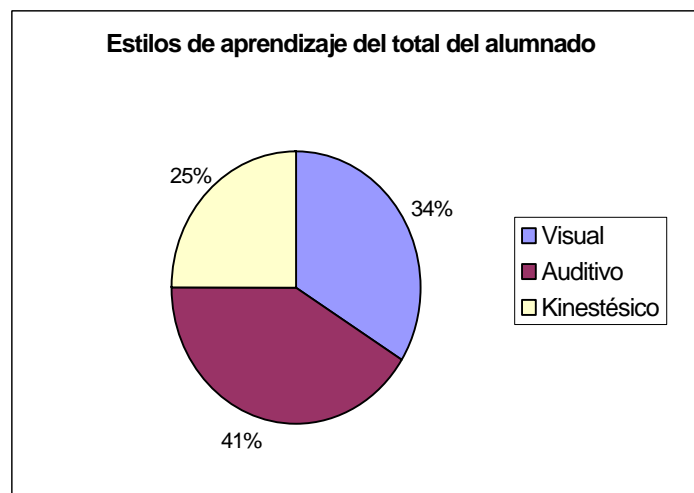
- **Estilos de aprendizaje por sexo:**



- **Estilos de aprendizaje por cursos:**

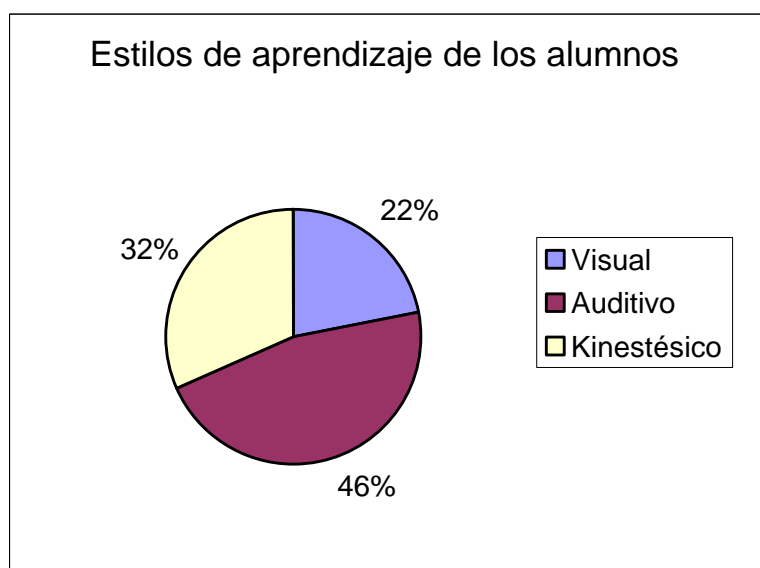
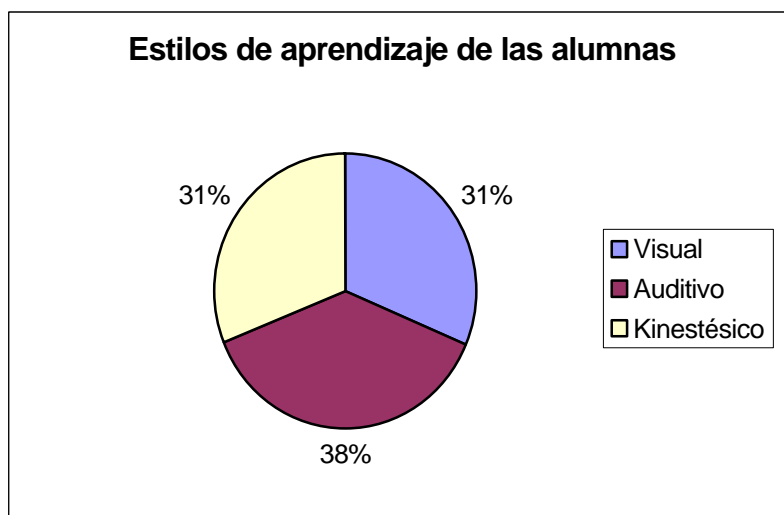


- **Estilos de aprendizaje de todo el alumnado:**

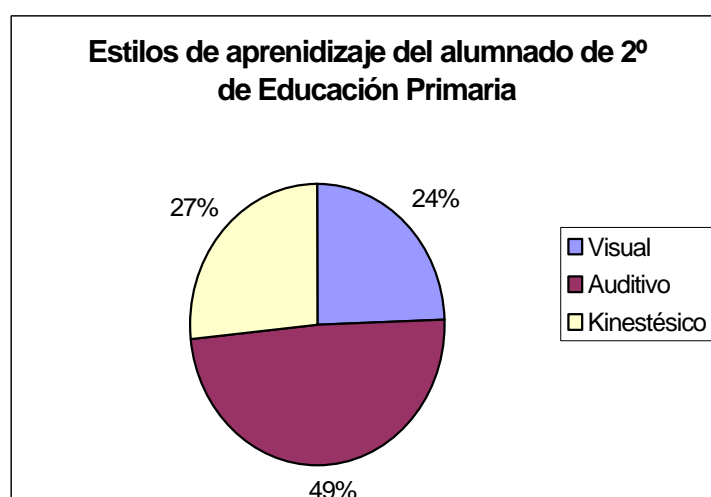
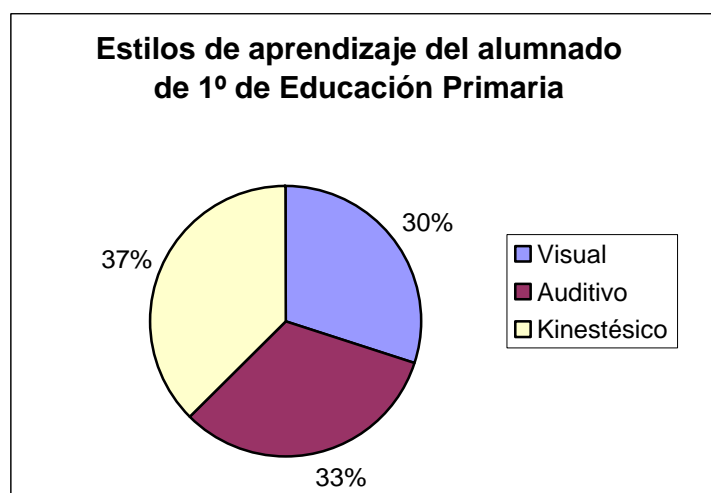


## ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DEL CEIP “TORRES QUEVEDO” (COSLADA) POR GÉNERO Y CURSO

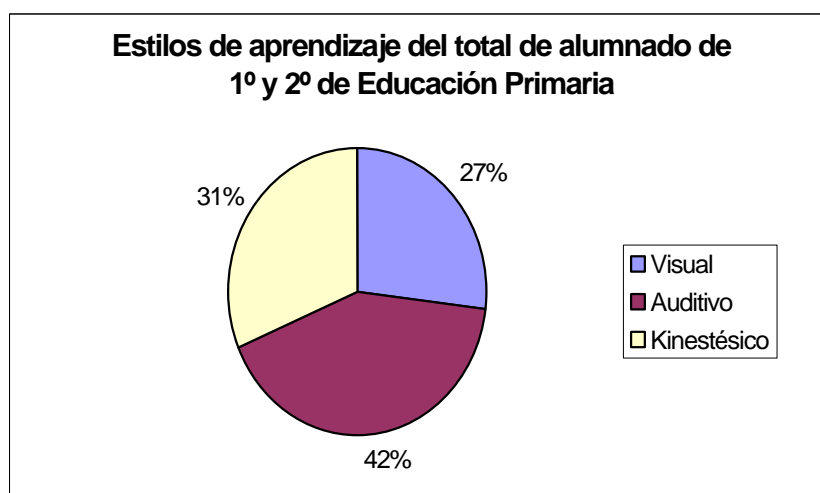
- Estilos de aprendizaje por sexo:



- **Estilos de aprendizaje por cursos:**

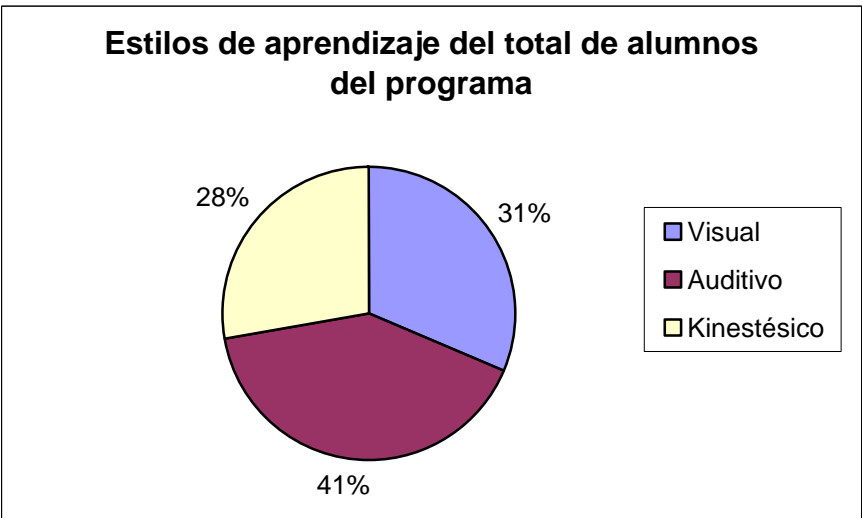
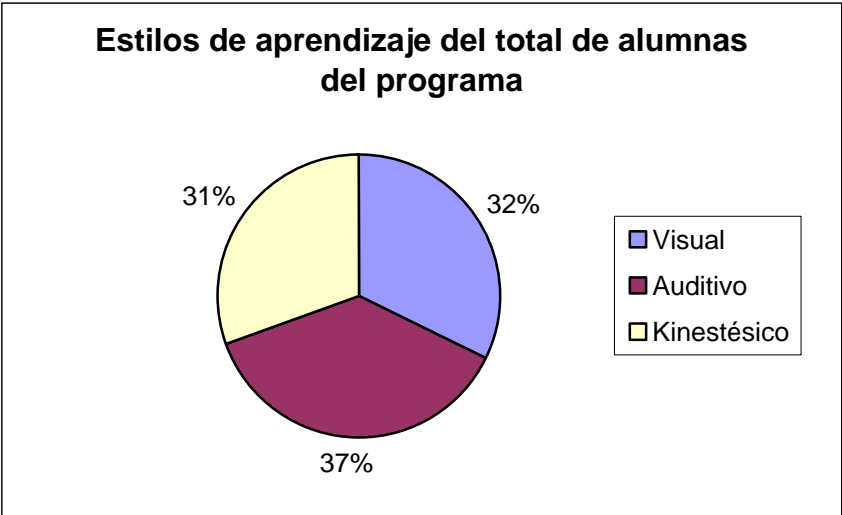


- **Estilos de aprendizaje de todo el alumnado:**

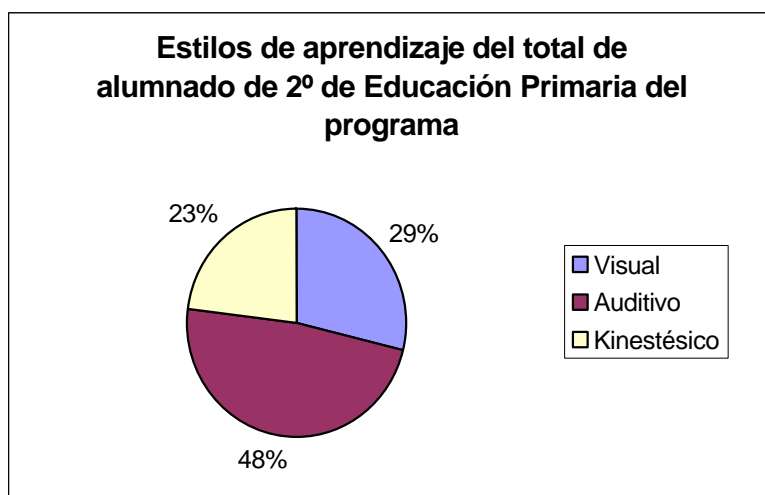
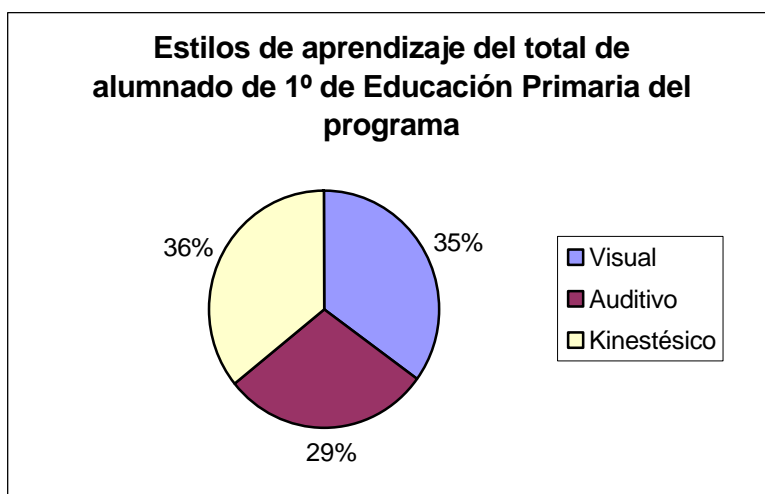


**ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE LOS TRES CENTROS  
DOCENTES PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA POR GÉNERO Y CURSO**

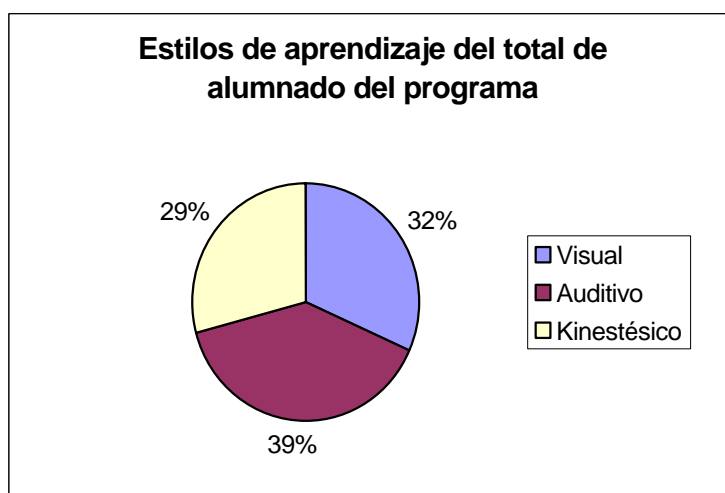
- **Estilos de aprendizaje por sexo:**



- **Estilos de aprendizaje por cursos:**



- **Estilos de aprendizaje de todo el alumnado:**



Durante el mes de noviembre se produce la segunda visita de las asesoras de International Educational Consultants. Se visitan los centros educativos durante una semana y se recogen las aportaciones de los profesores implicados en el proyecto, el equipo directivo y los padres de los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria.

Previamente, se mantiene una reunión en la Dirección General de Promoción Educativa donde se planifican las actuaciones y se analiza el desarrollo del programa con las asesoras, las representantes de la Dirección General, la representante de la Fundación Pryconsa y la coordinadora del proyecto. En dicha reunión se propone para el segundo trimestre, la adaptación de las programaciones de aula. Los profesores propondrán los temas que serán adaptados metodológicamente por las asesoras. Dicha adaptación incluirá actividades jerarquizadas por niveles de dificultad y la especificación de los diferentes estilos de aprendizaje que incluyen. Esta propuesta es aprobada posteriormente, por los equipos docentes de los centros implicados.

Las consultoras explican las pruebas que van a realizar a los alumnos, previo consentimiento de los padres: pre-Torrance de creatividad, nominaciones: del tutor, de los compañeros y de los padres. Una vez corregidas devolverán los resultados a los centros educativos a través de la coordinadora del programa. Se acuerda que para mantener la confidencialidad deben aparecer solamente las iniciales de los niños o los nombres sin apellidos.

Las visitas a los centros educativos se realizaron entre el miércoles 15 de noviembre y el martes 21 de noviembre de 2006. Acuden a los centros las consultoras americanas, la coordinadora del programa y un representante de la Dirección General de Promoción Educativa:

- Se visitan paralelamente las aulas del mismo curso: En una de ellas la coordinadora y una de las consultoras realizan las pruebas a los alumnos mientras en la otra se realizan actividades prácticas en presencia del tutor o profesor correspondiente.
- Se mantienen reuniones con los profesores donde se les facilitan materiales, se intercambian impresiones sobre el desarrollo del proyecto, se ajustan procedimientos para el siguiente trimestre. Las reuniones con los profesores se realizaron en los tres centros educativos, con la participación de todos los tutores y en algunos centros con otros profesionales que están trabajando en el centro. Durante las reuniones con los docentes se abordan los siguientes temas:
  - Adaptaciones de la programación de aula.
  - Las asesoras de Internacional Educational Consultants presentan los materiales que aportan para la realización del programa (libros, materiales) y explican cómo fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. El control del material lo realiza la coordinadora del programa.
  - Se hace entrega de un set de material didáctico por centro para trabajar de manera motivadora y creativa contenidos relacionados con números y letras, fomentando así el pensamiento divergente.
  - Se informa sobre la apertura de una página WEB para profesores y familias donde obtener actividades de ampliación curricular para trabajar con los alumnos detectados como de “altas capacidades”.

- Se expone cómo utilizar la información sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos para trabajar los aspectos menos desarrollados a través de sus potencialidades.
- Se indica que se debe fomentar las iniciativas y la creatividad de los alumnos, así como su participación activa durante las sesiones en el aula, impulsando así el interés por el aprendizaje autónomo e independiente.
- Se recomienda trabajar la diferenciación curricular dando más autonomía a los niños que puedan trabajar solos y ayudando más a los alumnos que lo necesiten.
- Se dan pautas para la integración del alumnado inmigrante en las aulas.
- Se entrega un formulario de observación de los estudiantes con una serie de ítems que son los que las consultoras van a observar en su próxima visita.

Se mantienen reuniones de padres en los centros educativos “Torres Quevedo” de Coslada y “Virgen del Consuelo” de Ciempozuelos. En Coslada se mantienen dos reuniones de padres, una con los de los alumnos de 1º de Educación Primaria y otra con los de los alumnos de 2º de Educación Primaria; en el CEIP de Ciempozuelos se convoca conjuntamente a los padres de los alumnos de los dos cursos.

En dichas reuniones se realiza un pequeño taller donde se tratan los siguientes temas:

- Exposición del proyecto Gotcha, indicando que el objetivo fundamental del mismo es fomentar las potencialidades de los alumnos utilizando temas cercanos a los intereses del niño.
- Se comentan las actividades que han realizado los alumnos durante la mañana: actividades de creatividad, nominaciones de compañeros.
- Se explica que el programa tiene como objetivo enriquecer los contenidos de las programaciones de aulas teniendo en cuenta los intereses de los niños para conseguir y mantener la motivación de los mismos y potenciar sus capacidades y su creatividad. Igualmente, se indica que este programa implica pequeños cambios en la metodología del profesorado.
- Se informa de las actuaciones desde el inicio del programa y como el profesorado, con el conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumnado, va poder potenciar los aspectos menos desarrollados de sus alumnos.
- Se indica que durante el segundo trimestre se observará la evolución de la creatividad de alumnado y se comenta la importancia que tiene la familia en el desarrollo de la misma.
- Se entrega un manual a los padres con pautas generales y actividades para potenciar la creatividad de sus hijos y el pensamiento crítico.
  - Se entregan los cuestionarios a los padres para recabar información acerca de sus hijos. Posteriormente, se recogen dichos cuestionarios.

En el CEIP “Ágora” se pospone la reunión con las familias hasta el mes de marzo.



**DATOS DE LA SEGUNDA VISITA DE LAS ASESORAS DE INTERNATIONAL  
EDUCATIONAL CONSULTANTS**

Número de aulas visitadas	12
Número de asistentes a las reuniones de profesores	21
Número de padres asistentes a las reuniones	82

Durante el segundo trimestre del curso 2006-2007, el profesorado aplica las unidades didácticas adaptadas a partir de las programaciones de aula, se estudian los resultados de los cuestionarios y pruebas aplicadas y en el caso de detectarse algún alumno de altas capacidades se iniciará el procedimiento establecido en la Comunidad de Madrid para su evaluación psicopedagógica y, en el caso de ser necesario, aplicación posterior de las medidas contempladas en la legislación educativa para la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Entre dichas medidas se encuentran la ampliación curricular, la flexibilización y la asistencia a actividades complementarias como el Programa de Enrichment Educativo.

Así mismo, está programada una tercera visita a los centros de las asesoras de International Educational Consultants para el mes de marzo y una cuarta visita para finales del curso 2006-2007.

## **PUBLICACIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA RELACIONADAS CON EL TEMA**

Reyzábal, M.V. (coord.) (2003): Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual. Guía para elaborar el Documento Individual de Adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación.

Reyzábal, M.V. (coord.)(2006): Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

VV.AA. (2001): Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación.

VV.AA. (2002): Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación.

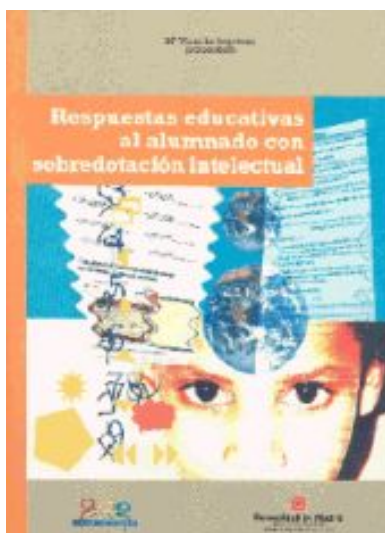
VV.AA. (2003): Mujer y sobredotación: intervención escolar. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación.

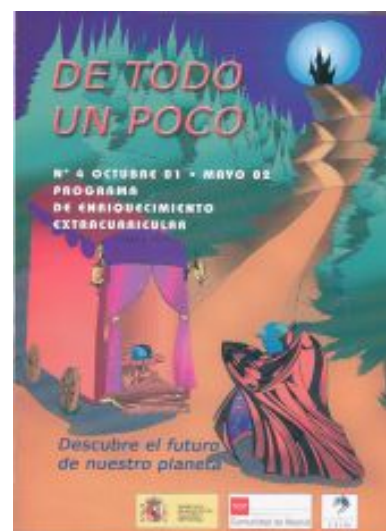
### **Publicaciones en coedición:**

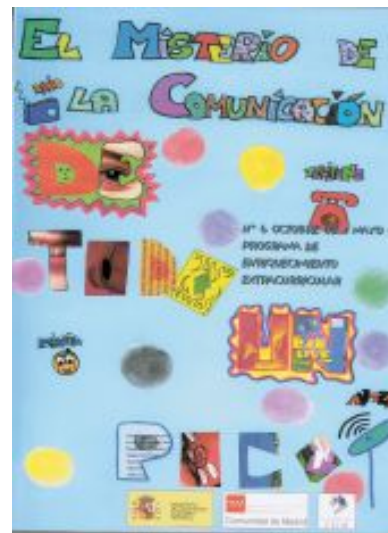
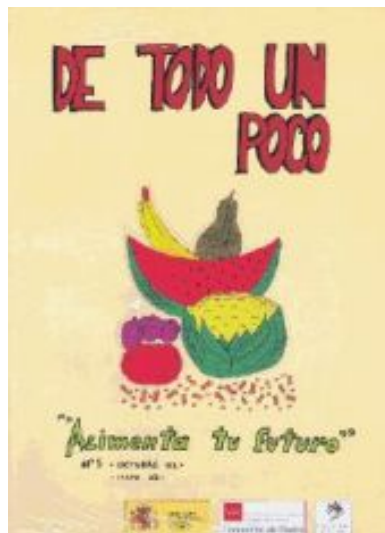
LANDAU, E. (2003): *El valor de ser superdotado*. Madrid, Fundación CEIM, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).

Números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de la revista *De todo un poco*. Madrid, Fundación CEIM, Ministerio de Educación y Ciencia y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

## **PORTADAS DE LAS PUBLICACIONES**







# **DOS DÉCADAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: DE LA IDENTIFICACIÓN AL ESTUDIO DE LOS TALENTOS EMERGENTES.**

**Luz F. Pérez \***

## **INTRODUCCIÓN**

Al hablar del presente en un trabajo científico, lo mismo que en cualquier situación de la vida humana o, puesto que nos movemos en el campo educativo, de la situación o el diagnóstico de un alumno, hace necesario, en una mayoría de ocasiones fundamentar cómo y por qué se ha llegado a ese punto. Es evidente, de otra parte, que no es necesario (ni el espacio lo permite) hacer aquí una revisión de nuestros trabajos durante las dos últimas décadas, pero sí nos van a permitir resaltar el hecho de que hemos mantenido a lo largo de este tiempo unas líneas de investigación con resultados que han ido ampliando y enriqueciendo nuestros conocimientos sobre los alumnos con capacidades superiores, al tiempo que, cómo no, han ido abriendo nuevos interrogantes científicos. Estas investigaciones comenzaron por modelos de identificación de alumnos dotados y han evolucionado hasta el día de hoy en el que nos planteamos la detección de nuevos talentos.

De estas líneas, mantenidas a lo largo del tiempo, vamos a resaltar los resultados en cuatro campos en los que de forma más reciente hemos obtenido datos y propuestas:

- a) Estudio comparativo de sistemas de intervención y políticas educativas
- b) Nuevos modelos de enriquecimiento
- c) Orientación y formación familiar On-line
- d) Detección del talento

## **ESTUDIO COMPARATIVO DE SISTEMAS DE INTERVENCIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Es evidente que para plantear sistemas de detección e intervención educativa es necesario conocer la situación de otros países y de otros contextos, en la medida en que este conocimiento puede facilitar las tareas y evitar repeticiones o incluso errores. Por eso hemos efectuado un estudio comparativo sobre la situación en diversos países. En este caso, vamos a resumir algunas ideas sobre países europeos con los cuales nuestra vinculación es mayor, no obstante el estudio completo comprende otros países del resto de continentes (Oceanía, Asia, África, América) (Pérez y Losada, 2006).

Se ha recabado información específica al respecto, a partir de fuentes como las organizaciones internacionales, los ministerios y administraciones de educación de los diferentes gobiernos, las universidades, las asociaciones y los centros específicos dedicados a la atención de estos niños, de sus padres y de sus profesores, así como

---

\* Universidad Complutense de Madrid.

de fuentes bibliográficas y artículos de revistas especializadas. No obstante, es preciso señalar que la lectura y análisis de la información recogida han estado dificultadas, con frecuencia, por la diversidad de idiomas, así como por la escasa disponibilidad de acceso libre a determinadas fuentes bibliográficas.

Se han comparado los siguientes aspectos:

- a) Inclusión en el marco legal de normativa específica para este tipo de alumnado
- b) Posibilidad y condiciones de flexibilización o de iniciación temprana de la escolaridad obligatoria.
- c) Posibilidades y tipos de oferta de actividades extracurriculares y competiciones.
- d) Existencia o no de centros específicos.

Aunque el estudio es mucho más amplio (Pérez y Losada 2006), en función de los datos analizados de los veinticuatro países europeos estudiados, podemos resumir aquí lo siguiente:

- Sólo el 37 % (nueve países) contempla la superdotación en su *legislación educativa* básica, aunque este dato aumenta al 58 % (catorce países) en los que, a pesar de que la legislación básica no contempla ningún término relacionado con la superdotación, sí consideran que estos niños forman parte del grupo con necesidades educativas especiales.
- Crece este porcentaje a un 62 % (15 países) cuando se trata de la escolarización temprana y más aún, cuando se refiere a la posibilidad de *flexibilizar* curso, un 75 % (18 países).
- Respecto a las *actividades extracurriculares*, la mayoría de los países organizan algún tipo de programa fuera del horario lectivo; en concreto son veinte países (el 83 %). Aunque, este porcentaje baja al 71 % (17 países) en cuanto a la planificación de programas de verano.
- Coincide que, en los países en los que se organizan *competiciones escolares* (75 %), también hay oferta de actividades extracurriculares, exceptuando a Islandia, Rusia y Suecia, que no organizan estas actividades. En Bélgica, por ejemplo, a pesar de no contar con actividades extracurriculares, organizan competiciones escolares.
- Por último, haciendo referencia a *centros específicos*, un 58 % (14 países) dispone de estos centros para el desarrollo de la superdotación y el talento, aunque no existe relación con que el país contemple a estos alumnos en su legislación educativa

## **NUEVOS MODELOS DE ENRIQUECIMIENTO**

Hoy se cuenta con una amplia gama de modelos de enseñanza-aprendizaje que pueden servir de base, separados o en combinación, para la elaboración de un diseño curricular para los alumnos con capacidad superior.

Estos modelos sirven como marco básico y ayudan a hacer las modificaciones pertinentes del currículum sirviendo de fundamentación. La intervención curricular con estos alumnos no debe ser tomada como una colección de actividades o juegos que



se unen casi como un rompecabezas, esto no sería un currículum y no es útil para guiar al alumno más capacitado, cualquier propuesta ha de estar fundamentada, organizada y adecuadamente diseñada para su desarrollo.

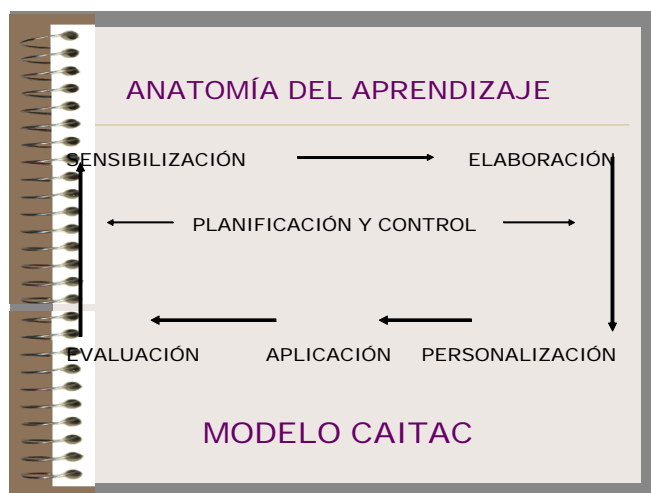
En este sentido queremos resaltar el hecho de que, a los profesionales de la educación se les ha “orientado” a realizar propuestas de enriquecimiento basadas exclusivamente en diseños didácticos que iban poco más allá de ampliar objetivos y actividades, sin orientarles hacia verdaderos modelos instruccionales que realmente *enseñaran a aprender* y tuvieran en cuenta las necesidades cognitivas de los alumnos más capaces.

No podemos olvidar la existencia de modelos clásicos, sin duda el más conocido es el desarrollado por J. Renzulli (Renzulli y Reis, 1991). Otras propuestas se han desarrollado basadas a las teorías R. Sternberg, o de H. Gardner y el modelo de las Inteligencias Múltiples (Prieto y Ferrándiz, 2001, Pérez, 2006), o utilizando la Taxonomía de Bloom, los estilos intelectuales etc. pero nuestras investigaciones en este campo han ido más allá y han querido unir la enseñanza de conocimientos y procesos de pensamiento en contextos tecnológicos, que es dónde nuestros alumnos, hombres y mujeres del S. XXI se desenvuelven con mayor facilidad.

Nuestros estudios han demostrado, en primer lugar, las ventajas que el uso de la tecnología puede tener en la educación de los más dotados (Pérez y Beltrán, 2004) tales como: Acceso a la información: los ordenadores permiten conseguir cantidades inmensas de información fácilmente y en poco tiempo. Estudio independiente: los alumnos pueden explorar con el ordenador áreas y zonas hasta ahora casi impensables y, con ello, formular hipótesis, hacer preguntas, investigar... Aprendizaje colaborativo: la tecnología permite trabajar en tareas, proyectos y solución de problemas así como compartir el conocimiento construido etc.

De estos trabajos surge el modelo CAITAC (Constructivo, Autorregulado, Interactivo, y Tecnológico para alumnos con Alta Capacidad). Se ha diseñado siguiendo tres principios fundamentales. a) la necesidad de tener o mantener, para realizar una verdadera enseñanza, modelos o propuestas que unan la enseñanza de contenidos con los procesos del aprendizaje, b) las características cognitivas y necesidades educativas de los alumnos con alta capacidad intelectual y c) el potencial de las Nuevas Tecnologías como elemento educativo. (Pérez y Beltrán 2004; Pérez, 2006).

La propuesta desarrolla contenidos al tiempo que facilita y se adapta a los procesos y la “anatomía” del pensamiento (Cuadro. 1)



Estos pasos representan los procesos que sigue el pensamiento cuando se enfrenta a una información y desea transformarla en conocimiento. Estos pasos los tiene que suscitar, al principio, el profesor pero, poco a poco, es el alumno el que los tiene que poner en marcha de una manera espontánea si quiere conseguir, con el tiempo, el control de su propio proceso de aprendizaje. Así se ayuda al alumno a aprender, a orientarse al estudio independiente (tan importante en los alumnos con capacidad superior) y, sobre todo, a aprender a aprender.

Una breve descripción de los pasos descritos es la siguiente:

*Sensibilización. Preparar el contexto mental del aprendizaje. ¿Por qué me interesa el tema?* Es la preparación para el aprendizaje significativo. En este paso hay que lograr que los alumnos mejoren su motivación hacia el aprendizaje, en general, y de manera específica hacia el aprendizaje propuesto en la unidad.

En el caso de los alumnos con capacidad superior, como habitualmente tienen una gran motivación intrínseca y grandes deseos de saber, lo que hay que cuidar especialmente es el nivel en el que se sitúan los conocimientos que debe aprender y la forma de presentarlos. Sólo cuando los conocimientos están en un nivel elevado, desafiante para el alumno despiertan su deseo de aprender.

*Elaboración. Planificación. Prepara tu aprendizaje* Diseñar las tareas. Aunque la metacognición está rodeando y acompañando a todo el proceso de aprendizaje, es más visible aquí, antes de la construcción del conocimiento, en forma de planificación. Este proceso de planificación lo inicia el profesor, pero deben aprender a hacerlo los alumnos hasta llegar al aprendizaje auto-regulado. *Explora y organiza la información.* La meta es mejorar el desarrollar y utilizar la inteligencia analítica que favorece la comprensión significativa del mensaje. Cuando se trata de resolver un problema, la fase de elaboración supone comprender el problema, y recoger, organizar y elaborar información suficiente para poder apuntar, en la fase siguiente, hipótesis plausibles de solución. (Beltrán y Pérez, 2004)

*Personalización. Desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico. Busca tu punto de vista.* Los alumnos interiorizan la información y la asimilan dentro del mapa de conocimientos que ya poseen. Pero no deben limitarse a yuxtaponer los conocimientos que van recibiendo, unos con otros, a lo largo del aprendizaje. Más bien tienen que aplicar todo el poder de su pensamiento crítico y creador para hacer una construcción personal, original, diferente a la de cualquier otro alumno. Aquí es donde se revela el verdadero protagonismo del alumno que integra los nuevos conocimientos dentro de sus propios esquemas mentales y los interpreta de manera personal. Se trata, como dicen los expertos, de ir más allá de los datos, más allá de lo recibido, construyendo con todo una interpretación original de la realidad. El tercer principio, relacionado con la personalización, tiene como objetivo utilizar la capacidad creativa y crítica del alumno para ir más allá de lo dado. Es decir, para activar su propia forma de entender las ideas que previamente ha seleccionando, organizado y elaborado. Pertenecen a otro tipo de inteligencia, la inteligencia creadora. Y en esta los sujetos de altas capacidades son únicos.

Desde el punto de vista de la inteligencia creadora se trata de que el alumno sea capaz de ver los conocimientos desde puntos distintos de vista (originalidad) y por tanto haga selecciones, organizaciones y elaboraciones únicas y diferentes a las hasta ahora encontradas o conocidas.

*Aplicación. Aplica lo aprendido.* Poner en marcha, aplicar o transferir los conocimientos y habilidades. Una vez comprendidos los conocimientos, conviene



aplicarlos. La aplicación del conocimiento complementa su comprensión porque sólo cuando lo aplicamos comprendemos hasta dónde llega su radio de acción y su enorme poder de influencia.. Aquí es donde se comprueba, además, la trascendencia del conocimiento o, de otra manera, su capacidad para influir en áreas diferentes a las de su producción original. Es el problema del transfer, tan mal aprovechado todavía en el ambiente educativo de los más capaces. La meta es desarrollar la inteligencia práctica o aplicada.

El desarrollo de todos estos procesos pone de relieve que lo importante, al aprender, no es tanto el volumen de conocimientos que se adquieren, sino el desarrollo de las habilidades mentales mientras se aprende. Se trata pues de un aprendizaje verdaderamente intencional que trasciende la mera materialidad de los conocimientos adquiridos, un verdadero aprender a aprender.

El formato de trabajo que desde esta investigación se ha desarrollado es un modelo tipo “Web Quest” que denominamos “*Quest CAITAC*” del cual ofrecemos un ejemplo. (Enlace Cuadro 2). Las primeras aplicaciones han revelado mejoras en las siguientes áreas: Motivación, Actitudes, Organización y Selección de la información, Transferencia y Planificación de tareas.

Cuadro. 2

<p><b><u>Modelo CAITAC</u></b></p> <p>Actividad de enriquecimiento</p> <p>Nivel: 1º de ESO</p> <p>Área: Tecnología</p> <p>Tema: Usar Internet</p>
---

## ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN FAMILIAR NO-LÍEN

La orientación y formación familiar tiene a menudo el formato de “escuela de padres”, siendo un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres sobre aspectos relacionados con las funciones parentales. Es un recurso de apoyo a las familias para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras y superar situaciones de necesidad y riesgo social, es uno de los programas de carácter preventivo que se ha demostrado contribuyen a modificaciones de conductas y a la adquisición de pautas saludables en la dinámica familiar.

Durante más de diez años hemos desarrollado diversos formato de aulas de padres con resultados en, general muy satisfactorios (López, 2002; Pérez y otros, 2000), pero es evidente que la atención directa y personalizada permite llegar a un número reducido de familias, ya que los espacios físicos y las distancias imponen condicionantes insalvables. Sin embargo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han supuesto una revolución en el mundo de las comunicaciones, posibilitando llegar a más personas sin los condicionantes espacio temporales.

Nuestro proyecto tiene los siguientes objetivos:

Crear y evaluar un modelo de formación On-line para padres de alumnos con alta capacidad donde se recojan sus demandas y necesidades

Comprende:

- Detección de necesidades de información y formación en este tipo de familias
- Creación de un modelo instruccional interactivo
- Desarrollo del modelo
- Evaluación de resultados

Con ello se pretende:

- Mejorar la convivencia familiar.
- Promover el conocimiento de características evolutivas y necesidades del niño y adolescente con más capacidad.
- Propiciar un espacio de reflexión sobre situaciones cotidianas del grupo familiar.
- Facilitar información a los padres y orientarles en las búsquedas.
- Mostrar técnicas para afrontar activamente la situación familiar.
- Proporcionar apoyo para el afrontamiento de situaciones difíciles.
- Crear, a través del foro, un punto de encuentro y de reflexión para recibir y comunicar experiencias

Del estudio de las necesidades de formación de estas familias (López, 2002; Pérez y López, 2007) y de los resultados obtenidos en primer lugar, destacamos las necesidades de formación detectadas. Alrededor de un 30% de las familias con hijos dotados presentan necesidades de orientación en el área familiar; alrededor de un 70% en el área de información sobre recursos ofrecidos por su comunidad, y alrededor de un 60% en el área escolar. También obtuvimos información sobre los temas de mayor demanda que han constituido los 10 núcleos de Aula de padres. (Cuadro 5).

Se creó un formato específico de unidades interactivas que hoy constituyen el núcleo del Aula. Su utilización se hace a través de una Web y el diseño es sencillo “amigable”, intuitivo e interactivo, en otras palabras, accesible incluso para los menos iniciados en el uso de las tecnologías. (Cuadros 3 y 4).

Cuadro. 3



Cuadro.4



Cuadro. 5



Los primeros resultados indican una gran aceptación por parte de del primer grupo de padres (30) que realizaron su tarea a través del Aula On-Line. En la actualidad se ha triplicado el número y sigue en expansión, por lo que podremos confirmar los datos hasta ahora obtenidos (Pérez y de la Torre 2005). (Ver Gráficos 1 y 2)

Gráfico.1

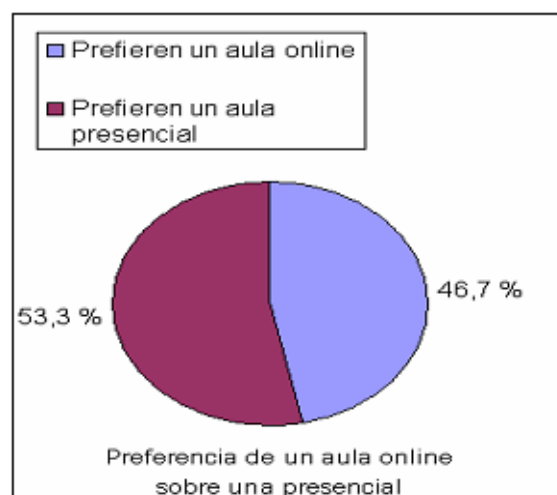
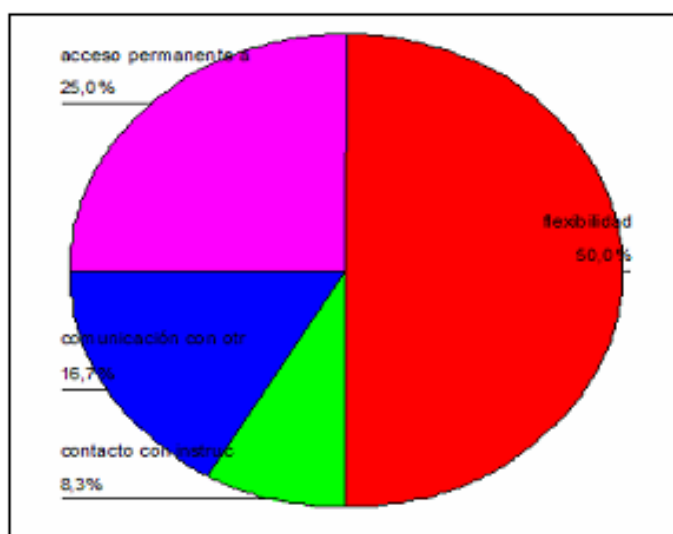


Gráfico. 2



Características positivas del aula On-line  
Valoradas por los padres

#### D) DETECCIÓN DEL TALENTO

Una de las áreas en las que, a nuestro juicio, ha habido avances menos significativos ha sido en la creación y utilización de pruebas específicas para la detección de la capacidad superior. En la mayoría de las ocasiones seguimos partiendo de la utilización de pruebas generalistas (escala de Wechsler, Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala de Stanford Binet, etc...) que, no suelen tener potencial para medir determinados rasgos del talento, y en otras se evalúa a través de pruebas de rendimiento, con lo cual los talentos potenciales y los alumnos de niveles culturales o sociales desfavorecidos pierden su oportunidad, lo mismo que los talentos que sufren retrasos en otras áreas. También se utilizan, algunas escalas de observación específicas o las clásicas pruebas americanas SAT o SCAT que no palian estos inconvenientes.

De otra parte, la mayoría de las recopilaciones científicas sobre el tema de la alta capacidad y de la superdotación suelen hacerse bajo el epígrafe "Superdotación y talento", (Ziegler y Heller, 2000), la realidad es que algunos estudios llegan a confundir ambas cosas, en otros, la línea entre ambos conceptos no está delimitada y por último los estudios sobre el talento han incidido básicamente en trabajos específicos sobre algunos talentos; trabajos además, en cierta medida desligados del contexto global del desarrollo infantil y de los modelos actuales explicativos de la inteligencia y la superdotación (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003; Sigle, 2004) .

Como respuesta a esta necesidad, nos proponemos crear un modelo explicativo y definitorio de los distintos tipos de talento y realizar un protocolo que permita detectar de forma temprana y desde distintas perspectivas, capacidades o talentos que son importantes en nuestra sociedad.

La investigación que estamos desarrollando tiene un doble objetivo que podríamos resumir en los dos interrogantes clásicos de la evaluación educativa *¿Qué evaluar?* y *¿Cómo evaluar?*.

Pretendemos:

- Establecer los tipos de talentos a evaluar.
- Determinar los modelos y áreas de evaluación necesarias.
- Determinar las características de los talentos específicos en edades tempranas para apoyar su desarrollo. Lo que hemos denominado el estudio de los “talentos emergentes”.
- Validar los protocolos de detección.

Para hacer nuestra propuesta, además de la revisión de recientes publicaciones sobre el desarrollo del talento (Feldhusen, 2004; Scho, Ahn y Lee, 2004; Aguado, 2004 Erez; 2004 Abbot & Collins, 2002), y para una primera determinación de las áreas de trabajo, hemos realizado por el método de expertos un estudio piloto (10x10), en el que se les pedía que indicaran los talentos más importantes en la sociedad actual. No artísticos ni musicales en éste caso, (ante la posible magnitud y diferencias de campo, y en beneficio de la precisión metodológica), hemos renunciado al estudio de los talentos artísticos sin minusvalorar su importancia.

Los resultados de estos estudios previos han dado la selección de los cinco siguientes:

- Tecnológicos
- Matemáticos
- Lingüísticos
- Sociales
- Creativo-inventivos

La segunda parte de esta investigación ha sido determinar el modelo o las propuestas de evaluación. Los primeros resultados nos han llevado a la preparación de un protocolo conjunto de identificación de los distintos tipos de talento, con dos niveles “screening” y específico.

El primer nivel estará dirigido a la aplicación de la población en general y el segundo a determinar el nivel específico y características del talento para orientar sus necesidades educativas. Estos protocolos tienen tres subescalas de evaluación: a) Observación de conductas, b) Realización de tareas, c) Solución de problemas.

Tras estos primeros resultados se han definido ya los perfiles de los “talentos emergentes” para realizar la validación de las primeras pruebas de “screening”, que es el punto en el que la investigación se encuentra.

## **REFLEXIÓN FINAL**

Somos conscientes de que, en estas breves líneas ha sido muy difícil resumir y plasmar los resultados de cuatro líneas de investigación tan amplias como las expuestas, pero hemos considerado que podía ser más interesante dar a conocer, aunque sea parcialmente, en esta ocasión, posibilidades y nuevos campos de trabajo que de otra forma quedarían ignorados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

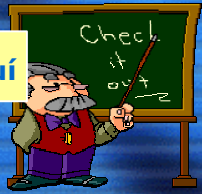
- Abbot, A & Collins, D. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of a State of the Art Talent Identification Model. *High Ability Studies*. 13,2 december.
- Aguado, A (2004). *Lenguaje Development of the Gifted*. 9th. Conference of the European Council for High Ability. Pamplona, Spain. 10-13 sep.
- Cho, S. ,Ahn, D. & Lee J. (2004). *Identifying Korean Gifted in Information Technology*. 9th. Conference of the European Council for High Ability. Pamplona, Spain. 10-13 sep.
- Del Caño, M; Elices, J.A. y Palazuelo, M.M (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Junta de Castilla y León. 1ª reimpresión.
- Erez, R. (2004). *Excellence and Social Responsibility*. 9th. Conference of the European Council for High Ability. Pamplona, Spain. 10-13 sep.
- Feldhusen, J. (2004). Transforming gifts into Talent: the DMG theoretical model-response. *High Ability Studies*. 15, 2, december.
- López, C. (2002). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense: Madrid
- Pérez, L y López , C (2007). *Hijos inteligentes. ¿educación diferente?*. En prensa
- Pérez, L. (2006). . El concepto de superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa. En L. Pérez (Ed.). *Niños con capacidad superior: experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. y Losada, L (2006). Perspectiva internacional de educación de alumnos con capacidad superior. En L. Pérez (Ed.). *Niños con capacidad superior: experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. (2004). *Contributions of Technology to Educational Programs for gifted children and adolescents*. 9th. Conference of The European Council for High Ability (September 10-13) Pamplona Spain.
- Pérez, L. y Beltrán, J.A. (2004). *La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información*. Informe: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid. CNICE.
- Pérez, L. y De la Torre, G (2006). *La labor educativa de padres de niños con altas capacidades: Formación a través de las nuevas tecnología*. Aula On-line. Foro de Experiencias Pedagógicas. IV Asamblea General. Madrid 2-4 de noviembre.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educación hijos inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.

- Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model : A Comprehensive Plan for the Development of Creative productivity. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 1ª Edición. Boston: Allyn and Bacon.
- Siegle, D. (2004) *The merging of literacy and technology in the 21st century: a bonus for gifted education*. Gifted Child Today, Vol. 3, N° 22.
- Ziegler, A. y Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta- Theoretical Perspective. En K. Heller, F. Mönks, R. Sterneberg & R. Subtnik (Eds). *International Handbooks of Giftedness and Talent*. 2ª Ed. N. York: Pergamon Press.



# C.A.I.T.A.C.

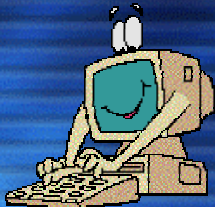
Empieza **aquí**



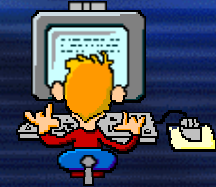
1. Descubre el Interés del tema



2. Prepara tu aprendizaje



3. Explora y organiza la información



6. Comprueba tu progreso



5. Aplica lo aprendido



4. Busca tu punto de vista

Grupo de Investigación  
GAT

Giftedness and Talent

Directora : Luz Pérez

Autor de la aplicación :  
Carlos Barrio



# Descubre el interés de este tema





# **Descubre el interés de este tema**



## **CONTENIDOS**

La revolución que ha supuesto la aparición y gran uso de la red Internet es comparable a las revoluciones producidas por otros inventos como la pólvora, la imprenta o la televisión.

Internet, además de una idea de trabajo de varios ordenadores conectados entre sí (en la actualidad son millones de ordenadores en todo el mundo), es un invento que ha permitido desarrollar mucho todo lo relacionado con las nuevas tecnologías: la informática, los propios ordenadores, el software, el diseño gráfico, los lenguajes de programación, y un largo etc. de elementos.



# **Descubre el interés de este tema**



## **CONTENIDOS**

Lo que hoy en día conocemos como Internet comenzó a gestarse en Estados Unidos a lo largo de los años 60. La primera red de ordenadores conectados por cable telefónico, que entonces enviaban “paquetes de datos”, se denominó ARPANET.

Allí, tanto las empresas como el ejército obtuvieron beneficio del invento, y enseguida se investigaron todas las posibilidades de tener ordenadores conectados trabajando en una gran red. A día de hoy, la gran red Internet se parece poco a su primitiva precursora ARPANET. Desde entonces, se sigue investigando y desarrollando la tecnología, y siguen haciéndose aplicaciones nuevas y curiosas de estas nuevas tecnologías.



# **Descubre el interés de este tema**



## **CONTENIDOS**

Internet es útil para muchas cosas: desde permitir comunicarse a dos médicos para que se envíen el informe de un paciente, hasta informar a los clientes o los trabajadores de una empresa de los cambios que se van a producir; desde consultar uno solo la disponibilidad de uno o más libros en una biblioteca determinada, hasta buscar información sobre los temas que más nos interesan... las aplicaciones son muy variadas.

Uno de los ámbitos en los que resulta útil es en el académico, ya que en la red Internet se pueden buscar datos sobre un tema general o específico.

Por eso es importante saber buscar la información que se desea en Internet. ¿Cuántas personas conoces que utilicen Internet?, ¿sabes buscar información en la red?



# **Descubre el interés de este tema**



## **CONTENIDOS**

Para buscar información en Internet se utilizan los buscadores. Seguramente ya conoces algunos, como Google, Yahoo o Terra. Una vez que accedes a ellos a través de sus correspondientes direcciones en Internet, basta con escribir una o varias palabras en el recuadro correspondiente y pulsar Intro o hacer clic en el botón de búsqueda para obtener una página con los resultados de la misma.

En los resultados, aparecen normalmente muchas direcciones distintas en las que se puede indagar y continuar investigando. Accediendo a las páginas de esas direcciones, podremos ver si contienen información relevante sobre lo que estamos buscando, o si por el contrario, no ofrecen nada pertinente al respecto.



# **Descubre el interés de este tema**

## **CONTENIDOS**

Podemos repetir la búsqueda realizando todos los cambios que queramos en las palabras que escribamos o poniendo otras.

Lo que la mayoría de los usuarios de Internet desconocen, es que existen muchos buscadores diferentes, y que se puede buscar una misma información de maneras también muy distintas.

En esta unidad, vamos a ver qué maneras tenemos para buscar información en Internet, y analizaremos cuáles son las más adecuadas según la información que tratemos de encontrar. Veremos estrategias para buscar información en la mayor red de información del mundo: Internet... ¿estás preparado para la aventura?

**¿Sí?, Pues continúa con las Actividades de Planificación...**



# Descubre el interés de este tema





# **Descubre el interés de este tema**

## **ACTIVIDADES**

¿Qué pasaría si no tuviéramos Internet?

¿Qué trabajos y profesiones serían distintas si no hubiera Internet?

¿Crees que Internet es útil?, ¿para qué?, ¿por qué?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Descubre el interés de este tema**



## **ACTIVIDADES**

Escribe dos inventos anteriores a Internet que ayudaron a hacer la red Internet (como, por ejemplo, el teléfono):

¿Por qué y en qué ayudaron esos inventos a desarrollar la red Internet?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Descubre el interés de este tema**



## **ACTIVIDADES**

¿Qué ventajas y desventajas encuentras en la utilización de Internet y de las nuevas tecnologías?

¿Cuáles son las diferentes partes de un ordenador?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Descubre el interés de este tema**

## **ACTIVIDADES**

¿Qué ventajas y desventajas encuentras en la utilización de...

... los ordenadores?

... los Procesadores de Texto?

... las hojas de cálculo?

... el correo electrónico?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Descubre el interés de este tema**

## **ACTIVIDADES**

¿Qué es un programa navegador de Internet?

¿Cómo funciona?

¿Cuántos navegadores conoces?, ¿cuáles?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



**Descubre el interés de este tema**



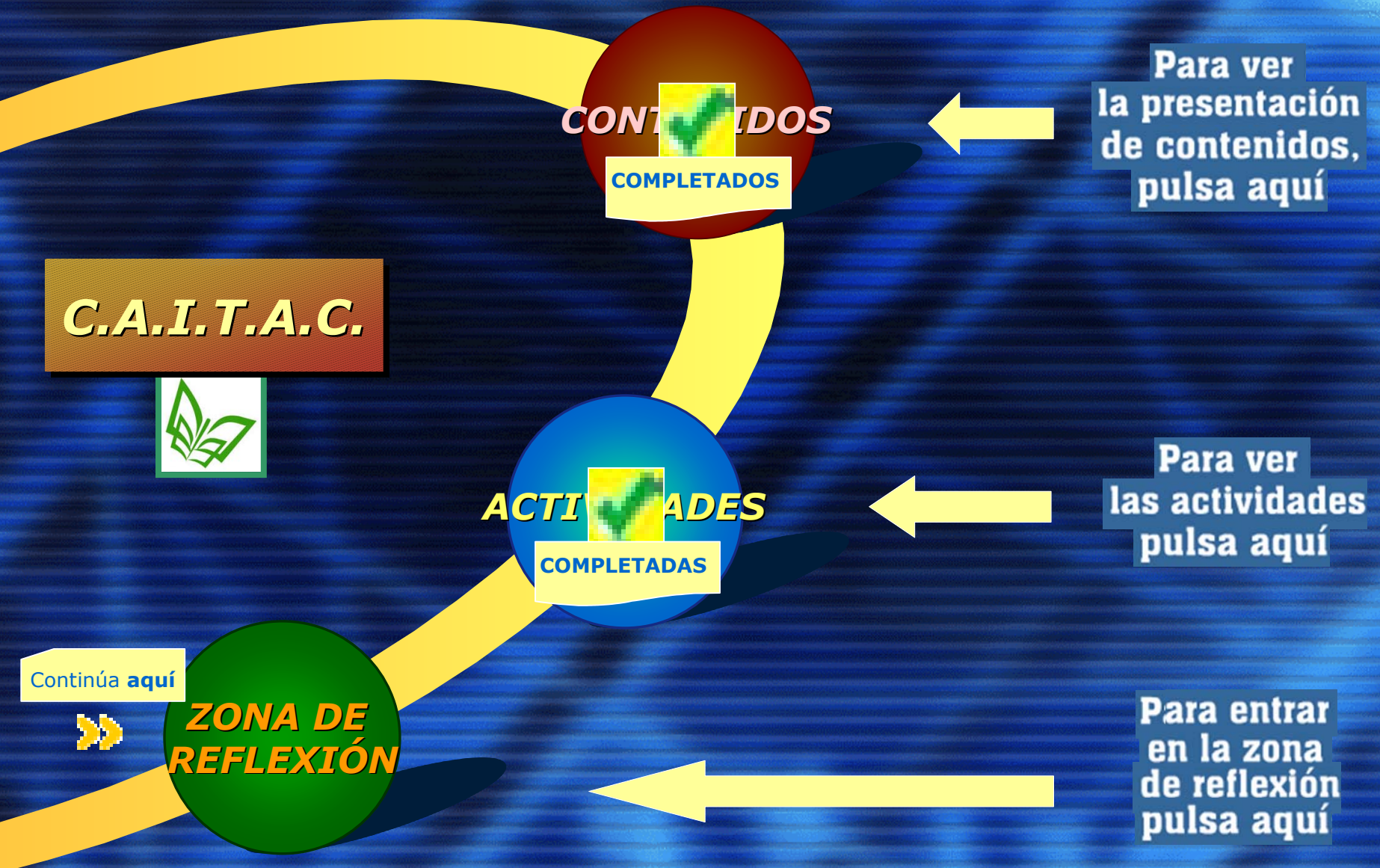
**ACTIVIDADES**

**Continúa con la Zona de Reflexión de Sensibilización...**

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Descubre el interés de este tema





# Descubre el interés de este tema

## ZONA DE REFLEXIÓN

Piensa en uno de los usos más prácticos que se hacen de Internet, como los que has señalado anteriormente, y contesta a las siguientes preguntas.

Describe una utilización de Internet que sea práctica en la sociedad actual:

Haz clic aquí para responder esta pregunta  
con tu Procesador de Texto



# Descubre el interés de este tema

## ZONA DE REFLEXIÓN

Explica en qué ayuda Internet en la realización de esa tarea, es decir, para qué resulta útil la red en ese caso:

¿Qué ventajas presenta la existencia de Internet para realizar esa tarea?

¿Qué inconvenientes presenta el uso de Internet para realizar la tarea?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Descubre el interés de este tema

## ZONA DE REFLEXIÓN

A partir de la siguiente cuestión, escribe una redacción de una o dos páginas:

¿Qué usos crees que se pueden hacer de Internet, **que no se hayan hecho hasta ahora?**

Haz clic aquí para realizar esta redacción  
con tu Procesador de Texto



# **Descubre el interés de este tema**

**ZONA DE  
REFLEXIÓN**



**Has descubierto el enorme interés y la importancia de Internet y la búsqueda de información. Ahora ya puedes preparar tu aprendizaje.**

**Prepara tu aprendizaje...**

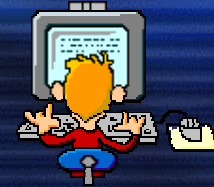
**Continúa con la presentación de Contenidos de Planificación...**



**COMPLETADO**

1. Descubre el  
Interés del tema

# C.A.I.T.A.C.



6. Comprueba  
tu progreso



5. Aplica lo aprendido

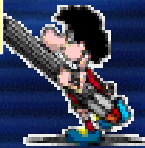


4. Busca tu  
punto de vista

3. Explora y organiza  
la información

2. Prepara tu aprendizaje

Continúa **aquí**





# Prepara tu aprendizaje





# ***Prepara tu aprendizaje***



## ***CONTENIDOS***

Debes recordar siempre que para realizar bien cualquier tarea es necesario tomarse un tiempo para reflexionar sobre ella y organizar nuestra mente y nuestro tiempo en función del tipo de tarea, de nuestro conocimiento sobre ella, de lo que pretendamos conseguir, etc.

La aventura de aprender es como realizar un viaje, y al igual que antes de hacer un viaje conviene pensar bien en cómo se va a ir, por dónde se va a ir y lo que se va a hacer, antes de aprender un tema deberemos pararnos a pensar previamente cómo vamos a programar los diferentes aspectos de lo que vamos a hacer. Esto es planificar el aprendizaje de antemano.



# **Prepara tu aprendizaje**



## **CONTENIDOS**

Para estudiar y aprender del tema "Internet y la búsqueda de información", te proponemos un plan que descubrirás a medida que vayas realizando cada una de las actividades.

Obsérvalo con atención para que así puedas ir haciendo tú, poco a poco, tu propio plan de aprendizaje.

Hemos visto lo que es Internet y las posibilidades que ofrece en la actualidad. Ahora, vamos a conocer las diversas maneras, estrategias y herramientas de búsqueda de información de que disponemos en la red de redes...



# Prepara tu aprendizaje



## CONTENIDOS

Es importante tener claras una serie de cuestiones antes de buscar una información que se esté buscando, en Internet.

La primera es considerar que Internet no es el único medio para buscar información, y ser coherentes con el hecho de que existen **otras fuentes** en las que buscar, y que en algunos casos sólo encontraremos cierta información en esas otras fuentes que no son Internet: los familiares, los amigos, los conocidos, los libros, las revistas, y un largo etc.

La segunda es que, si podemos, será mejor dedicar un tiempo a **planificar** la búsqueda antes de teclear directamente. Podemos dedicar unos segundos a pensar qué información queremos, qué estrategias utilizaremos (en función de lo que busquemos) y qué actitud conviene adoptar ante cada página que vayamos viendo.



# Prepara tu aprendizaje

## CONTENIDOS

En Internet, además de los buscadores más conocidos, existen otros.

Los clasificamos en **cuatro** tipos de buscadores:

los **generales**,  
como Google, Yahoo,  
Lycos, Terra, etc.



permiten hacer búsquedas muy generales en muy poco tiempo, pero ofreciendo muchos resultados con el riesgo de no obtener la concreción deseada y perder, de esta manera, tiempo hojeando las páginas resultado

los **especializados**,  
como Scirus (ciencia), Softonic y Download (software), Dealttime (compras), Google Images (imágenes), etc.



permiten hacer búsquedas sobre temas concretos o muy concretos (especializados) en poco tiempo, con el inconveniente de ofrecer resultados muy específicos, que pueden no permitirnos obtener una visión global de la información buscada

los **inteligentes**,  
como Ask Jeeves,  
High Beam, Teoma, etc.



permiten hacer búsquedas escribiendo directamente la pregunta básica que se tiene y de la que se parte, en lugar de introducir palabras o términos sin conformar una pregunta



# Prepara tu aprendizaje

## CONTENIDOS

En Internet, además de los buscadores más conocidos, existen otros.

Los clasificamos en **cuatro** tipos de buscadores:

los **multibuscadores** o **metabuscadores**,  
como Vivísimo, Dogpile, Kartoo, etc.



realizan búsquedas en  
muchos otros buscadores de  
Internet (Google, Yahoo,  
etc.), con el inconveniente de  
ofrecer más resultados



# Prepara tu aprendizaje

Aquí hay un listado de buscadores, clasificados por los cuatro tipos:

## CONTENIDOS

### Generales:

- **Google** <http://www.google.com>
- **Altheweb** <http://www.alltheweb.com>
- **Wisenut** <http://www.wisenut.com>
- **Raging** <http://ragingsearch.altavista.com>
- **Altavista** <http://www.altavista.com>
- **Excite** <http://www.excite.com>
- **MSN** <http://search.msn.com>
- **Infoseek** <http://www.infoseek.com>
- **Lycos** <http://www.lycos.com>
- **Northernlight** <http://www.northernlight.com>
- **Webcrawler** <http://www.webcrawler.com>
- **Hotboot** <http://www.hotbot.com>
- **Netscape** <http://www.netscape.com>
- **Overture** <http://www.overture.com>

### Inteligentes:

- **Ask Jeeves** <http://www.ask.com>
- **High Beam** <http://www.highbeam.com>
- **Wisenut** <http://www.wisenut.com>
- **Teoma** <http://www.teoma.com>

### Multibuscadores o metabuscadores :

- **Vivísimo** <http://www.vivisimo.com>
- **Dogpile** <http://www.dogpile.com>
- **Kartoo** <http://www.kartoo.com>
- **My Way** <http://www.myway.com>
- **Surfwax** <http://www.surfwax.com>
- **Metacrawler** <http://www.metacrawler.com>
- **Beaucoup** <http://www.beaucoup.com>
- **Qbsearch** <http://www.qbsearch.com>
- **Ez2Find** <http://www.ez2www.com>

### Especializados:

- **Scirus** <http://www.scirus.com> (ciencia)
- **Download** <http://www.download.com> (software)
- **Softonic** <http://www.softonic.com> (software)
- **Lycos Media** <http://multimedia.lycos.com> (multimedia)
- **Google Images** <http://images.google.com> (imágenes)
- **Google News** <http://news.google.com> (noticias)
- **Dealtime** <http://www.dealtime.com> (compras)



# **Prepara tu aprendizaje**



## **CONTENIDOS**

¿Cuál es el mejor buscador de todos? No hay una respuesta para una pregunta así, sencillamente porque cada tipo de información que se desee o búsqueda que se esté haciendo (y, por tanto también, para qué se esté haciendo) deberá realizarse a través de un buscador u otro, y utilizando una estrategia u otra.

No obstante, está bien saber que siempre se pueden combinar varios buscadores y varias estrategias si se quiere.

Por otro lado, existe una página web llamada Searchenginewatch ([www.searchenginewatch.com](http://www.searchenginewatch.com)), en la que se ofrece información acerca de los diferentes buscadores, con sus características y estadísticas más relevantes, y votaciones de usuarios.



# Prepara tu aprendizaje

¿Cómo funciona un buscador cuando le decimos, en su recuadro, lo que queremos buscar?



## CONTENIDOS

Los buscadores se sirven de programas llamados arañas o robots, que obtienen información de los contenidos que haya en los servidores de Internet, y los almacenan en una gran base de datos. Estos datos que recogen sobre las páginas web son: el título, la descripción, las palabras clave, los enlaces, etc.

Tras introducir una o varias palabras clave (y, si es el caso, términos de búsqueda específicos del buscador, es decir, términos de una **sintaxis** propia del buscador), este ofrecerá una lista de resultados de la búsqueda, así como el número de páginas que componen esta lista.

Los algoritmos del buscador suelen ofrecer en primer lugar las páginas que son más visitadas. Es muy común hacer búsquedas generales y obtener un gran número de páginas encontradas.



# Prepara tu aprendizaje

## CONTENIDOS

**Conocer y familiarizarse con algunos buscadores:** la Ayuda y la Búsqueda Avanzada.

Si sueles usar solamente uno o algunos buscadores, puede ser una opción interesante leer las páginas de "Ayuda" (o "Help") de dichos buscadores.

En general, esta "Ayuda" explica detalladamente cómo busca el buscador, qué procedimientos practica, y cómo se puede buscar acotando resultados mediante la opción de "Búsqueda Avanzada" (o "Advanced Search").

Mediante la búsqueda avanzada, podemos buscar páginas que daten de determinadas fechas, concretar los tipos de documento que buscamos (presentaciones, texto, imágenes,...) introduciendo su extensión, delimitar por idiomas, por países, por tamaño, etc.



# Prepara tu aprendizaje

**Conocer y familiarizarse con algunos buscadores:** la **sintaxis** o términos específicos de búsqueda.

## CONTENIDOS

Una táctica inteligente a la hora de buscar, que explica cada buscador en su "Ayuda", es utilizar términos específicos de búsqueda, es decir, ciertas palabras, generalmente en inglés, y ciertos símbolos, que ayudan a acotar la búsqueda a modo de código que el buscador reconoce cuando se introduce la información para la búsqueda. Es lo que se llama la **sintaxis** de un buscador. No todos los buscadores utilizan la misma sintaxis.

Así, en Google podemos delimitar una cita textual que busquemos en una página o documento mediante comillas ("), podemos informar de que buscamos un tipo concreto de archivo especificando su extensión tras escribir "filetype:" y la extensión, podemos utilizar expresiones booleanas (como "AND", "OR", "NEAR", etc.), usar símbolos como "+" y "-" para pedir que la búsqueda incluya o excluya palabras, etc.



# **Prepara tu aprendizaje**



## **CONTENIDOS**

A la hora de introducir los términos de la búsqueda, se pueden usar, igualmente, asteriscos (\*). Sirven para buscar raíces de palabras, palabras derivadas de la raíz introducida, o singulares y plurales.

Por ejemplo, si buscamos información sobre coches y deseamos que el buscador busque por "coches" y por "coche", deberemos introducir "coche\*" en el recuadro.

Al contrario de lo que ocurre en muchos buscadores, en Google no se pueden utilizar los asteriscos de este modo.



# ***Prepara tu aprendizaje***



## ***CONTENIDOS***

En casi todos los buscadores hay un apartado en el que se pueden buscar exclusivamente imágenes, sonidos, fragmentos de videos, archivos multimedia, etc.

Por último, los buscadores no suelen distinguir las tildes de las palabras, ni la diferencia entre la letra "ene" (n) y la "eñe" (ñ).



# Prepara tu aprendizaje



## CONTENIDOS

### Los directorios:

No solo se puede buscar información en Internet mediante los buscadores. Otra posibilidad es buscar en los **directorios**.

Los directorios son páginas web que organizan a las demás páginas web, clasificando así el contenido de la red. Su principal problema es que Internet es un medio en el que lo publicado puede cambiar fácilmente de lugar (de servidor) o puede variar, añadiéndose y eliminándose contenido e información... es un medio cambiante.

Algunos buscadores conocidos como Google y Yahoo disponen de un apartado de directorio, pero también hay otros como Looksmart, Webcrawler, The Open Directory, El Índice, etc. Al igual que ocurre con los buscadores, existen directorios especializados.



# Prepara tu aprendizaje



## CONTENIDOS

### Los agentes espía:

Los **agentes espía** (a distinguir de los programas espía) son programas que podemos descargar a nuestro ordenador para que ellos nos realicen búsquedas por Internet, a partir de unos parámetros especificados previamente, y nos avisen sobre cuestiones concretas que encuentran en la red, sin la necesidad de estar presencialmente delante del ordenador (ni de tenerlo encendido).

Copernic y Web Ferret son agentes espía de búsqueda, nos pueden realizar búsquedas en Internet cuando no estamos. Changedetection, Google Alert y Spypress nos pueden avisar, por correo electrónico, de los cambios que realizan las páginas que queramos. Tracerlock puede avisar de novedades sobre algún tema, y Google News sobre la aparición de noticias que contengan palabras introducidas previamente.



# Prepara tu aprendizaje



## CONTENIDOS

### Los grupos de debate, los servidores FTP y los servidores Telnet:

Los **grupos de debate** son espacios o apartados en páginas web en las que los usuarios opinan o informan sobre temas específicos a través de mensajes. Algunos son RedIris, Mailgate y Google Groups.

Los **servidores FTP** permiten transferir archivos de unos ordenadores a otros con un protocolo diferente al de la World Wide Web. Se accede a ellos y tras buscarlos se seleccionan los archivos que se quieran descargar o enviar.

La función de los **servidores Telnet** es similar, pero estos permiten transferir archivos a bibliotecas y bases de datos de instituciones, lo que quiere decir que podríamos explorar el Telnet de una biblioteca de este modo.



# Prepara tu aprendizaje

## La Internet invisible:

### CONTENIDOS

Algunas páginas web o archivos no son directamente accesibles desde los buscadores. Esa parte de la red se denomina la **Internet invisible**.

Esto ocurre, por ejemplo, con determinados archivos, incluso públicos, que se encuentran hospedados en páginas web de bases de datos. Para visualizar los archivos es necesario entrar a la página, desde ahí a la base de datos, y buscar el archivo, por lo que –al no encontrarlo desde un buscador– no nos percataremos de su existencia de otro modo.

Para solventar este problema, existen dos tácticas: la primera es utilizar uno de los buscadores especializados en Internet invisible (Invisible Webs, Internets, Direct Search, Internet Invisible), la otra es especificar buscar en bases de datos en la búsqueda avanzada de los buscadores o mediante sintaxis específica de búsqueda (“base de datos”, “database”).



# **Prepara tu aprendizaje**



## **CONTENIDOS**

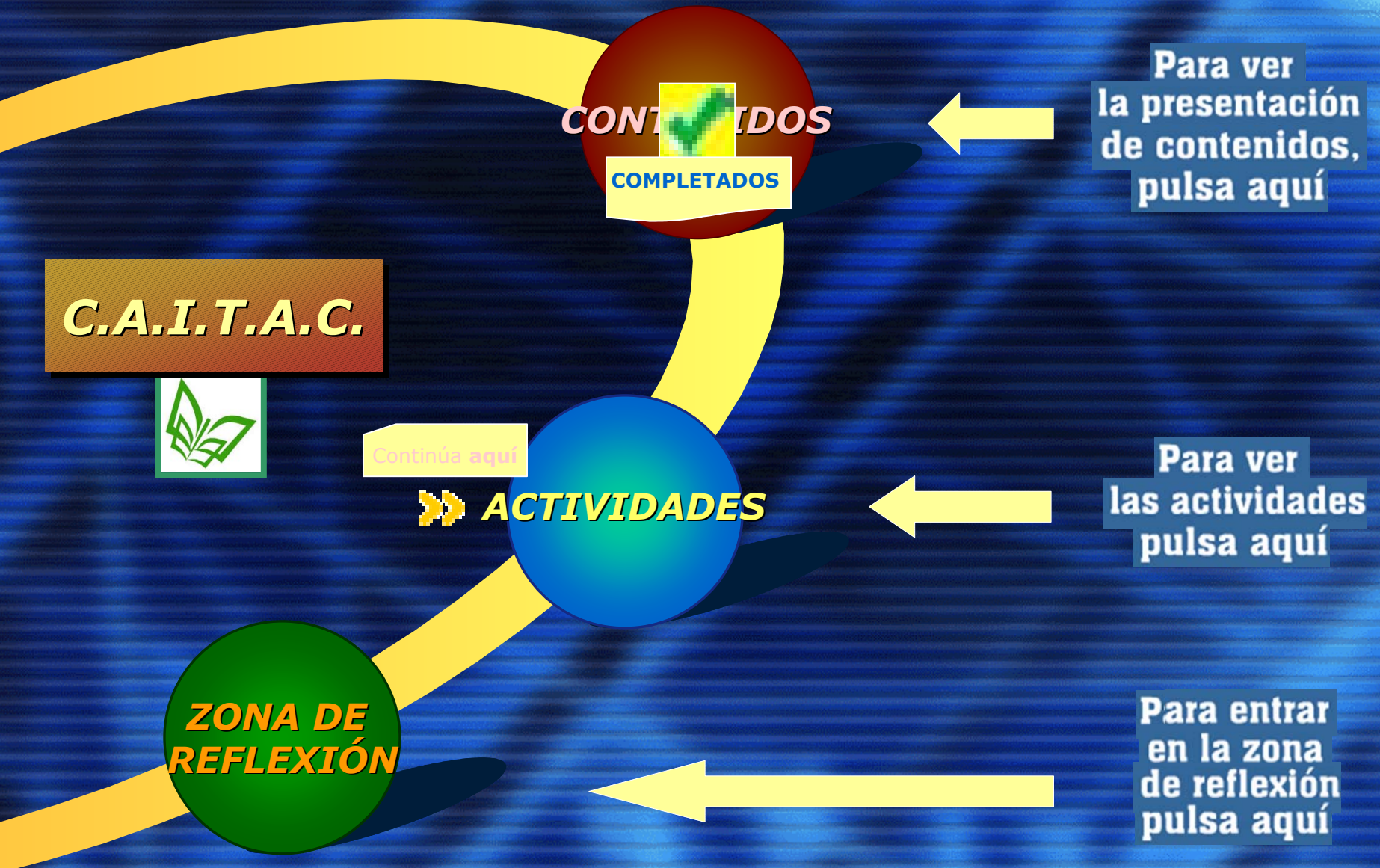
Hasta aquí hemos visto las estrategias y tácticas posibles para buscar información en Internet, y no solamente mediante los buscadores.

A partir de aquí, lo recomendable es saber identificar qué estrategias y tácticas se adecuan mejor al tipo de búsqueda que queramos realizar en cada ocasión, para, con algunas de ellas o con la combinación de varias de ellas, seamos capaces de encontrar dicha información sin perder mucho tiempo en la tarea.

**Continúa con las Actividades de Planificación...**



# Prepara tu aprendizaje





# **Prepara tu aprendizaje**

## **ACTIVIDADES**

**Para la siguiente actividad, lee los objetivos de tu aprendizaje sobre búsquedas en Internet:**

1. Conocer las principales estrategias y tácticas de búsqueda de información en Internet.
2. Valorar la diversidad de opciones de búsqueda en Internet y su complejidad en vistas a un uso óptimo de las mismas.
3. Comprender el funcionamiento de los principales buscadores y reconocer las características y posibilidades de rendimiento de cada uno de ellos.
4. Descubrir las diversas utilidades de Internet en general, y su uso para la investigación mediante buscadores específicamente.



# **Prepara tu aprendizaje**



## **ACTIVIDADES**

**Para la siguiente actividad, lee los objetivos de tu aprendizaje sobre búsquedas en Internet :**

5. Desarrollar actitudes favorables hacia los procesos y tareas de búsqueda de información concreta.
6. Adquirir sensibilidad sobre el provecho de los medios tecnológicos a nuestro alcance para buscar información.
7. Adquirir criterios para escoger estrategias y tácticas de búsqueda de información adecuadas a lo que se investiga.
8. Conocer la evolución y el desarrollo de Internet desde sus orígenes.
9. Utilizar el potencial personal intelectual que se posee para pensar aplicaciones nuevas que se puedan hacer de Internet.
10. Desarrollar la aplicabilidad de procedimientos y destrezas adquiridos durante el aprendizaje.



# **Prepara tu aprendizaje**



## **ACTIVIDADES**

Piensa lo siguiente:

¿Dónde puedo buscar información sobre este tema (las búsquedas de información en Internet)?

¿De qué manera puedo formular mi punto de vista sobre el mismo?

¿Cómo puedo aplicar los conocimientos y habilidades que adquiriré?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Prepara tu aprendizaje



## ACTIVIDADES

¿En qué medida y cómo sabré si he conseguido alcanzar los objetivos propuestos en el tema?

Como ya sabes, se trata de seguir los cuatro pasos de los que te ha hablado tu profesor: elaboración, personalización, aplicación y evaluación. Cuatro pasos que seguimos al aprender un tema nuevo.

Haz clic aquí para responder esta pregunta  
con tu Procesador de Texto



# **Prepara tu aprendizaje**

## **ACTIVIDADES**

Ya sabes el plan que vas a seguir. Antes de empezar a recoger información, realiza las siguientes actividades:

Consulta la Caja de herramientas y piensa qué instrumentos vas a utilizar y el dominio que tienes de cada uno de ellos.

¿Qué información voy a utilizar?

Haz clic aquí para responder esta pregunta  
con tu Procesador de Texto



# **Prepara tu aprendizaje**

## **ACTIVIDADES**

¿Qué direcciones voy a utilizar?

¿Voy a utilizar herramientas que no tengan que ver con Internet (libros, revistas, etc.)?

¿Conozco y domino bien los instrumentos que voy a utilizar?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Prepara tu aprendizaje**



## **ACTIVIDADES**

¿Con quién voy a trabajar para obtener la información?

¿Estoy preparado para trabajar solo?, ¿qué necesito preparar?

En caso de dudas, ¿con quién puedo contar?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# ***Prepara tu aprendizaje***

## ***ACTIVIDADES***

¿De cuánto tiempo dispongo...

... para recoger información sobre el tema?

... para organizarla?

... para realizar todo mi aprendizaje?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Prepara tu aprendizaje**



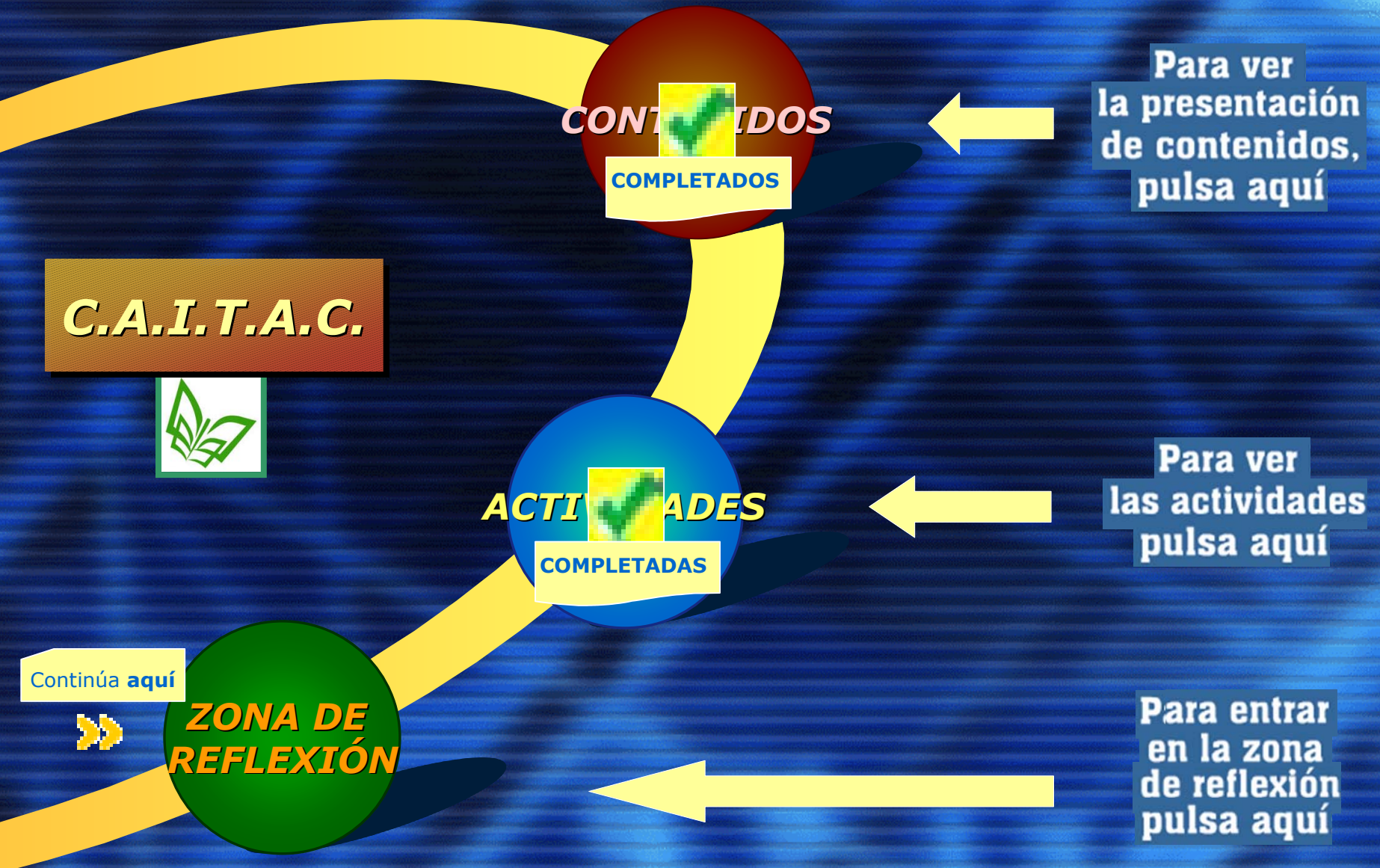
## **ACTIVIDADES**

**Continúa con la Zona de Reflexión de Planificación...**

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Prepara tu aprendizaje





# **Prepara tu aprendizaje**

## **ZONA DE REFLEXIÓN**

Consulta y piensa en los objetivos del tema.

Ordena, según tu prioridad, los objetivos.

¿Añadirías más objetivos a alcanzar?

Añade uno, dos o tres objetivos tuyos a la lista, y vuelve a ordenarla por tu orden de prioridad.

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Prepara tu aprendizaje**

**ZONA DE  
REFLEXIÓN**



**Ahora ya has preparado y planificado bien tu aprendizaje, así que puedes explorar la información e ir organizándola a medida que la obtienes. A continuación:**

**Explora y organiza la información...**

**Continúa con la presentación de Contenidos de Elaboración...**



**COMPLETADO**

1. Descubre el  
Interés del tema

**COMPLETADO**

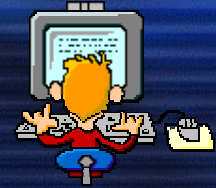
2. Prepara tu aprendizaje

Continúa **aquí**



3. Explora y organiza  
la información

# C.A.I.T.A.C.



6. Comprueba  
tu progreso



5. Aplica lo aprendido



4. Busca tu  
punto de vista



# Explora y organiza la información





# **Explora y organiza la información**



## **CONTENIDOS**

Para comprender el mensaje, la situación o las tareas a realizar es necesario elaborar las ideas que tenemos o conocemos sobre el tema. La elaboración exige identificar las ideas más relevantes, organizarlas y elaborarlas, es decir, relacionarlas con las ideas ya conocidas.

En este ámbito del aprendizaje es donde se produce realmente la comprensión del significado del mensaje.

Dicho de otro modo, es en este momento en el que la información comienza a transformarse en conocimiento gracias a los procesos mentales de selección, organización y elaboración.



# **Explora y organiza la información**



## **CONTENIDOS**

Ahora, durante la exploración y organización de la información, es cuando deberás indagar, observar y recoger la información para analizarla y reconstruirla en conocimiento. Ahora es cuando debes hacer, con la ayuda de las actividades que te proponemos y la de tu profesor, la obtención de la información.



# **Explora y organiza la información**

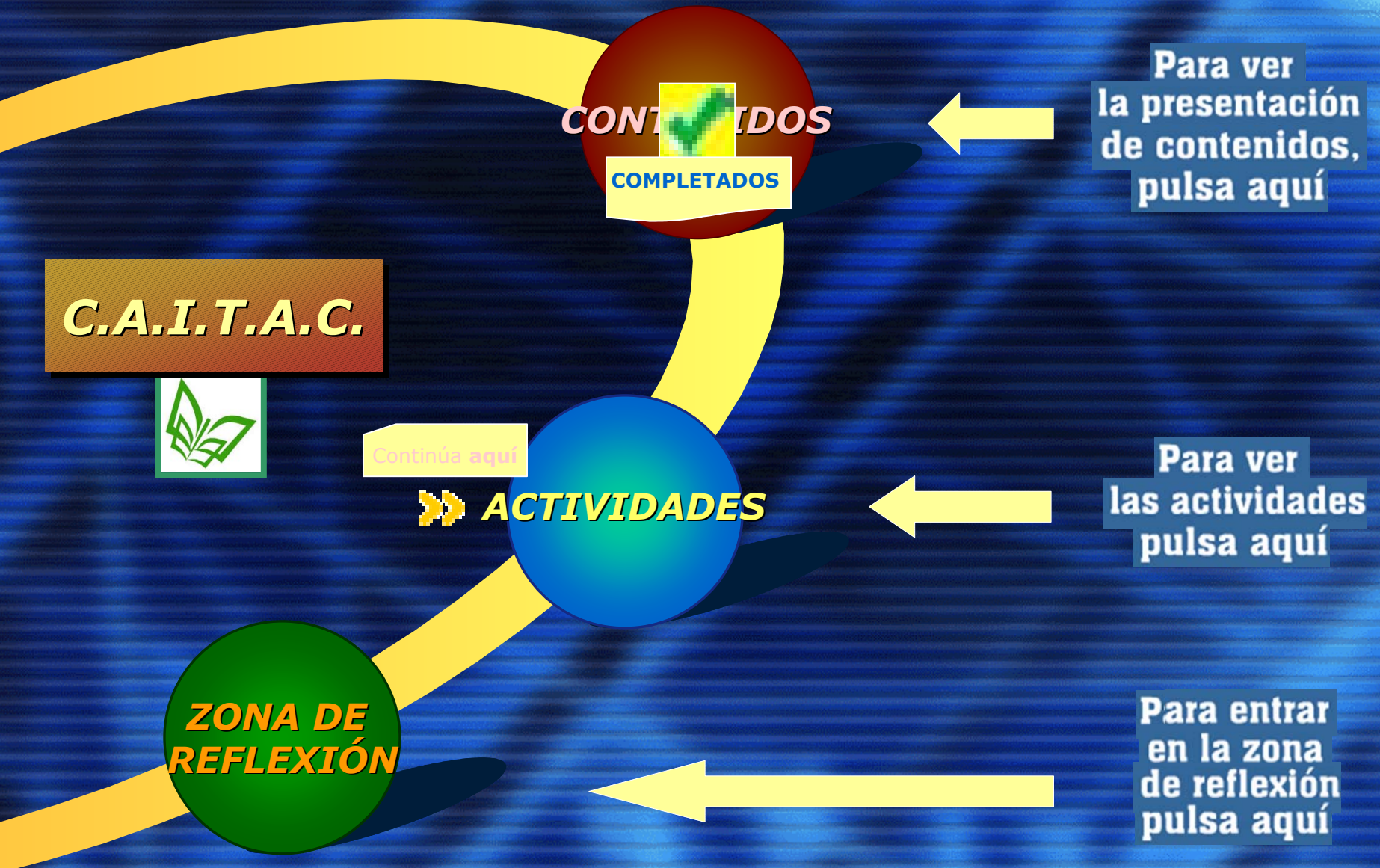


**CONTENIDOS**

**Continúa con las Actividades de Elaboración...**



# Explora y organiza la información





# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Busca información sobre el tema “cómo buscar información en Internet” en Google.

Una vez que creas tener suficiente material, realiza e imprime tu **informe de navegación**:

Sesión(es):  . Fecha(s):  .

Objetivos previstos:

Páginas visitadas:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Fichas de página:

Página:

.

Resumen de información  
de contenidos encontrados:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Fichas de página:

Página:

.

Resumen de información  
de contenidos encontrados:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Fichas de página:

Página:

.

Resumen de información  
de contenidos encontrados:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Fichas de página:

Página:

.

Resumen de información  
de contenidos encontrados:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Fichas de página:

Página:

.

Resumen de información  
de contenidos encontrados:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Fichas de página:

Página:

.

Resumen de información  
de contenidos encontrados:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

### Dificultades encontradas:

Dificultades técnicas:

Dificultades de la información y los contenidos:

Dificultades personales:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto

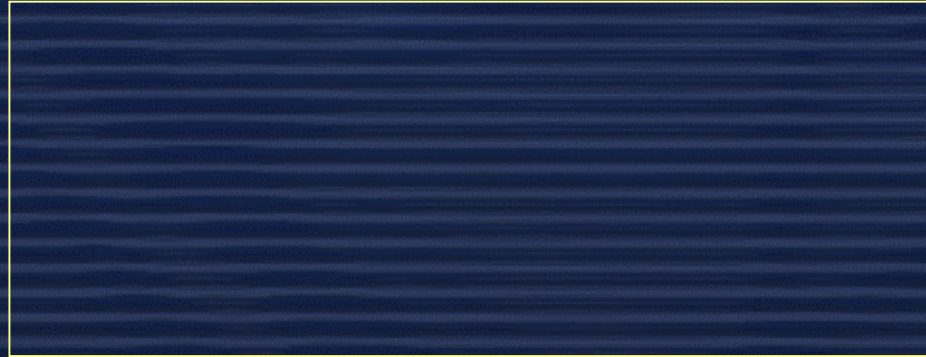


# **Explora y organiza la información**

## **ACTIVIDADES**

### **Objetivos para otras búsquedas:**

Consideraciones y objetivos para futuras búsquedas:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for users to write their considerations and objectives for future searches.

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Explora y organiza la información**



## **ACTIVIDADES**

Contesta brevemente a estas preguntas y después imprime tus opiniones al respecto:

¿En qué consiste Internet?

¿Para qué se creó?

¿En qué consiste un buscador de Internet?

¿Para qué sirven?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Explica las ventajas e inconvenientes que tienen Internet y sus buscadores para buscar información.

Ventajas:

Inconvenientes:

Indica siete de los navegadores más útiles para navegar y/o para buscar información en la red:

<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Describe brevemente cada uno de los siete navegadores:

Navegador:

.

Descripción:

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Explora y organiza la información**



## **ACTIVIDADES**

Para extraer significado de la información, la mente humana realiza actividades que, utilizadas adecuadamente, producen buenos resultados en el aprendizaje.

Vamos a practicar, pues, algunas de estas actividades...

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

Escribe los nombres de los navegadores que conozcas y al lado de cada uno el adjetivo que tú crees que mejor lo define:

## ACTIVIDADES

Programa navegador	Versión	Sistema Operativo	Adjetivo
Internet Explorer	6	Windows XP	
Mozilla Firefox	1.7.5	Windows XP	
Opera	7.54	Windows XP	
Opera	5	Linux	

Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

Valora y estudia en profundidad los buscadores. Haz una tabla en la que aparezcan en la primera columna todos los buscadores que encuentres, y en la primera fila una característica en cada casilla. Una tabla así:

## ACTIVIDADES

Buscador	Tipo	Cómo ofrece los resultados	Cómo realiza las búsquedas	Sintaxis del buscador y ejemplos	Rapidez de búsqueda	Diseño visual y navegación	Otras caract.	Aspectos Pos.	Aspectos Neg.
Google	General								
Yahoo									
Lycos									
Terra									

Haz clic aquí para realizar esta actividad con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ACTIVIDADES

Ya tienes una tabla en la que has descrito las características del máximo de buscadores posible. La podrás consultar en tu portafolios cada vez que lo desees, que planifiques búsquedas, o que tengas dudas realizando búsquedas en Internet.

Ahora, elabora una tabla en la que describas algunos ejemplos de búsquedas realizadas, tal que así:

Búsqueda sobre:	Medios de búsqueda (buscadores, directorios, grupos de debate...) utilizados	Sintaxis empleadas	Estrategias empleadas	Otras tácticas empleadas	Adecuación resultados finales (criterio de utilidad de las estrategias empleadas)	Pos.	Neg.
Contaminación	Google	AND, NEAR					
	Scirus						
	Kartoo						
Coches	Google	coche*, ...					
	Yahoo						
	Ask Jeeves						

Haz clic aquí para realizar esta actividad con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

Por último, escribe los nombres de los medios de búsqueda que ya conoces y al lado de cada uno el adjetivo que tú crees que mejor lo define:

## ACTIVIDADES

Nombre del medio de  
búsqueda (buscador,  
directorio, grupo de debate,  
agente espía,...) utilizado

Adjetivo


Haz clic aquí para hacer esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Explora y organiza la información**

## **ACTIVIDADES**

Escribe una redacción sobre cómo buscaste, un día, algo que querías saber, en Internet. ¿Tardaste mucho? ¿Para qué consultaste Internet? ¿Qué sabías sobre ese tema? ¿Aprendiste algo nuevo?

Haz clic aquí para hacer esta redacción  
con tu Procesador de Texto



# **Explora y organiza la información**

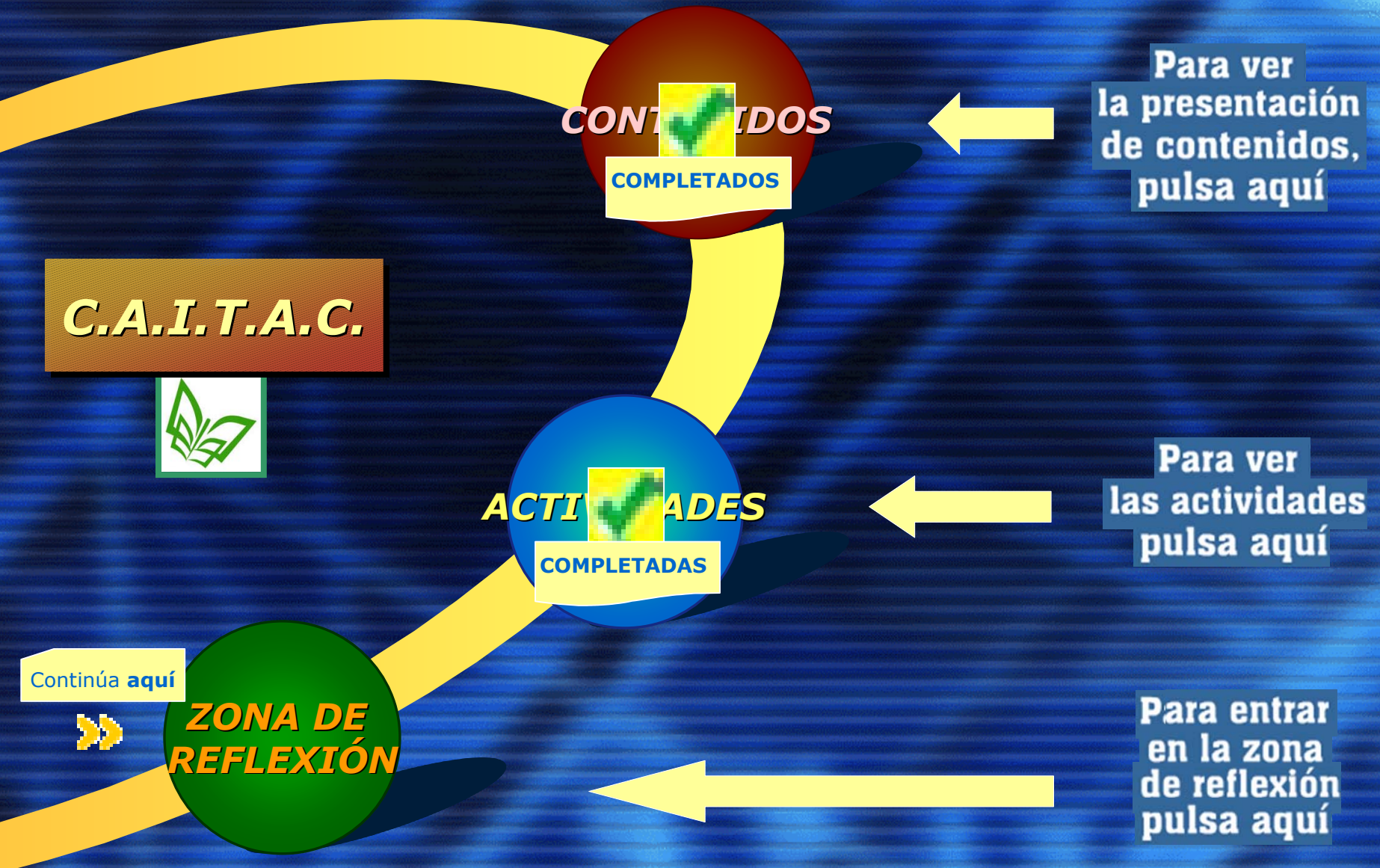


## **ACTIVIDADES**

**Continúa con la Zona de Reflexión de  
Elaboración...**



# Explora y organiza la información





# **Explora y organiza la información**



## **ZONA DE REFLEXIÓN**

Ahora vamos a reflexionar sobre nuestra propia capacidad para enfrentarnos a la búsqueda de información y el esfuerzo y el tiempo que podemos dedicar a cada tipo de búsqueda.

Imagina que descubres cosas nuevas que no conocías sobre el “efecto invernadero” y la capa de ozono, y te apetece buscar información en Internet al respecto por curiosidad y para ver si lo que sabes es mucho o poco, ver si estás en lo cierto, etc.

Esta es una búsqueda bastante general, en la que no precisas encontrar ningún dato concreto, sino que los datos que vayas obteniendo irán ampliando tu conocimiento sobre el tema.



# **Explora y organiza la información**

## **ZONA DE REFLEXIÓN**

Imagina, ahora, que un profesor pide información sobre la vida del gran escritor Cervantes, y decides buscar datos sobre él en Internet.

En este caso, la búsqueda no es general, sino que es más acotada. Delimitaremos que lo que queremos son datos sobre Cervantes, su biografía, sus obras, así como el contexto social y cultural en el que vivió, y el contexto histórico –tanto español como europeo y mundial– de su época. ¿Te imaginas a Cervantes en nuestra época?



# **Explora y organiza la información**

## **ZONA DE REFLEXIÓN**

Imagina, por último, que tu profesor os pide qué acontecimientos tuvieron lugar en el año 1212, o en qué momento se descubrió el cometa Halley.

En este caso, la búsqueda es bastante más acotada, pues trataremos de buscar uno o varios **datos concretos** y específicos. Sin duda, habremos de servirnos de la búsqueda avanzada, de la sintaxis de los buscadores y de buscadores especializados o temáticos y multibuscadores. Deberemos poner especial atención en seleccionar páginas web que contengan específicamente los datos que buscamos y desechar aquellas que no se concentran en estos. Tendremos que tener también especial cuidado en contextualizar la información que encontremos, pues uno de los riesgos de la búsqueda en Internet es encontrar datos descontextualizados, asegurándonos de la fiabilidad de las fuentes (viendo quién o qué entidades gestionan las páginas donde aparece nuestra información) y cotejando la información de unas y otras.



# Explora y organiza la información

## ZONA DE REFLEXIÓN

Como ves, uno puede profundizar más o menos en sus búsquedas, dedicando más recursos (estrategias y tácticas –sintaxis, acotaciones,...–, medios de búsqueda –directorios, grupos de debate, multibuscadores, agentes espía, buscadores especializados,...–, fuentes –libros, revistas, publicaciones impresas, personas, páginas web,...–, etc.) o menos. El cómo se haga la búsqueda, el tiempo y el esfuerzo que se le dedique, deberá estar en función de lo que cada cual quiera buscar y cómo quiera cada uno organizarse, en función de lo que pretenda con la búsqueda.

Ya que el conocimiento es infinito y podemos profundizar en él todo lo que queramos, obteniendo más y más datos e información, es muy importante reconocer las maneras de buscar en Internet y organizar la información obtenida, identificando su contexto, seleccionándola, clasificándola y valorándola conforme la obtenemos o después de obtenerla.



# **Explora y organiza la información**

## **ZONA DE REFLEXIÓN**

Ahora, contesta brevemente estas preguntas:

A grandes rasgos... ¿de qué maneras se puede buscar información en Internet?

¿Cómo organizaremos de qué manera buscar esa información?, ¿en función de qué?

¿Qué tenemos que hacer para distinguir información relevante?, ¿y para que nos sea útil?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# Explora y organiza la información

## ZONA DE REFLEXIÓN

Escribe una breve redacción sobre uno de los siguientes temas:

- ¿Qué consecuencias directas ha tenido Internet para las personas que quieren buscar información sobre algo?
- ¿Cuáles son los problemas de buscar información solamente por Internet?
- ¿Qué problemas tiene la información que se presenta en Internet?

Haz clic aquí para hacer la redacción  
con tu Procesador de Texto



# **Explora y organiza la información**

## **ZONA DE REFLEXIÓN**



**En este momento has recogido y organizado toda la información necesaria para acometer las siguientes etapas de tu aprendizaje. Ha sido un camino de esfuerzo, de disfrute y de gratificación. Ahora podrás expresar tu punto de vista personal sobre Internet y las búsquedas de información, y todos los aspectos que giran en torno a esta cuestión.**

**Expresa tu propio punto de vista...**

**Continúa con la presentación de Contenidos de Personalización...**



**C.A.I.T.A.C.****COMPLETADO**

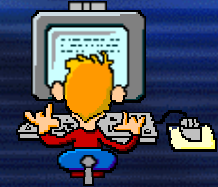
1. Descubre el  
Interés del tema

**COMPLETADO**

2. Prepara tu aprendizaje

**COMPLETADO**

3. Explora y organiza  
la información



6. Comprueba  
tu progreso



5. Aplica lo aprendido

Continúa **aquí**



4. Busca tu  
punto de vista



# Expresa tu punto de vista





# Expresa tu punto de vista



## CONTENIDOS

Para algunos, por desgracia, el aprendizaje ya se ha terminado cuando se ha recogido la información y comprendido los conocimientos.

Lo que no hacen es personalizarlos, es decir, analizar objetivamente o criticar los conocimientos e ir más allá de ellos, en la medida de lo posible, cambiándolos y modificándolos para mejorarlos y así mejorar la realidad. Eso es la **personalización** del conocimiento.

¿No es apasionante saber que en cierta medida es posible cambiar la realidad después de aprender conocimientos?



***Expresa tu punto de vista***



***CONTENIDOS***

**Continúa con las Actividades de Personalización...**



# Expresa tu punto de vista





# ***Expresa tu punto de vista***



## ***ACTIVIDADES***

Ahora te vamos a pedir que realices una crítica a 2 o 3 buscadores generales, a 2 o 3 buscadores especializados, a 2 o 3 multibuscadores, a 2 o 3 buscadores inteligentes, a 2 o 3 directorios generales, a 2 o 3 directorios especializados, a 2 o 3 grupos de debate y a 2 o 3 agentes espía. También puedes criticar algunas páginas web que ofrezcan algún tipo de información relevante. Para hacerlo, utiliza las siguientes fichas.

Piensa bien lo que vas a escribir, antes de hacerlo, y considera que cada crítica tiene que ser una buena crítica.



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

Para eso, la **crítica** debe ser **descriptiva** (fijándote en los fallos, el funcionamiento, los inconvenientes, las desventajas en comparación con otros medios de búsqueda de mismo y diferente tipo, en qué les puede faltar utilidad, etc.), **constructiva** (proponiendo mejoras de los aspectos criticados y, si se te ocurren, de aspectos nuevos) y **razonada** (empleando, para cada aspecto criticado, argumentos concisos y comprensibles).



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Medio de búsqueda:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Medio de búsqueda:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Medio de búsqueda:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Medio de búsqueda:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Medio de búsqueda:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Medio de búsqueda:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Expresa tu punto de vista

## ACTIVIDADES

### Ficha de crítica:

Página web:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

### **Ficha de crítica:**

Página web:

.

Crítica:

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# ***Expresa tu punto de vista***

## ***ACTIVIDADES***

¿Qué ventajas y desventajas encuentras en la utilización de Internet y de las nuevas tecnologías?

¿Cuáles son las diferentes partes de un ordenador?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# ***Expresa tu punto de vista***

## ***ACTIVIDADES***

¿Cuántos ordenadores hay en tu clase?

¿Están todos conectados a Internet?

¿Qué tipo de conexión tienen?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

¿Hay un aula de ordenadores en tu escuela o instituto?

¿Cuántos están conectados?

¿Tienen instalada una red de área local (o intranet) para trabajar conectados unos a otros?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# ***Expresa tu punto de vista***

## ***ACTIVIDADES***

¿Qué navegadores usáis en tu clase, en el aula de ordenadores de tu escuela o instituto, o en este ordenador?

¿Y qué programas de software?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

¿Cuáles son tus programas de software favoritos?

Explica por qué prefieres cada uno de ellos.

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

Piensa en tus aficiones y en las temáticas que más te inquietan o te interesan.

¿Existen buscadores especializados en esos temas en Internet?

¿Cuáles son?

¿Los has usado alguna vez?, ¿qué buscaste con ellos?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

Utiliza ahora uno o más buscadores para buscar información sobre un tema a tu elección, que te interese.

¿Te resultan útiles esos buscadores?

¿Encuentras información relevante y actualizada en todos ellos?

Haz clic aquí para responder estas preguntas  
con tu Procesador de Texto



# **Expresa tu punto de vista**

## **ACTIVIDADES**

Hemos visto una clasificación de los buscadores según cuatro tipos, pero ¿no se te ocurre alguna otra clasificación diferente, atendiendo a otros criterios?

Utiliza un programa productor de mapas conceptuales (como Microsoft Visio) o de presentaciones (como Power Point) para realizar un **mapa conceptual** que aglutine a los diferentes buscadores que conoces, y en el que los clasifiques atendiendo a **tus propios criterios** (utilidad, rapidez en la presentación de resultados, calidad, etc. u otros que tú consideres oportunos).

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con los programas sugeridos



***Expresa tu punto de vista***

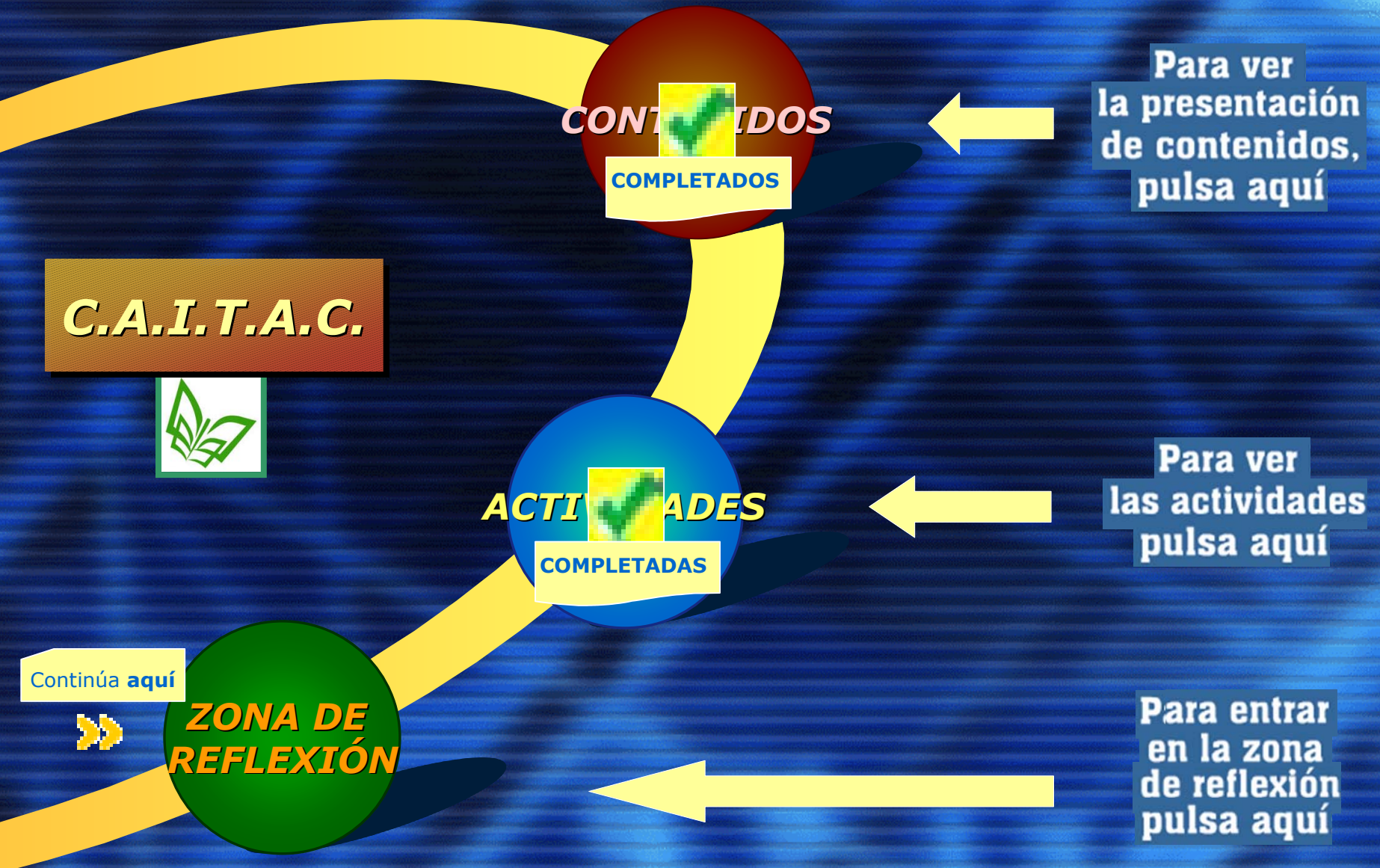


***ACTIVIDADES***

**Continúa en la Zona de Reflexión de  
Personalización...**



# Expresa tu punto de vista





# **Expresa tu punto de vista**

## **ZONA DE REFLEXIÓN**

Ahora escoge un tema que a ti te interese, pero para el que no se dispone de un buscador especializado ni directorio especializado en Internet.

Diseña un buscador especializado en ese tema concreto. Piensa qué aspecto gráfico le darías, qué contenidos incluiría, cómo funcionaría y cómo presentaría los resultados tras buscar en la red.

Utiliza un programa de imagen para dibujar la portada de tu buscador especializado.

Completa la actividad realizando una redacción en la que expliques los contenidos, las diferentes partes del buscador, y su utilidad para aficionados o personas interesadas en ese tema.

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tus programas de Tratamiento de Imágenes  
y tu Procesador de Texto



# Expresa tu punto de vista

## ZONA DE REFLEXIÓN

Por último, utiliza los programas adecuados (Power Point, programas de Imagen, etc.) para realizar un anuncio publicitario (con lo que tú prefieras entre imagen, audio y vídeo) y que sirva:

- para convencer al público de que utilice tu buscador especializado, porque es muy bueno.
- para convencer al público de la utilidad de Internet y su variedad de posibilidades para buscar información adecuadamente.

Haz una de las dos, o bien las dos actividades, tal y como tú quieras.

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con los programas sugeridos



# **Expresa tu punto de vista**

**ZONA DE  
REFLEXIÓN**



**Ya has completado tu propia personalización de los conocimientos aprendidos hasta ahora. Por fin podrás empezar a hacer búsquedas en Internet con los procedimientos aprendidos y poner en práctica tus tácticas para realizar buenas búsquedas.**

**Aplica todo lo aprendido sobre las búsquedas de información en Internet...**

**Continúa en la presentación de Contenidos de Aplicación...**



**C.A.I.T.A.C.****COMPLETADO**

1. Descubre el  
Interés del tema

**COMPLETADO**

2. Prepara tu aprendizaje

**COMPLETADO**

3. Explora y organiza  
la información



6. Comprueba  
tu progreso

Continúa **aquí**

5. Aplica lo aprendido

**COMPLETADO**

4. Busca tu  
punto de vista



# Aplica lo aprendido





# Aplica lo aprendido



## CONTENIDOS

La dimensión del aprendizaje que menos llevamos a la práctica es la dimensión **aplicada**. A menudo, se estudian cosas porque debemos hacerlo, pero sin preguntarnos cuál es su utilidad o cómo y en qué contextos pueden aplicarse.

Esta falta de práctica a partir del conocimiento teórico nos lleva a olvidar rápidamente lo aprendido. Es una pena que después de un proceso de aprendizaje se echen en saco roto los conocimientos y las habilidades por una falta de puesta en práctica y aplicación de los mismos.

Sin embargo, con el modelo CAITAC sí tienes ocasión de poner en práctica esta dimensión del aprendizaje, de aplicar lo aprendido.



# **Aplica lo aprendido**



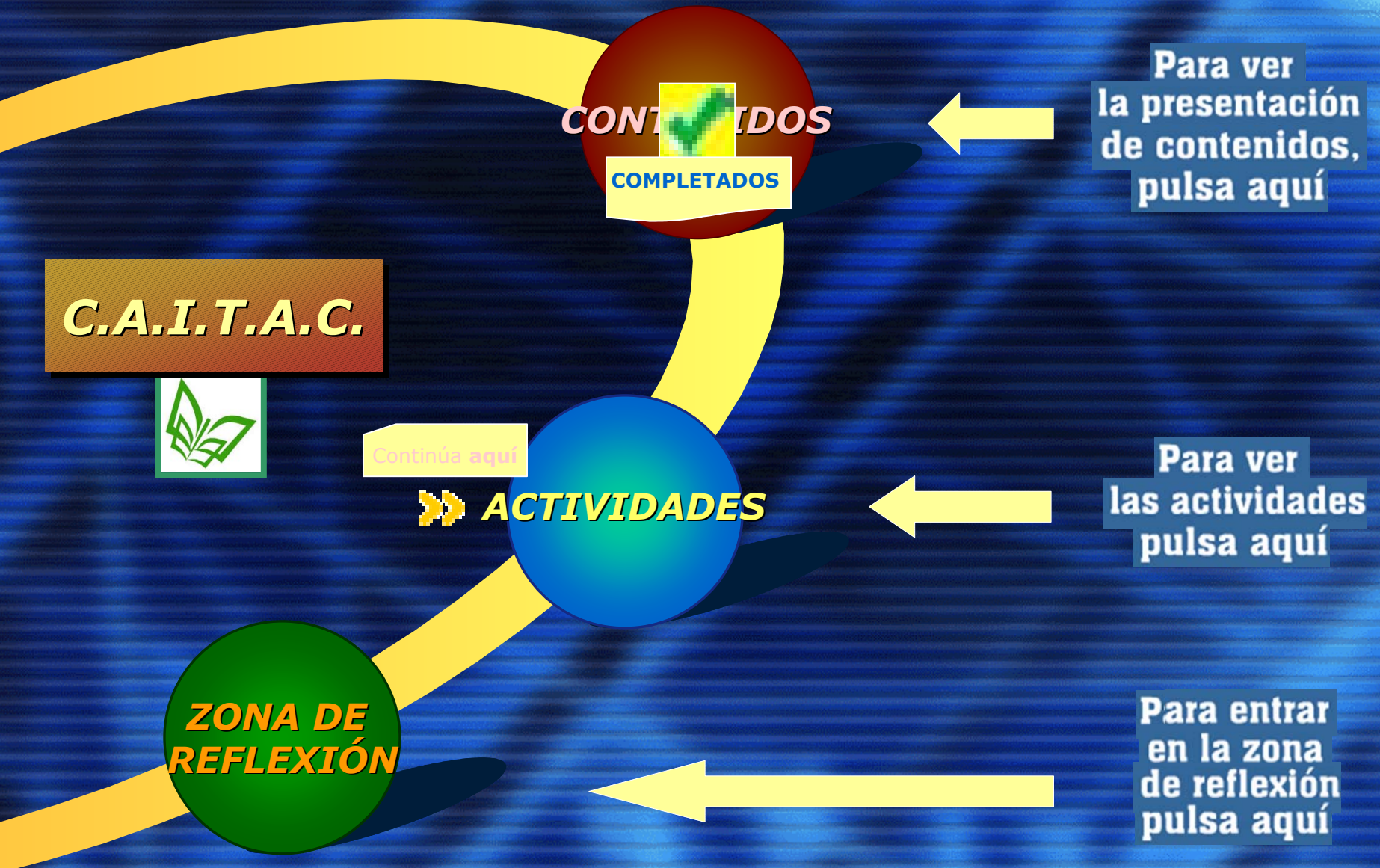
## **CONTENIDOS**

Para el tema sobre cómo realizar búsquedas en Internet, te vamos a pedir que hagas diferentes búsquedas y apliques las estrategias que has aprendido de una manera adecuada.

**Continúa con las Actividades de Aplicación...**



# Aplica lo aprendido





***Aplica lo aprendido***

***ACTIVIDADES***

Ahora



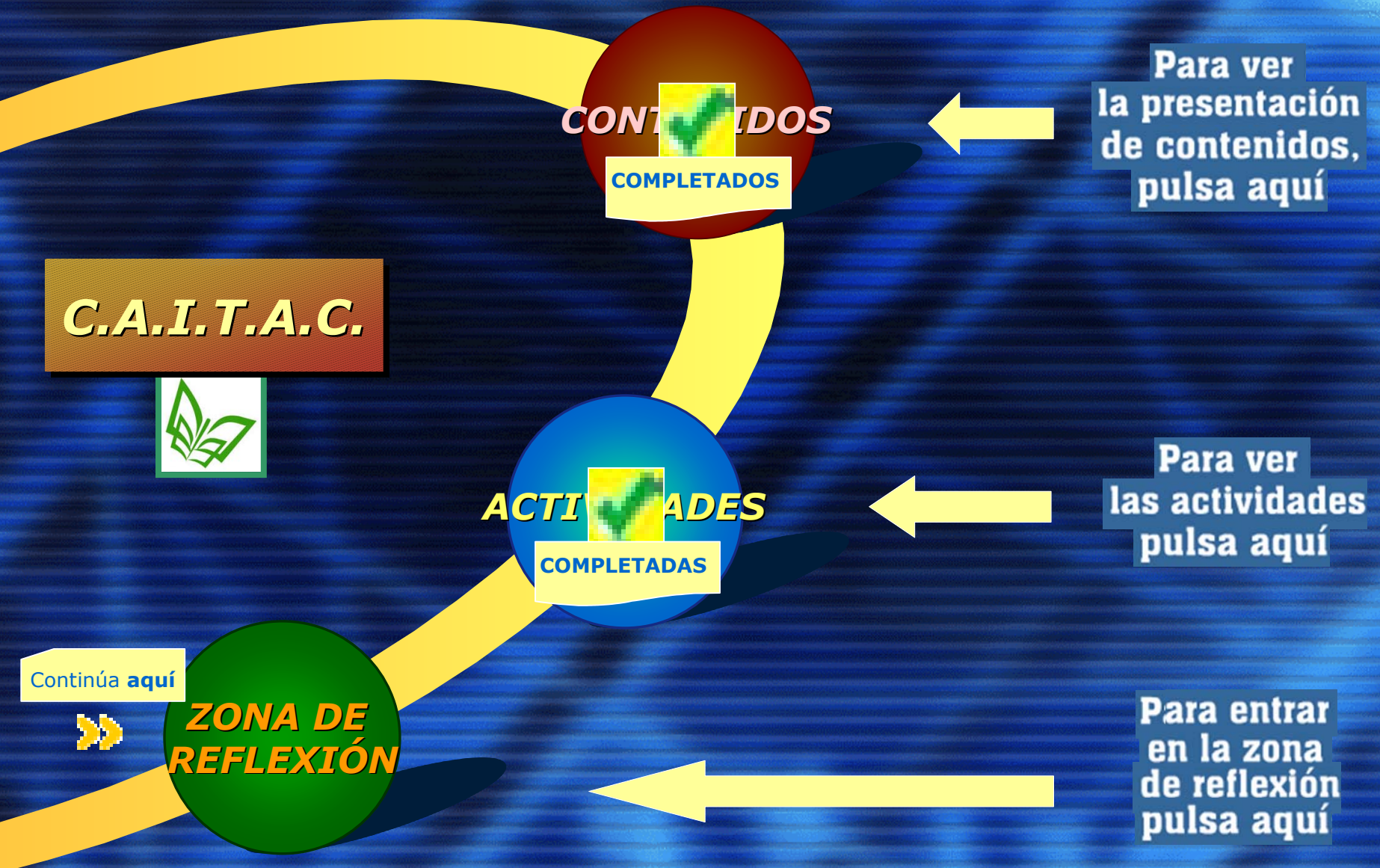
***Aplica lo aprendido***

***ACTIVIDADES***

Ahora



# Aplica lo aprendido





# **Aplica lo aprendido**

**ZONA DE  
REFLEXIÓN**

Pdasdasd

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con los programas sugeridos



# **Aplica lo aprendido**

**ZONA DE  
REFLEXIÓN**



Ya has podido comprender el interés de este tema, planificar tu aprendizaje, recoger la información, elaborar tu punto de vista y aplicar lo aprendido en la práctica.

Estás llegando a la recta final de tu proceso de aprendizaje sobre el tema de las búsquedas en Internet.

Lo único que te queda por hacer es evaluar tu progreso, es decir, verificar hasta qué punto has alcanzado los objetivos que tenías al principio, y si has conseguido otros nuevos. Este paso, pese a ser el último, también es muy importante: te ayudará a determinar cuánto sabes sobre las búsquedas en Internet, y de qué forma puedes aprender más.

**Sigue adelante con la Actividad 1 de Evaluación...**



**COMPLETADO**

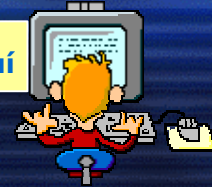
1. Descubre el  
Interés del tema

**COMPLETADO**

2. Prepara tu aprendizaje

**COMPLETADO**

3. Explora y organiza  
la información

**C.A.I.T.A.C.**Continúa **aquí**

6. Comprueba  
tu progreso

**COMPLETADO**

5. Aplica lo aprendido

**COMPLETADO**

4. Busca tu  
punto de vista



# Comprueba tu progreso

Continúa **aquí**

»» **ACTIVIDAD 1**

**C.A.I.T.A.C.**



**ACTIVIDAD 2**

**ACTIVIDAD 3**



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 1

De la lista de objetivos del tema (la que proponíamos más los que añadiste), señala cuáles has conseguido, evaluando del 1 al 10 el nivel alcanzado para cada uno de ellos (siendo el nº 5 el límite para alcanzar el objetivo):

Objetivo	¿Alcanzado?	¿Cómo lo puedo alcanzar o mejorar?

Haz clic aquí para realizar esta actividad  
con tu Procesador de Texto



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 1

### Tu portafolios:

Ha llegado el momento de hacer los últimos retoques a tu portafolios o cuaderno electrónico, el lugar en el que tienes realizadas todas tus actividades de esta unidad.

Elabora el índice del mismo, al tiempo que lo reorganizas, lo revisas y corriges o cambias lo que estimes necesario.

Cuando hayas acabado y lo tengas listo, imprímelo para entregárselo a tu profesor.

Haz clic aquí para abrir tu Procesador de Texto,  
hacer el índice y organizar y elaborar tu Portafolios  
listo para imprimir y entregar



# Comprueba tu progreso





# **Comprueba tu progreso**

A blue circle with a gradient, containing the text 'ACTIVIDAD 2'.

## **ACTIVIDAD 2**

Ahora abordaremos diferentes cuestionarios breves sobre cada una de las fases del aprendizaje que has adquirido sobre esta unidad.

Te pueden servir de guía, junto con tu propia evaluación de los objetivos alcanzados realizada anteriormente, y junto con las valoraciones que más adelante haga tu profesor, para determinar tu nivel de dominio de este aprendizaje. Esto te servirá para saber cuánto sabes sobre el tema, así como de qué manera puedes profundizar, si en el futuro así lo deseas.



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario A sobre la fase de sensibilización:

Escribe tu nombre:

1. Internet ha supuesto una revolución importante debido a que:

- existía el precursor de la pólvora, lo cual desarrolló la maquinaria necesaria para hacer ordenadores,
- ha desarrollado enormemente las nuevas tecnologías y ha permitido aplicaciones impensables hasta ahora en los ámbitos del comercio, la educación, la investigación y las comunicaciones,
- gracias a esta red de redes se diseñan y se crean los primeros ordenadores portátiles.

2. La primera red de redes, precursora de Internet, se llamó:

- ARPANET
- TELNET
- DEEP BLUE



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario A sobre la fase de sensibilización:

3. Los buscadores de Internet son:

- páginas web en las que puedes introducir términos para obtener una lista de páginas web sobre esos términos,
- programas antivirus,
- programas que se utilizan para explorar Internet.

4. Los primeros ordenadores interconectados funcionaban:

- mediante conexión RDSI
- enviándose paquetes de datos
- por banda corta asimétrica, de muy baja velocidad

5. La red Internet tiene:

- una sola aplicación posible
- varias aplicaciones posibles
- ninguna aplicación



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario A sobre la fase de sensibilización:

6. Algunos buscadores son:

- El Mundo y El País,
- Google y Yahoo,
- Terra y Biosphere.

7. Una misma información:

- sólo se puede consultar de una manera, pero en varios buscadores,
- se puede consultar de maneras distintas en varios buscadores,
- se puede consultar de maneras distintas, pero en un solo buscador, ya que los buscadores suelen repetir resultados.

8. Existen:

- pocos buscadores
- muchos buscadores, pero se suelen parecer
- varios buscadores



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario A sobre la fase de sensibilización:

#### 9. Los buscadores:

- se pueden encontrar en Internet y para usarlos es preciso abrir una cuenta con nombre de usuario y contraseña,
- permiten realizar búsquedas e investigaciones de información de muy distintos tipos,
- son un medio de búsqueda más, aunque la información que ofrecen suele ser mucha para lo que solemos necesitar.

#### 10. En realidad:

- los buscadores se inventaron antes de crearse Internet,
- primero se creó Internet, y después los buscadores,
- Internet y los buscadores más conocidos se crearon al mismo tiempo-



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Resultado del Cuestionario A:

Alumno:  .

Has acertado  preguntas.

Has fallado  preguntas.

Has dejado en blanco  preguntas.

Puntuación total del Cuestionario A:  .



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario B sobre la fase de planificación:

Escribe tu nombre:



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario C sobre la fase de elaboración:

Escribe tu nombre:



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario D sobre la fase de personalización:

Escribe tu nombre:



# Comprueba tu progreso

## ACTIVIDAD 2

### Cuestionario E sobre la fase de aplicación:

Escribe tu nombre:



# **Comprueba tu progreso**

## **ACTIVIDAD 2**

Blabla



# Comprueba tu progreso

**ACTIVIDAD 1**

**C.A.I.T.A.C.**



**ACTIVIDAD 2**

Continúa **aquí**



**ACTIVIDAD 3**

# **INVESTIGACIÓN SOBRE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES EN LA PROVINCIA DE TOLEDO**

**Dra. Miriam Hume Figueroa\***

## **ANTECEDENTES**

Podemos considerar como antecedentes de esta investigación la que en 1981 dirigió el profesor de la Universidad Complutense Juan García Yagüe, quien identificó un millar de alumnos “intelectualmente bien dotados” de 1º y 3º de enseñanza primaria, seleccionados de una muestra de aproximadamente 18.000 alumnos. En dicha investigación, que abarcó 16 provincias españolas sólo fueron incluidas dos provincias de Castilla – La Mancha: Albacete y Guadalajara.

No habiendo encontrado en la literatura revisada otros estudios sobre la problemática de los alumnos con altas capacidades en la provincia de Toledo nos planteamos iniciar una investigación lo más completa posible, dentro de nuestras posibilidades, de este colectivo de alumnos frecuentemente olvidados de la educación especial.

## **OBJETIVOS**

Los objetivos planteados fueron detectar alumnos con altas capacidades que se hallaban cursando 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria en colegios e institutos de la provincia de Toledo, identificar habilidades específicas y talentos, conocer su nivel de creatividad, conocer sus características de personalidad, su autoconcepto y su nivel de ansiedad, conocer su estilo de aprendizaje y de trabajo, conocer su rendimiento escolar, estrategias y actitud hacia el estudio, conocer sus intereses, aficiones y actividades extraescolares, conocer su nivel de desarrollo axiológico, así como la opinión de profesores, padres y del propio alumno con respecto a su inteligencia, habilidades específicas y cualidades de personalidad y, por último conocer el contexto socio-económico-cultural en el que se hallan inmersos y sus posibilidades de desarrollo. Además de los objetivos señalados nos hemos propuesto llevar a cabo el estudio longitudinal de estos alumnos a lo largo de toda su vida académica, no sólo en E.S.O. y Bachillerato sino también, si es posible, cuando cursen estudios en la Universidad.

## **MÉTODO**

### **DISEÑO Y PROCEDIMIENTO**

En nuestra investigación utilizamos una metodología tanto cuantitativa (pruebas estandarizadas) como cualitativa (encuestas, entrevistas, escalas de observación, auto-informes) y ecológica (estudiamos a los alumnos con altas capacidades en su

---

\* Profesora Titular Universidad de Castilla–La Mancha Departamento de Psicología. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo



contexto). Empleamos un método descriptivo sólo medimos variables sin manipular ninguna. Evaluamos aspectos de la inteligencia, como la educación de relaciones, la capacidad para pensar con claridad y rapidez y los distintos tipos de razonamiento y habilidades específicas.

Efectuamos un estudio de toda la población de alumnos/as que se hallaban cursando 1º de E.S.O. en los distintos institutos y colegios de la provincia de Toledo y a través del método de filtrado o cribado seleccionamos a los alumnos que, según los resultados de la prueba Matrices Progresivas de Raven aplicada, se encontraban dentro de la franja de las puntuaciones centiles 90-99, según baremos españoles. En fases posteriores recabamos información más amplia de los alumnos detectados a través de este método.

Diseñamos un plan de trabajo dividido en cuatro fases distribuidas entre los años 2003 a 2006. Las tareas de la primera fase fueron: a) solicitar las autorizaciones pertinentes para llevar a cabo esta investigación en todos los centros de la provincia donde se imparte 1º de ESO; b) localizar los centros educativos de las nueve comarcas de la provincia de Toledo donde se iban a aplicar las pruebas; y c) solicitar autorización a los directores de los diversos centros y contactar con jefes de estudios y orientadores para concertar día y horas de la aplicación.

En la segunda fase se recogieron datos a través de la aplicación colectiva de una prueba de inteligencia libre de influencias culturales, Matrices Progresivas de Raven a 5.945 alumnos que se encontraban cursando 1º de E.S.O. en los distintos centros educativos de la provincia de Toledo.

El trabajo de la tercera fase consistió en recabar información exhaustiva sobre los alumnos provisionalmente identificados en la segunda fase (296 alumnos) y comparar estos datos con baremos españoles para así poder interpretarlos. La recogida de datos se efectuó a través de los instrumentos ya mencionados. Posteriormente en la cuarta fase se procedió al tratamiento estadístico de los datos a través del programa SPSS, redacción de informes para los centros educativos donde se hubiera detectado algún alumno/s o alumna/s con altas capacidades, extracción de conclusiones, comparación de los resultados con los de otros estudios llevados a cabo en otras comunidades autónomas españolas y publicación de los resultados globales de la investigación.

#### **DATOS DE POBLACIÓN**

Referente a los datos de población aplicamos la prueba de inteligencia libre de influencias culturales Matrices Progresivas de Raven, Escala General SPM a 5.946 alumnos/as de 1º de enseñanza secundaria obligatoria, lo que corresponde al 93,5 % de la población total de los alumnos de ese nivel. Solamente un 6,4% no realizó la prueba debido a que se hallaba ausente en el momento de su aplicación.

<b>POBLACIÓN TOTAL DE ALUMNOS/AS DE 1º DE E.S.O. EN LOS DIFERENTES CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO (Curso académico 2002-2003)</b>			
Nº de alumnos Institutos de Enseñanza Secundaria (1º de E.S.O.)	Nº de alumnos Colegios Privados Concertados (1º E.S.O.)	Nº de alumnos Colegios Privados No Concertados (1º E.S.O.)	Total de alumnos de 1º de E.S.O. de la provincia de Toledo: 6.356

4.747	1.555	65	Total de alumnos de 1º de E.S.O. que realizaron la prueba: 5.946 alumnos Ausentes el día de la aplicación: 410 alumnos
-------	-------	----	---

Tabla 1

Han participado en esta investigación todos los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Colegios Privados Concertados y el único Colegio Privado no Concertado de la provincia de Toledo, que en total suman 87 y representan la totalidad de centros educativos donde se imparte ESO en la provincia.

<b>NÚMERO DE INSTITUTOS DE E.S.O., COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS Y COLEGIOS PRIVADOS</b>			
Nº de Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (I.E.S./I.E.S.O.): 53	Nº de Colegios Privados Concertados (C.C): 33	Nº de Colegios Privados No Concertados (C.N.C.): 1	Total de Centros Educativos: 87

Tabla 2

A continuación figura la relación de los distintos centros educativos de las nueve comarcas de la provincia de Toledo donde se aplicó la prueba de inteligencia Matrices Progresivas de Raven. Éstas son: Toledo, Talavera de la Reina, La Sagra, La Mancha Toledana, La Sierra de San Vicente, La Campana de Oropesa y las Cuatro Villas, Los Montes de Toledo, Torrijos y La Jara.

<b>RELACIÓN DE INSTITUTOS DE E.S.O. ,COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS Y COLEGIO PRIVADO NO CONCERTADOS DE LAS DISTINTAS COMARCAS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO DONDE SE HA APLICADO LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN (SPM)</b>			
Comarcas	Poblaciones	Institutos de Enseñanza Secundaria (IES)	Colegios Privados Concertados (CC)
1. Toledo	Toledo	IES Universidad Laboral IES El Greco IES Sefarad IES Azarquiel IES Juanelo Turriano IES María Pacheco IES Alfonso X El Sabio IES Princesa Galiana IES Carlos III	CC Medalla Milagrosa CC Santiago el Mayor CC Virgen del Carmen CC Divina Pastora CC San Juan Bautista CC Colegio Mayol CC. Ntra. Sra. de los Infantes CC Santa María Maristas
2. Talavera	Talavera	IES Gabriel Alonso de Herrera IES Juan de Mariana IES San Isidro IES Juan Antonio de Castro IES Puerta de Cuartos IES Ribera del Tajo	CC Adalid Meneses CC Cervantes CC Clemente Palencia CC Cristóbal Colón CC EXA Academia CC Fernando de Rojas CC Joaquín Alonso CC Juan Ramón Jiménez CC La Salle-Joaquina Santander CC Lope de Vega CC Rafael Morales CC Ruiz de Luna CC Sagrados Corazones



			CC Santa María del Prado HH. Maristas
Talavera	Talavera		Colegio Privado No Concertado Compañía de María
3. La Sagra	Añover de Tajo Bargas Illescas  Seseña Valmojado Villaluenga de la Sagra Yuncos	IES Nº 1 IES Julio Verne IES Condestable Álvaro de Luna IES Juan de Padilla IES Seseña IES Cañada Real IES Castillo del Águila IES Yuncos	- - La Sagra y Nuestra Sra. de las Mercedes - - - -
4. La Mancha Toledana	Consuegra Corral de Almaguer La Puebla de Almoradiel La Villa de Don Fadrique Madridejos  Miguel Esteban Mora Ocaña  Quintanar de la Orden  Santa Cruz de la Zarza  Villacañas  Villafranca de los Caballeros Yepes	IES Consaburum IES La Besana IES Aldonza Lorenzo IES Ramón y Cajal IES Valdehierro  IES Juan Patiño Torres IES Peñas Negras IES Alonso de Ercilla IES Miguel Hernández IES Infante Don Fadrique IES Alonso Quijano IES Velsinia  IES Garcilaso de la Vega IES Enrique de Arfe IES Nº 1  IES Carpetania	- CC La Salle - - CC Amor de Dios CC Cervantes - CC María Inmaculada - - CC Ntra. Sra. de los Dolores CC. Ntra. Sra. de la Consolación -  CC Ntra. Sra. de la Consolación - - -
5. La Sierra de San Vicente	Escalona	IES Lazarillo de Tormes	-
6. La Campana de Oropesa y de las Cuatro Villas	Oropesa	IES Alonso de Orozco	-
7. Los Montes de Toledo	Gálvez Los Yébenes Navahermosa Sonseca	IES Montes de Toledo IES Guadalerzas IES Manuel Guzmán IES La Sisle	- - - -
8. Torrijos	Cebolla Fuensalida La Puebla de Montalbán Torrijos	IES Arenales del Tajo IES Fuensalida Nº 1 IES Juan de Lucena IES Juan de Padilla IES Alonso de Covarrubias	- CC San José CC Franciscano de la Inmaculada CC Santísimo Cristo de la Sangre
9. La Jara	Belvís de la Jara Los Navalmorales Los Navalucillos	IES La Jara IES San Francisco IES Ntra. Sra. de las Saleras	- - -

Tabla 3

De los 295 alumnos seleccionados en la segunda fase según los resultados de la prueba Matrices Progresivas de Raven, corresponden a Toledo (ciudad), 98 alumnos, a Talavera de la Reina, 39 y a los pueblos de las distintas comarcas de la provincia, 141. En total 278 alumnos (94,2%) fueron autorizados por sus padres para que se efectuara un estudio en profundidad sobre los mismos. Tan sólo 17 alumnos (5,7%) quedaron al margen de la investigación. Unos, por no ser autorizados por sus padres, otros por haber sido trasladados de colegio o de ciudad por motivos laborales de sus padres y otro porque su hija había sido etiquetada como “superdotada” en la enseñanza primaria lo que supuso una experiencia traumática para ésta.

#### INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Fueron aplicados las siguientes pruebas y cuestionarios:

##### A) Inteligencia

- Matrices Progresivas de Raven. Escala General, SPM.
- DAT-5. Test de Aptitudes Diferenciales (Versión 5, Nivel 1). Madrid, TEA Ediciones, 2000.

- Inventario para ser rellenado por el alumno de ocho tipos de inteligencias: lógico-matemática, lingüística, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista.
- Inventario para ser cumplimentado por el profesor-tutor de ocho tipos de inteligencias: lógico-matemática, lingüística, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

#### B) Creatividad

- CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. F.J. Corvalán, F. Martínez, D. Donolo y otros. Madrid. TEA Ediciones, 2003.

#### C) Personalidad, ansiedad y autoconcepto.

- HSPQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (12-18 años). R. B. Cattell y M. D. Cattell. Adaptación española. 5ª edición. Madrid: TEA Ediciones, 1999.
- Cuestionario sobre Cualidades Personales (García Yagüe, 1981).
- STAIC. Cuestionario de Auto-evaluación de la Ansiedad Estado-Rasgo en Niños. C. D. Spielberger. (3ª edición Revisada). Madrid: TEA Ediciones, 2001.
- AFA. Autoconcepto Forma A. G. Musitu, F. García y M. Gutiérrez. Madrid: TEA Ediciones, 2001.

#### D) Valores.

- SPV. Cuestionario de Valores Personales. L. W. Gordon. Madrid: TEA Ediciones, 1996.

#### E) Rendimiento escolar, actitud y estrategias de estudio.

- Boletín de Notas de 1º de E.S.O.
- DIE-2. (12-16 años) Diagnóstico Integral del Estudio. M. Pérez Avellaneda, E. Rodríguez, N. M. Cabezas y A. Polo. 2ª edición. Madrid: TEA Ediciones, 2002.

#### F) Estrategias y estilos de aprendizaje.

- Cuestionario sobre estrategias y estilos de aprendizaje para alumnos.

#### G) Motivación.

- Cuestionario sobre motivación para ser rellenado por los alumnos.
- Cuestionario sobre causas de comportamientos poco inteligentes para ser rellenado por los alumnos.

#### H) Intereses, aficiones y preferencias.

- Cuestionario sobre intereses.
- Cuestionario de aficiones.
- Cuestionario de preferencias.

#### I) Percepción, expectativas y exigencias de los padres.

- Cuestionarios para ser cumplimentados por los padres sobre características y cualidades de su hijo/a, sobre las relaciones existentes entre los diversos miembros de la familia, relación, actitud y nivel de exigencia de éstos hacia el colegio y posibilidades de los padres para dar respuesta a las necesidades de su hijo/a.



## **VARIABLES MEDIDAS.**

Fueron medidas las 178 variables que figuran en anexo. Se trabajó tanto con puntuaciones centiles y decatipos, así como puntuaciones directas. Los niveles que escogimos para las puntuaciones centiles fueron, para algunas pruebas cinco zonas: muy alta, alta, media, baja y muy baja; y para otras, tres: alta, media y baja. Y para las puntuaciones directas valoraciones cualitativas.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Antes que nada queremos aclarar que como aún estamos procesando estadísticamente los datos de nuestra investigación en este momento nos encontramos en situación de ofrecer resultados en porcentajes de algunas de las variables medidas.

## **INTELIGENCIA**

### **PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN. ESCALA GENERAL SPM.**

En el manual de la 2ª edición ampliada (1996) de esta prueba se explica que la misma se desarrolló *inicialmente para su uso en el estudio de los orígenes genéticos y ambientales de la conducta inteligente. Su finalidad era medir uno de los componentes del factor "g" identificado por Spearman, la capacidad de educación de relaciones. Sin embargo, este instrumento no es una medida del factor "g" ni tampoco de la "inteligencia general", aunque sí una de las mejores estimaciones de ellos, porque la capacidad educativa está en la base de estos constructos.*

El test de Raven mide la capacidad de educación de relaciones que implica la aptitud para dar sentido a un material desorganizado o confuso, así como para manejar constructos claramente no verbales que facilitan la captación de una estructura compleja. Pretende ir más allá de la percepción simple de algo que es obvio. Revela un tipo de intuición o percepción súbita de la solución del problema (Raven y col., 1996).

La idea de Raven era crear un instrumento que permitiese medir la capacidad presente del examinado para pensar con claridad y en un tiempo limitado. La prueba matrices progresivas en concreto mide la capacidad intelectual para comparar, formar y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos previamente por el sujeto. También permite obtener información acerca de los fallos de razonamiento y de la determinación del tipo mental: razonador-figurativo, apriorístico-empírico, metódico- rígido y relajado.

La prueba Matrices Progresivas, consta de sesenta láminas que contienen figuras geométricas abstractas ordenadas en cinco series A, B, C, D y E de doce ítems cada una. Plantea problemas de completamiento de sistemas de relaciones o matrices con una creciente complejidad. La tarea del sujeto consiste en hallar la solución entre seis u ocho alternativas, según la serie, que figuran al pie de cada lámina. Cada figura geométrica implica un patrón de pensamiento incompleto, una matriz.

Raven considera que la totalidad de sus ítems comprenden problemas analíticos de educación de relaciones y correlaciones. En la prueba podemos diferenciar dos grupos de problemas. Las series A y B, es decir las primeras veinticuatro matrices son de tipo gestáltico, a saber, plantea problemas de percepción de totalidades donde el sujeto debe integrar o cerrar una figura inconclusa y por tanto ha de ser capaz de percibir las semejanzas, diferencias de simetría y continuidad de las partes en relación

con la figura completa. Las series C, D y E, es decir, las últimas treinta y seis matrices son sistemas de relaciones que plantean problemas de razonamiento y exigen operaciones analíticas de educación de relaciones y correlatos. En esta prueba de matrices podemos hallar diferentes tipos de relaciones: similaridad, secuencia ordinal, oposición y suma.

Escogimos esta prueba por las siguientes razones: a) porque consideramos que se adecuaba mejor a la población a la que íbamos a aplicarla (centros educativos con alumnos procedentes de diferentes países, culturas y/o razas), b) por ser considerado uno de los instrumentos más puros de medición de la inteligencia, porque no contiene palabras sino figuras y c) porque en la construcción de las escalas del Raven se procuró que sus puntuaciones no dependieran del nivel educativo ni de la experiencia del sujeto, y d) porque trasciende el contenido cultural, a pesar de que no es culturalmente neutro como acertadamente sostiene Sternberg (1997).

En relación con el procedimiento seguido, primero aplicamos la prueba utilizando hojas de respuestas autocopiativas para obtener con rapidez los resultados. Obtuvimos las puntuaciones directas y luego evaluamos el significado de esos resultados comparándolos con los de muestras de adolescentes españoles. Para ello consultamos baremos españoles y obtuvimos la puntuación centil correspondiente.

Tuvimos en cuenta la escala de cinco grados de capacidad intelectual descritos en el Manual de la prueba: Grado I o “intelectualmente superior” (puntuación centil igual o superior a 95). Se designa como grado II+ si el centil está en el intervalo 90-94. Grado II o “claramente por encima del promedio en capacidad intelectual” (centil 75 a 94). Se utiliza el grado III+ si supera el valor 50. Grado III o “intelectualmente promedio en capacidad intelectual” (centil entre los valores 26-74) y III- si está por debajo de 50. Grado IV o “claramente por debajo del promedio en capacidad intelectual” (centil 6-25) y Grado IV- (centil igual o inferior a 10). Por último, el Grado V o “con déficit intelectual” corresponde a los alumnos que se ubican en el centil igual o inferior a 5 (véase tabla).

Como ya se ha mencionado hicimos un estudio de toda la población que cursaba 1º de E.S.O. en la provincia de Toledo y empleando el método de filtrado o *screening* seleccionamos a los alumnos de altas capacidades. Nos centramos en la zona donde se situaban los alumnos que alcanzaron en esa prueba una puntuación centil 90 – 99, es decir, los que se ubicaban en los Grados II+ y I, para ahondar en su estudio.

Hallamos en total 295 alumnos que se situaban en el centil 90, lo que corresponde al 4,95% del total de los alumnos a los que se les aplicó la prueba Matrices Progresivas de Raven. De éstos 107 alumnos (9,2) pertenecen a centros educativos de la ciudad de Toledo, 41 (3,57%) a Talavera de la Reina y 148 (4,0%) al conjunto de los pueblos de las siete comarcas de la provincia de Toledo.

#### **TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES DAT- 5.**

En nuestra investigación no sólo nos interesaba medir la inteligencia fluida de los alumnos sino también su inteligencia cristalizada. Partimos de la premisa de que la inteligencia es plural, está integrada por muchas aptitudes diferentes y algunas pueden ser medidas mediante diversos instrumentos y desde distintas perspectivas. Pretendimos evaluar las distintas habilidades cognitivas de los alumnos a través del Test de Aptitudes Diferenciales, DAT-5 nivel 1, versión 5 de Bennett y otros (adaptación española, 2000). Aplicamos tests que nos permiten la evaluación del razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico, relaciones espaciales y ortografía. Utilizamos todos los que incluye la



batería, excepto el test de rapidez y exactitud perceptiva, porque no nos pareció relevante para nuestro estudio.

Tal como se describe en el Manual del DAT el test de razonamiento verbal mide la habilidad para descubrir e inferir relaciones entre palabras. Está compuesto por analogías en las que se han omitido dos palabras: la primera en el primer par y la segunda en el segundo par de palabras. El test de razonamiento numérico mide la habilidad para razonar con números más que el cálculo matemático. El test de razonamiento abstracto evalúa la habilidad para razonar con figuras o dibujos geométricos, pero no con palabras. Se compone de ítems que requieren completar series de figuras, descubriendo la regla implícita en la ordenación y en consonancia elegir la alternativa correspondiente a la próxima figura de la serie. El test de razonamiento mecánico mide la habilidad para comprender y razonar sobre principios mecánicos básicos de maquinaria, herramientas y movimientos. El test de relaciones espaciales evalúa la habilidad para visualizar un objeto tridimensional a partir de un modelo bidimensional y visualizar su transformación al realizar diferentes rotaciones espaciales. En el test de ortografía o deletreo se trata de medir el dominio que posee el alumno de las reglas ortográficas del castellano. Contiene cuarenta ítems con cuatro palabras cada uno, tres de las cuales están escritas correctamente. El alumno deberá descubrir cuál es la que está mal escrita.

Los resultados del grupo en cada uno de los tests del DAT-5 figuran en la tabla 4. También incluimos la suma de las puntuaciones obtenidas en los tests de razonamiento verbal y numérico con el fin de obtener una medida de la aptitud académica general que suele considerarse como pronóstico del éxito escolar.

Tal como esperábamos la mayoría de los alumnos que obtuvo puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas logra igualmente altas puntuaciones en todos los tests aplicados del DAT-5. Como puede observarse en la tabla 4 la mayor proporción la alcanzan en razonamiento numérico y relaciones espaciales, seguida por la del test de ortografía, de razonamiento verbal, de razonamiento mecánico y razonamiento abstracto.

Los tests de razonamiento verbal suelen mostrar validez relativamente alta para predecir las calificaciones en la mayor parte de las asignaturas y los tests de cálculo y razonamiento numérico suelen reflejar la capacidad general de aprendizaje. Los tests de razonamiento abstracto suelen actuar como buen predictor de las asignaturas de ciencias y de matemáticas. Los tests de razonamiento mecánico y los de relaciones espaciales no muestran validez con respecto a las asignaturas del currículo escolar, aunque sí con criterios ocupacionales y con asignaturas de determinadas áreas vocacionales (Bennett y cols., 2000).

Al sumar las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los tests de razonamiento verbal y de razonamiento numérico detectamos que algo más del 70% se sitúa en la zona alta del baremo lo que interpretamos como pronosticador de buenos resultados académico. Podemos esperar que la mayoría de estos alumnos obtenga éxito en sus estudios, al poseer una excelente capacidad intelectual, de aprendizaje y un elevado rendimiento en las principales áreas de estudio de la enseñanza secundaria.

Resultados en el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5) N=278			
	Zona alta (centil 70-99)	Zona media (centil 40-65)	Zona baja (centil 35-1)
Razonamiento verbal	(60,4%)	(23,7%)	(15,8%)

Razonamiento numérico	(76,2%)	(14,3%)	(9,3%)
Razonamiento abstracto	(57,9%)	(32,7%)	(9,3%)
Razonamiento mecánico	(65,8%)	(21,2%)	(14,7%)
Relaciones espaciales	(74,8%)	(17,9%)	(7,5%)
Ortografía	(66,1%)	(19,4%)	(14,0%)
Razonamiento verbal + Razonamiento numérico	(70,1%)	(20,5%)	(9,3%)

Tabla 4

La mayoría de los alumnos que obtienen puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas de Raven logran igualmente altas puntuaciones en todos los tests aplicados del DAT-5. La mayor proporción mayor la alcanzan en razonamiento numérico y relaciones espaciales, seguida por la del test de ortografía, de razonamiento mecánico, razonamiento verbal y razonamiento abstracto. Sin embargo, más de un tercio y un tercio de los alumnos preseleccionados por sus resultados en la prueba mencionada se sitúan en la zona de puntuaciones centil media y baja en razonamiento abstracto, verbal, mecánico, ortografía, espacial y razonamiento numérico.

## CREATIVIDAD

La creatividad es uno de los criterios utilizados para identificar a alumnos con altas capacidades. Para algunos autores como Marian Scheifele (1964) y Renzulli (1978) y muchos otros investigadores es la creatividad la característica que distingue en último término el trabajo y el comportamiento del verdadero superdotado. En la misma línea se hallan Sternberg y Lubart (1997) quienes no están de acuerdo con aquellos que piden como prueba de la creatividad no necesariamente productos creativos, sino indicación del potencial para producirlos. Según dichos autores es diferente poseer el potencial para ser creativo y ser realmente creativo, es decir manifestar ese potencial a través de realizaciones.

El criterio de la creatividad se empleaba principalmente para seleccionar a sujetos con talento en diversas áreas: música, pintura, danza, literatura, etc. Sin embargo en la actualidad algunos investigadores se centran en áreas científicas, como matemáticas, física y química. Citamos el ejemplo de Julian Stanley que se ocupó desde la Universidad Johns Hopkins de seleccionar a alumnos con altas capacidades matemáticas para ofrecerles programas intensivos en este área donde el desarrollo de la creatividad es un objetivo prioritario. Stanley (1981) opinaba que la mejor forma de llegar a ser creativo en matemáticas es “aprender matemáticas de personas rigurosamente creativas”.



Desde hace más de cuarenta años se investiga la posible relación y conexión existente entre inteligencia y creatividad con resultados dispares. Mientras unos no las relacionan como Getzels y Jackson (1962) y Wallach y Kogan (1967) y sostienen que sujetos que alcanzan elevadas puntuaciones en tests de inteligencia, en los de creatividad pueden dar mediocres resultados y viceversa. Otros, como Guilford afirman que el pensamiento divergente o creativo no se puede aislar del pensamiento convergente, pues son complementarios y están implicados en el funcionamiento creativo (Guilford, 1986). Y Renzulli (1978) que incluye en su concepción de la inteligencia el grupo de factores o características que definen la creatividad como la fluidez, flexibilidad, originalidad, apertura a la experiencia, receptividad a lo nuevo y diferente, curiosidad, especulación, espíritu aventurero y gusto por asumir riesgos. Este autor hace más de un cuarto de siglo postuló la teoría de la superdotación de los Tres Anillos, según la cual la interacción de tres grupos de características, inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea por encima de la media, estarían en la base de todo comportamiento superdotado. La creatividad aislada, o alguna característica separada perteneciente a los otros dos grupos por sí sola, no es suficiente para desplegar comportamientos superdotados, es necesaria la intervención de los tres grupos, aunque dependiendo del tipo de tarea uno podría tener más peso que otro.

En nuestra opinión la medición de la creatividad es una tarea difícil, pues los factores que la componen son huidizos y se resisten en muchos momentos a la medida. Pero como las pruebas tradicionales de inteligencia que aplicamos no miden creatividad y a pesar de no estar del todo convencidas de poder cuantificar la creatividad a través de tests la intentamos evaluar, vale decir, objetivar mediante la aplicación del test CREA. No nos podíamos resignar a dejar fuera de nuestra investigación una dimensión tan importante del comportamiento humano como es la inteligencia creativa, porque en nuestra concepción de la buena dotación intelectual, la conducta creativa o productiva es un componente relevante.

Nos inclinamos no sin cierto escepticismo por lo antes dicho, a utilizar esta prueba porque nos da una medida indirecta y nos permite evaluar no los logros alcanzados sino el “equipamiento cognitivo del sujeto en relación con su productividad creativa”, es decir la posibilidad de producción del comportamiento creativo.

Diferenciamos cinco niveles de creatividad:

- Muy alta: alumnos que se situaban dentro de la franja centil 85 – 98.
- Alta: alumnos que se situaban dentro de la franja centil 70-80.
- Media: alumnos que se situaban dentro de la franja centil 40-65.
- Baja: alumnos que se situaban dentro de la franja centil 25-35.
- Muy baja: alumnos que se situaban dentro de la franja centil 1-20.

Los resultados que figuran en la tabla 5 no respondieron a nuestras expectativas, al menos para estas edades, ya que partíamos de la hipótesis de que existe cierta correlación entre inteligencia y creatividad. Los resultados encontrados muestran que algo más de un tercio de los alumnos obtiene puntuaciones baja y muy baja. Un poco más de un tercio alcanza puntuaciones dentro de la media. Y, aproximadamente, otro tercio de éstos que se sitúa en las franjas alta y muy alta, según baremos españoles. Teniendo en cuenta el sexo la cuarta parte de los varones obtiene puntuaciones dentro de la franja alta, superando a las chicas. Éstas a su vez sobrepasan a los chicos en la zona muy alta de puntuaciones centiles.

Resultados totales en el test de creatividad CREA-B (N=278)					
Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy Baja	
12,9%	19,4%	34,5%	8,9%	24,1%	
Resultados en el test de creatividad CREA-B, según sexo					
	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Varones (N= 139)	10,0%	25,1%	30,9%	10,0%	23,7%
Mujeres (N= 139)	15,8%	13,6%	38,1%	7,9%	24,4%

Tabla 5

Interpretamos estos resultados, por una parte, considerando lo encontrado en la literatura sobre el tema que señala que al parecer por encima de cocientes intelectuales de 120 podemos hallar dos tipos de alumnos: los muy creativos y los no creativos y, por otra, habría que tener en cuenta nuestra falta de confianza de que con los instrumentos existentes para medir la creatividad se pueda realmente medir ésta. Por ello estamos en la línea de Alonso Monreal (2000) que recomienda que siempre se deben contrastar los resultados de las pruebas con la conducta real de los sujetos. Salta a la vista que no es lo mismo poseer talento para ser creativo que llegar a plasmar ese potencial en alguna obra creativa.

## **PERSONALIDAD.**

### **MEDICIÓN DE FACTORES DE PERSONALIDAD.**

Hace algo más de tres lustros García Artal empleó el cuestionario de personalidad HSPQ de Cattell para estudiar la personalidad de adolescentes con altas capacidades de Madrid, Ávila y Guadalajara. Respecto a los resultados en el análisis de varianza no encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los bien dotados y de los alumnos del grupo control. Aunque analizando factorialmente los datos, apreció la existencia en el grupo de alumnos con altas capacidades de un factor sólido que engloba rasgos en torno a la inteligencia como actividad, apertura, no sumisión, entusiasmo, conciencia y autosuficiencia.

Los resultados del estudio de López Andrada realizado por esa época con adolescentes bien dotados, utilizando el mismo cuestionario, arrojan tan solo una diferencia significativa en el factor Q2, sociable-autosuficiente, apareciendo los adolescentes bien dotados, contrariamente a la opinión mayoritaria de los legos en la materia, en menor proporción como autosuficientes y en mayor como sociables, necesitados del apoyo del grupo, buenos compañeros y de fácil unión al grupo. Contradictoriamente destacan en el factor QIV en su polo alto, que significa que tienden a ser independientes, atrevidos, agresivos, emprendedores, mordaces y con gran iniciativa. Los bien dotados, según este investigador, se manifiestan con mayor frecuencia que los del grupo control tal y como son en el contacto personal inicial, menos afectuosos, pero más cordiales, más exigentes, menos tolerantes, aceptan la autoridad pero exigen razones justas para obedecer, capaces de afrontar solos cualquier dificultad, seguros, independientes, con intereses más definidos y reservados, pero capaces de expresar sus sentimientos.

En nuestra investigación también contemplamos el estudio de la personalidad de adolescentes toledanos con altas capacidades, a través de la aplicación del mencionado cuestionario que permite apreciar catorce dimensiones de personalidad.



Además de conocer la personalidad de estos alumnos nos interesaba detectar posibles problemas en su adaptación en los ámbitos académico y social.

Para poder interpretar los resultados transformamos las puntuaciones directas a decatipos. Consideramos los decatipos 5 y 6 como valores medios y 4 y 7 como una pequeña desviación en uno y otro sentido respectivamente. Los decatipos 1-3 corresponden al polo bajo y 8-10 al polo alto. Tuvimos en cuenta a los alumnos que se situaban en los decatipos 1, 2 y 3 (polo bajo) y 8, 9 y 10, es decir en el polo alto de cada escala, excepto en la escala B, que la excluimos porque ya se había medido inteligencia a través de otros instrumentos.

Analizamos las puntuaciones en el polo alto de los catorce factores de personalidad, encontrando un tercio aproximadamente de alumnos con puntuaciones elevadas en las escalas H, Q4 y D. Lo que de acuerdo con la descripción de éstas estos adolescentes se muestran emprendedores, socialmente atrevidos, no inhibidos, espontáneos, tranquilos, calmados y relajados.

Hallamos un porcentaje bajo de alumnos que puntaban en el polo alto de los factores D y O, y en el polo bajo del factor C, lo que indica que una proporción pequeña de éstos se muestra excitable, aprensivo y emocionalmente poco estable (véase tabla 6)

Resultados en el Cuestionario de Personalidad HSPQ.		
N=274 (varones=137; mujeres=137)		
Polo alto	Factor	Polo bajo
Varones (19,7%)	A (abierto-reservado)	Varones (9,4%)
Mujeres (12,4%)		Mujeres (16%)
Total (16,0%)		Total (12,7%)
Varones (20,4%)	C(emocionalmente estable-afectado por los sentimientos)	Varones (12,4%)
Mujeres (21,8%)		Mujeres (7,2%)
Total (21,1%)		Total
Varones (13,1%)	D (excitable-calmado)	Varones (25,5%)
Mujeres (9,4%)		Mujeres (29,9%)
Total (11,3%)		Total (27,7%)
Varones (27,2%)	E (dominante-sumiso)	Varones (5,1%)
Mujeres (22,6%)		Mujeres (6,5%)
Total (24,9%)		Total (5,8%)
Varones (12,4%)	F (entusiasta-sobrio)	Varones (27,7%)
Mujeres (17,5%)		Mujeres (16,0%)
Total (14,9%)		Total 21,8%)

Varones (19,7%) Mujeres (11,6%) Total (15,6%)	G(consciente- despreocupado)	Varones (16,0%) Mujeres (17,5%) Total (16,7%)
Varones (24,8%) Mujeres (37,9%) Total (31,3%)	H (no inhibido, socialmente atrevido- inhibido, tímido)	Varones (8,7%) Mujeres (7,2%) Total (8,0%)
Varones (16,7%) Mujeres (13,1%) Total (14,9%)	I (sensibilidad blanda- sensibilidad dura)	Varones (8,7%) Mujeres (8,7%) Total (8,7%)
Varones (21,8%) Mujeres (22,6%) Total (22,2%)	J (dubitativo-seguro)	Varones (12,4%) Mujeres (7,2%) Total (9,8%)
Varones (9,4%) Mujeres (10,2%) Total (9,8%)	O (aprensivo-sereno)	Varones (24,8%) Mujeres (21,1%) Total (22,9%)
Varones (21,1%) Mujeres (22,6%) Total (21,8%)	Q2 (autosuficiente, prefiere sus propias decisiones, lleno de recursos-sociable y de fácil unión al grupo)	Varones (12,4%) Mujeres (9,4%) Total (10,9%)
Varones (21,1%) Mujeres (25,5%) Total (23,3%)	Q3 (muy integrado-poco integrado)	Varones (11,6%) Mujeres (11,6%) Total (11,6%)
Varones (2,9%) Mujeres (2,9%) Total (2,9%)	Q4 (Tenso, inquieto- relajado, tranquilo)	Varones (31,1%) Mujeres (29,9%) Total (30,6%)

Tabla 6

#### **MEDICIÓN DE LA ANSIEDAD ESTADO Y DE LA ANSIEDAD RASGO**

Con el propósito de conocer el nivel de ansiedad de estos alumnos, aplicamos el Cuestionario de Autoevaluación STAIC (Spielberger, 2001), que es uno de los cuestionarios (medidas de autoinforme) más empleados internacionalmente para evaluar la ansiedad durante la infancia y adolescencia. En concreto éste mide la ansiedad como estado transitorio y como estado permanente. Este cuestionario está



formado por dos escalas independientes de autoevaluación y evalúa dos aspectos diferentes de la ansiedad: ansiedad-estado y ansiedad-rasgo. Ambas escalas contienen veinte elementos.

La primera pretende indagar cómo se siente el alumno en un momento determinado, es decir, los estados transitorios de ansiedad, los sentimientos de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad según el momento. Nos interesaba averiguar cómo el grado de ansiedad manifestado por los alumnos podía influir en los resultados de la batería de pruebas aplicadas. Y la segunda intenta conocer cómo se siente el alumno en general, si manifiesta propensión a la ansiedad y en tal caso si esa es relativamente estable. Queríamos diferenciar si la ansiedad se debía al momento puntual de la situación de examen o si era algo más permanente que se reflejaba ante otras situaciones y en diferentes ámbitos de la vida del alumno.

Diferenciamos tres niveles:

- Bajo: alumnos que puntúan dentro de la franja centil 1-39.
- Medio: alumnos que puntúan dentro de la franja centil 40-69.
- Alto: alumnos que puntúan dentro de la franja centil 70-99.

Resultados en el cuestionario de ansiedad STAIC, según sexo. Ansiedad-Estado.			
Puntuaciones	Varones (N=139)	Mujeres (N=137)	Total (N=276)
Alta	26,6%	30,6%	28,6%
Media	22,3%	20,4%	21,3%
Baja	51,0%	49,6%	50,3%
Resultados en el cuestionario de ansiedad STAIC, según sexo. Ansiedad-Rasgo.			
Puntuaciones	Varones (N=139)	Mujeres (N=137)	Total (N=276)
Alta	14,3%	19,7%	17,0%
Media	33,8%	27,0%	30,4%
Baja	51,7%	54,0%	52,8%

Tabla 7

De acuerdo con los resultados podemos decir que algo más de la mitad de los alumnos manifiesta un nivel de ansiedad baja como estado transitorio (ansiedad-estado) y como estado permanente (ansiedad-rasgo). Un quinto presenta ansiedad transitoria media y menos de un tercio ansiedad permanente media. Y cerca del 30% manifiesta ansiedad transitoria alta, debido probablemente a la situación de examen y aproximadamente la mitad de ese porcentaje muestra ansiedad permanente en distintos ámbitos y situaciones extraescolares.

#### **MEDICIÓN DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO**

Pensamos que es relevante conocer la imagen que el alumno tiene de sí mismo a través de la descripción y análisis que éste hace de sus propias habilidades, ya que como pudimos observar, a estas edades al expresar opiniones sobre sí mismos suelen tener una clara percepción de sus puntos fuertes y débiles. También es importante averiguar si saben cómo poner en funcionamiento estas habilidades.

Podemos citar estudios que sugieren que los sujetos con altas capacidades tienen en general una puntuación más elevada en medidas de autoconcepto que los sujetos con inteligencia media, aunque su autoconcepto escolar es probablemente mejor que su autoconcepto social (O'Such y otros, 1979).

En nuestra investigación a través de la aplicación del instrumento AFA (Musitu y otros 4ª ed. 2001) indagamos sobre las dimensiones académica, social, emocional y familiar del autoconcepto de estos alumnos. Nos interesaba conocer cómo se describen estos alumnos y qué valoraciones hacen de sí mismos en diversas situaciones.

Medimos así el autoconcepto en sus dimensiones académica, social, emocional y familiar y sumamos las puntuaciones de éstas para obtener el autoconcepto total. Diferenciamos cinco niveles:

- Muy alto: puntuaciones dentro de la franja centil 90-99
- Alto: puntuaciones dentro de la franja centil 70-85
- Medio: puntuaciones dentro de la franja centil 40-65
- Bajo: puntuaciones dentro de la franja centil 25-35
- Muy bajo: puntuaciones dentro de la franja centil 1-20
- 

Resultados en el Cuestionario de Autoconcepto AFA					
(Varones N=139; Mujeres=139; Total N=278)					
	Académico	Social	Emocional	Familiar	Total
Muy alto	Varones 17,2%	Varones 0%	Varones 43,7%	Varones 39,5%	Varones 23,7%
	Mujeres 28,0%	Mujeres 0,7%	Mujeres 25,5%	Mujeres 36,6%	Mujeres 23,7%
	Total 22,6%	Total 0,3%	Total 34,5%	Total 38,1%	Total 23,7%
Alto	Varones 18,7%	Varones 28,7%	Varones 24,8%	Varones 20,1%	Varones 23,0%
	Mujeres 17,2%	Mujeres 28,0%	Mujeres 23,4%	Mujeres 27,3%	Mujeres 25,8%
	Total 17,9%	Total 28,4%	Total 24,1%	Total 23,8%	Total 24,4%
Medio	Varones 33%	Varones 38,1%	Varones 18,9%	Varones 20,8%	Varones 27,3%
	Mujeres 33,0%	Mujeres 43,1%	Mujeres 37,5%	Mujeres 19,4%	Mujeres 28,0%
	Total 33,0%	Total 40,6%	Total 28,4%	Total 20,1%	Total 27,6%
Bajo	Varones 8,6%	Varones 15,1%	Varones 6,5%	Varones 5,0%	Varones 10,7%
	Mujeres 7,1%	Mujeres 9,3%	Mujeres 7,8%	Mujeres 4,3%	Mujeres 10,0%
	Total 7,9%	Total 12,2%	Total 7,1%	Total 4,6%	Total 10,4%
Muy bajo	Varones	Varones	Varones 5,8%	Varones	Varones



	22,3%	17,9%	Mujeres 5,6%	14,5%	15,1%
	Mujeres 14,3%	Mujeres 18,7%	Total 5,7%	Mujeres 12,2%	Mujeres 12,2%
	Total 18,3%	Total 18,3%		Total 13,3%	Total 13,6%

Tabla 8

Analizando conjuntamente los resultados detectamos un elevado porcentaje de alumnos que se sitúan en las franjas alta y muy alta en autoconcepto familiar y emocional. Algo más de la mitad en autoconcepto total y académico y menos de un tercio en autoconcepto social. Aproximadamente la cuarta parte de los alumnos se ubica en la zona baja autoconcepto académico y total. Sorprende encontrar un tercio de alumnos con puntuaciones baja y muy baja en autoconcepto social, menos de un quinto en autoconcepto familiar y un poco más de la décima parte en autoconcepto emocional. A continuación en la tabla que sigue se exponen los resultados desglosados.

### MEDICIÓN DE VALORES PERSONALES

En nuestra investigación abarcamos el estudio de los valores personales. Nuestro afán era indagar cómo los alumnos afrontan los sucesos de la vida cotidiana y las tareas escolares. Como instrumento a aplicar escogimos el cuestionario SPV de Gordon (1996). El SPV contiene noventa frases agrupadas en tríadas. El alumno tiene que elegir dos frases de cada tríada que refleje lo que es más y lo que es menos importante para él. Dentro de cada tríada están representados tres tipos de valores y se emplea un formato de elección forzosa. Este cuestionario mide seis escalas: Practicidad, Resultados, Variedad, Decisión, Orden y Método y Metas.

Tuvimos en cuenta solamente las puntuaciones situadas dentro de la franja de puntuaciones centiles 80-99, es decir las que se hallaban en el polo alto de cada escala que evidencian lo que los alumnos valoran de los contenidos de las mismas. No hemos considerado las puntuaciones bajas porque el autor del cuestionario no efectúa una descripción aparte para éstas, indicando que los alumnos que obtienen bajas puntuaciones en las diferentes escalas simplemente no valoran sus elementos.

Resultados en el Cuestionario de Valores Personales SPV (Varones N=138; Mujeres N=139; Total N=277)						
Puntuaciones	Practicidad	Resultados	Variedad	Decisión	Orden y Método	Metas
Altas	Varones (22,4%)	Varones (29,7%)	Varones (34,7%)	Varones (7,9%)	Varones (23,1%)	Varones (7,9%)
	Mujeres (28,0%)	Mujeres (30,2%)	Mujeres (35,9%)	Mujeres (12,2%)	Mujeres (20,8%)	Mujeres (5,0%)
Total	(25,2%)	(29,8%)	(35,3%)	(10,1%)	(22,0)	(6,1%)

Tabla 9

Encontramos más de un tercio de los alumnos que puntuaban alto en la escala Variedad, es decir, valoran hacer cosas nuevas y diferentes y tener la experiencia del riesgo. Les gusta abrirse a muchas actividades y disfrutan de trabajos no rutinarios.

Cerca de un tercio en la escala Resultados, lo que según la descripción de esta escala significa que éstos prefieren afrontar problemas difíciles, tratando de encontrar la perfección. Desean superarse constantemente y hacer un trabajo excelente en cualquier cosa que intenten. Valoran la perfección y la superación. Disfrutan con trabajos que suponen un reto, especialmente los que permiten la iniciativa personal y en los que el esfuerzo es recompensado. La cuarta parte da puntuaciones en el polo alto de la escala Practicidad, es decir, quieren hacer cosas que den beneficios, poseen metas materialistas y prefieren hacer cosas que sean prácticas, útiles a corto plazo o económicamente ventajosas. Y un poco más de un quinto en la escala Orden y Método, lo que significa que desearían tener hábitos de trabajo bien organizados, ser ordenados, tener un enfoque sistemático en sus actividades y hacer las cosas de acuerdo a un plan. Prefieren tener sus actividades planificadas o automatizadas tanto como sea posible. En las escalas Decisión y Metas el porcentaje de alumnos que obtiene puntuaciones elevadas es muy inferior.

## **MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Recabamos información sobre el rendimiento escolar, revisando su Boletín de Notas, es decir, estudiando los resultados académicos finales alcanzados en 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Estudiamos el rendimiento escolar, a través del análisis del Boletín de Notas de estos alumnos. El elevado rendimiento escolar se ha tenido muchas veces en cuenta como uno de los criterios de identificación de alumnos con altas capacidades. Nos centramos en los resultados académicos alcanzados en 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Recogimos datos del Boletín de Notas del 82% de los alumnos. Casi un quinto, hasta el momento, no ha enviado sus calificaciones.

### **RENDIMIENTO ACADÉMICO GLOBAL EN 1º DE E.S.O.**

Calificaciones finales en 1º de E.S.O.			
Total N=228	Varones N=112	Mujeres N=116	Total
Sobresaliente	14,2%	29,3%	21,9%
Notable	52,6%	49,1%	50,8%
Bien	20,5%	12,0%	16,2%
Suficiente	6,2%	7,7%	7,0%
Insuficiente	6,2%	1,7%	3,9%

Tabla 10

Se puede apreciar en la tabla 10 que un poco menos de las tres cuartas partes de los alumnos obtiene nota final entre Sobresaliente y Notable, siendo más del doble de éstos los que logran Notable. La mayor proporción de calificaciones de Sobresaliente la obtienen las mujeres y el mayor porcentaje de Bien y de Insuficiente los varones. Menos de un quinto obtiene Bien. Se observa que existe un pequeño porcentaje que apenas logra Suficiente y un porcentaje inferior Insuficiente.

## **MEDICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO**

Nos interesaba estudiar no sólo el logro académico que se refleja en las calificaciones alcanzadas, sino también la conducta del estudio, es decir la actividad y asimilación personal en el proceso de aprendizaje. Pretendimos también detectar posibles problemas en el conocimiento y utilización de técnicas y estrategias de



estudio a estas edades. Nos pareció conveniente la aplicación del test DIE-2. (12-16 años), Diagnóstico Integral del Estudio de Pérez, M. y colaboradores., 2002, debido a que este test no sólo sirve como herramienta diagnóstica para evaluar las actitudes y estrategias de estudio del alumno, sino que también proporciona una valiosa y específica información de cara a la intervención. Nos permite efectuar un diagnóstico de la conducta del alumno antes, durante y después del estudio, así como otros aspectos complementarios, facilitándonos realizar un análisis de éste en su globalidad. También nos posibilita la evaluación de aspectos complementarios tales como actitud “lo que piensa el alumno sobre lo que hay que hacer” y autoconcepto, es decir, lo que el alumno manifiesta que hace cuando afronta el estudio.

Los resultados grupales muestran que, en lo que respecta a actitud hacia el estudio, más de la mitad de los alumnos se sitúa en las zonas muy alta (P.C. igual o superior a 90) y alta (P.C. entre 70-85) en los cuatro tipos de estrategias medidas. A saber: a) Estrategias de apoyo: motivación, relajación, concentración y lectura, b) Estrategias primarias: prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, resumen y cuadro sinóptico; c) Estrategias de seguimiento: repases, retener en la memoria, refuerzo y d) Estrategias complementarias: tomar apuntes, trabajos monográficos, comentario de texto, uso de la biblioteca, actividades extraescolares y trabajo en grupo. En estrategias de seguimiento el porcentaje es algo inferior. En estrategias primarias casi la mitad de los alumnos se sitúa en la zona media (P.C. 40-60). Sin embargo, resulta preocupante que casi el 50% de los alumnos de Toledo, ciudad, se sitúe en las zonas baja (P.C. 20-30) y muy baja (P.C. 1-15) en estrategias primarias. Y que casi un quinto de los alumnos puntúe en las zonas baja (P.C. 20-30) y muy baja (P.C. 1-15) en relación con todas las estrategias, actividades y actuaciones que inciden directamente en el estudio personal, excepto en las estrategias de seguimiento donde el porcentaje es algo inferior.

En Toledo encontramos que la mitad y más de la mitad de los alumnos se sitúan en las franjas alta (P.C. 70-85) y muy alta (igual o superior al centil 90) en cuanto a la utilización de estrategias de apoyo, de seguimiento y complementarias. Y algo más de un tercio en empleo de estrategias primarias. En las zonas baja (P.C. 20-30) y muy baja (P.C. 1-15) hallamos más de un tercio de los alumnos que no utiliza estrategias primarias ni de apoyo. Casi un quinto no emplea estrategias complementarias y algo más de la décima parte no hace uso de estrategias de seguimiento.

En Talavera de la Reina y en el conjunto de los pueblos de la provincia la situación es similar en cuanto al porcentaje de alumnos que se ubican en las franjas alta y muy alta en las distintas estrategias. Es parecida la proporción de alumnos que no utiliza estrategias de apoyo y primarias, aunque en estas últimas el porcentaje es algo mayor en Talavera que en el conjunto de los pueblos. Detectamos un porcentaje mayor de alumnos en los pueblos que en Talavera de la Reina que no utiliza estrategias de seguimiento ni complementarias.

También medimos a través del mencionado cuestionario el autoconcepto académico, es decir, lo que el alumno opina que efectivamente hace en relación con las estrategias de estudio que utiliza. La valoración de los alumnos sobre lo que creen que hacen en cuanto a la utilización de las diferentes estrategias antes, durante y después del estudio, según los autores del cuestionario “consiste en la valoración de la propia auto-imagen como estudiante y alumno”. A nivel de grupo en los alumnos de la provincia de Toledo observamos déficits en todas las estrategias, pero fundamentalmente en las estrategias primarias durante el estudio. Encontramos que más del 30% de los alumnos se haya por debajo de la puntuación centil 30, lo que hace necesaria la aplicación de un programa de estrategias recuperadoras.

Relacionando estos datos con los hallados a través de la aplicación de otro instrumento el AFA con el cual estudiamos las diferentes dimensiones del autoconcepto nos sorprendió encontrar una cuarta parte de los alumnos en las zonas baja (P.C. 21-39) y muy baja (P.C. 1-20) no sólo en autoconcepto académico, sino que además en las dimensiones social y total de éste. Estos datos nos proporcionan importante información sobre los aspectos deficitarios a tener en cuenta tanto para el diseño de un programa de intervención para el aprendizaje y entrenamiento en estas estrategias, como de otro destinado al mejoramiento de su autoconcepto.

## CONCLUSIONES

Nuestra expectativa de resultados era hallar aproximadamente un 10% de la población escolar de 1º de E.S.O. con resultados muy por encima de la media, según baremos españoles, en la prueba Matrices Progresivas de Raven. Nos aproximamos al porcentaje previsto en Toledo-ciudad (9,1%), pero los resultados encontrados en Talavera de la Reina (3,4%) y en el conjunto de pueblos de la provincia (4,1%) están por debajo de lo esperado. En total representan el 4,9%, porcentaje cercano al de Marland en EE.UU. (5%), con las siguientes salvedades: que barajamos un concepto más amplio de inteligencia, que no hemos medido cociente intelectual a través de las clásicas pruebas psicométricas y que por tanto, no empleamos el término “superdotado”.

De un total de ochenta y siete centros educativos en 71 hallamos uno o más alumnos con puntuaciones iguales o superiores al centil 90 en la prueba Matrices Progresivas de Raven. Sólo en 17 centros no encontramos ninguno. Pero hemos de hacer notar que en todos los centros de Toledo (ciudad) públicos y privados concertados hemos encontrado alumnos en ese rango.

Una mayor proporción de alumnos que han alcanzado elevadas puntuaciones en la prueba Matrices Progresivas se hallan escolarizados en centros públicos, lo que representa más de un 14% en comparación con los encontrados en los centros concertados de Toledo, en cifras totales el 57,1% y el 42,8% respectivamente. El mayor porcentaje de alumnos se concentra en dos centros públicos y en dos privados concertados. En lo referente al sexo sorprende hallar un 8,5% más de chicas que de chicos con altas puntuaciones en dicha prueba (54,2% y 45,7% respectivamente).

En Talavera de la Reina detectamos un 5% más de alumnos con puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas en centros públicos que en centros concertados y privado (52,5% y 47,5% respectivamente). Encontramos un mayor porcentaje de alumnos con altas puntuaciones en dicha prueba en dos institutos de enseñanza secundaria y en tres colegios privados concertados. En cuanto al sexo hallamos un 10% más de chicos que de chicas (55% y 45%) porcentaje inverso al que detectamos en Toledo donde hallamos más chicas que chicos con puntuaciones en el rango más elevado.

En los centros educativos del conjunto de los pueblos de la provincia de Toledo hemos hallamos en total 106 alumnos con puntuaciones en el centil 90, lo que corresponde al 4,1%. La mayor proporción de alumnos se encuentra en los centros públicos (83,4%) y el resto (16,5%) en los colegios privados concertados. Debemos señalar la existencia en los pueblos de una desproporción entre centros públicos (38) y colegios privados concertados (11). En los centros públicos el mayor porcentaje de alumnos se concentra en tres Institutos de Enseñanza Secundaria. En los privados concertados el mayor porcentaje también lo hallamos en tres colegios. En cuanto al sexo es casi pareja la proporción encontrada entre chicas y chicos (49,6% y el 50,3% respectivamente).



La mayoría de los alumnos que obtiene puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas de Raven logra igualmente altas puntuaciones en todos los tests del DAT-5.

En creatividad como grupo no destacan especialmente, sólo un tercio se sitúa en la zona alta y muy alta. Pero más de un tercio de los alumnos puntúa dentro de las franjas baja y muy baja.

En lo que respecta a la imagen personal, también como grupo es positiva. En las distintas escalas de personalidad existe lógicamente heterogeneidad, pero considerando globalmente los datos no se detectan rasgos pronunciados hacia el polo negativo. Se aprecia una pequeña proporción de alumnos excitables, irritables, impacientes exigentes, inquietos y tensos. Y también se observa una quinta parte de alumnos con bajo autoconcepto académico, social y total. La intervención para estos casos que sugerimos va en la línea del crecimiento y desarrollo de las inteligencias personales.

Referente a la imagen académica, al sumar las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los tests de razonamiento verbal y de razonamiento numérico detectamos que la gran parte de los alumnos se sitúa en la zona alta del baremo lo que interpretamos de forma positiva de cara al logro de buenos resultados académicos en el futuro. Aunque constatamos que algunos alumnos están rindiendo por debajo de sus posibilidades, que las materias del currículo escolar no suponen suficiente reto como para hacer que pongan en marcha todos sus recursos, que no han desarrollado buenos hábitos de trabajo y que no se esfuerzan lo suficiente (el 10% de alumnos se sitúa en la franja centil baja con respecto a razonamiento verbal y matemático, el 7% apenas logra calificaciones finales en 1º de E.S.O. de Suficiente e incluso algunos obtienen Insuficiente y Deficiente en algunas materias como por ejemplo en matemáticas y en lengua castellana. Por lo que es preciso tomar las medidas de intervención oportunas que permitan ampliar y profundizar contenidos curriculares e incorporar otros que no han sido incluidos en los programas de las distintas asignaturas.

Casi la mitad de alumnos de Toledo, ciudad, se sitúa en las zonas baja y muy baja en estrategias primarias de estudio. Y que casi un quinto de los alumnos puntúa en las zonas baja y muy baja en relación con todas las estrategias, actividades y actuaciones que inciden directamente en el estudio personal, excepto en las estrategias de seguimiento donde el porcentaje es algo inferior.

En relación con la valoración de la propia autoimagen como estudiante antes, durante y después del estudio, a nivel grupal, en los alumnos de la provincia de Toledo observamos déficits en todas las estrategias pero mayormente en las estrategias primarias que al parecer no suele utilizar el alumno durante el estudio. Encontramos que más del 30% de los alumnos se haya por debajo de la puntuación centil 30. En este sentido habría que analizar las estrategias de estudio y de aprendizaje que estos alumnos utilizan preferentemente, ver la posibilidad de realizar un entrenamiento en estrategias y también replantear las que suelen utilizar los profesores en la clase.

A través de nuestra investigación hemos detectado que en nuestra provincia la mayor parte de los alumnos con altas capacidades no está siendo atendido convenientemente, que necesitan programas de apoyo específicos para su completo desarrollo cognitivo, emocional y social. Creemos que de continuar esta situación podrían llegar a perderse por falta de estímulos adecuados.

Queremos aclarar que hasta el momento sólo hemos llevado a cabo una parte del proceso, a saber la identificación, pero no deseamos que estos alumnos queden simplemente etiquetados. Pretendemos que este proceso vaya acompañado de las correspondientes formas de intervención, es decir, debemos ofrecerles a los alumnos con altas capacidades identificados, una atención especial a través de programas de enriquecimiento, adaptaciones curriculares significativas y/o flexibilización curricular, con el consentimiento de los padres, de los propios alumnos y de acuerdo con las posibilidades de cada centro educativo. A la vista está que muchos de estos alumnos requieren un currículum intelectualmente desafiante, significativo y flexible que esté a la altura de sus capacidades.

Por ser éste el primer estudio que se lleva a cabo en la provincia de Toledo, una de nuestras expectativas es que este trabajo sirva para que los centros implicados impulsen una serie de medidas de intervención para los alumnos implicados que probablemente redundarán en beneficio para más alumnos, elevando así el nivel de exigencia, despertando la motivación de logro y la consecución de la excelencia que sin duda alguna beneficiará a la comunidad educativa en general. Ya hemos hecho llegar informes sobre los alumnos identificados en los respectivos centros a los Departamentos de Orientación con el fin de que se les proporcione la atención correspondiente poniendo en práctica alguna de las alternativas de intervención contempladas por la Ley.

Por último, somos conscientes de que la identificación debe ir necesariamente de la mano de la intervención por lo que aprovechamos para manifestar nuestra intención de ofrecer a medio plazo un programa de intervención para alumnos con altas capacidades dirigido al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de otras encaminadas al desarrollo de su creatividad y a su crecimiento personal, cumpliendo así el objetivo de brindarles realmente la atención especial que muchos de ellos requieren.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO MONREAL, C. (2000) *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BENNETT, G., SEAHORE, H. Y WESMAN, A. (2000) *DAT – 5. Test de Aptitudes Diferenciales*. Versión 5. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- CATTELL, R. B Y CATTELL, M.D.(1989) *HSPQ Cuestionario de personalidad para adolescentes (12-18 años)*. Manual (5ª ed.) Madrid: TEA Ediciones.
- CORBALÁN, F. J.; MARTÍNEZ, F., DONOLO, D. et al. (2003) *Crea. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- CASTELLÓ, A. (1998) Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- FREEMAN, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA ARTAL, M. V. (1990) *El niño bien dotado en la E.G.B. Seguimiento y estudio psicopedagógico de una muestra de alumnos de primero de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense.
- GARCÍA YAGÜE, J. et al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de la E.G.B.* Madrid: CEPE.
- GETZELS, G. W. Y JACKSON, P. W. (1962) *Creativity and intelligence*. Nueva York: Wiley.
- GONZÁLEZ ROMÁN, M. P. (2000). *Creatividad en niños superdotados*. Madrid: Universidad Complutense.
- GORDON, L.V. (1996) *SPV Cuestionario de Valores Personales*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- GUTIÉRREZ, M. (1968). *El superdotado y sus problemas escolares*. Madrid: La Muralla.
- HUME, M. (2000) *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé
- LÓPEZ ANDRADA, B. (1990) *Análisis de una muestra de alumnos bien dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de tercero de E.G.B. de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Psicología. Universidad Complutense.
- MANRIQUE, G. (1933) *La selección de los niños bien dotados*. Madrid: Aguilar.
- MÖNKS, F. Y VAN BOXTEL, H. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. FREEMAN (Dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- MUSITU, F., GARCÍA, F. Y GUTIÉRREZ, M. (2001) *Autoconcepto. Forma A*. (4ª ed.) Madrid: TEA Ediciones.

- O'SUCH, K. TWYLA, G. Y HAVERTAPE, J. (1979) Group differences in self-concept among handicapped, normal, and gifted learners. *The Humanistic Educator*, 18, 15-22.
- PÉREZ, L. Y DOMÍNGUEZ, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones.
- PÉREZ AVELLANEDA, M. *et al.* (2002) *DIE. Diagnóstico integral del estudio (Niveles 1,2,3)* (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- PRIETO, M<sup>a</sup>. D. Y FERRÁNDIZ, C. (2001) *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga: Aljibe.
- RAVEN, J. C., COURT, J. H. Y RAVEN, J. (1996) *Raven. Matrices progresivas*. 2ª ed. Madrid: TEA Ediciones.
- SPIELBERGER, C. D. (2001) *Cuestionario de auto-evaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños*. (3ª ed. revisada) Madrid: TEA Ediciones.
- STANLEY, J. C. Y BRANDT, R. S. (1981) On mathematically talented youth: A conversation with Julian Stanley. *Educational Leadership*, 39, 101-106.
- STERNBERG, R. J. (1997b). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- TANNENBAUM, G. (1975) A backward and forward glance at the gifted. En W. BARBE Y J. RENZULLI (ed.) *Psychology and Education of the Gifted*. Nueva York: Irvington Publishers, 21-31.
- VEGA Y RELEA, J. (1932) *El problema de la selección de los niños superdotados*. Burgos: Santiago Rodríguez.



## ANEXO

Variables medidas	
1.	Sexo
2.	Población
3.	Centro educativo
4.	Ansiedad estado
5.	Ansiedad rasgo
6.	Autoconcepto académico
7.	Autoconcepto social
8.	Autoconcepto emocional
9.	Autoconcepto familiar
10.	Autoconcepto total
11.	Reservado-abierto
12.	Inteligencia baja-inteligencia alta
13.	Afectado por los sentimientos-emocionalmente estables
14.	Calmado-excitabile
15.	Sumiso-dominante
16.	Sobrio-entusiasta
17.	Despreocupado-consciente
18.	Tímido-socialmente atrevido
19.	Sensibilidad dura-sensibilidad blanda
20.	Seguro-dubitativo
21.	Sereno-aprensivo
22.	Sociable-autosuficiente
23.	Menos integrado-más integrado
24.	Relajado-tenso
25.	Cuestionario de motivación (valoración de lo que hago)
26.	Cuestionario de motivación (darme cuenta de que estoy progresando y aprendiendo)
27.	Cuestionario de motivación (terminar el trabajo cuanto antes)
28.	Cuestionario de motivación (hacerlo bien para que los demás lo reconozcan)
29.	Causa de éxito (suerte)
30.	Causa de éxito (facilidad en la tarea)
31.	Causa de éxito (se debe a mi inteligencia)
32.	Causa de éxito (se debe a mi esfuerzo y trabajo)
33.	Causa fracaso(los profesores me tienen manía)
34.	Causa fracaso (mala suerte)
35.	Causa fracaso (he actuado mal)
36.	Causa fracaso (no me he esforzado lo suficiente)
37.	Estilo de aprendizaje (conferencia en clase de un compañero que sabe mucho)
38.	Estilo de aprendizaje (yendo a la biblioteca a buscar información)
39.	Estilo de aprendizaje (amigo que te ayuda en una asignatura difícil)
40.	Estilo de aprendizaje (estudiando solo para aprender algo nuevo)
41.	Estilo de aprendizaje (utilizando un juego para practicar lo aprendido)
42.	Estilo de aprendizaje (participando en una conferencia en clase)
43.	Estilo de aprendizaje (haciendo las tareas en cuadernos)
44.	Estilo de aprendizaje (utilizando textos incompletos donde hay que elegir una contestación)
45.	Falta de motivación
46.	Falta de control de la conducta impulsiva
47.	Falta de persistencia
48.	Utilización errónea de habilidades
49.	Falta de orientación hacia el logro
50.	Incapacidad para terminar la tarea
51.	Falta de iniciativa
52.	Temor al fracaso
53.	Demorar las tareas
54.	Excesiva autocompasión
55.	Excesiva dependencia
56.	Dificultad para resolver problemas personales
57.	Falta de concentración
58.	Compromiso excesivo o insuficiente
59.	Incapacidad para demorar la gratificación
60.	Incapacidad para ver el bosque detrás de los árboles
61.	Falta de equilibrio entre las diversas formas de pensamiento analítico, sintético, creativo y crítico
62.	Excesiva autoconfianza o excesiva desconfianza
63.	Cualidades personales (salud)
64.	Cualidades personales (aspecto físico)
65.	Cualidades personales (fuerza)
66.	Cualidades personales (resistencia a fatiga)
67.	Cualidades personales (agilidad en los deportes)
68.	Cualidades personales para la música (cantar y/o tocar instrumentos)
69.	Cualidades personales (facilidad para el dibujo)

70. Cualidades personales (destreza con las manos o los dedos para arreglar cosas y/o hacer trabajos delicados)
71. Cualidades personales (facilidad para los estudios de ciencias físicas y/o naturales)
72. Cualidades personales (rapidez y/o afición al cálculo)
73. Cualidades personales (facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos)
74. Cualidades personales (facilidad de palabra y claridad al hablar)
75. Cualidades personales (facilidad para los estudios de letras)
76. Cualidades personales (facilidad para leer, entender lo escrito y buscar cosas leyendo)
77. Cualidades personales (facilidad para escribir y redactar)
78. Cualidades personales (facilidad para los idiomas)
79. Cualidades personales (vitalidad)
80. Cualidades personales (inventiva)
81. Cualidades personales (independencia de criterio)
82. Cualidades personales (alegría)
83. Cualidades personales (simpatía)
84. Cualidades personales (buena suerte)
85. Cualidades personales (aguante)
86. Cualidades personales (constancia en el trabajo y/o en el estudio)
87. Cualidades personales (orden en el trabajo y/o en el estudio)
88. Cualidades personales (memoria para retener lo estudiado)
89. Cualidades personales (gusto por la lectura)
90. Capacidad de educación de relaciones
91. Razonamiento verbal
92. Razonamiento numérico
93. Razonamiento abstracto
94. Razonamiento mecánico
95. Razonamiento espacial
96. Ortografía
97. Razonamiento verbal + razonamiento numérico
98. Cualidades personales (inteligencia)
99. Inteligencia lógico-matemática
100. Inteligencia lingüística
101. Inteligencia espacial
102. Inteligencia cinestésico-corporal
103. Inteligencia musical
104. Inteligencia intrapersonal
105. Inteligencia interpersonal
106. Inteligencia naturalista
107. Creatividad
108. Practicidad
109. Resultados
110. Variedad
111. Decisión
112. Orden y método
113. Metas
114. Actitud (estrategias de apoyo)
115. Actitud (estrategias primarias)
116. Actitud (estrategias de seguimiento)
117. Actitud (estrategias complementarias)
118. Autoconcepto (estrategias de apoyo)
119. Autoconcepto (estrategias primarias)
120. Autoconcepto (estrategias de seguimiento)
121. Autoconcepto (estrategias complementarias)
122. Estrategias de apoyo (actitud + autoconcepto)
123. Estrategias primarias (actitud + autoconcepto)
124. Estrategias de seguimiento (actitud + autoconcepto)
125. Estrategias complementarias (actitud + autoconcepto)
126. Total actitud
127. Total autoconcepto
128. Total global
129. Calificaciones finales matemáticas 1º ESO
130. Calificaciones finales lengua castellana 1º ESO
131. Calificaciones finales inglés 1º ESO
132. Calificaciones finales francés 1º ESO
133. Calificaciones finales música 1º ESO
134. Calificaciones finales educación física 1º ESO
135. Calificaciones finales educación plástica 1º ESO
136. Calificaciones finales tecnología 1º ESO
137. Calificaciones finales ciencias sociales 1º ESO
138. Calificaciones finales ciencias naturales 1º ESO
139. Calificaciones finales religión 1º ESO
140. Calificaciones finales optativas 1º ESO
141. Calificación promedio 1º ESO
142. Calificaciones finales matemáticas 2º ESO
143. Calificaciones finales lengua castellana 2º ESO
144. Calificaciones finales inglés 2º ESO



145. Calificaciones finales francés 2º ESO
146. Calificaciones finales música 2º ESO
147. Calificaciones finales educación física 2º ESO
148. Calificaciones finales educación plástica 2º ESO
149. Calificaciones finales tecnología 2º ESO
150. Calificaciones finales ciencias sociales 2º ESO
151. Calificaciones finales ciencias naturales 2º ESO
152. Calificaciones finales religión 2º ESO
153. Calificaciones finales optativas 2º ESO
154. Calificación promedio 2º ESO
155. Calificaciones finales matemáticas 3º ESO
156. Calificaciones finales lengua castellana 3º ESO
157. Calificaciones finales inglés 3º ESO
158. Calificaciones finales francés 3º ESO
159. Calificaciones finales música 3º ESO
160. Calificaciones finales educación física 3º ESO
161. Calificaciones finales educación plástica 3º ESO
162. Calificaciones finales tecnología 3º ESO
163. Calificaciones finales ciencias sociales 3º ESO
164. Calificaciones finales ciencias naturales 3º ESO
165. Calificaciones finales religión 3º ESO
166. Calificaciones finales optativas 3º ESO
167. Calificación promedio 3º ESO
168. Calificaciones finales matemáticas 4º ESO
169. Calificaciones finales lengua castellana 4º ESO
170. Calificaciones finales inglés 4º ESO
171. Calificaciones finales francés 4º ESO
172. Calificaciones finales música 4º ESO
173. Calificaciones finales educación física 4º ESO
174. Calificaciones finales educación plástica 4º ESO
175. Calificaciones finales tecnología 4º ESO
176. Calificaciones finales ciencias sociales 4º ESO
177. Calificaciones finales ciencias naturales 4º ESO
178. Calificaciones finales religión 4º ESO
179. Calificaciones finales optativas 4º ESO
180. Calificación promedio 4º ESO

# **RESULTADOS DE LA DETECCIÓN TEMPRANA DEL ALUMNADO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL Y/O TALENTO ACADÉMICO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS: UN ESTUDIO DE SEGUIMIENTO.**

**Ceferino Artiles \***

**Juan E. Jiménez \*\***

Esta investigación ha sido financiada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias dentro de su Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias.

## **RESUMEN**

Se analiza la tendencia en la detección temprana en primer curso de E.Primaria a lo largo de cuatro cursos escolares del alumnado con sobredotación intelectual y talento académico realizada por padres, profesorado y orientadores escolares, tomando el conjunto de los datos y por separado. Además, se analiza si la distribución de frecuencias de alumnos detectados por padres, profesorado y orientadores sigue la distribución esperada y si existe diferencias entre las proporciones medias de las detecciones entre padres y profesores.

## **INTRODUCCIÓN**

El proceso de identificación de alumnos con NEE derivadas de altas capacidades se inició en Canarias en el curso 2002-2003 con reuniones donde estaban presentes los Inspectores, Directores y Orientadores de los centros afectados. En estas reuniones se explicaron los objetivos y el proceso a seguir, y se entregó a cada centro el material que se iba a utilizar. Posteriormente, el director de cada centro comunicó a los padres el proceso que se iba a llevar a cabo, por si alguna familia manifestara estar en desacuerdo. Asimismo, el director entregaba a los tutores respectivos las escalas de observación de padres y profesores. El tutor cumplimentaba la escala para cada uno de los alumnos, y entregaba a los padres la escala correspondiente que era entregada posteriormente al director del centro. Los orientadores asignados a los centros llevaron a cabo la aplicación colectiva del BADyG-E1. Para la determinación de los distintos perfiles de excepcionalidad intelectual se tomó como referencia la normativa canaria que establece unos puntajes determinados para la sobredotación, superdotación, talentos simples y complejos y la precocidad.

---

\* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

\*\* Universidad de La Laguna



Con la finalidad de poder generalizar los resultados a la población, se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional, que garantiza idéntica distribución entre muestra y población. Se seleccionaron al azar un total de 33 centros públicos, 9 centros privados concertados y 4 centros privados en las distintas categorías de municipios. La muestra resultante fue de aproximadamente 1680 alumnos del primer ciclo de Educación Primaria (edad en meses,  $M= 103.60$ ;  $DT= 3.59$ ) correspondiente al primer curso tal y como se recoge en la Tabla 2(anexo) de un total de 15.434 alumnos de primer curso de primaria distribuidos en las islas de Gran Canaria y Tenerife.

Las escalas de observación de padres y profesores citadas, fueron una adaptación de las elaboradas por el grupo de investigación de la Universidad de Murcia (Prieto y Hervás, 2000) con el fin de evaluar y comparar las percepciones de padres y profesores sobre las características que definen a los niños superdotados sin entrar a valorar los distintos tipos de talentos. Los ítems se agrupan en seis dimensiones lógicas que son las siguientes: lenguaje, aprendizaje, psicomotricidad, motivación, personalidad y creatividad. Para el cálculo de la fiabilidad de estas escalas se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach que nos indica el grado en que covarían los ítems del test, lo que supone un indicador de su consistencia interna. En el caso de la escala de padres, se obtuvo un valor de .93, y en el caso de la escala de profesores se obtuvo un valor de .97. En ambos casos los instrumentos que han sido adaptados presentan una buena consistencia interna.

El conjunto de ítems de cada escala fue sometido a un análisis de componentes principales con rotación varimax. Esta técnica permite transformar un conjunto de variables intercorrelacionadas con un conjunto menor de variables denominados componentes. Para decidir el número de componentes se adoptó el criterio de Kaiser, según el cual se pueden extraer tantos componentes como autovalores mayores que 1 (uno) resulten del análisis. Los resultados obtenidos demuestran la existencia de un solo factor que en el caso de los profesores explica el 56.4 % de la varianza total y, en el caso de las familias, explica el 32.8 % de la varianza total. Estos hallazgos ponen de manifiesto que tanto padres y madres como el profesorado a la hora de percibir características asociadas a altas capacidades no llegan a diferenciar entre aquellas que están referidas a aspectos de personalidad, creatividad, aprendizaje, motivación y/o lenguaje. Sin embargo, en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sí se demuestra que tanto el profesorado como las familias perciben de forma diferenciada las características o dimensiones asociadas a la sobredotación intelectual (Chan, 2000). Por tanto, debido a que todas las características o dimensiones que se han analizado en alumnos y alumnas de Educación Primaria se agrupan en un solo factor se plantea, en consecuencia, si esta percepción global que se tiene por parte del profesorado y de la familia permite pronosticar la pertenencia de los alumnos y alumnas a los grupos que han sido identificados.

Con el fin de averiguar la validez predictiva de ambos cuestionarios para la identificación del alumnado con altas capacidades, se llevó a cabo un análisis discriminante. El objetivo del análisis discriminante consiste en diferenciar lo más posible los grupos (sobredotación, talento simple y/o complejo, talento mixto, y no detectados en nuestro caso) previamente definidos, teniendo en cuenta exclusivamente la información disponible de cada sujeto y, en el mismo sentido, conocer cuáles son las variables más discriminantes, es decir, aquellas que mejor discriminan a la muestra en dichos grupos. En este caso, se ha centrado el análisis en el único factor global que identificamos en el análisis anterior sobre componentes principales tanto en la familia como en el profesorado. Por tanto, se ha tratado de averiguar si los grupos identificados con altas

capacidades (i.e., sobredotación, talento simple y/o compuesto, talento mixto) así como los no identificados quedan suficientemente discriminados cuando tenemos en cuenta la percepción de padres y madres y profesorado. Si consideramos la percepción del profesorado se clasifica correctamente el 58.7 % de los casos agrupados originalmente. En cambio, sólo se clasifica correctamente el 41.9 % de los casos agrupados originalmente a partir de la percepción de las familias.

Por otra parte, si se tiene en cuenta cada grupo de alumnos y alumnas por separado, se obtienen los siguientes resultados:

- En función de la percepción del profesorado: sobredotado (71.4 %), talento simple y/o complejo (44.7 %), talento mixto (57.9 %) y no detectados (59.0 %).
- En función de la percepción de los padres y madres: sobredotado (69.7 %), talento simple y/o complejo (46.7 %), talento mixto (53.7 %) y no detectados (40.5 %).

A la vista de estos hallazgos, se concluye que son los profesores y profesoras quienes mejor discriminan al grupo de alumnos y alumnas que se clasifican en el grupo de sobredotación intelectual. Una revisión de la bibliografía publicada en torno a esta cuestión nos permite identificar numerosos estudios que se han centrado en analizar las discrepancias de familias y profesorado al identificar al alumnado con altas capacidades en las primeras edades de escolarización (Austin y Draper, 1981; Horowitz, 1987; Roedell, Jackson, y Robinson, 1980). Un estudio más reciente ha sido el publicado por Sankar-DeLeeuw (1997) quien ha demostrado que en estas edades existe una mayor discrepancia entre familias y profesorado a la hora de identificar alumnos con sobredotación intelectual. Sin embargo, el estudio de Chan (2000) realizado con alumnos de Educación Secundaria de la ciudad de Hong Kong demuestra que las opiniones de familias y profesorado son más coincidentes en estos niveles de la escolaridad.

A continuación, sobre los sujetos pronosticados para el grupo de sobredotación intelectual se ha calculado la puntuación mínima del cuestionario de profesores que permitirá una primera aproximación al identificar posibles alumnos y alumnas que puedan ser identificados con sobredotación intelectual. La puntuación máxima en el cuestionario del profesorado es de 140 y la puntuación calculada que permitirá pronosticar en un 71.4 % de los casos será a partir de 122. Los resultados se exponen en el anexo

**En el curso 2003-2004** se hizo un muestreo de población escolar de Gran Canaria y Tenerife incluyendo centros públicos y privados. Se entregaron instrucciones a los centros de cómo aplicar las escalas. En las instrucciones entregadas a los centros educativos se reiteraba que convenía cumplimentar la escala por el profesorado después de conocer bien al alumno o alumna (febrero-abril), así como, contar con el asesoramiento del orientador/a del centro. La distribución y recogida de la escala de padres se hacía a través del tutor en sobre cerrado. El profesor /a después de cumplimentar las escalas de sus alumnos las entregaba al orientador/a del centro quién realizará el análisis de las mismas.

Los resultados pueden ser entre otros: que ambas escalas coincidan en considerar que estamos frente a un posible alumno con precocidad por sobredotación, que la escala de profesores es favorable y la de padres no o que la escala de padres es favorable y la de profesores no.



En los supuestos que ambas escalas coincidan en considerar que estamos frente a un posible alumno con precocidad por sobredotación, que la escala de profesores es favorable y la de padres no o que la escala de padres es favorable y la de profesores no, se pedía autorización de la familias para que el orientador u orientadora del centro público realizará una aplicación (individual, o si hay varios casos, colectiva) de una (o varias) prueba de inteligencia factorial, (preferentemente el BADyG dado que se dispone de los baremos para la población escolar canaria).

Tanto, si las pruebas formales de tipo cognitivo, corroboran o no la presencia de la precocidad, se hacía un **“Informe sobre la detección de la precocidad intelectual”** donde se recogían los datos del alumno, los resultados de los cuestionarios, la competencia cognitiva, conclusiones diagnóstica en base a los datos que se disponen, estrategias a seguir en el centro para el seguimiento del alumno y orientaciones para el profesorado –de ser el caso- y de la familia. Posteriormente se informará a la familia.

**En el curso 2004-2005 y 2005-2006** el screening fue generalizado a toda la población escolar de primer curso de Primaria, incluyendo en el último año a los centros privados dado el respaldo de la normativa publicada en julio de 2005.

Las instrucciones entregadas a los centros variaron ligeramente de forma que quedaban exentos de este análisis el alumnado con n.e.e por déficit . Además se informó que al alumnado detectado con precocidad intelectual, se le realizara el informe psicopedagógico completo, antes de la finalización del curso siguiente.

En el curso 2005-2006, también varió el procedimiento de cumplimentación de las escalas de forma que el director/a u orientador/a del centro, haría llegar al profesorado de primer curso de Primaria (en el mes de febrero) ambas escalas según el número de alumnos/as que tenía su clase. El profesorado entregaría las escalas a todos los padres o tutores legales, menos a aquellos que sus hijos/as presentaban necesidades educativas especiales por déficit psíquicos. Después de recogidas y analizadas las escalas de las familias por los docentes, estos cumplimentaban las correspondientes al profesorado, al menos de un tercio del alumnado de su grupo clase que curse primero de Educación Primaria, donde se incluían los que fueron 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 destacaban en algunos de los ámbitos del razonamiento, la memoria y la creatividad o presentaban precocidad en otras características intelectuales, artísticas o motrices

## **DESCRIPCIÓN DE LAS DETECCIONES REALIZADAS EN LOS CUATRO AÑOS.**

Los datos del cuadro 1 que se adjunta en el anexo se refieren a centros públicos a excepción del curso 2002-2003 que abarca también a los privados. Si bien la escala se diseñó para la detección de sobredotados, también se identifican distintos tipos de talentos. Teniendo en cuenta los datos del cuadro anexo, las familias señalan casi el 25% más de alumnado con altas capacidades que el profesorado.

El último curso (05-06) se puede considerar el más normalizado de cara a los cursos siguientes. Se debe tener en cuenta que los padres deberían cumplimentar 12274 escalas pero solo lo hacen de la mitad (6333), lo que reduce la posibilidad de señalar más alumnos por las familias. Respecto al profesorado, debemos considerar que solo han de cumplimentar escalas para un tercio de su aula (4091) donde se incluyan los señalados

por las familias. En este sentido, se puede observar que cumplimentan más del 50% de la muestra general (6777) .

Se han juntado los datos de sobredotados y talentos académicos al considerarlos susceptibles de medidas de flexibilización y atención en los talleres de enriquecimiento. Volviendo al último curso señalado, podemos apreciar en las filas 10 y 11 del cuadro anexo, que los padres detectan alumnos que los profesores no señalan y viceversa. En las filas 12 y 13 se puede observar la coincidencia de las familias y el profesorado a la hora de postular a estos escolares.

## RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS REALIZADOS

Hemos analizado la tendencia en la detección temprana en primer curso de E. Primaria a lo largo de cuatro cursos escolares del alumnado con sobredotación intelectual y talento académico realizada por padres, profesorado y orientadores escolares, tomando el conjunto de los datos y por separado (Ver Cuadro 1).

Se tomó como variable dependiente la proporción media de alumnos identificados (esto es, de la muestra total obtenida en cada curso escolar se asignaba un punto a cada alumno identificado y 0 punto cuando no lo era). Se llevó a cabo un ANOVA, para analizar si existían diferencias significativas entre las medias de las variables. A su vez, se realizó un análisis de tendencia, consultando la solución ponderada (debido a que los grupos no tienen el mismo tamaño), para comprobar cómo era la evolución de la variable dependiente según se avanza en el nivel escolar. Finalmente se llevó a cabo un análisis de las comparaciones par a par, mediante el procedimiento Sidak, para comprobar entre qué niveles de la variable independiente se encontraban las diferencias significativas, en caso de existir. En la Tabla 1 se recogen las medias y desviaciones típicas de las proporciones calculadas para los distintos cursos escolares en función de orientadores, padres y profesores.

Tabla 1. Proporción media de alumnos identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talento académico por orientadores, padres y profesores en función del curso escolar

Curso Escolar	Grupos					
	Orientadores		Profesores		Padres	
	M	DT	M	DT	M	DT
2002-2003	.03	.17				
2003-2004	.13	.33	.020	.14	.03	.19
2004-2005	.18	.39	.020	.17	.04	.21
2005-2006	.18	.39	.029	.15	.06	.25



### *Análisis global: orientadores, profesores y padres*

En este análisis el Curso escolar es la variable independiente (con 3 niveles) y la proporción de niños identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talento académico por parte de todos los agentes implicados en la identificación temprana es la variable dependiente. Esta proporción se calcula a partir del número de escalas de observación para el profesorado y padres que se han cumplimentado y analizado, y alumnos a los que se aplicó pruebas de inteligencia.

Tras el ANOVA se comprueba que existen diferencias significativas en función del curso escolar,  $F_{asintótica}(2, 16240) = 27.0$ ;  $p < .001$ . En las comparaciones de tendencia se aprecia una relación lineal entre las variables,  $F(1, 28914) = 50.2$ ;  $p < .001$ , es decir, las medias se ajustan a una recta. Se observa que la proporción media de niños identificados aumenta, y el cambio más significativo se produce en el último curso escolar 2005-2006 (Ver Figura 1).

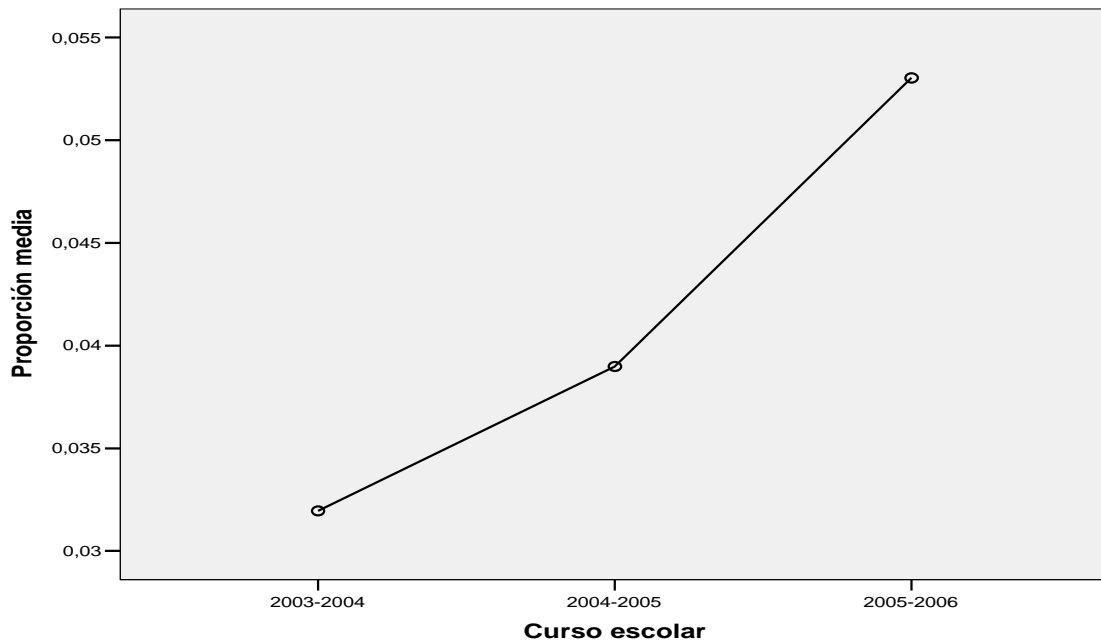


Figura 1

## Orientadores

En este análisis el Curso escolar es la variable independiente (con 4 niveles) y la proporción de niños identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talento académico por parte de los orientadores es la variable dependiente. Esta proporción se calcula a partir del número de alumnos a los que se aplicó pruebas de inteligencia.

Tras el ANOVA se comprueba que existen diferencias significativas en función del curso escolar,  $F_{asintótica}(3, 470) = 41.3$ ;  $p < .001$ . En las comparaciones de tendencia se aprecia una relación lineal entre las variables,  $F(2, 2661) = 177.6$ ;  $p < .001$ , es decir, las medias se ajustan a una recta. Se observa que la proporción media de niños identificados por los expertos aumenta, y el cambio más significativo se produce entre los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004 (Ver Figura 2).

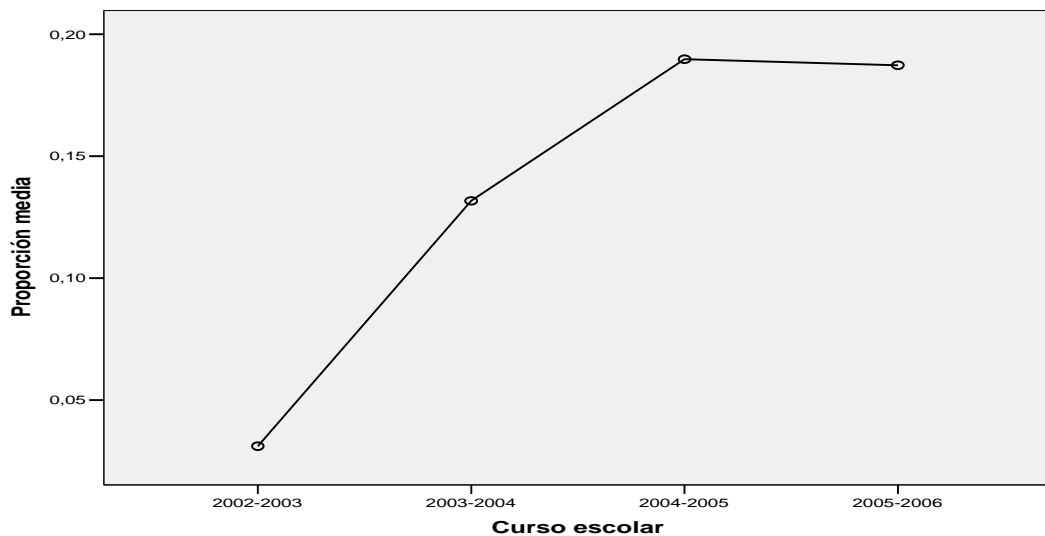


Figura 2



## Profesores

En este análisis el Curso escolar es la variable independiente (con 3 niveles) y la proporción de niños identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talento académico por parte de los profesores es la variable dependiente. Esta proporción se calcula a partir del número de escalas de observación para el profesorado que se han cumplimentado y analizado.

Tras el ANOVA se comprueba que existen diferencias significativas en función del curso escolar,  $F_{asintótica}(2, 8397) = 6.04$ ;  $p < .002$ . En las comparaciones de tendencia se aprecia una relación lineal entre las variables,  $F(1, 15046) = 9.59$ ;  $p < .002$ , es decir, las medias se ajustan a una recta. Se observa que la proporción media de niños identificados por los profesores aumenta, y especialmente en el último curso escolar 2005-2006 (Ver Figura 3).

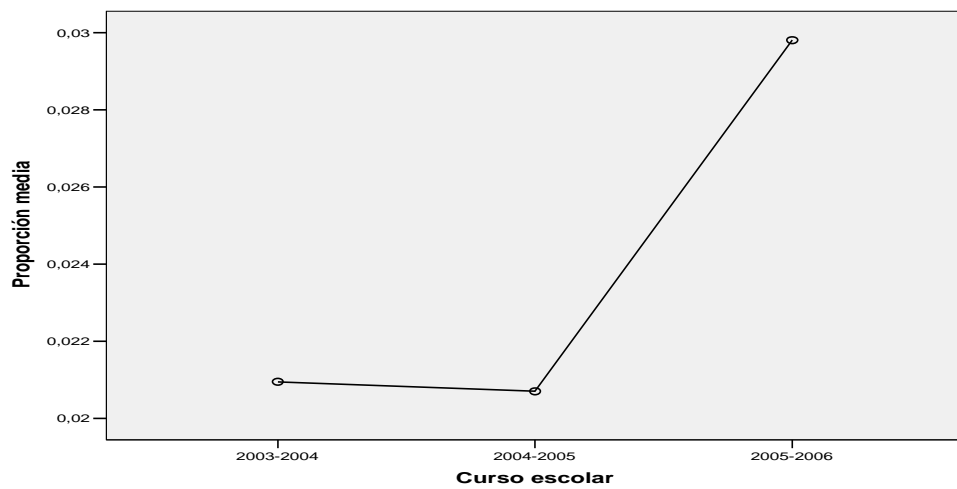


Figura 3

## Padres

En este análisis el Curso escolar es la variable independiente (con 3 niveles) y la proporción de niños identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talento académico por parte de los padres es la variable dependiente. Esta proporción se calcula a partir del número de escalas de observación para padres y madres que se han cumplimentado y analizado.

Tras el ANOVA se comprueba que existen diferencias significativas en función del curso escolar,  $F_{asintótica}(2, 7161) = 20.3$ ;  $p < .001$ . En las comparaciones de tendencia se aprecia una relación lineal entre las variables,  $F(1, 12934) = 37.09$ ;  $p < .001$ , es decir, las medias se ajustan a una recta. Se observa que la proporción media de niños identificados por los padres aumenta, y especialmente en el último curso escolar 2005-2006 (Ver Figura 4).

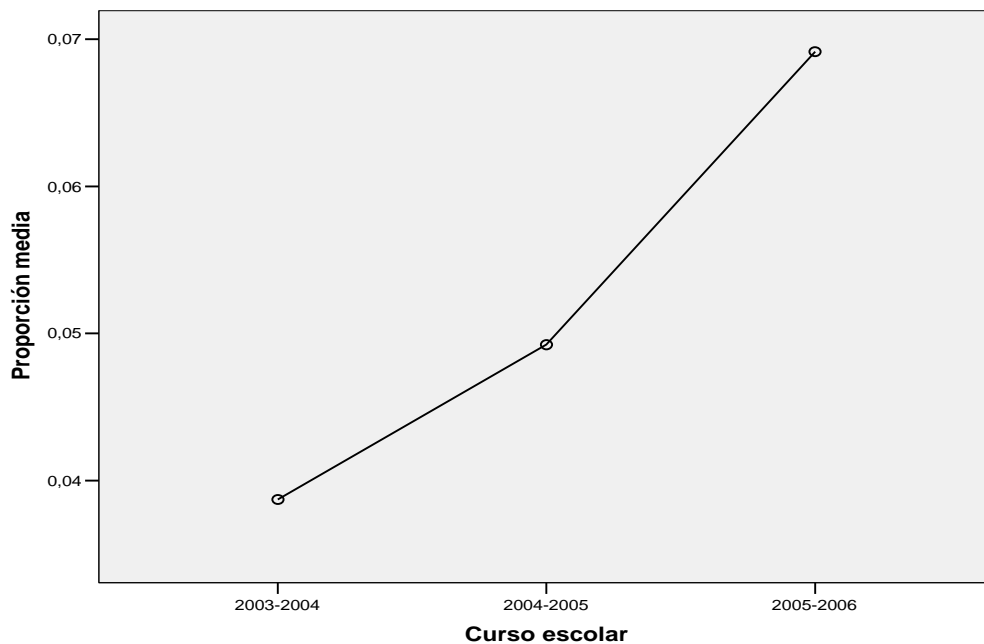


Figura 4



Además, hemos analizado si la distribución de frecuencias de alumnos detectados por padres, profesorado y orientadores sigue la distribución esperada. Con el fin de comprobar si la distribución de frecuencias se ajusta a una distribución modelo, es decir, todas las frecuencias iguales, encontramos que la distribución de frecuencias observadas no sigue la distribución esperada (es decir, no igualdad de frecuencias en todos los valores de la variable)  $\chi^2(2)=316.5, p<.001$

Por último, con el fin de analizar si existen diferencias entre las proporciones medias de detección entre padres, profesores y orientadores, hemos encontrado que sí existen diferencias significativas  $F(2,6)=21.8, p<.002$ . Contrastes a posteriori demuestran que existen diferencias entre el juicio del orientador y los padres  $t(4)=7.4, p<.002$ , y el juicio del orientador y los profesores  $t(4)=5.4; p<.01$

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Considerando **conjuntamente las identificaciones realizadas por las familias, profesorado y orientadores**, el nº de alumnos y alumnas identificados ha ido aumentando de manera significativa a lo largo de los tres cursos analizados, especialmente en el último. En las comparaciones de tendencia las medias en los tres cursos se ajustan a una recta, es decir conforme aumentan los cursos aumentan la proporción media del alumnado identificado. Esto se puede explicar por dos razones. Una, la amplia formación impartida al profesorado y a los orientadores tanto presencial como en línea. Han contribuido sin duda, las publicaciones realizadas y puestas a disposición de los centros, la información proporcionada a través de la página web de este programa, las reuniones de coordinación con los equipos psicopedagógicos para el seguimiento de las identificaciones y otras actividades del programa con repercusión social. Respecto a las familias debemos considerar que se empezó con la escuela de padres en dos islas el primer año y progresivamente se han ido implantando en todas las islas, que junto al despliegue mediático desde la prensa y la televisión, así como la ardua tarea de asesoramiento de los orientadores hacia las familias a la hora de cumplimentar los cuestionarios, han contribuido a generar una mayor cultura identificadora. Por otro lado, encontramos una segunda explicación al aumento proporcional de identificaciones año a año, en la implantación "obligatoria" de la detección temprana generalizada ya en el curso 2004-2005, a causa de las instrucciones por escrito de la Directora General de Ordenación e Innovación Educativa dirigidas a todos los centros de Canarias y posteriormente en el curso 2005-2006, a la publicación de la orden de 22 de julio de 2005 que hacía obligatorio la aplicación masiva de la detección temprana en primer curso de E. Primaria en el año 2006.
2. Considerando las identificaciones realizadas por los **orientadores** se comprueba que existen diferencias significativas en función del curso escolar, produciéndose un aumento significativo entre el curso 2002-2003 y 2003-2004. Se puede sustentar este aumento en la formación recibida por alrededor de 150 orientadores/as en el año 2003 y el 2004. En las comparaciones de tendencia se aprecia una relación lineal entre las variables es decir, las medias se ajustan a una recta.

3. Considerando las identificaciones realizadas por los **profesores/as y padres** se comprueba que existen diferencias significativas en función del curso escolar produciéndose un aumento significativo cada año especialmente el 2005-2006. En las comparaciones de tendencia en los tres cursos, se aprecia una relación lineal entre las variables es decir, las medias se ajustan a una recta. Es decir, conforme aumentan los cursos aumentan la proporción media de alumnado identificado.
4. Encontramos que no es esperable, según los datos observados, una frecuencia de identificación similar año a año, entre padres, profesorado y orientadores.
5. Hemos observado que existen diferencias significativas en las proporciones medias de detección entre padres, profesores y orientadores. Los orientadores identifican mejor que los padres y profesores y no existen diferencias significativas en las proporciones de detección entre padres y profesores.

## REFERENCIAS

Austin, A. B., y Draper, D.C. (1981). "Peer relationships of the academically gifted: A review". Gifted Child Quarterly, 25, 129-133.

Chan, D. W. (2000). "Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: parent ratings and student self-reports in Hong Kong". High Ability Studies, 11, 69-82.

Horowitz, F. D. (1987). "A development view of giftedness". Gifted Child Quarterly, 31, 165-168.

Prieto, M. D., y Hervás, R.M. (2000). Estrategias de identificación y asesoramiento de alumnos superdotados. Murcia, Diego Martín Editor.

Roedell, W. C., Jackson, N.E., y Robinson, H.B. (1980). Gifted young children. New York, Teachers College.

Sankar-DeLeeuw, N. (1997). "Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming". Roeper Review, 21, 174-179.



Cuadro 1

<b>Cuadro resumen detección temprana en primer curso de E.Primaria de alumnado precoz por altas capacidades en CENTROS PÚBLICOS</b>	<b>TOTAL COMUNIDAD AUTONOMA 2002-2003</b>	<b>TOTAL COMUNIDAD AUTONOMA 2003-2004</b>	<b>TOTAL COMUNIDAD AUTONOMA 2004-2005</b>	<b>TOTAL COMUNIDAD AUTONOMA 2005-2006</b>
1. Número de <b>grupos</b> de primero donde se aplicó	<b>123</b>	<b>207</b>	<b>540</b>	<b>710</b>
2. Número de <b>alumnos/as</b> de primero de Educación Primaria analizados	<b>15434</b>	<b>3338</b>	<b>11613</b>	<b>12274</b>
3. Número de escalas de observación para <b>padres y madres</b> que se han cumplimentado y analizado.		<b>2583</b>	<b>4021</b>	<b>6333</b>
4. Número de escalas de observación para <b>padres y madres</b> que han obtenido una puntuación superior a 125.		<b>100</b>	<b>198</b>	<b>438</b>
5. Número de escalas de observación para el <b>profesorado</b> que se han cumplimentado y analizado.		<b>3103</b>	<b>5169</b>	<b>6777</b>
6. Número de escalas de observación para el <b>profesorado</b> que han obtenido una puntuación superior a 122.		<b>65</b>	<b>107</b>	<b>202</b>
6.1 Número de escalas de observación para el <b>profesorado</b> que han obtenido una puntuación superior a 100.			<b>25</b>	<b>165</b>
7. Número de alumnos a los que se les aplicó pruebas de inteligencia.	<b>1734</b>	<b>167</b>	<b>353</b>	<b>411</b>
8. N° de alumnos identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talento académico	<b>54 (2.8 %)</b>	<b>22 (0.66%)</b>	<b>67 (0.57%)</b>	<b>77 (0.62%)</b>
9. N° de alumnos identificados como precoces por TS, , TC o TM	<b>99 (5.1%)</b>	<b>13 (0.39%)</b>	<b>41 (0.35%)</b>	<b>66 (0.53%)</b>
10.N° alumnos identificados (S y TA) nominados sólo por los padres		<b>6</b>	<b>12</b>	<b>5</b>
11.N° alumnos identificados (S y TA) nominados solo por los profesores		<b>10</b>	<b>17</b>	<b>24</b>
12.N° alumnos identificados (S y TA) nominados por los padres (125) y profesores (122) a la vez		<b>5</b>	<b>17</b>	<b>15</b>
13.N° alumnos identificados (S y TA) nominados por los padres (125) y profesores (100) a la vez		-	<b>14</b>	<b>18</b>
N° alumnos identificados (TS, TC, TM) nominados solo por los padres		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
N° alumnos identificados (TS, TC, TM) nominados solo por los Profesores		<b>3</b>	<b>15</b>	<b>24</b>
N° alumnos identificados (TS, TC, TM) nominados por los padres (125) y profesores(122) a la vez.		<b>4</b>	<b>8</b>	<b>19</b>
N° alumnos identificados (TS, TC, TM) nominados por los padres (125) y profesores (100) a la vez		-	<b>4</b>	<b>19</b>

# CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE ALTAS HABILIDADES

María Dolores Prieto \*

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de las teorías o modelos comparten la idea que el concepto de superdotación no se limita a la alta capacidad intelectual, sino que además comprende habilidades del pensamiento creativo o divergente, destrezas en áreas académicas específicas y/o destrezas necesarias para las ramas del arte, de la música, de lo social de de la psicomotricidad, etc. (Castelló y Batlle, 1998; Gagné, 1993; Marland, 1972; Renzulli, 1978; Sternberg y Davidson, 1983).

Sin embargo, no existe el mismo consenso respecto al desarrollo emocional de los niños con superdotación y talento, su ajuste emocional y sus problemas emocionales. Algunos autores piensan que tanto superdotados como talentos presentan problemas emocionales, de adaptabilidad y desajuste social (Dabrowski, 1964). Así pues, Hollingworth (1942), Janos y Robinson (1985), Roedell (1986) y Tannenbaum (1983) señalaron que los superdotados tienen más riesgo que los no superdotados en sufrir problemas de ajuste social, son más sensibles a los conflictos interpersonales y experimentan mayores niveles de alienación y estrés que sus compañeros. Otros investigadores, sin embargo, sostienen que los superdotados manifestaban un buen ajuste social frente a sus compañeros no superdotados (Terman, 1925; Freeman, 1983, 1994; Baer, 1991). Ahora bien, estos trabajos se han realizado sin una base teórica rigurosa y utilizando metodologías e instrumentos de medida sin una adecuada validez estadística.

Así pues, de las diferentes revisiones bibliográficas realizadas para estudiar los trabajos hechos sobre la Inteligencia Emocional (IE) en alumnos superdotados y no superdotados, utilizando instrumentos válidos y fiables de IE, hemos encontrado tres grandes investigaciones recogidas en artículos que pasamos a comentar:

Primero, el trabajo de Chan (2003) sobre competencia social y superdotación, cuyo objetivo fue valorar la utilización que hacen los superdotados de diferentes estrategias de competencia social. Los cuatro objetivos específicos de su estudio fueron: 1) identificar la naturaleza y dimensiones de la Inteligencia Emocional, utilizando el EIS de Schutte (Emotional Intelligence Scale); 2) desarrollar escalas empíricas para hallar la validez y fiabilidad de los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional; 3) relacionar los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional con las estrategias específicas de la competencia social. Los datos procedentes de su investigación demostraron que los estudiantes obtuvieron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades referidas a la sensibilidad para expresar emociones a los otros al igual que las puntuaciones fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas. Respecto a las diferencias de género, los datos no mostraron diferencias

---

\* Universidad de Murcia. En colaboración con Mercedes Ferrando, Carmen Ferrándiz, Cristina Sánchez, Ángela Rojo, María Carmen Fernández, Blanca Serna y Daniel Hernández.

significativas entre chicos y chicas, aunque éstas obtuvieron puntuaciones más altas en Inteligencia Emocional, específicamente podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia. En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron que éstos manifestaban recursos adecuados de su adaptación y ayudar a sus colegas. Datos que coinciden con los de Swiatek (1995), quien trabajó con 238 superdotados y talentos académicos y utilizó el cuestionario de la competencia social, encontró que los talentos verbales se percibían a sí mismos como menos aceptados que los hacían los talentos matemáticos. Pero, en general, encontró que muchos superdotados desarrollaron estrategias de afrontamiento social que les llevaron a ayudar a sus compañeros en los trabajos escolares, establecer semejanzas entre ellos y sus colegas, tales como intereses, deportes u otras diversiones; utilizaban su humor para hacer reír y se implican activamente en actividades (Chan, 2003).

El segundo trabajo es el de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001). Ellos parten de la idea de que hay muchos trabajos que hablan de las características de la alta inteligencia y creatividad en alumnos superdotados, pero que apenas si existen estudios rigurosos que traten los aspectos emocionales. Dicen los autores que, a pesar de tener definiciones y estudios precisos sobre los superdotados y talentos (matemáticos, verbales, académicos, creativos, etc.), sólo Dabrowski, dentro de su teoría de la desintegración, se ha fijado en el área emocional, y de las características que de ésta muestran los alumnos más dotados. Ellos encuentran ciertos paralelismos entre el concepto de “superdotado emocional” acuñado por Dabrowski, y el de “alta Inteligencia Emocional” acuñado por ellos mismos. Los autores tratan de estudiar, mediante un estudio cualitativo que incluye entrevistas guiadas a los participantes, la relación entre altas puntuaciones en Inteligencia Emocional y la inteligencia verbal. Utilizan dos instrumentos: a) el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y un test de inteligencia verbal. La muestra estaba compuesta por 11 niños, que habían obtenido elevadas puntuaciones en su inteligencia verbal y se les había identificado como superdotados con una capacidad verbal extraordinaria. Las comparaciones entre los 11 casos estudiados mostraron que los estudiantes con alta Inteligencia Emocional parecían ser más organizados respecto a los componentes emocionales y a las relaciones que mantenían con sus iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en Inteligencia Emocional. Además, aquellos con una alta Inteligencia Emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, que incluían mayor sutileza. Los autores concluyen que la teoría de la Inteligencia Emocional añade al concepto de superdotación emocional una descripción sistemática de las aptitudes implicadas en este tipo de superdotación. A pesar de ser el primer estudio realizado con instrumentos con una validez y fiabilidad aceptadas y contruidos bajo una buena fundamentación teórica, el trabajo carece de cierto rigor científico por las siguientes razones: la muestra es escasa, no se establecen comparaciones con otros niños no superdotados y la metodología de tipo cualitativo no se explicita de manera adecuada (Ferrando, 2006).

La tercera investigación rigurosa es la realizada por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, y Roberts (2005), quienes trataron de estudiar las diferencias individuales referidas a la Inteligencia Emocional entre superdotados y no superdotados. Es uno de los mejores trabajos científicos realizados en el campo de la superdotación y la Inteligencia Emocional. El estudio pretendió comparar las puntuaciones de la Inteligencia Emocional obtenidas por alumnos superdotados frente a no superdotados. Se utilizaron diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. Primero, para evaluar la inteligencia se utilizó la subescala verbal del test de inteligencia Wescher (WISC-R, Wescher Intelligence Scale for Children-Revised versión). Segundo, para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizaron dos tests: uno, fue el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, 2002); el otro,



fue el inventario de Inteligencia Emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper,, Golden, et al., 1998). . Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT que los no superdotados, pero las puntuaciones fueron más bajas en el SSRI. Los hallazgos sugieren que las diferencias individuales dependen de las medidas y procedimientos que se utilicen. Esto significa que el MSCEIT está fundamentado en un modelo cognitivo de rendimiento, mientras que el SSRI es un auto informe que mide los rasgos de la Inteligencia Emocional. En general, el viene a llamar la atención sobre la necesidad existente de realizar estudios científicos y rigurosos sobre el funcionamiento de la Inteligencia Emocional en los alumnos superdotados. Se debería controlar los efectos que la inteligencia verbal tiene sobre las emociones. Finalmente, dicen los autores que las medidas de auto informe como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

## **ESTUDIO EMPÍRICO**

A partir de los análisis de los diferentes modelos y definiciones teóricas de la Inteligencia Emocional (IE), el objetivo de este estudio fue analizar la incidencia que la creatividad y la Inteligencia Emocional autopercibida tienen en la configuración del perfil cognitivo de los alumnos con alta habilidad.

### **OBJETIVO**

El trabajo tiene como objetivo estudiar la relación entre Inteligencia Emocional y creatividad en alumnos de altas capacidades.

Los objetivos específicos que hemos planteado han sido los siguientes:

En primer lugar, profundizar en los perfiles de Inteligencia Emocional y creatividad manifestados por los participantes, atendiendo a la tipología excepcional de los alumnos; esto es, según superdotación y/o talento. Dentro del grupo de los talentos diferenciamos entre talento simple, múltiple, complejo y conglomerado (atendiendo a la tipología de Castelló y Batlle, 1998).

En segundo lugar, analizar la existencia de diferencias entre dichos perfiles atendiendo al tipo de excepcionalidad de los participantes (superdotación y talentos).

En tercer lugar, explorar la relación existente entre las puntuaciones obtenidas en el test de creatividad y las obtenidas en la escala de Inteligencia Emocional en la muestra de alumnos con alta habilidad.

## **MÉTODO**

### **PROCEDIMIENTO**

El procedimiento general de la investigación se desarrolla en tres fases, que se detallan a continuación. En una primera fase, se realizó una preidentificación o screening con el objetivo de hacer una primera selección de alumnos con alta habilidad. La escala de screening, basada en la teoría de Renzulli (1978), tenía como objetivo valorar la motivación intrínseca, el rendimiento general y la creatividad. En algunos casos puntuales también utilizamos el K-BIT (Test Breve de Inteligencia de Kaufman y Kaufman, 1994) que nos permitió hacer una primera preselección objetiva

de los alumnos que presentaban habilidades verbales y no verbales superiores a la media.

En una segunda fase se llevo a cabo la identificación y el estudio de la configuración cognitiva de los alumnos, según el modelo de Castelló y Batlle (1998). Para ello, utilizamos el BADyG y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, Torrance, 1974), con dichos instrumentos y siguiendo el modelo del profesor Castelló, procedimos a trazar los perfiles intelectuales. El modelo de identificación utilizado permitió establecer cuatro perfiles intelectuales: Talentos simples, talentos múltiples, talentos complejos, talentos conglomerados y superdotados (Sánchez, 2006).

Finalmente, en la tercera fase de la investigación se aplicó el cuestionario de Inteligencia Emocional autopercebida para jóvenes EQ-i: YV a los alumnos identificados con altas habilidades (Ferrando, 2006).

## PARTICIPANTES

En el estudio que presentamos han participado 187 alumnos identificados como superdotados o talentosos, siguiendo el procedimiento anteriormente explicado (Sánchez, 2006). De todos los participantes, 105 tomaron el EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On & Parker 2000).

El grupo de alta habilidad (N=187) se distribuye de la siguiente manera: 131 (70,1 %) son chicos, mientras que 56 (29,9%) eran chicas; 19 de ellos (10,2%) estaban en infantil, 64 (34,2%) pertenecían al primer ciclo de educación primaria, 60 (32,1%) estaban en segundo ciclo, mientras que 44 (23,5%) pertenecían al tercer ciclo. Además, un 62,6% estaban escolarizados en centros de carácter público, mientras que un 37,4 % lo estaban en centros concertados. Una distribución más detallada de los participantes se muestra en la tabla 1.

	Talento simple			Talento múltiple			Talento complejo			Talento conglomerado			Superdotado			Total
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	
1º ciclo	13	3	16	5	4	9	5	3	8	20	3	23	4	4	8	64
2º ciclo	5	2	7	4	3	7	9	5	14	17	12	29	2	1	3	60
3º ciclo	6	1	7	7	2	9	2	1	3	18	4	22	3	0	3	44
Infantil	2	0	2			0	4	4	8	5	3	8	0	1	1	19
Total	26	6	32	16	9	25	21	13	34	60	22	82	10	6	16	189

M:masculino, F: femenino, T: total.

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo, ciclo educativo y tipo de excepcionalidad.

## INSTRUMENTOS.

En este estudio se han utilizado dos instrumentos. Uno, es el test de pensamiento creativo de Torrance, (1974) cuyas propiedades psicométricas han sido estudiadas por Ferrando (2006), quien junto con el grupo de investigación de altas habilidades de la Universidad de Murcia a realizado una baremación para muestra española de 5 a 12 años (Ferrando, Ferrándiz, Bermejo, Sánchez, Parra y Prieto, en prensa); el otro instrumento, ha sido el EQ-I:YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On & Parker 2000).

## **TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE (TTCT TORRANCE THINKING OF CREATIVE TEST)**

El test fue desarrollado por Torrance y sus colaboradores en 1966. Después, ha sido revisado en diferentes momentos, 1974, 1984b, 1990 y 1998. Consta de dos pruebas independientes el TTCT-Verbal y el TTCT-Figurativo, cada una de ellas con dos formas paralelas, A y B. En nuestro trabajo hemos utilizado el TTCT-Figurativo (forma A) cuyo objetivo es evaluar las producciones creativas a través de dibujos y composiciones. Consta de tres subtests: componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas.

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 y último subtest, *las líneas paralelas*, consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es hacer tantos dibujos como se puedan a partir de las líneas. Se mide la fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único); la flexibilidad (capacidad para cambiar el patrón o estructura de las composiciones), originalidad (habilidad para realizar estructuras diferentes y poco familiares) y elaboración (habilidad para añadir detalles a las estructuras realizadas con las líneas paralelas) (Torrance, 1974).

Estudios previos realizados sobre las características psicométricas del TTCT revelaron una estructura interna de tres factores: el factor I estaría compuesto por la fluidez, flexibilidad y originalidad del subtest 3 ("líneas paralelas"); el factor II recoge los componentes referidos a la fluidez, flexibilidad y originalidad del subtest 2 ("acabar un dibujo"); finalmente, el factor III lo componen la originalidad del subtest 1 ("componer un dibujo" y las elaboraciones de los tres subtests 1, 2 y 3) (Ferrando, 2006; Prieto, Parra, Ferrando, Bermejo, Ferrándiz y Sánchez, 2006; Ferrando, Ferrándiz, Parra, Bermejo y Prieto, en prensa).

## **EQ-i:YV EMOTIONAL QUOTIENT INVENTORY: YOUTH VERSION**

El cuestionario de Inteligencia Emocional (Emotional Quotient Inventory Youth Version, BarOn y Parker EQ-i:YV, 2000) está destinado a alumnos de 7 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones recogidas en una escala de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un



inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000).

Las características psicométricas de este inventario han sido previamente estudiadas por Ferrando (2006). Los resultados de nuestro trabajo confirmaron una estructura interna de cinco factores (estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales) con una fiabilidad aceptable (Ferrando, 2006).

## **RESULTADOS**

### **OBJETIVO 1: EXPLORAR Y DESCRIBIR EL PERFIL EN CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL QUE MANIFIESTAN LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO**

En este apartado realizamos un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) acerca de los resultados obtenidos por los participantes en los distintos instrumentos de evaluación utilizados. Primero, procedemos a la descripción de las puntuaciones obtenidas en creatividad por el conjunto de los participantes; después, iremos desglosándolos según el tipo de excepcionalidad presentado.

En la tabla 2 aparecen las medias y desviaciones típicas del TTCT según factores: a) factor I, referido a la originalidad, fluidez y flexibilidad del subtest 3; b) factor II, comprende la originalidad, fluidez y flexibilidad del subtest 2; y factor III, recoge la dimensión elaboración de los tres subtests. Además, los datos se agrupan atendiendo a las diferentes muestras que han intervenido en el estudio. En este sentido se recogen las puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos superdotados y el grupo de alumnos talentosos, apreciándose que son precisamente las puntuaciones de los alumnos superdotados las más elevadas. En la tabla se aprecia que los superdotados obtienen mayores puntuaciones mientras que el grupo de talento conglomerado es el que presenta las puntuaciones más bajas en los tres factores medidos por el TTCT.

También pueden verse representadas las puntuaciones obtenidas por los distintos tipos de talento (simple, múltiple, complejo, conglomerado). Si observamos las medias, apreciamos que las mayores diferencias se dan en el factor I, siendo los alumnos con talento múltiple quienes obtienen mayores puntuaciones y los talentos conglomerados los que logran puntuaciones menores. Para el factor II y III, las puntuaciones de los cuatro grupos de alumnos son similares.

En cuanto a las desviaciones típicas, observamos que el grupo más heterogéneo en sus respuestas es el de los talentos simples, mientras que el más homogéneo es el de los talentos complejos.

	Media					
	TS	TM	TC	TG	AT	AS
FACTOR I TTCT	44,28 (23,28)*	46,44 (22,15)	39,87 (19,77)	38,93 (21,00)	41,21 (21,41)	69,85 (16,49)
FACTOR II TTCT	25,87 (5,94)	26,32 (4,55)	26,31 (6,01)	25,56 (5,869)	25,87 (5,69)	29,50 (4,66)
FACTOR III TTCT	47,81 (28,99)	48,48 (28,80)	47,71 (21,42)	44,89 (24,54)	46,49 (25,37)	56,57 (30,78)
ELABORACIÓN TTCT	45,28 (28,43)	45,28 (28,68)	45,34 (21,17)	42,31 (24,41)	43,87 (25,13)	54,07 (30,28)

\*Las desviaciones típicas aparecen entre paréntesis TS talento simple (N=32) TM talento múltiple (N=25) TC talento complejo (N=32) TG talento conglomerado (82) AT: alumnos talentosos en su conjunto (N=151). AS alumnos superdotados (N=15)

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en creatividad para los distintos tipos de talento

En relación a las puntuaciones obtenidas por estos alumnos en el test de Inteligencia Emocional y los descriptivos de ésta (medias y desviaciones típicas) pueden verse representados en la tabla 3.

En dicha tabla quedan reflejados los perfiles emocionales de los distintos grupos de participantes, a saber, el perfil de Inteligencia Emocional de alumnos de altas habilidades (incluyendo tanto superdotados como talentos), el de superdotados, el de talentos (incluyendo los tipos de talentos) y finalmente el perfil de cada tipo de talento (simple, múltiples, complejo y conglomerado).

Fijándonos en las puntuaciones ponderadas de las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional, puede apreciarse que es en el factor intrapersonal donde todos los grupos puntúan más bajo, y en el factor estado de ánimo en el que las puntuaciones de todos son más elevadas.

Si comparamos a nivel descriptivo las puntuaciones según el perfil intelectual, observamos que los el grupo de alumnos superdotados ha obtenido puntuaciones ligeramente mas elevadas que las de los alumnos talentosos.

	Media y Desviaciones típicas							Medias y Desviaciones típicas ponderadas*						
	AH	AT	AS	TS	TM	TC	TG	AH	AT	AS	TS	TM	TC	TG
Estado de ánimo	57,59 (6,36)	57,39 (6,58)	59,9 (3,51)	57,64 (7,39)	58,30 (5,43)	56,65 (6,07)	57,44 (6,94)	3,38 (,37)	3,37 (,38)	3,52 (,20)	3,39 (,43) a	3,42 (,31)	3,33 (,35)	3,37 (,40)
Adaptabilidad	33,56 (5,39)	33,46 (5,45)	34,7 (5,18)	32,42 (5,54)	33,10 (4,99)	34,75 (4,84)	33,30 (5,82)	3,05 (,49)	3,04 (,49)	3,15 (,47)	2,94 (,50)	3 (,45)	3,15 (,44)	3,02 (,52)
Manejo del estrés	38,72 (6,63)	38,29 (6,66)	42,8 (5,39)	39,14 (3,97)	41,10 (6,29)	36,25 (6,75)	38,31 (7,25)	2,97 (,51)	2,94 (,51)	3,29 (,41)	3,01 (,30)	3,16 (,48)	2,78 (,51)	2,94 (,55)
Interpersonal	28,23 (3,78)	28,11 (3,77)	29,5 (3,95)	28,28 (3,85)	28,37 (1,84)	28,73 (4,10)	27,75 (3,92)	3,13 (,42)	3,12 (,41)	3,27 (,43)	3,14 (,42)	3,15 (,20)	3,19 (,45)	3,08 (,43)
Intrapersonal	14,87 (3,65)	14,60 (3,48)	17,4 (4,57)	15,60 (2,29)	15,20 (1,87)	14,00 (4,79)	14,42 (3,41)	2,47 (,60)	2,43 (,58)	2,90 (,76)	2,60 (,38)	2,53 (,31)	2,33 (,79)	2,40 (,56)
EQ-i:YV total	183,72 (18,77)	182,28 (18,46)	196,1 (17,62)	11,70 (1,16)	12,02 (,76)	11,38 (1,24)	11,42 (1,32)	3,06 (,31)	3,03 (,30)	3,26 (,29)	3,05 (,33)	3,15 (,19)	3 (,28)	3,02 (,33)

AH: muestra de altas habilidades (N=103). AT: alumnos talentosos (N=92). AS: alumnos superdotados (N=10). TS: talento simple (N=15). TM: talento múltiple (N=10). TC: talento complejo (N=20). TG: talento conglomerado (N=47)

<sup>a</sup> La desviación típica aparece entre paréntesis.

\* las puntuaciones ponderadas van de 1 a 5.

Entre paréntesis se presentan las desviaciones típicas y las desviaciones típicas ponderadas

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (Medias y desviaciones típicas y medias y desviaciones típicas ponderadas) en los cinco componentes del EQ-i:YV para los distintos subgrupos de la muestra.

Con respecto a la variabilidad de las puntuaciones dentro de cada grupo, se observa una mayor homogeneidad de puntuaciones en el grupo de superdotados, salvo para el componente intrapersonal, donde la desviación típica de este grupo es bastante mayor con respecto a los demás.

Los análisis descriptivos para las diferentes tipologías de talento, pueden ser consultados en la también en la tabla 3. En general, se observa que todos los tipos de talento obtienen las puntuaciones más elevadas en estado de ánimo, y las más pequeñas en intrapersonal. Siendo el grupo de alumnos con talento múltiple el que, en general, se autopercibe con más Inteligencia Emocional (excepto en adaptabilidad).

**OBJETIVO 2: ESTUDIAR LAS DIFERENCIAS EN LOS PERFILES DE CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL ATENDIENDO AL TIPO DE EXCEPCIONALIDAD DE LOS PARTICIPANTES (SUPERDOTACIÓN Y TALENTO).**

Con objeto de comprobar si estas diferencias halladas en las medias son significativas o no, nos dispusimos en primer lugar a realizar una prueba t de student de diferencia de medias en las puntuaciones de creatividad de superdotados y talentosos (tomando a todos los talentos como grupo único). Esta prueba señaló la existencia de diferencias significativas entre superdotados y talentosos en el factor I del TTCT (compuesto por la fluidez, flexibilidad y originalidad del subtest 3 “líneas paralelas”) [ $F(184) = 5,312$ ;  $p < ,001$ ], y para el factor II del TTCT (fluidez, flexibilidad y originalidad del subtest 2 “completar un dibujo”) [ $F(184) = 2,550$ ;  $p < ,001$ ]. En ambos casos la diferencia fue favorable para el grupo de alumnos superdotados.

Para comprobar si estas diferencias se debían a diferencias particulares con algún grupo específico de talentos (simple, múltiple complejo o conglomerado), y para conocer si había o no diferencias en las puntuaciones de creatividad atendiendo a los distintos tipos de talento, llevamos a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Dicho procedimiento, arrojó diferencias significativas en el factor I del TTCT (factor I= fluidez, flexibilidad y originalidad subtest 3 “líneas paralelas”) [ $F(4, 181) = 7,88$ ;  $p < ,001$ ]. Al realizar los análisis post hoc, comprobamos que las diferencias en el factor I del TTCT (ver resumen en la tabla 4) se hallaban entre superdotados vs. talentos simples; superdotados vs. talento múltiple, superdotados vs. talento complejo y superdotados vs. talento conglomerado. No se hallaron diferencias significativas entre los propios talentos.

	Simple	Múltiple	Complejo	Conglomerado
Múltiple	,995			
Complejo	,919	,771		
Conglomerado	,743	,527	1,000	
Superdotado	,001	,003	< ,001	< ,001

Basadas en las medias marginales estimadas.

Tabla 4. Significación de HSD Tukey entre perfiles intelectuales en el factor I del TTCT.

El mismo tipo de análisis se llevó a cabo en el caso de la Inteligencia Emocional. En primer lugar, se utilizó una prueba t de student para comprobar si las diferencias entre superdotados y talentosos en las puntuaciones del EQ-i:YV eran significativas, en segundo lugar, un análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si existían o no diferencias significativas entre los distintos tipos de talento.

Los resultados de la prueba t de student indicaron diferencias significativas entre el grupo de superdotados y talentosos en la puntuación total de la prueba EQ-iYV



[F(96)=2,610; p=,011], habilidades intrapersonales [F(100)= 2,330 ; p=,022] y en manejo del estrés [F (96)= 2,058; p=,042]. En todos los casos, los alumnos superdotados obtuvieron medias más elevadas que los talentosos.

Los resultados de la prueba ANOVA no señalaron diferencias significativas entre los distintos tipos de talento y superdotación, ni entre los distintos tipos de talento comparándolos con ellos mismos.

### OBJETIVO 3: RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD

En la tabla 5 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación total de la Inteligencia Emocional, las dimensiones de ésta, los factores de creatividad obtenidos en el análisis de la estructura interna del Test de Pensamiento Creativo de Torrance y la variable elaboración, representada por el sumatorio de las puntuaciones de elaboración en los tres subtests del TTCT.

En general, se observan correlaciones de magnitud muy baja, tanto de signo positivo como negativo. Siendo estadísticamente significativas las relaciones entre el factor tres del TTCT y el factor de habilidades intrapersonales del EQ-i:YV ( $r=,225$ ,  $p=,025$ , 5% de varianza explicada); y entre éste y el conjunto de las variables de elaboración medidas en el TTCT ( $r=,219$ ,  $p=,029$ , 4% de varianza explicada).

	Factor 1 TTCT	Factor 2 TTCT	Factor 3 TTCT	Elaboración TTCT
Estado de Ánimo (n=94)	-,064	-,114	-,156	-,147
Adaptabilidad (n=97)	-,006	,031	-,177	-,175
Manejo del Estrés (n=95)	,096	-,007	-,055	-,056
Interpersonal (n=93)	-,041	-,187	-,116	-,091
Intrapersonal (n=99)	,107	-,015	,225(*)	,219(*)
EQ-i:YV Total (n=82)	,045	-,090	-,122	-,115

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tatbal 5. Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de Inteligencia Emocional autopercebida del EQ-i:YV, los factores de creatividad del TTTCT y la elaboración total del TTCT.

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, respecto a la creatividad, podemos decir que son los superdotados quienes obtienen mayores puntuaciones. Mientras que los alumnos superdotados manifiestan su punto fuerte en el factor I (fluidez, flexibilidad y originalidad del subtest 3 *líneas paralelas*), los talentos se desenvuelven mejor en las tareas del factor III (suma de la elaboración de los tres subtests). Podríamos decir que, en general, cuando los superdotados se enfrentan a las diversas actividades propuestas en el TTCT, manifiestan mayor fluidez, flexibilidad y originalidad; sin embargo, el punto fuerte de los talentos estaría en las tareas que exigen mayor atención al detalle.

Cuando analizamos el grupo de talentos (simples, múltiples, complejos y conglomerados), los datos indican que los talentos múltiples son quienes obtienen puntuaciones mayores en los factores de creatividad, pero también es el grupo más heterogéneo. Mientras que los talentos conglomerados, a pesar de manifestar conceptualmente mayor complejidad cognitiva (Sánchez, 2006), son quienes logran las puntuaciones más bajas en creatividad (Ferrando 2006).

Al estudiar las diferencias en creatividad, tomando el grupo de altas habilidades (superdotados y talentos), se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los superdotados en el factor I de creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad del subtest 3). Ahora bien, cuando se le pide al niño que complete un dibujo (subtest 2) o que lo elabore, ambos, superdotados y talentosos, llevan a cabo la tarea con igual destreza; sin embargo, cuando se trata de dar respuestas distintas a un mismo estímulo que se repite hasta treinta veces (subtest 3), son los superdotados quienes destacan sobre los talentos. Parece que los superdotados son especialmente habilidosos cuando se trata de ofrecer diferentes respuestas a un mismo estímulo, mientras que los talentos pueden ofrecer soluciones originales a estímulos distintos. Además, las altas puntuaciones logradas por los superdotados en el subtest 3, pueden deberse a su mayor fluidez y flexibilidad. Algunos estudios relacionan la fluidez con la flexibilidad y la originalidad (Torrance, 1984; Chase, 1985, cfr. Kim 2006), estos autores indican que las tres características guardan una alta relación y, por tanto se podría expresar mediante una sola puntuación. En este mismo sentido, Dixon (1979, cfr., Kim 2006) también sugirió que la originalidad del TTCT figurativo depende fuertemente de la fluidez.

Los perfiles obtenidos en Inteligencia Emocional por todos los grupos de alumnos participantes (superdotados y talentos –simples, múltiples, complejos y conglomerados) revelaron que las puntuaciones más elevadas fueron en estado de ánimo, indicando que, en general, se sienten felices consigo mismos, con el tipo de persona que son y con su cuerpo, les gusta divertirse, están seguros de si mismos y optimistas cuando emprenden una tarea; mientras que las más bajas fueron obtenidas en habilidades intrapersonales, lo cual indica que perciben obstáculos a la hora de describir y compartir sus sentimientos (Ferrándiz, Ferrando, Bermejo, Prieto y Sánchez (2007). En este sentido, nuestros datos coinciden con los hallados por Chan (2003), quien utilizando el SSRI (Shutte et al, 1998), con una muestra de superdotados el orden de puntuaciones obtenidas por los sujetos de su muestra fue el siguiente: habilidades sociales, manejo de emociones (que coincidiría con el factor interpersonal del EQ-i:YV), empatía (equiparable al factor intra personal del EQ-i:YV) y utilización de emociones.

Además, se ha comprobado en nuestro estudio que el grupo de alumnos superdotados, obtuvo puntuaciones más elevadas que sus compañeros, en todas las áreas de la Inteligencia Emocional, encontrándose las diferencias más acusadas en adaptabilidad (referida a la capacidad de validar las propias emociones, ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones) e intrapersonal.

En cuanto a la homogeneidad de los grupos, basándonos en las desviaciones típicas, se ha comprobado que son los superdotados los que muestran ser más heterogéneos en sus respuestas.

En lo que refiere al grupo de talentos, los simples, múltiples, complejos y conglomerados muestran medias similares en sus perfiles de Inteligencia Emocional, siendo las variables de manejo del estrés (capacidad de resistir las situaciones estresantes y controlar, o demorar los impulsos, medidas por ítems como “me enfado

con facilidad” me peleo con la gente” “se como mantenerme tranquilo”) y las habilidades intrapersonales, las que se diferencian más entre ellos. En general, parece que son los talentos múltiples quienes se perciben a sí mismos con más Inteligencia Emocional y también son el grupo de talento más homogéneo en sus puntuaciones.

Además, se constatan diferencias en la autopercepción emocional entre la superdotación y el talento. Nuestros resultados muestran que el alumno superdotado, a diferencia del talento, se percibe asimismo con una mayor capacidad para manejar el estrés, con una mayor habilidad intrapersonal y mayor estado de ánimo. Estos resultados apoyarían (aunque con restricciones, ya que no se está midiendo aquí la habilidad en sí, sino la autopercepción de la habilidad) las premisas teóricas apuntadas por los autores que han estudiado la alta habilidad, que indican como característica fundamental de la superdotación la generalidad en la aptitud cognitiva; es decir, el alumno con superdotación posee elevados recursos intelectuales en todas las áreas de la inteligencia, incluidas las aptitudes sociales y emocionales, que también formarían parte de la superdotación (Castelló, 2002; Gardner, 1993; Genovard y Castelló 1990; Castelló y Batlle, 1998; Prieto, 1997; Renzulli, 1986; Sánchez, 2006), siendo esta la dirección a la que apuntan nuestros resultados.

Es preciso señalar que no hemos encontrado estudios en los que se profundice en la Inteligencia Emocional del superdotado y el talento en las edades de la Educación Primaria, a excepción, del realizado por Sánchez (2006), quien no halló diferencias estadísticamente significativas utilizando un cuestionario de Inteligencia Emocional autopercebida, en el que se valoraban las habilidades de autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, habilidad social y empatía. Consideramos, por ello, necesario la realización de más estudios que permitan contrastar los resultados aquí obtenidos.

Quisiéramos destacar que con respecto a los resultados hallados en cuanto a la relación entre Inteligencia Emocional y creatividad, no hemos encontrado, tal y como esperábamos, una relación entre creatividad y las dimensiones adaptabilidad y manejo del estrés, las cuales eran, a nuestro juicio, las más propensas a correlacionar con la creatividad. Por el contrario, los datos señalan una relación entre las habilidades intrapersonales y el factor III de la creatividad (originalidad del subtest 1 y las elaboraciones de los subtests 1, 2 y 3). De dicha relación podría desprenderse que una mayor introspección, un mayor conocimiento y conciencia de uno mismo, la capacidad de expresar sentimientos y pensamientos sin ofender a los demás, así como la capacidad de autocontrolar y auto-dirigir el pensamiento, estarían relacionadas con una mayor atención al detalle y a la minuciosidad.

A modo de conclusión quisiéramos apuntar algunas de las reflexiones que hacemos con los orientadores y los profesores que participan en nuestro programa de formación. Es importante incluir en los procesos de identificación herramientas que nos permitan estudiar la configuración emocional de los alumnos con alta habilidad (superdotados y talentos), porque éstos, al igual que sus compañeros, aprenden mejor en ambientes donde se favorecen las emociones, se fomenta la motivación y se alienta la implicación en la tarea. Aprenden de manera más eficaz en contextos sociales y con otros compañeros que apoyan y comprenden su complejidad y particularidad para aprender.

Entendemos que en su identificación existe una gran necesidad de estudiar, no sólo las habilidades cognitivas, sino, además, los aspectos emocionales que nos darán información valiosa sobre sus relaciones sociales, así como, de los estereotipos que se mantienen con respecto a la soledad y aislamiento que tienen estos alumnos dentro del contexto escolar. Los datos y hallazgos de nuestro estudio, al igual que los



obtenidos por otros autores, no mantienen estas ideas preconcebidas respecto a los alumnos de altas habilidades. Quizás, el posible aislamiento que podrían presentar algunos de estos alumnos, se debería más a la falta de atención existente hacia su diversidad, que a su configuración emotivo-motivacional.

El potencial cognitivo-creativo y emocional de estos alumnos ha de ser evaluado dentro del sistema académico con el fin de ver si progresan en consonancia con su potencial. Es cierto que el profesorado con frecuencia tiene un tiempo muy limitado para atender a la diversidad de estos niños, pues el currículo impuesto para el aula regular, les impide atender y tratar las cuestiones que los talentos y superdotados le plantean durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de atención, puede llevar al niño al aburrimiento, baja de motivación y frustración.

Los profesores tienen que saber que la creatividad no se debe valorar sólo en función del producto, sino más bien considerando las ideas, los pensamientos y modos diferentes desde los que el alumno de altas habilidades observa e interpreta su realidad o medio, porque es esta manera diferente de ver la realidad, la que les lleva a no aceptar lo establecido y a cuestionar los conocimientos e ideas previamente establecidas. A veces, lo que ocurre dentro del contexto educativo es que los alumnos con alto potencial creativo e incluso con alto nivel de motivación intrínseca, tienden a no mostrarlo para que no se le juzgue de manera negativa; los juicios externos les confunden siempre que no se apoyen en razonamientos de peso.

Hemos de destacar que en nuestro estudio hemos considerado importante e imprescindible incluir la evaluación de la inteligencia emocional autopercibida junto con la inteligencia académica o psicométrica. Especialmente porque los aspectos no cognitivos de la inteligencia, a los que se refería Weschler (1950), ayudan a conocer, tanto, la importancia que tiene la inteligencia emocional para entender la complejidad de la alta habilidad, como el impacto que tiene el manejo de los recursos emocionales en el logro académico y en el éxito profesional.

En cuanto a los datos obtenidos en nuestro estudio hemos de puntualizar que las puntuaciones más elevadas obtenidas por el grupo de alumnos superdotados en todas las áreas de la inteligencia emocional, no corroboran los prejuicios o ideas preconcebidas que algunos expertos mantienen respecto al desajuste personal y social de los alumnos con altas habilidades.

La heterogeneidad manifestada por los superdotados en sus respuestas a las cuestiones de la Inteligencia Emocional, quizás esté estrechamente relacionada con esa complejidad cognitivo-emocional que estos alumnos manifiestan.

Los datos ponen de manifiesto que son los talentos múltiples (resultado de diferentes combinaciones de habilidades: lógica-matemática, verbal-matemática, espacial-matemática, creativo-espacial, lógico-verbal, verbal-espacial) (Castelló y Batlle, 1998; Sánchez, 2006), quienes se perciben a sí mismos con más inteligencia emocional y también es el grupo de talento más homogéneo en sus puntuaciones. Quizás sean, sus elevadas aptitudes intelectuales y su gran rendimiento, dependiendo de las áreas en las que destaque, los encargados de poner en juego el funcionamiento de las destrezas referidas a la inteligencia emocional. Pero, en cualquier caso, esto debería ser corroborado en estudios posteriores.

Respecto a variables concretas hemos de destacar la referida al manejo del estrés, en la que los superdotados se autoperceben, a diferencia de los talentos, con una mayor capacidad para manejar situaciones estresantes, mayor habilidad intrapersonal y estado de ánimo más positivo. Quizás, este resultado apoyaría la tesis

referida a la complejidad cognitiva de estos alumnos y a su maestría para manejar sus recursos intelectuales.

Entendemos que sería necesaria la inclusión de la enseñanza de habilidades de la inteligencia emocional en el aula. El hecho de no haber encontrado problemas referidos a la inteligencia emocional de los alumnos de altas habilidades, no significa que no se precise el aprendizaje de tácticas orientadas a reducir problemas que se dan en las aulas. Por tanto, sería interesante enseñar a los niños con mayor potencial emocional a actuar de mediadores con respecto a sus compañeros. Algunas de las tácticas para fomentar el conocimiento y uso de habilidades necesarias para el funcionamiento cognitivo y emocional podrían ser las comentadas a continuación.

Autoconocimiento de las habilidades emocionales básicas, que lleven a los niños a reconocer y definir sus propias emociones, al igual que las sus compañeros, poniendo en relación con sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Manejo de las emociones. Es importante que el niño comprenda el efecto que los sentimientos y creencias tienen a la hora de tomar una decisión, y conozca la posibilidad de regularlas.

Estrategias de empatía, porque ayudaría a los alumnos a saber que el manejo de una situación, la solución de un problema o incluso la superación de ciertos obstáculos, exige comprender los sentimientos de los otros e incluir su perspectiva o punto de vista.

Habilidades para comunicar los pensamientos y emociones, con el fin de establecer y mantener relaciones sociales y personales adecuadas.

Aprendizaje de estrategias de cooperación y liderazgo, serían necesarias porque posibilitarían el trabajo conjunto y el logro de metas comunes. Los alumnos de altas habilidades podrían ser buenos mediadores y actuar como líderes enseñando a sus compañeros recursos y habilidades para lograr un aprendizaje más significativo y constructivo.

Quisiéramos concluir diciendo que la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con la académica y social; en este sentido, deberíamos prestar más atención a la enseñanza de las emociones por la influencia que tienen, al igual que la inteligencia académica, en el éxito académico y, más tarde, en el profesional.

## REFERENCIAS

- Baer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69, 1128-1130.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson
- 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.
- Chan, D.W. (2003) Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, (6), 409-418
- Chase, C.I. (1985). Review of the Torrance Test of Creative Thinking. En J.V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1631-1632). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement, University of Nebraska.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Desintegration*. London: Little Brown.
- Dixon, J. (1979). Quality versus quantity: The need to control for the fluency factor in originality scores from the Torrance Tests. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 70-79.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. D, Prieto, M. D, y Sánchez, C. (2007). Emotional Intelligence and Gifted & Talent Children. Paper presented to the Annual Meeting of the AERA (American Educational Research Association) to held 9-13 April, Chicago (USA)
- Ferrando, M. (2006). Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Parra, J., Bermejo, M. R. y Prieto, M. D. (En prensa). Estructura Interna y Baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24. (3), 481-485.
- Freeman, J. (1994). Some Emotional Aspects of Being Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. A. Heller, F. J. Monks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York:



- Basic Books. (Traducción española, 1995. Mentas creativas. Barcelona: Paidós)
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Hollingworth, L. (1942). *Children Above 180 IQ*. Stanford Binet. New York: World Book.
- Janos, P.M., y Robinson, N. M. (1985). Psychosocial Development in Intellectually Gifted Children. En F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.). *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1997). K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman. Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1994).
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3-14
- Marland, S., (1972). *Education of the gifted and talented*. (Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002) *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M.R., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2006). Creative Abilities in Early Childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4 (3), 277-290
- Prieto, M. D. (Ed.) (1997). *Identificación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga:Aljibe
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press
- Roedell, WC. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal Of Children in Contemporary Society*, 18, (3-4), 17-29.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral.Universidad de Murcia.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sternberg, R. J. y Davidson, J.E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18, 51-57

- Swiatek, M. A. (1995). An Empirical Investigation Of The Social Coping Strategies Used By Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-160.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking* Princeton, NJ: Personnel.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., y Ball, O. E. (1984). *The Torrance Tests of Creative Thinking Streamlined (revised) manual, Figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Yuste, C. (2001). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-I)*. Madrid: CEPE.
- Wechsler, D. (1940). No intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., y Roberts, R.D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

**AGRADECIMIENTOS:** Esta investigación se ha hecho con una ayuda de la Fundación Séneca. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología (Ref.: 03019/PHCS/05, Murcia) y con la ayuda de un proyecto I+D (SEJ2006-00520/EDUC) del Ministerio de Educación y Ciencia.

Lola Prieto  
Departamento de Psicología de la Educación  
Universidad de Murcia  
Facultad de Educación  
Campus Espinardo  
30100 Murcia



# LA ESPADA DE DOBLE FILO O CUANDO LA SOLUCIÓN ESTÁ EN EL PROBLEMA

M<sup>a</sup> Cristina López Escribano \*

El objetivo era que los alumnos con elevada capacidad pudieran desarrollar esas capacidades. Es de justicia... y es la única forma que la enseñanza no les resulte frustrante, que se sientan orgullosos de lo que hacen así como que sus padres y sus profesores sientan que comprenden al hijo o discente.

Pero antes eso, hay que “localizar” a esos alumnos, detectar a los chavales de AACC. Así, pusimos en guardia a los tutores para identificar a niños con:

- Tenacidad e innovación cuando trataban temas concretos que han despertado su interés. Hablamos de un alumno con tendencia a “desconectar” cuando algo no despierta su curiosidad y, por el contrario, a agotar todo asunto que le motive.
- Pensamiento lógico en los procesos y en los razonamientos verbales. Chavales que no hablan, sino argumentan.
- Pensamiento estratégico y procesal en la solución de problemas: no dan saltos mentales, casi cubista. El chaval de AACC desmenuza la cuestión, porque no quiere saber para qué sirven las cosas sino la esencia de las cosas. Le encanta desmenuzar los componentes de una cuestión, de un problema.
- Razonamiento analógico.

Una vez localizados, intentamos comprender sus rarezas:

- Las razones por las que no aceptan declaraciones autoritarias sin un examen crítico. Si quieren que hago esto, explíquenme el porqué
- Horror a la repetición. Ojo, a veces esta tendencia puede derivar en una exigencia de continúa novedad, confundiendo el cambio constante - indeseable- con el ritmo -muy deseable-.
- Cómo asimilan el lenguaje.
- Por qué prefieren los procedimientos heurísticos a los algorítmicos.
- La razón de su exagerada sensibilidad ante lo que consideran injusto o equivocado.

---

\* Doctora con Premio extraordinario en “La Creatividad en el niño de AACC”. Profesora de la Universidad de Oviedo. Psicopedagoga del EOEP de Siero (Oviedo).

## **Momento crítico**

Sobre esos cimientos hay que empezar a levantar el edificio. La valoración individual se realiza mediante los instrumentos al uso:

Con estos resultados la orientadora inicia la valoración individual mediante elementos al uso:

1. Creatividad mediante la prueba CPAL.
2. Razonamiento lógico e innovador y capacidades.

Con los resultados lo primero es comunicárselos a los tutores ya que en principio son ellos quienes aportan y sugieren respuestas metodológicas creativas. La clave consiste en lograr que el chaval se convierta en cómplice de su propio aprendizaje. Debe ser objeto, pero también sujeto. Tiene que conocerse a sí mismo y, lo más importante, que colabore en la formación de sus compañeros, inculcándole desde el primer momento la idea de servicio a los demás. Cuando un muchacho de AACC se siente útil a los demás “sale de sí mismo”, como dicen los anglosajones, y a partir de ahí deja de estar pendiente de sus inhibiciones y del efecto que provoca en quienes le rodean –verdadera cárcel de estos muchachos- y supera definitivamente, su natural inclinación al aislamiento.

Además, volcarle sobre los demás contribuye a saciar la necesidad de investigar, muy propia de estos discentes. Pendiente del otro, su creatividad se desborda; pendientes de sí mismo, su creatividad se vuelve defensiva, y su carácter agresivo y hurraño.

## **FAMILIAS**

Con las familias el esquema fue:

- Comunicación general mediante conferencia pública abierta.
- Información a los padres implicados directamente en el tema.
- Exposición estratificada de necesidades, posibilidades, recursos.
- Necesidad de colaboración de los padres. Si ellos no se implican, y muchas veces nadie les ha dicho cómo hacerlo, todo el proceso se agotaa en el periodo lectivo, es decir, en un apartado mínimo dentro del conjunto de la una vida.
- Continuación con reuniones periódicas de tipo formativo, informativo, seguimiento e interacción.

## **PROFESORADO**

Participación en un curso de formación que derivó en un grupo de trabajo, desarrollado a lo largo de dos cursos.

## **TALLERES: UNA RESPUESTA EXTRACURRICULAR**

En ellos pretendemos potenciar: los intereses personales, las capacidades individuales el talento, las habilidades sociales, la autoestima, el sentirse útiles nunca utilizados. Es importante que se sientan como son, y que sepan que ese es el material con el que deben construir sus vidas.

Los chavales de AACC se evalúan constantemente. Por tanto, si no se sienten útiles tienden a la depresión con más celeridad que los muchachos de su edad. Necesitan sentir el vértigo de la creatividad, porque su capacidad, su talento, es un arma de doble filo: si se ejercita les convierte en seres felices, pero si no encuentra aplicación se pudre. Podríamos decir que la creatividad es como el dinero. En movimiento, y dirigido en la dirección adecuada, puede hacer un bien inmenso, pero su mero acaparamiento, no provoca otra cosa que insatisfacción y miedo... también el miedo a perderlo.



# LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES “UNA APUESTA POR TODOS”

Vicente A. Montes Álvarez \*

El título con el que se presenta nuestra experiencia tiene dimensión de producto, que no de proceso. Y la tiene porque sólo desde el resultado de la experiencia se puede valorar su incidencia en la comunidad educativa.

Cuando el Centro inicia esto, lo hace con una intención de respuesta singular. Porque considera colmada su vocación de atención a los ordinariamente diferentes: discapacitados motóricos, visuales, auditivos; alumnos N.E.E por razones psíquicas, pertenencia a grupos de minorías étnicas o socialmente desfavorecidos. Y sin embargo aún quedaba una laguna de atención a aquellas personas que muestran una diferencia de adaptación escolar y que salen de este marco; ese dos por ciento olvidado de nuestra población escolar que se denomina alumnado de altas capacidades.

Responde el título a dimensión de producto, porque nuestra aventura en esta experiencia ha reanimado globalmente nuestra escuela. Los pasillos del centro se llenaron de comentarios que eran distintos: una propuesta del centro para apostar por la atención a aquellos que Atenea tocó con su dedo. Y fuimos testigos de la ilusión de todos los maestros que con su apoyo y participación han hecho posible esta realidad. Palpamos el interés de las familias que captaron nuestra intención de ampliar el espectro de atención y que en pensamiento simple entendieron que todos caben en la escuela. Vimos en el alumnado el interés por poder participar en unos talleres que se desarrollaban con una metodología de trabajo distinto, con un currículo diferente y con unos compañeros no habituales.

Así resultó una apuesta por todos. Por los educadores que recibieron una bocanada de ilusión hacia un trabajo novedoso. Por las familias que sintieron reafirmada su confianza en la Escuela. Y sobre todo por el alumnado que reconoció en la propuesta que el colegio también era su casa.

Reafirma esta tesis la evaluación hecha tras un año y medio de experiencia.

Las dificultades para la ejecución, no siendo pocas, están en el olvido porque, el lema es “**duc altum**”; ya que, parafraseando a Alejandro Marchesan, sólo en alta mar se forjan los grandes marinos, y, sobre todo, si hay tempestad.

## IDEA

Desde un principio, fue intención del Equipo Directivo del C.P. Celestino Montoto Suárez, que su Proyecto Educativo no fuese ese documento medio en el olvido que se tiene “por si alguien lo solicita”, si no que fuese el marco referente de la intención educativa, y por ello, arrancando del preámbulo legal que indica que el objetivo primero y fundamental de la educación “es el de proporcionar a los niños y niñas, a los

---

\* Director del C. P. Celestino Montoto Suárez de Pola de Siero. Asturias. Maestro y Licenciado en Filosofía y Letras.

jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad...” por ello y por convicción de además ha de ser así declaramos en los fines propios del centro que el objetivo central sería “Poner a disposición del alumnado nuestros recursos, capacidades y habilidades para fomentar personas responsables que pueden desarrollar sus capacidades en equilibrio y satisfacción consigo mismos” Subsidiariamente a este objetivo central se proponen otros, entre los que están

- Elaborar planes anuales de atención personal al alumnado
- Potenciar la creatividad.

Y para más aproximación:

- **Detectar alumnado con “sobrecapacidades” para la elaboración de un plan de apoyo y orientación.**

Y, es más, en el mismo documento, dentro de las líneas de acción, figura esta:

- El estudio de un plan de atención en jornada de tarde a alumnado que precise de más tiempos educativos.

Así, que por coherencia simple, era preciso demostrar que lo escrito no los está para estar escrito, si no para hacerlo real.

La presencia en nuestro centro de una orientadora, Cristina López Escribano, con experiencia en el campo de las AA.CC. nos sirvió como estímulo para dar un paso adelante.

Ante casos de alumnos con habilidades infrecuentes, con productos educativos inesperados; ante casos de dificultades de falta de adaptación escolar por aburrimiento, se no abre la puerta de la posibilidad de que sea alumnado de altas capacidades. Es nuestra orientadora quien nos hace detenernos ante la posibilidad de que el aburrimiento en clase, la falta de habilidades sociales, la dificultad para empalzar con alumnado de la misma edad, la divergencia en los planteamientos, puede ser fruto de una capacidad distinta.

## **EN MARCHA**

- El Equipo Directivo, junto con la Orientadora elabora un sencillo proyecto en el que se plantea la posibilidad de atención al alumnado de AA. CC. En el se marcan las líneas básicas del proceso: qué acuerdos institucionales habrían de adoptarse, que procedimientos se desarrollarían para definir al alumnado objeto de atención y qué atenciones se iban a aplicar.
- El Claustro del centro da el visto bueno al proyecto. En él la totalidad de los componentes muestran su apoyo, el ochenta por ciento se muestra dispuesto a formarse para hacer realidad la atención y a colaborar con el proyecto. De ese órgano ya salen definidos los talleres que podrían realizarse con los alumnos en horario postescolar y las personas que se comprometían a su ejecución.
- El documento, con los avances logrados en el Claustro es presentado al Consejo Escolar que unánimemente lo apoya animando a la ejecución del mismo.

- El Equipo Directivo mantiene los contactos pertinentes con la sección de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación del Principado que le anima en la propuesta. Igualmente mantiene contactos con el Centro de Profesores de Oviedo presentando el plan y solicitando apoyos de formación. En este sentido se da una respuesta altamente valiosa. Se plantea un Curso de Formación con ponentes de reconocido prestigio nacional centrado en las características del alumnado de AA.CC. y posteriormente uno sobre la Metodología Cooperativa como recurso de intervención en el aula. El centro de Profesores adquiere además el compromiso de la publicación de la documentación que el colegio elabore.

## EL HECHO

- Una vez dispuestas las mimbres, hacer la canasta era sólo cuestión de trabajo.

- Inicialmente maestras y maestros tutores, con el apoyo del resto del profesorado, presentaron un listado de alumnado que presentaban habilidades y capacidades inusuales en un campo educativo, que ofrecían respuestas divergentes, que podían presentar aspectos de inadaptación académica por aburrirse, que mostrasen una manera distinta de resolver los problemas, que tuviesen una tenacidad en la búsqueda de soluciones, ...
- Simultáneamente se atendieron sugerencias de las familias acerca de las características poco frecuentes de ciertos alumnos, tales como tendencias a buscar la compañía de mayores, dificultades de relación con iguales, valoraciones éticas de problemas impropias de la edad, tendencias al aislamiento.

Fruto de este trabajo fue la sugerencia de unos treinta alumnos (se cuenta con una matrícula de unos trescientos)

- Fueron informadas las familias de qué tarea se pretendía y la Orientadora del centro realizó la planificación del proceso de detección siguiendo el siguiente esquema:
  - Entrevistas con tutores recogiendo información sobre estilo de aprendizaje, características educativas y de convivencia del alumnado objeto de valoración.
  - Entrevista con las familias presentando la propuesta de valoración y recogiendo información sobre las características personales.
  - Realización de la valoración utilizando una prueba de medida de la inteligencia, otra de la creatividad y teniendo en cuenta otras variables, como la tenacidad o las habilidades sociales.
  - Comunicación de resultados a familias y tutores.
  - Presentación del plan de atención a las familias.
- Para la atención al alumnado se habían dispuesto medidas dispuestas que comenzaron a ejecutarse:



- Cambio metodológico. Varias aulas del centro, habían comenzado, fruto de la formación recibida desde el Centro de profesores, a aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Se adoptó como recurso, fundamentalmente en el Área de Conocimiento del Medio la condensación de currículo: reduciendo a tiempo mínimo la adquisición de los contenidos mínimos de una unidad y disponiendo tiempo para que fuese posible una ampliación o profundización liderada por el alumnado de altas capacidades en los grupos cooperativos. Fruto de ello son trabajos interesantes, a los que acceden todos los alumnos del grupo-clase, que son evaluados por ellos mismos y para los que diseñan pruebas específicas.
- El desarrollo de ACIs. Un grupo de de profesionales del centro, recoge información sobre adaptaciones curriculares y elabora un modelo específico que sirva como instrumento de reflexión a Tutores para adoptar las medidas de atención individual que necesite el alumnado de AA.CC.
- Se ponen en marcha inicialmente cuatro “Talleres de Ampliación Extracurricular”.
  - Astronomía.
  - Matemática creativa y lógica.
  - Laboratorio
  - Creatividad literaria

Estos talleres presentan como características:

- Ser abiertos al alumnado con interés en el campo, y no solo al de AA.CC.
- Tener una metodología de trabajo creativa, participativa y cooperativa.
- Se desarrollan simultáneamente talleres con las familias. De ellos se hace cargo la Orientadora y con ellos se consigue poner en contacto a los padres del alumnado, informarles de las características de los niños de AA.CC., y en muchos casos, repartir confianza e ilusión.

Toda esta actividad fue posible por la colaboración de toda la comunidad educativa, que con su apoyo e ilusión suplieron los sinsabores que siempre emergen y hay esfuerzos que sólo se saben desde dentro: El de quien empleo cantidades de tiempo incontables para conformar la documentación y hacer posible la publicación del disco compacto donde figura nuestra experiencia o el de quienes miércoles tras miércoles comparten dos horas de su tiempo personal con el alumnado en los talleres. Estas personas son las que han inspirado el lema “**duc altum**”

Se presentan a modo de anexos ciertos documentos que pueden enriquecer este esbozo de nuestra experiencia.

**ANEXO I**

## **DOCUMENTO**

**DE**

### **ADAPTACIÓN CURRICULAR DE AMPLIACIÓN**

Nombre y apellidos

Etapa	Ciclo	Curso

Profesor - Tutor

Otros profesores participantes	Área

## ***1. HISTORIA ACADÉMICA DEL ALUMNO.***

<b>CURSO ACADÉMICO</b>	<b>CENTRO EDUCATIVO</b>	<b>ETAPA Y NIVEL</b>	<b>MEDIDAS * ADOPTADAS</b>

\* Indicar si ha existido evaluación psicopedagógica, adaptación curricular, flexibilización, participación en programas de enriquecimiento.

## **ASISTENCIA A ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO.**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FECHA DE INICIO</b>	<b>FECHA DE FIN</b>	<b>* VALORACIÓN</b>

\* Indicar el grado de interés que la actividad despierta en el alumno y su repercusión en su adaptación social.



## OTRAS ACTIVIDADES FUERA DEL CENTRO

---

---

---

## ***2.- DATOS PARA LA TOMA DE DECISIONES.***

### ASPECTOS RELEVANTES SOBRE EL ALUMNO\*

--

\*Indicar las características de su estilo de aprendizaje.

### INFORMACIÓN SOBRE CONTEXTO ESCOLAR\*

--

--

\*Indicar las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.

### INFORMACIÓN SOBRE CONTEXTO FAMILIAR\*

--

\*Indicar las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.

### NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

ÁREA	NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR	INDICADORES DE APRENDIZAJE SUPERIOR.


***NECESIDADES EDUCATIVAS***

--



--

***TOMA DE DECISIONES***

<b>ÁREA Y REFERENTE CURRICULAR</b>	
--	--

<b>OBJETIVOS</b>			
<b>CONTENIDOS</b>	<b>CONCEPTOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>ACTITUDES</b>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>			

<b>METODOLOGÍA</b>	
<b>MATERIALES Y RECURSOS</b>	

### ***COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS***

<b>OBJETIVOS</b>	



<b>ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO EN EL ÁMBITO FAMILIAR</b>	
--	--

### ***CRITERIOS DE FLEXIBILIZACIÓN.***

### ***SEGUIMIENTO\****

FECHA	MODIFICACIONES Y ACUERDOS


\* Se consigna el seguimiento del alumno, al menos en cada sesión de evaluación.

En Pola de Siero a                      de                      de

Vº Bº EL DIRECTOR

EL TUTOR

**ANEXO II: MODELO DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN ELABORADAS POR EL ALUMNADO EN LÍNEA DE CONDENSACIÓN DE CURRÍCULO.**

## EXAMEN

Nombre y apellidos:..... Nº... Fecha:.....

1) Une los siguientes dioses con sus características:

Atenea	Dios del agua
Hermes	Diosa del amor
Afrodita	Diosa de la guerra y la inteligencia
Poseidón	Dios del comercio y el robo

---

2) Contesta:

¿Iban los niños a la escuela?

-

¿Y las niñas?

-

¿A que edad empezaban la escuela?

-

---

3) ¿A partir de que año se comenzaron a practicar los Juegos Olímpicos?

-

---

4) Pon V si es verdadero y F si es falso.

☐ Grecia es un país bueno para la agricultura.

☐ Los griegos inventaron el arte de la política.

☐ Las mujeres se casaban a los 15 años.

☐ En la plaza se guardaban los tesoros de la ciudad.

---

5) Afrodita estaba casada con Hefesto. ¿Lo engañaba con otro dios? ¿Cuál?

-

---

6) Escribe dos ejemplos de sabios griegos.

-

-

---

7) Escribe todo lo que sepas sobre la casa familiar griega.

---



---

---

---

---

---

---

8) ¿Qué es una palestra?

-

---

9) Completa sobre la artesanía griega:  
Los griegos eran\_\_\_\_\_. Su \_\_\_\_\_ y  
\_\_\_\_\_ son de las mejores que se han hecho jamás. Los griegos copiaron muchas  
de sus técnicas de \_\_\_\_\_.

---

10) ¿Qué eran para los griegos los dioses?

-

---



### **ANEXO III EVALUACIÓN DEL PROYECTO.**

#### **Cuestionario dirigido a alumnado participante en Programa de Enrichamiento**

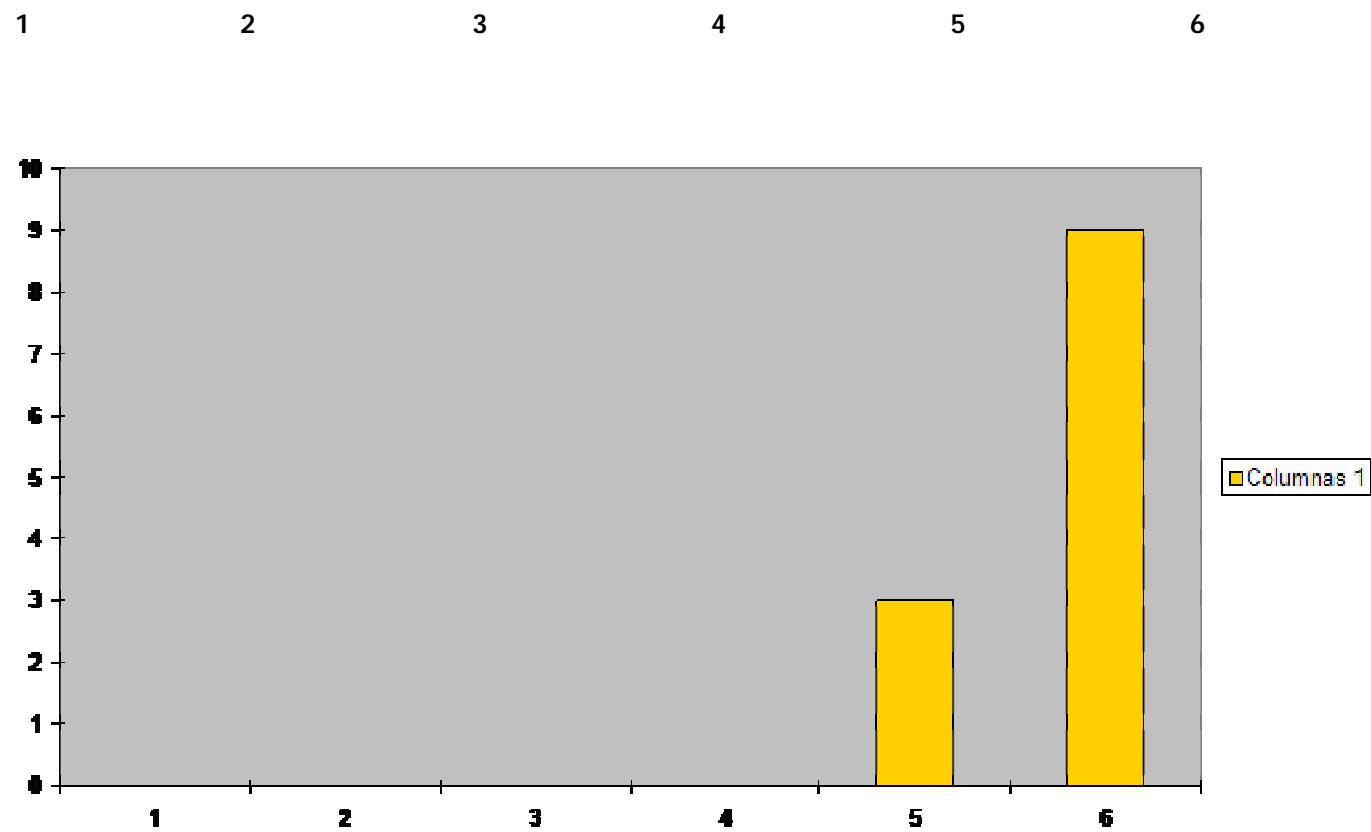
##### **INSTRUCCIONES**

**Para responder al siguiente cuestionario rodea un número del 1 al 6 según el menor o mayor acuerdo con la afirmación que se plantea, de forma que 1 expresa su total desacuerdo y 6 su total acuerdo.**

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

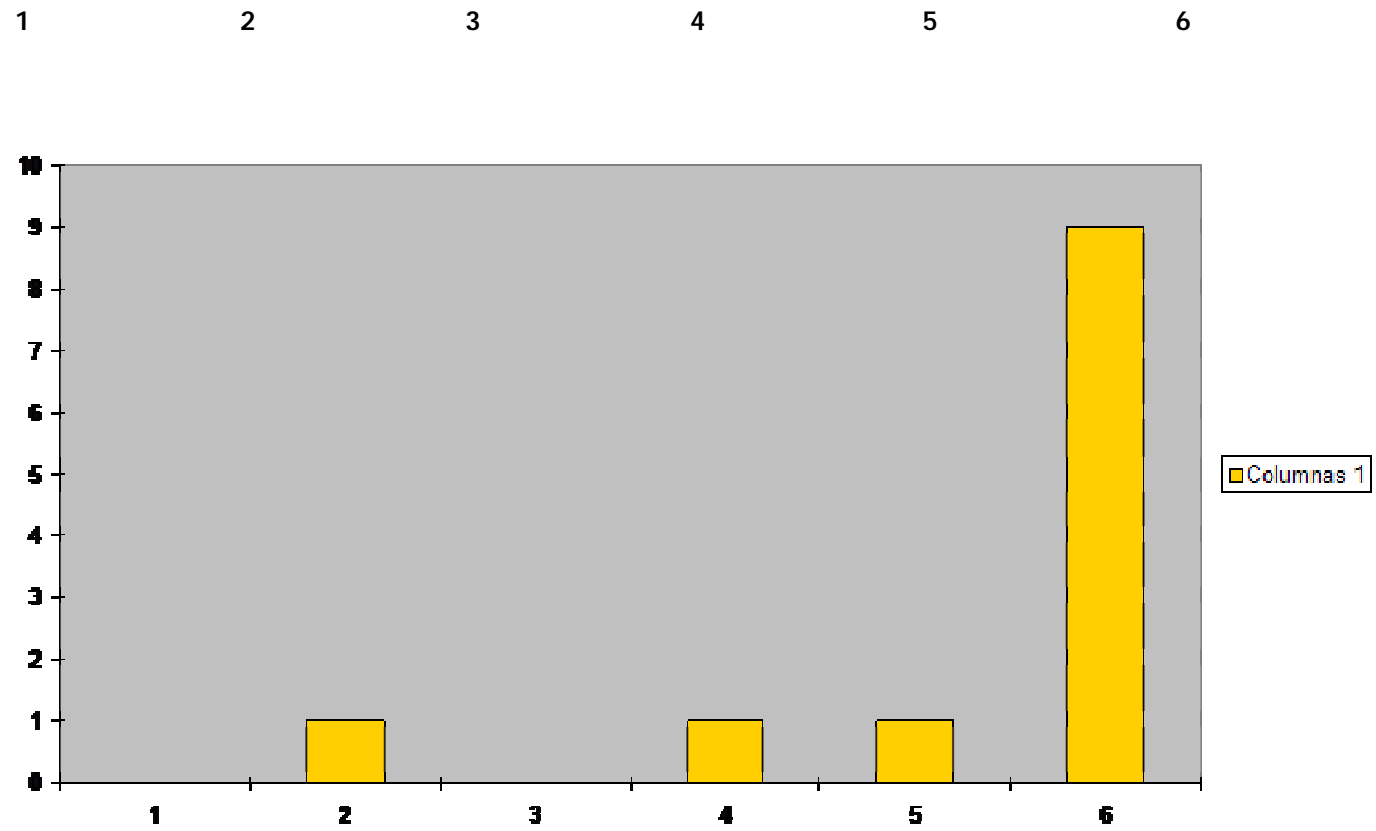


1.- Asisto a los talleres porque me gustan.

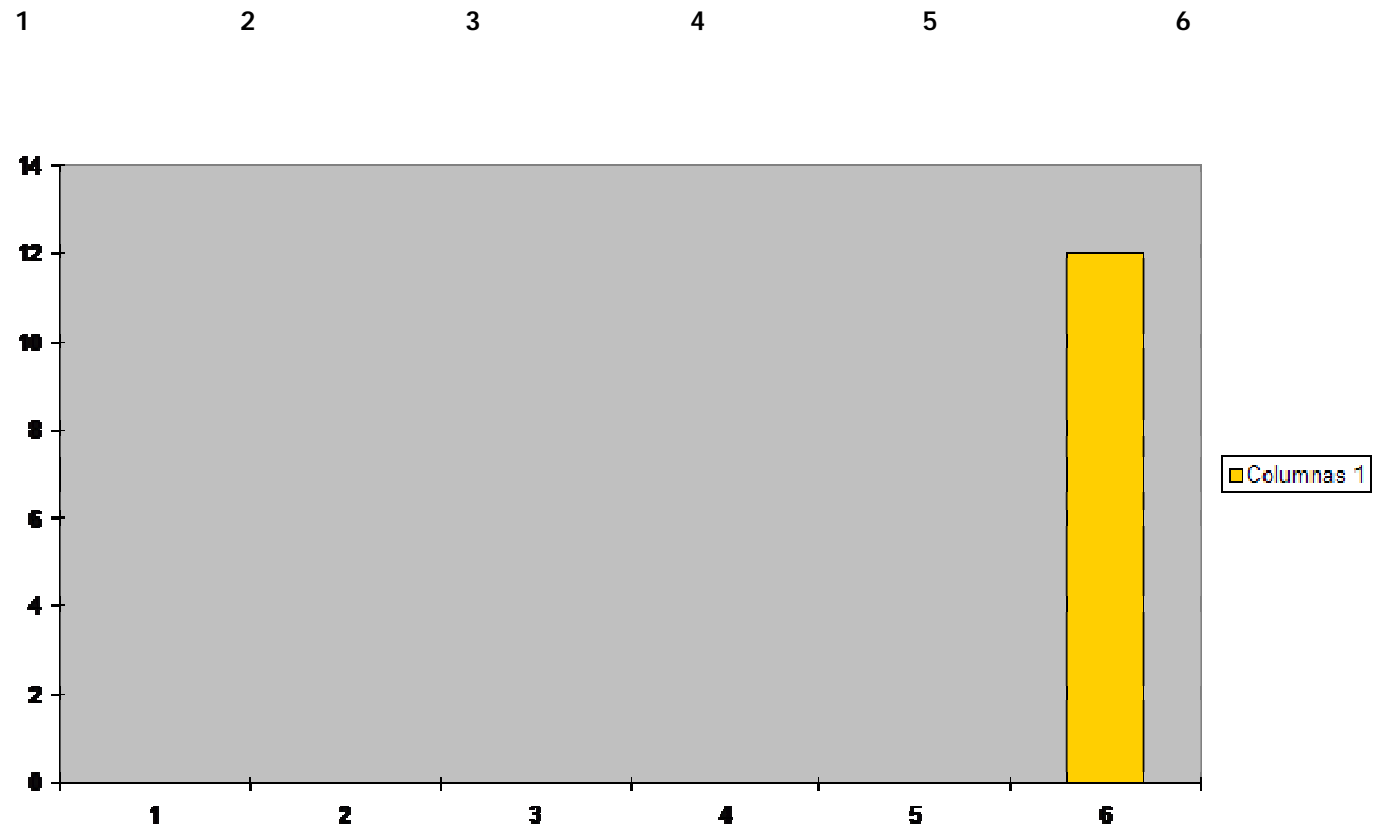




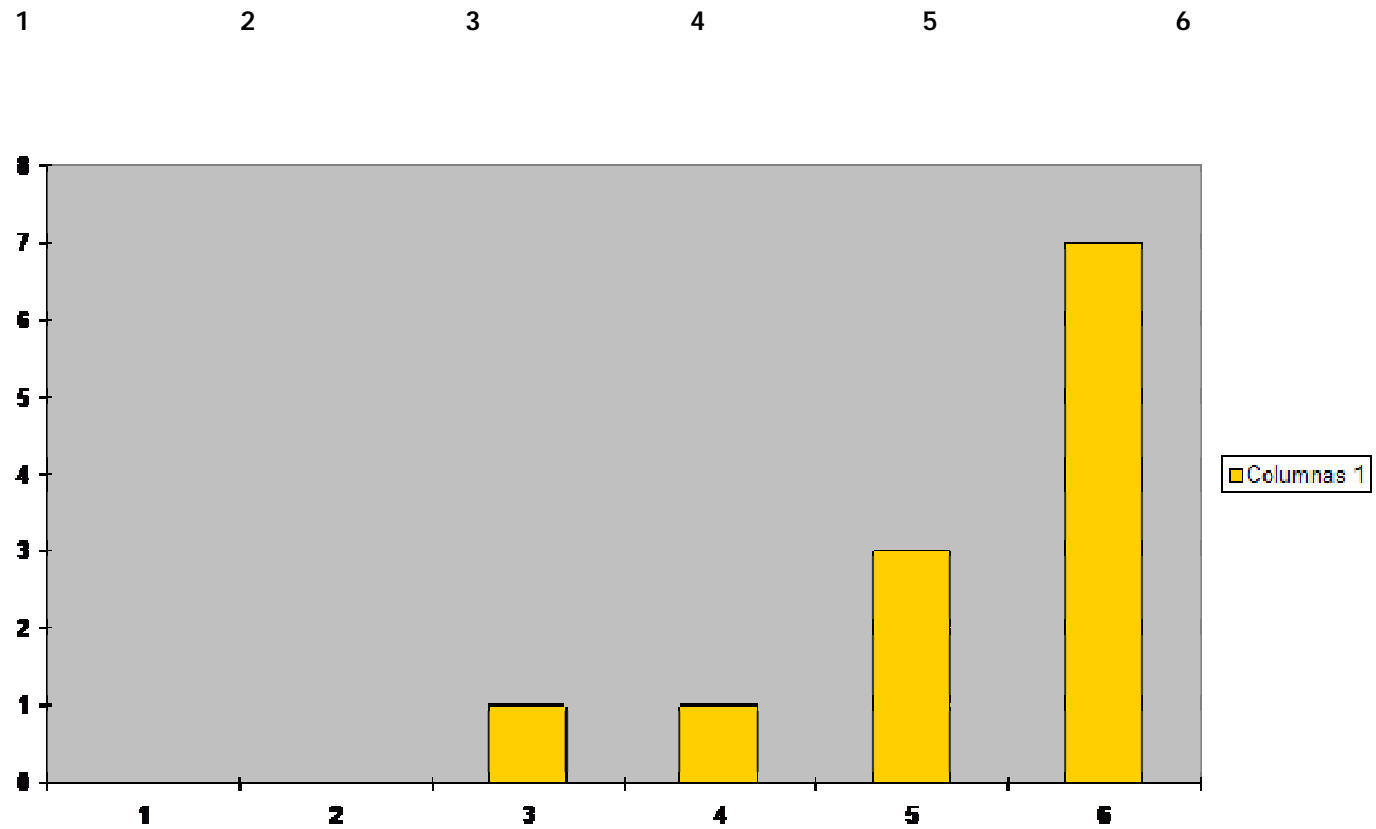
2.- Desde que han comenzado los talleres asisto al centro con más gusto.



3.- La forma de trabajar en los talleres me resulta muy agradable.

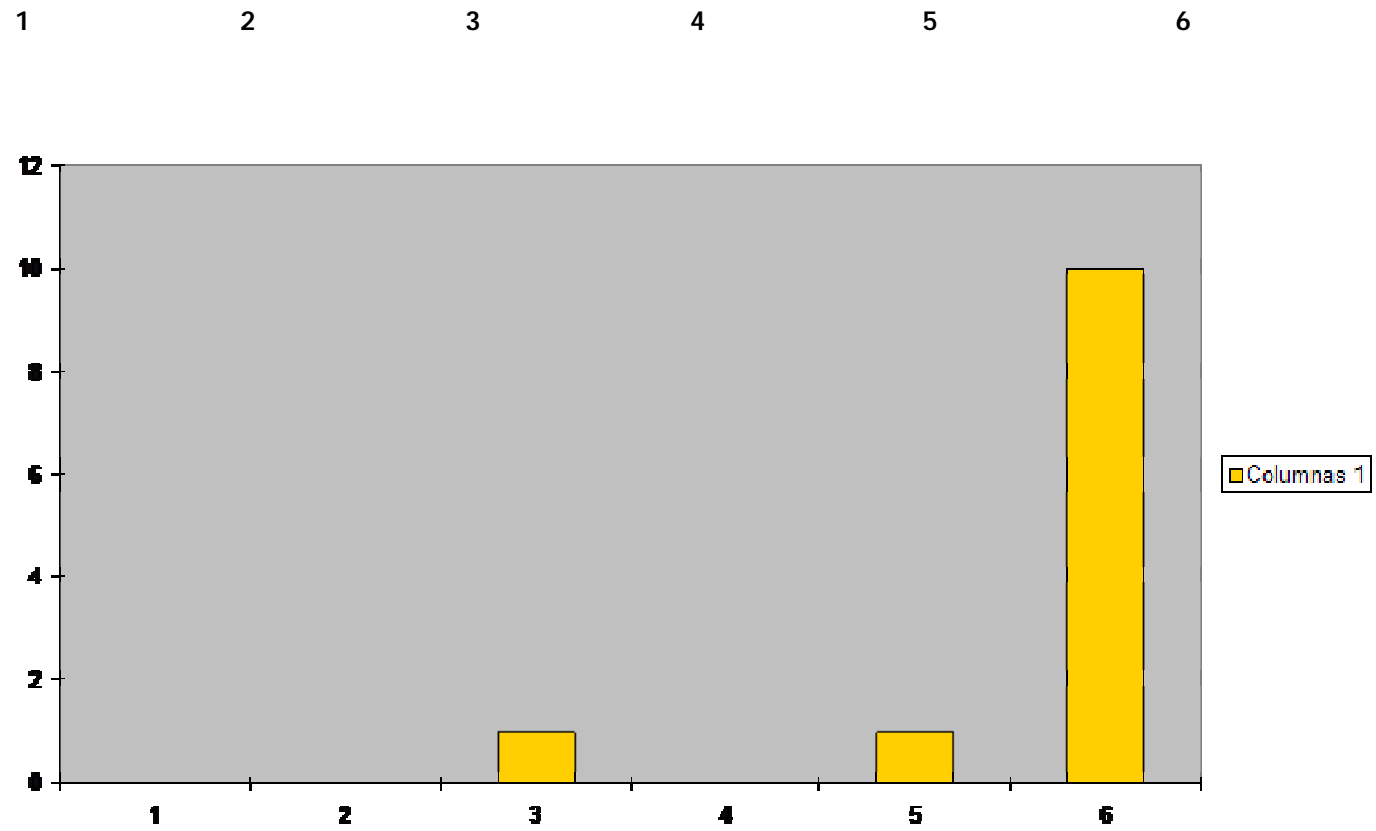


4.- El asistir a los talleres es también una manera de relacionarme con otros niños que tienen intereses parecidos a los míos.

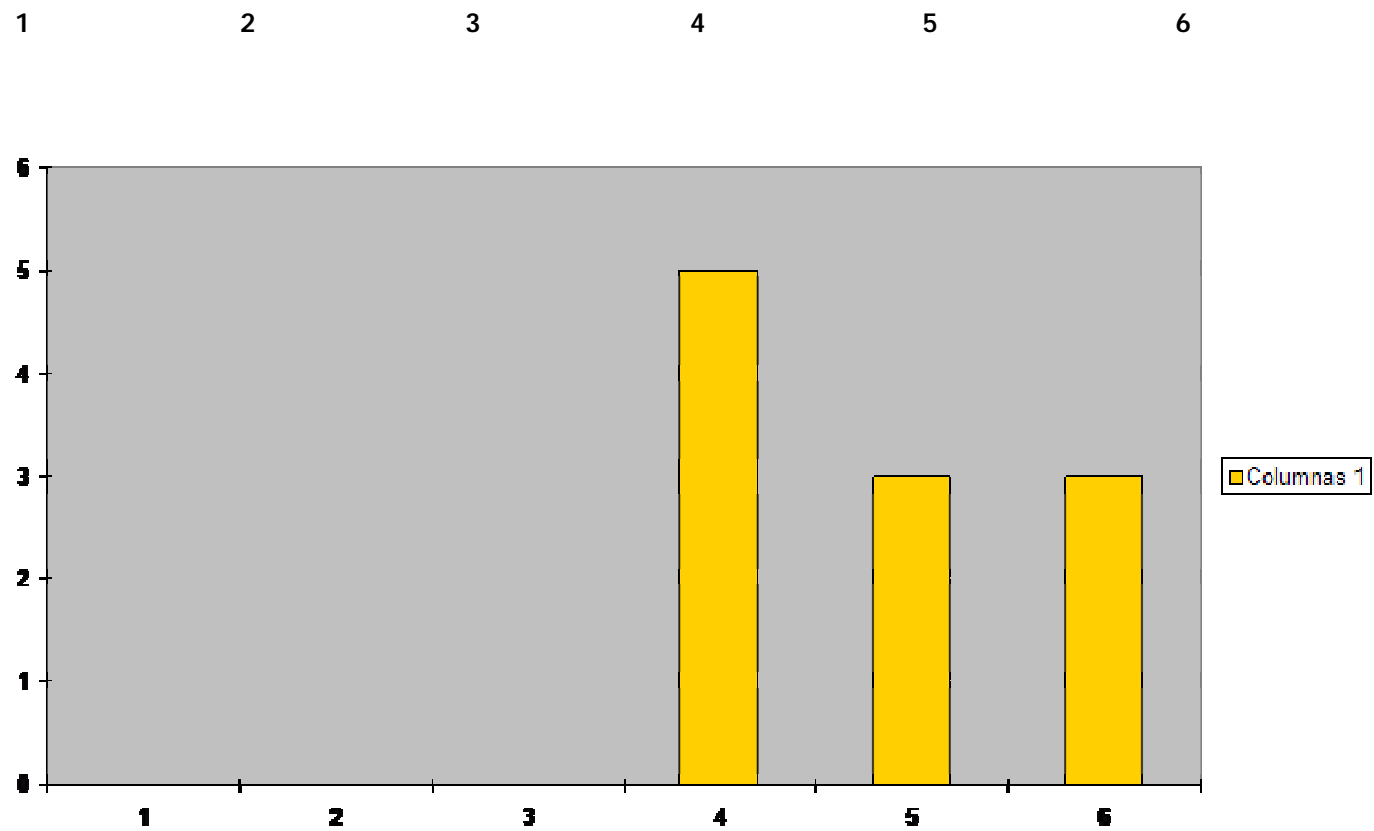




5.- Las cosas que aprendo en los talleres me animan a aprender nuevas cosas



6.- Desde que comenzaron los talleres tengo la impresión de que en el Colegio se me entiende mejor.



Indica aquellos talleres que no existan y que te resultaría interesante que hubiese.

## **Cuestionario dirigido a familias de alumnado participante en Programa de Enriquecimiento**

### **INSTRUCCIONES**

**Para responder al siguiente cuestionario rodeen un número del 1 al 6 según el menor o mayor acuerdo con la afirmación que se plantea, de forma que 1 expresa su total desacuerdo y 6 su total acuerdo**

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**





1.- Es importante hacer un diagnóstico precoz de los niños de altas capacidades.

1

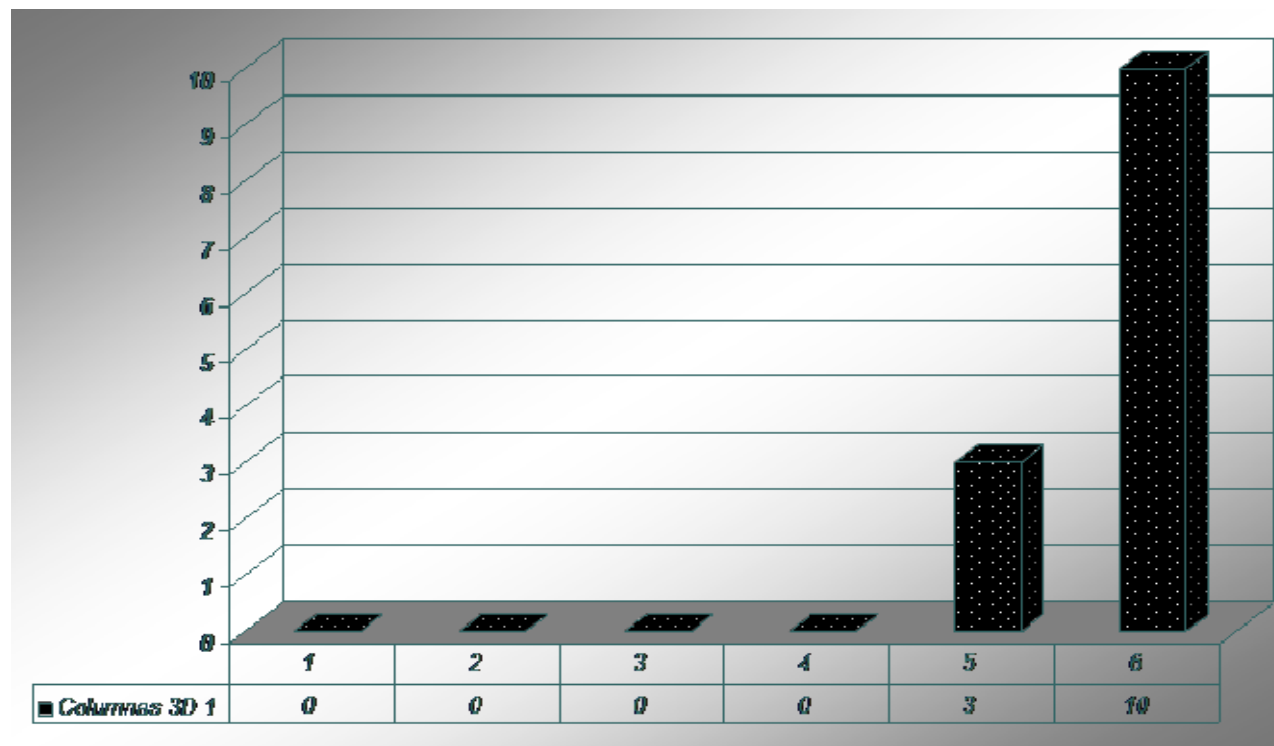
2

3

4

5

6



2.- El proceso que el Centro usa para poder atender a los niños de altas capacidades es un indicador de calidad educativa.

1

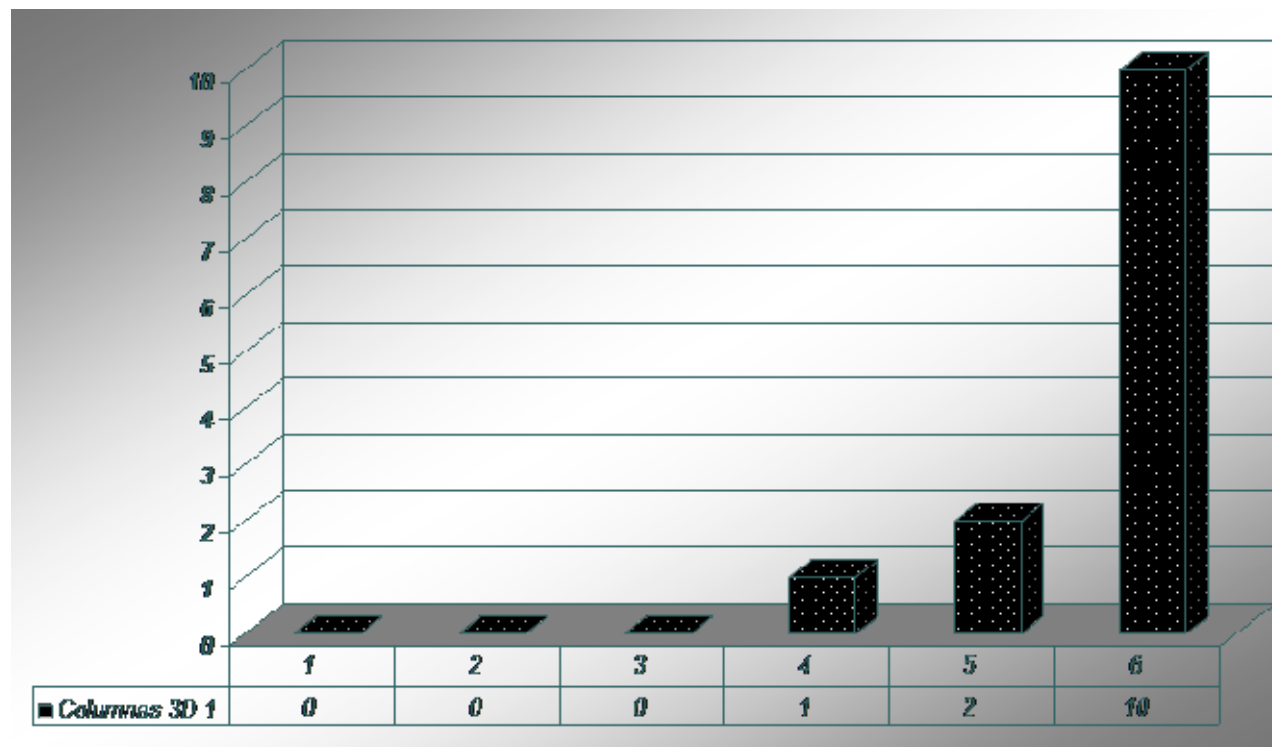
2

3

4

5

6



3.- Hemos sido informados del proceso que se ha seguido para diagnosticar a nuestro hijo.

1

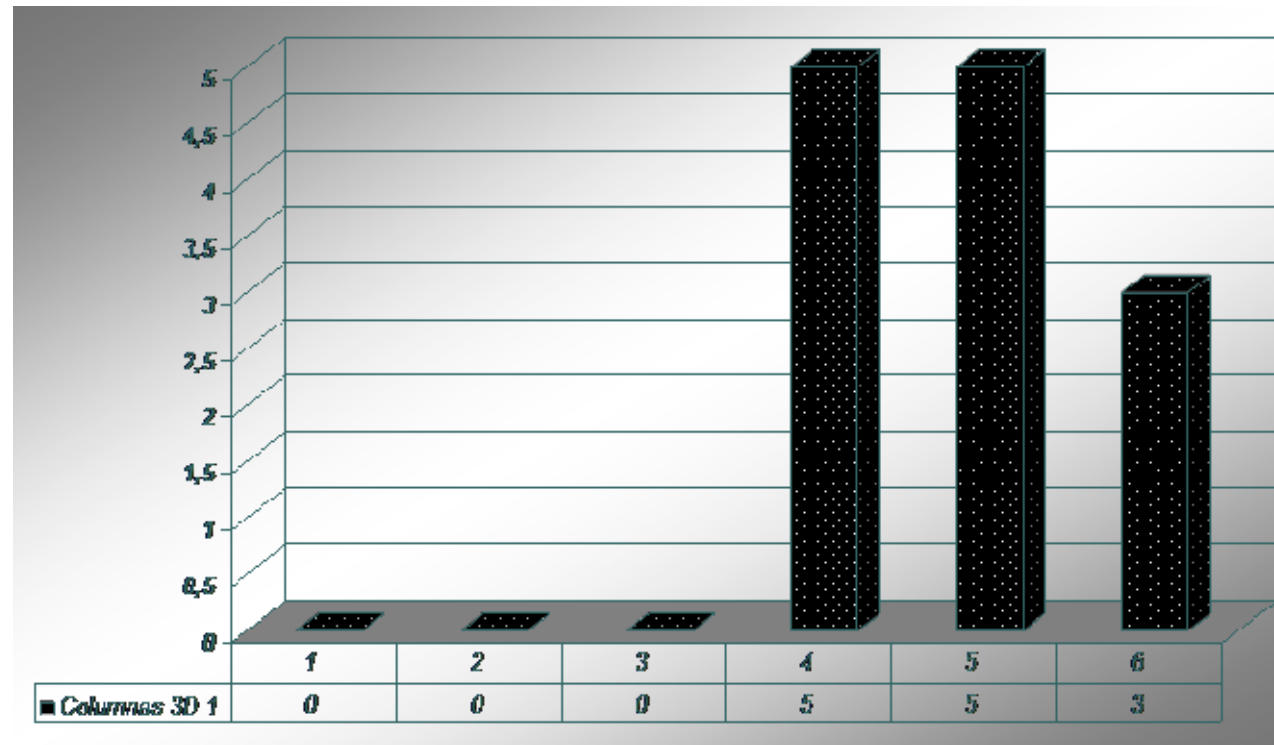
2

3

4

5

6





4.- El Equipo de Orientación, Equipo Directivo y el Tutor han mantenido los suficientes contactos con la familia sobre este asunto.

1

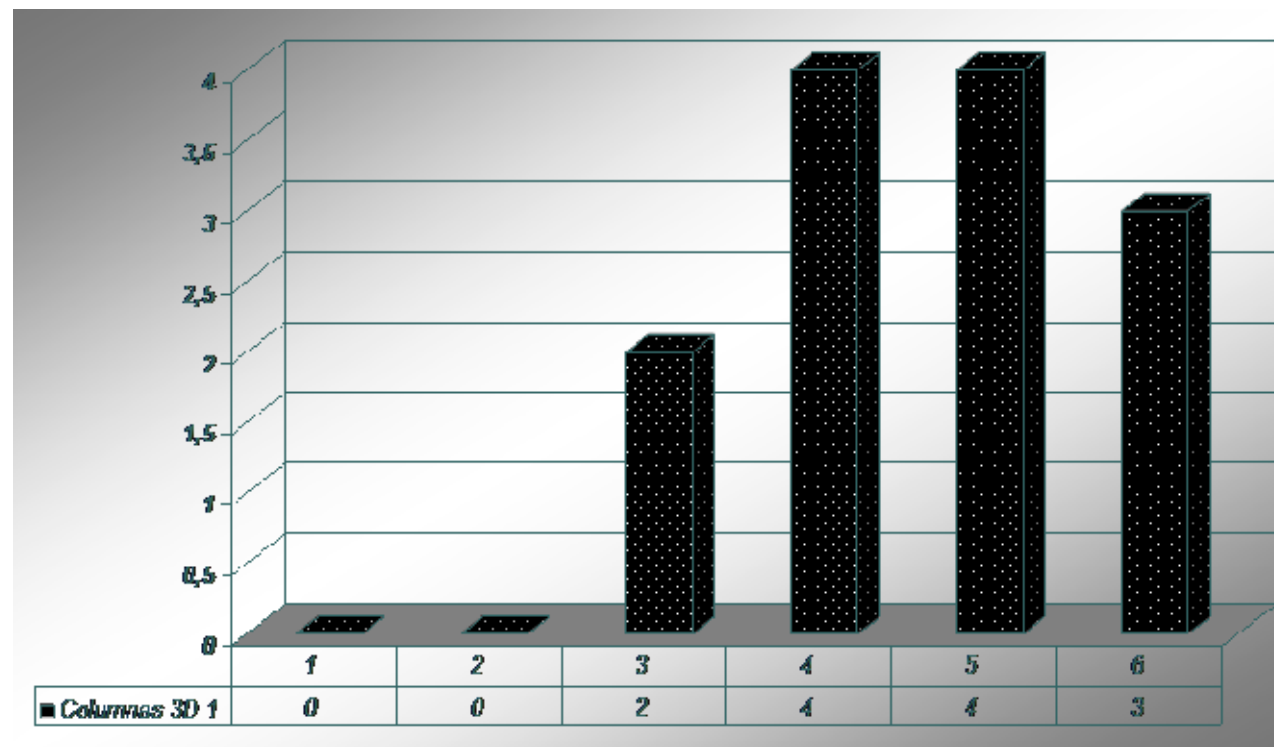
2

3

4

5

6



5.- El Centro ha dispuesto las medidas correctas para la atención de nuestro hijo.

1

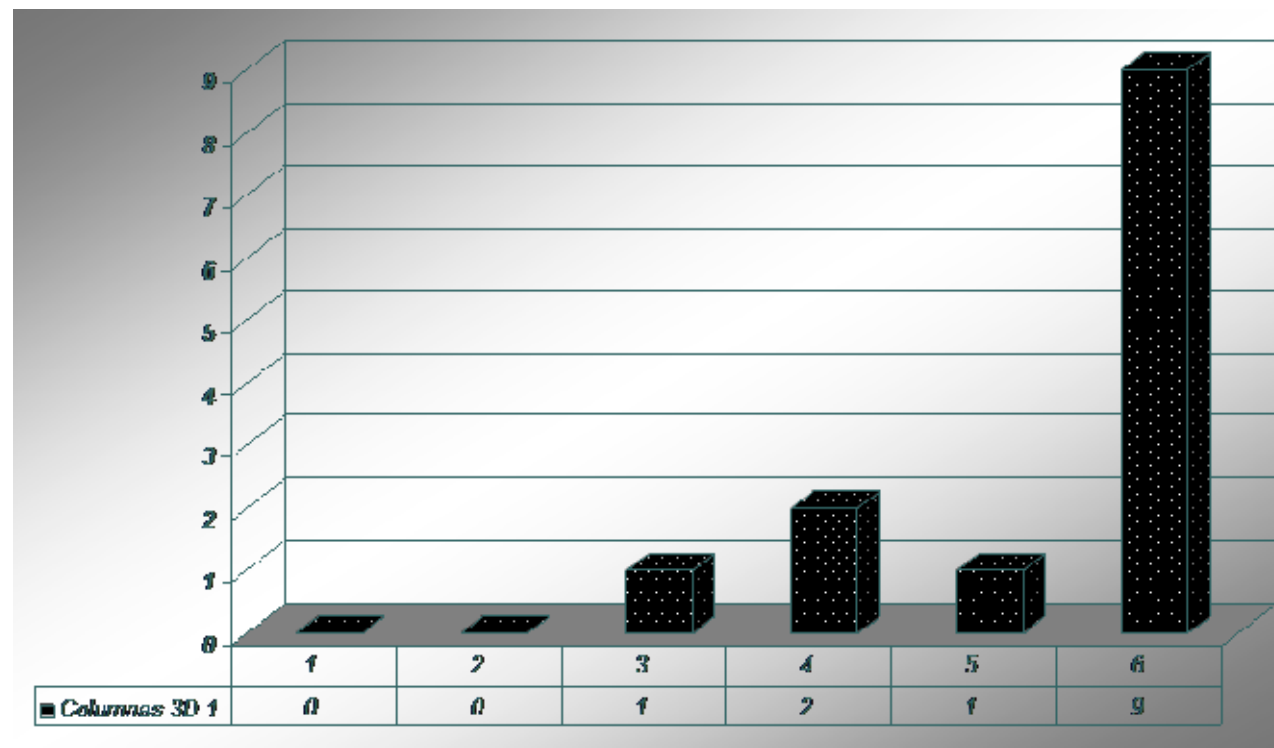
2

3

4

5

6



6.- El programa que el Centro está llevando a cabo respecto a este tema nos ayuda a comprender mejor a nuestros hijos.

1

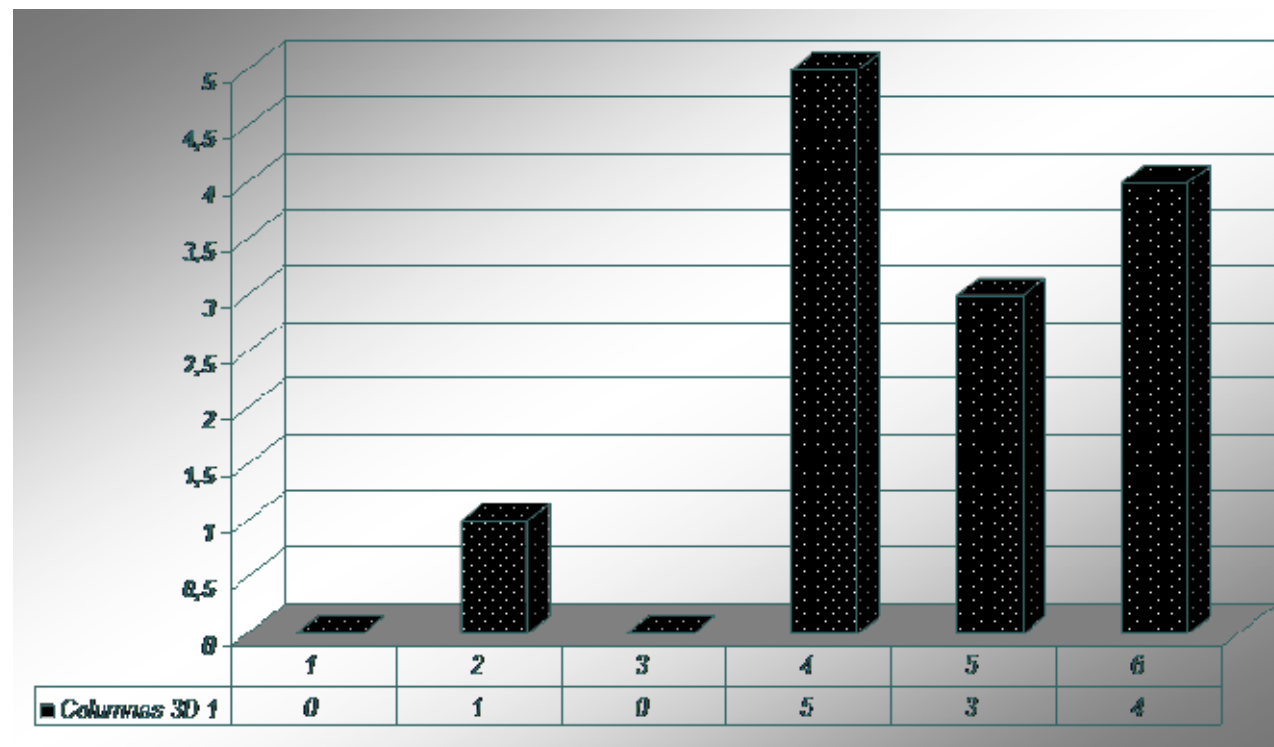
2

3

4

5

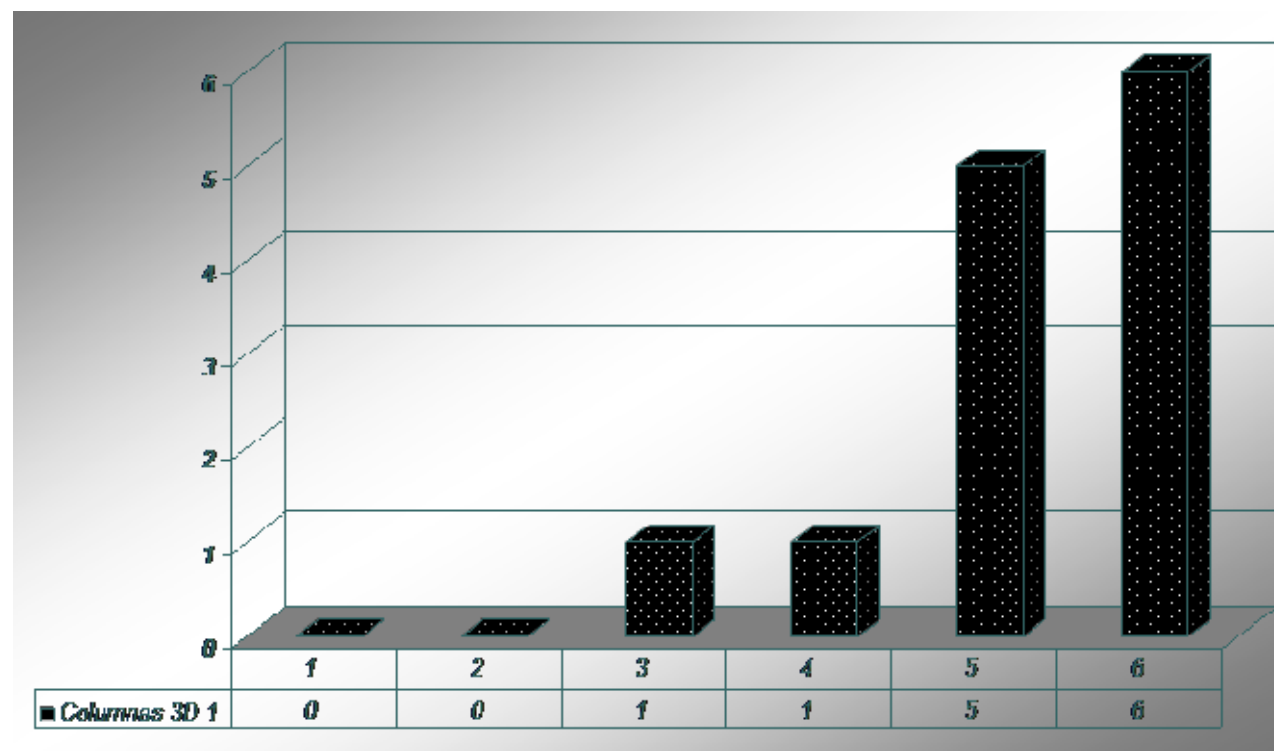
6





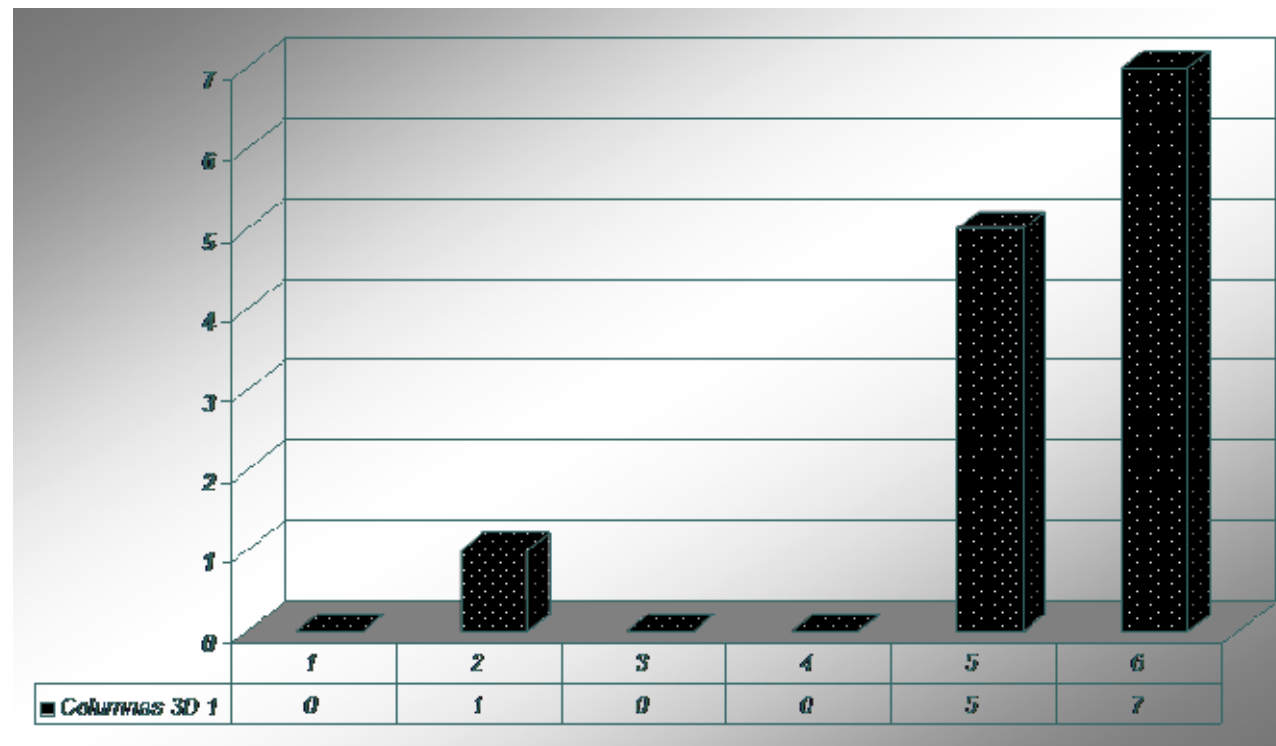
7.- Han sido importantes los contactos habidos con personal del Centro para informar sobre las características y necesidades educativas de nuestros hijos.

1                      2                      3                      4                      5                      6



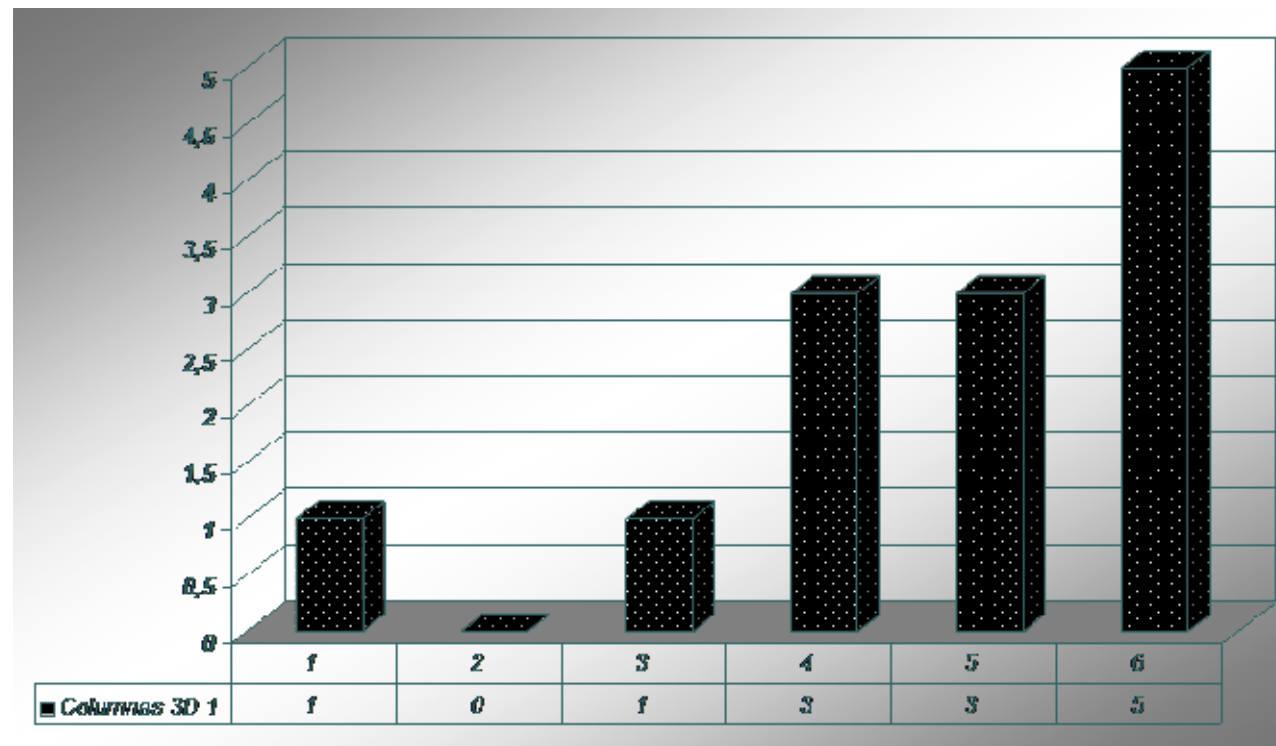
8.- El programa de enriquecimiento por medio de talleres que se está llevando a efecto es correcto.

1                      2                      3                      4                      5                      6



9.- La asistencia a los talleres ha influido favorablemente en la adaptación escolar de mi hijo.

1                      2                      3                      4                      5                      6



10.- A nuestro hijo/a le resultan altamente interesante los talleres.

1

2

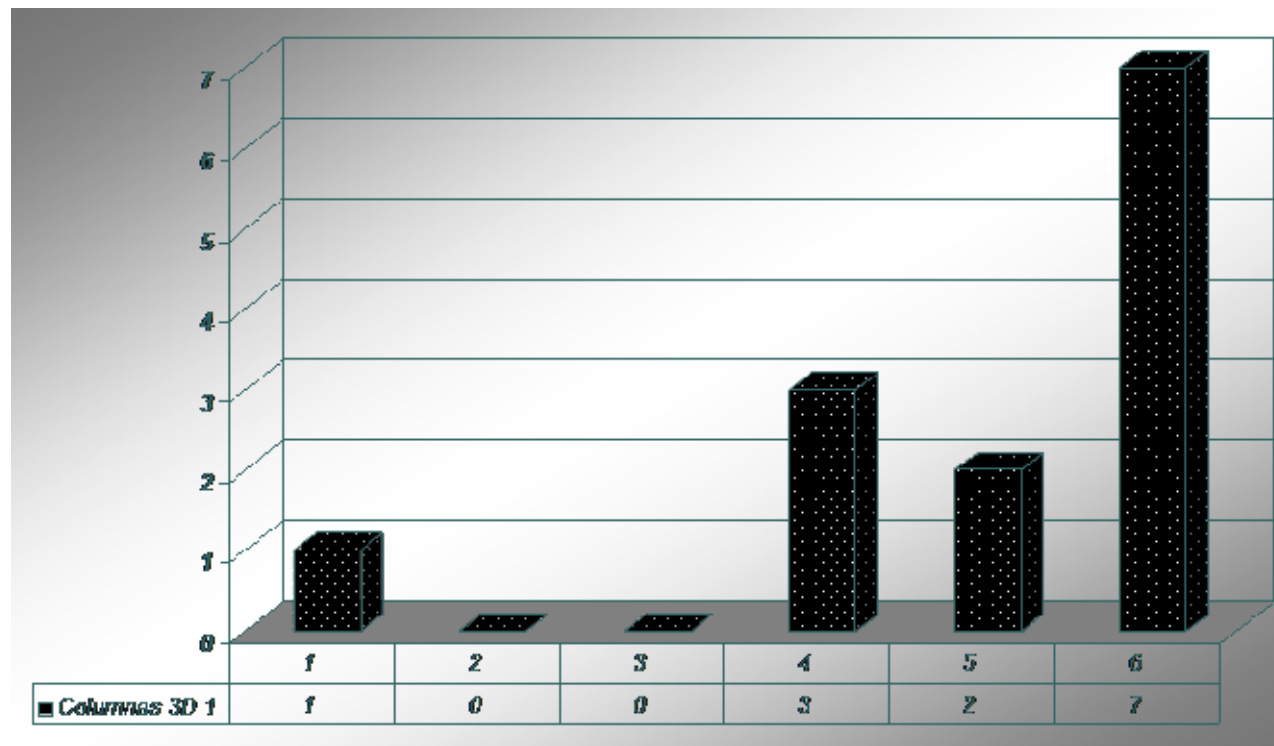
3

4

5

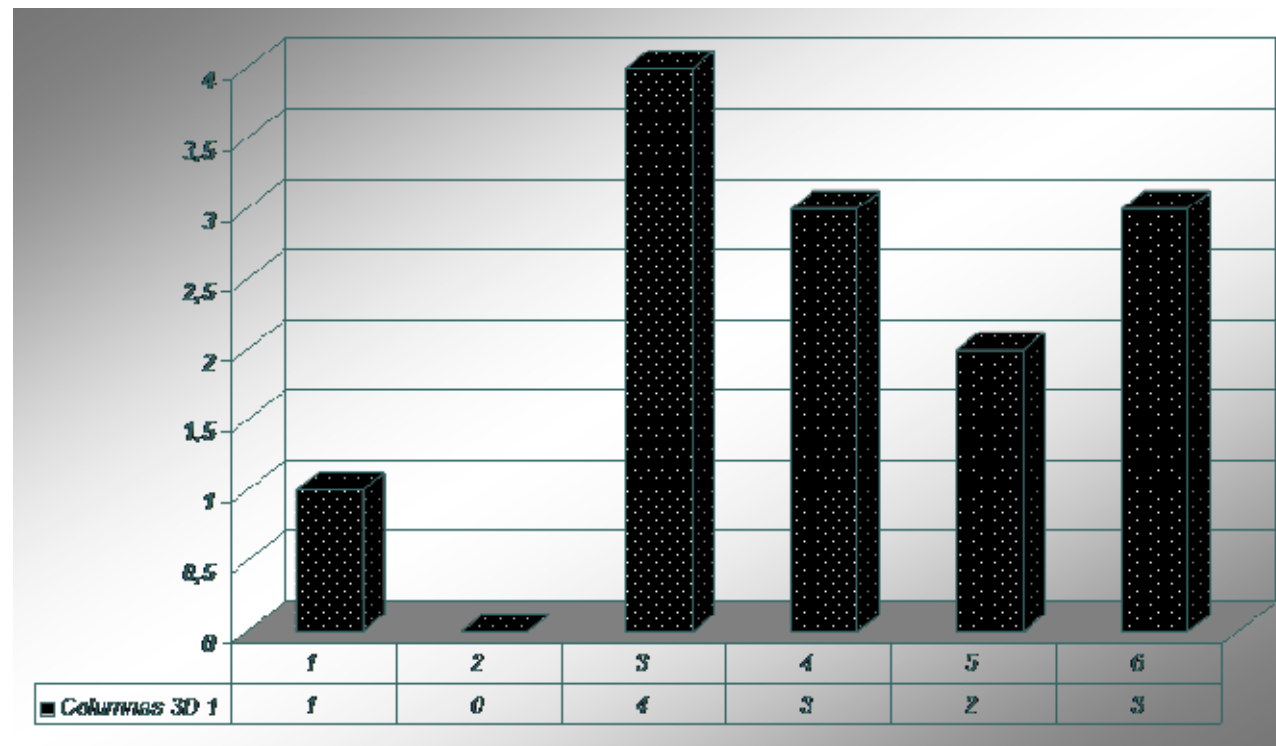
6





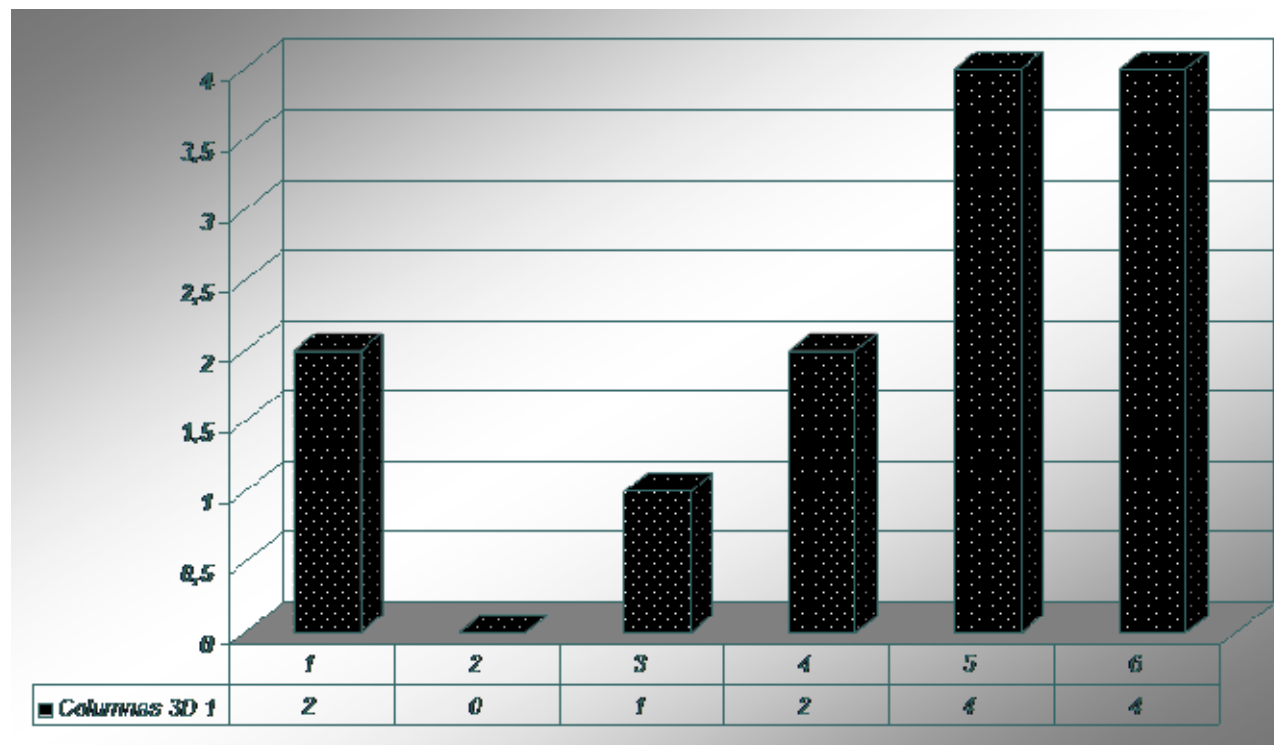
11.- Las medidas de atención dispuestas por el Centro también han influido favorablemente en su vida familiar.

1                      2                      3                      4                      5                      6



12.- Este programa que el Centro desarrolla ha influido favorablemente en la autoestima de mi hijo/a.

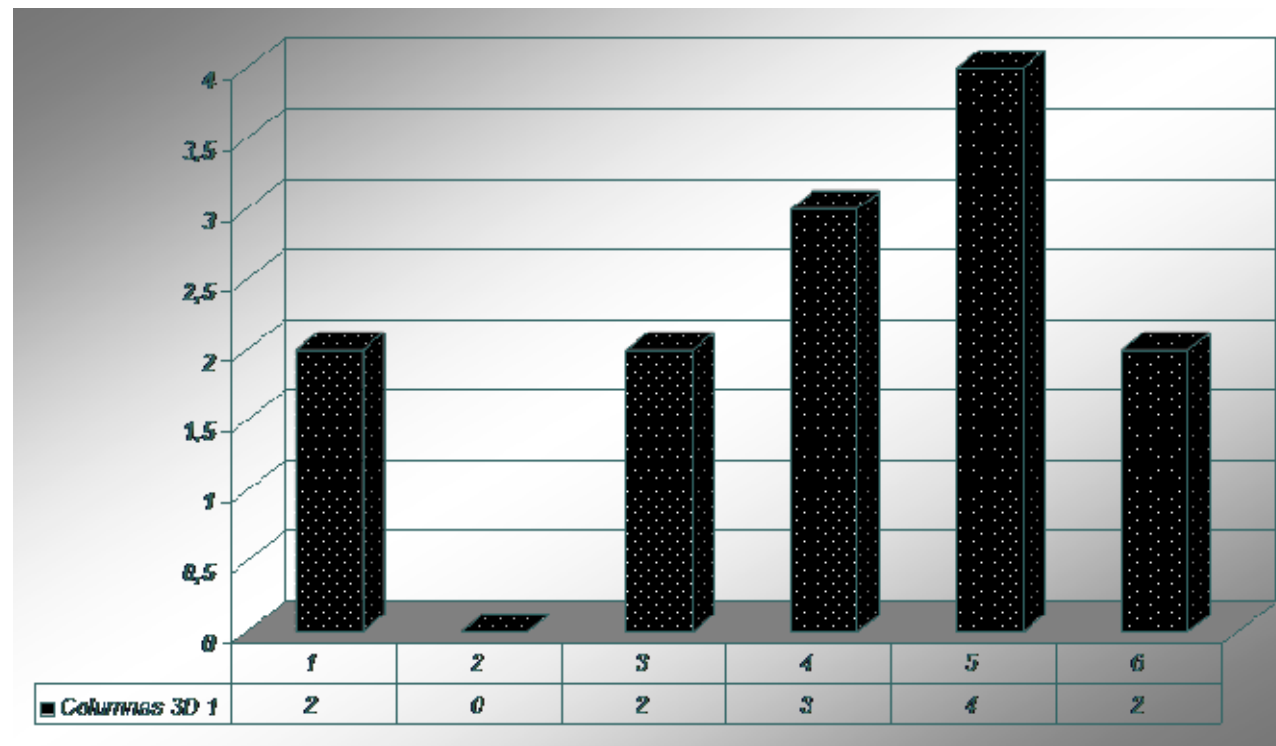
1                      2                      3                      4                      5                      6



13.- El programa ha influido socialmente de manera favorable para mi hijo/a en otros ámbitos distintos del escolar y familiar.

1                      2                      3                      4                      5                      6





**SUGERENCIAS:**

---



---

---

## EL PROGRAMA GOTCHA EN EL CEIP “TORRES QUEVEDO”, DE COSLADA

Nilda M. Aguirre \*

Norma E. Hernández \*

International Educational Consultants fue fundada en 1996 con el propósito de difundir el Programa GOTCHA, *Galaxies of Thinking and Creative Heights of Achievement*. Este programa se desarrolló en los Estados Unidos para cumplir con las necesidades de estudiantes que demuestran tener altas capacidades intelectuales. El Programa GOTCHA fue reconocido por el Departamento Federal de Educación de los EE.UU. del 1987 al 1996 como Programa de Excelencia Académica (*Academic Excellence Program*). Posteriormente, el Programa GOTCHA fue integrado en varias propuestas Federales a nivel nacional para cumplir con los rigurosos requisitos establecidos por la nueva ley Federal “*No Child Left Behind*”. Se utilizaron las prácticas exitosas “*Best Practices*” basadas en investigaciones pedagógicas de base científica.

Los componentes consisten en: Identificación, Metodología, Estrategias y Técnicas, Material Didáctico, Afectivo y Socio-Emocional, y Talleres para Padres. Este programa complementa la enseñanza y transformar el aula en un entorno dinámico, interesante y propicio para un aprendizaje totalmente activo.

Se da énfasis a la literatura y a la escritura para promocionar el desarrollo intelectual de las siguientes maneras: utilizando la literatura como un suplemento de otros libros de lectura, formando grupos de diálogo basados en lo leído y diseñando actividades que cubran las necesidades de los distintos estilos de aprendizaje y áreas de interés de los estudiantes.

El Programa GOTCHA ha cambiado la actitud de muchos profesores que veían a los niños superdotados como muy capaces y sin necesidad de una programación especial. Se ha concluido a través de las evaluaciones realizadas, que dichas estrategias funcionan con todos los alumnos dando como resultado altos niveles de creatividad y máximo aprovechamiento académico.

La educación de los niños superdotados y con altas capacidades es una atención a la diversidad. Dado dichos estudiantes son capaces de comprender la gran complejidad y los altos niveles de abstracción, los programas para estos niños se centran en desarrollar estas características al más alto nivel posible.

---

\* Asesoras del International Educational Consultants (USA). Compañía fundada en 1996 para difundir el Proyecto GOTCHA. Fondos Federales concluyeron en junio del 1996. IEC asumió los derechos de propagar el Proyecto GOTCHA.





IEC

El programa ha sido diseñado para desarrollar tanto el deseo de excelencia de cada uno de los estudiantes como su sentido de responsabilidad consigo mismos, su escuela, su comunidad y el mundo cambiante en el que viven.

El Programa GOTCHA ha resultado motivador para todo tipo de alumno, pues enfatiza una perspectiva innovadora que se puede aplicar a toda la gama de la enseñanza.

\* Departamento de Educación EEUU: Programas Federales de Título VII, 1987-1996 Proyecto GOTCHA; 1997-2000 Proyecto GLITTER (Broward County Public School, Florida); 1998-2001 Proyecto EXTREME (Palm Beach County Schools, Florida); 1999-2002 Proyecto IGNITE (East Baton Rouge Parish School, Louisiana).

## RESUMEN DE LAS VISITAS AL COLEGIO TORRES QUEVEDO EN COSLADA, MADRID

### PRIMERA VISITA, 16 DE SEPTIEMBRE DE 2006

Las actividades comenzaron a las 9:15 a.m. el 16 de noviembre. La Directora convocó una reunión con los profesores para hablar sobre fechas, proceso de implementación, expectativas del programa, entre otros.

*Visitamos las aulas de 1º y 2º. Observamos lo siguiente:*

- varios alumnos con diferentes niveles de habilidades
- varios alumnos inmigrantes que no dominaban el español
- aulas amplias y los alumnos sentados en grupos
- libros de cuento en cada clase

*Nos informaron que:*

- Los profesores se reúnen los lunes de 3:30-5:30 p.m.
- El programa bilingüe es 50%-50% inmersión.

Sugerencias ofrecidas a los profesores:

1. Utilizar la unidad temática de los dinosaurios para introducir las inteligencias múltiples.
2. Colocar en parejas a los alumnos inmigrantes con otro alumno que tenga más dominio del español para que pueda preguntar lo que no entiende.
  - Poner nombre a todo lo que se ve en el aula para facilitar el aprendizaje del idioma. Por ejemplo: puerta, pizarra, etc.
  - Dedicar una de las paredes del aula para crear una pared de "palabras". De este modo, los alumnos pueden ver las palabras nuevas y aprenderlas con más facilidad.
  - Hacer su propio diccionario recortando imágenes de las revistas, luego, escribir el significado en su idioma nativo y después en español.
3. Desarrollar rúbricas o listas de control para evaluar diariamente a los alumnos.

## SEGUNDA VISITA, 16 Y 20 DE NOVIEMBRE DEL 2006

Las actividades comenzaron a las 9:00 a.m. el 16 de noviembre. La Directora convocó una reunión con los profesores para hablar sobre los cambios que habían llevado a cabo y ver si tenían dudas o comentarios.

*Visitamos las aulas de 1º y 2º. Realizamos lo siguiente:*

Nilda Aguirre y Carmen González realizaron actividades en las aulas con los alumnos bajo la observación de la profesora. En algunos casos la maestra participó en la actividad y puso en práctica las estrategias.

Norma E. Hernández y Ana Miguel llevaron a cabo las pruebas de creatividad utilizando el Pre-Torrance diseñado por Dr. Steve Kaufman.

### **OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE EL PROGRESO DEL PROGRAMA:**

Referente al propósito de identificar los estilos de aprendizaje, se hizo hincapié en que lo importante es averiguar esos datos para poder utilizarlos como intervención para captar el interés del estudiante en las áreas académicas en la cual el alumno demuestra dificultad. Esto conlleva que los profesores utilicen actividades que integren los tres estilos de aprendizaje. Se ha entregado a través de Ana varias actividades que integran los estilos. Se necesita tiempo para ver los resultados. Se recomienda que los profesores reciban, a través de asesoramiento con los consultores, talleres de formación, demostraciones en el aula e investigaciones sobre el tema (es decir, que los profesores lean las investigaciones y artículos que se han publicado sobre el tema).

La diferenciación curricular o modificación de la enseñanza es un reto para los profesores, pues conlleva conocer a fondo a los estudiantes y diseñar actividades de acuerdo con las áreas de interés y estilos de aprendizaje. Nos percatamos que los profesores están abrumados por los distintos niveles que existen en el aula. Por esa misma razón es que se le da tanta importancia a la modificación de la enseñanza. El propósito de la modificación curricular esta en agrupar a los alumnos según sus capacidades y potenciar aquellos que pueden avanzar más y dedicarle más tiempo a los que necesitan más ayuda.

## RESUMEN DE LOS OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DEL PROGRAMA GOTCHA © EN EL COLEGIO TORRES QUEVEDO DE COSLADA, MADRID

Objetivos del Programa	Actividades
Asesoramiento intensivo	Para llevar a cabo este proyecto los profesores participaron un total de 12 horas, intensivas y sostenidas de formación enfocada en la identificación, las características, las estrategias de enseñanza y aspectos propios del desarrollo socio-emocional. Estas 12 horas de formación se llevaron a cabo los días 5, 6 y 7 de septiembre.
Seguimiento	El seguimiento se llevará a cabo con cuatro (4) visitas a los centros para apoyar a los profesores con el fin de asegurar el éxito en la implantación del proyecto. Nuestra experiencia nos ha enseñado que los profesores casi siempre aceptan los cambios metodológicos, pero primero necesitan estar convencidos de que efectivamente van a ayudar a los alumnos y de que se pueden integrar con los métodos o estrategias que ellos utilizan como parte de su repertorio.
Seguimiento “coaching”	Se trabaja en equipo con los profesores para modelar las estrategias. Muchos necesitan que las estrategias se “modelen” y que se establezca un clima de confianza que los haga sentir cómodos. Esto los impulsa a que asuman “riesgos” y se atrevan a usar técnicas nuevas sin miedo de que no sepan hacerlo, por eso el “coaching” es primordial.
Asesoramiento a los padres de familia	El asesoramiento a las familias de los alumnos identificados es de vital importancia, puesto que, en la mayoría de los casos, no saben cómo enfrentarse a la situación. En la reunión con los padres se les entregó un manual de actividades para trabajar con sus hijos en casa. Se habló sobre las pruebas de creatividad y la identificación de los estilos de aprendizaje. Los padres completaron un cuestionario con información referente a sus hijos.
Identificación del alumno	Se llevaron a cabo las pruebas de creatividad utilizando el Pre-Torrance diseñado por el Dr. Steve Kaufman. También se incluyó una actividad en la que los alumnos nominaban a sus compañeros según las áreas que dominaban mejor. Los profesores tomaron parte también en esta actividad.

<sup>1</sup> Project GOTCHA -Galaxies of Thinking and Creative Heights of Achievement; Broward County Public Schools in Fort Lauderdale, Florida. Título VII Programa de Excelencia Académica 1987-1996; Dissemination activities assumed by International Educational Consultants, Inc 1996-2007



Modelos de enseñanza y estrategias	<p>Este programa utiliza las diversas metodologías del Proyecto GOTCHA<sup>1</sup>, tal como: las Inteligencias Múltiples<sup>2</sup>, el Descubrimiento, las Investigaciones, las Simulaciones, la Creatividad, la Solución de Problemas, el Pensamiento Crítico, la Modificación Curricular, los Temas Universales<sup>3</sup>, el Apoyo Creativo<sup>4</sup> y los Proyecto Tipos I, II, III<sup>5</sup></p> <p>Se hizo una demostración de la diferenciación curricular por medio de la identificación de los estilos de aprendizaje y la elección de cada alumno. Los alumnos fueron los protagonistas del aprendizaje al tener la oportunidad de escoger la actividad que llevarían a cabo.</p>
Técnicas afectivas y socio-emocionales e intervenciones	<p>Este programa utiliza técnicas especializadas para cubrir las necesidades afectivas y socio-emocionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estilos de aprendizaje</li> <li>– Áreas de interés</li> <li>– Motivación</li> <li>– Procesos de aprendizaje basados en proyectos</li> <li>– Valoraciones alternativas</li> <li>– Evaluación personalizada</li> <li>– Éxito escolar</li> <li>– Perfeccionismo</li> <li>– Fracaso escolar</li> </ul>
Guías didácticas	<p>Cada maestro recibió las siguientes guías: (1) información teórica y práctica sobre la historia del tema de superdotación y las investigaciones a nivel internacional llevadas a cabo por instituciones educativas (2) características y procesos de detección, (3) estrategias y técnicas para efectuar el cambio metodológico (4) desarrollo social-emocional e intervenciones útiles, y (5) actividades construidas para promover los niveles de aprendizaje utilizando las estrategias del Programa GOTCHA.</p> <p>Para el segundo trimestre se le entregaron actividades alineadas a las programaciones escolares que incluyen temas, estilos de aprendizaje y diferenciación curricular.</p>

---

<sup>2</sup> Multiple Intelligence, Gardner, H., 1989

<sup>3</sup> Universal Themes, Adapted from: Curriculum Guide for the Education of Gifted High School Students, Texas Association for the Gifted and Talented, 1991

<sup>4</sup> Creative Problem Solving: The Basic Course, Isaksen, S & Treffinger, D., 1985

<sup>5</sup> Enrichment Triad Model, Renzulli, J., 1979; Gubbins, E. J., 1995

# DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO DE ALTAS CAPACIDADES EN EL C.E.I.P. TORRES QUEVEDO.

M<sup>a</sup> Antonia Sánchez Martos \*

## CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO:

Está situado en Coslada. Consta de seis unidades de infantil y doce de primaria. Tenemos unos 400 alumnos de los que el 20 % son emigrantes (predominantemente rumanos y también hispanoamericanos, ucranianos, filipinos,...). El nivel sociocultural de las familias es en general medio-bajo.

La mayor parte del Profesorado es definitivo.

Es un Colegio tipo de la zona Este de la Comunidad de Madrid.

## ¿CÓMO SURGE?

En junio de 2006 nos propusieron desde la Administración Educativa la participación en el Proyecto G.O.T.C.H.A., destinado fundamentalmente a los alumnos con Altas Capacidades intelectuales, propuesta de la que fue informado el Claustro, El Consejo Escolar y el E.O.E.P., adquiriendo entre todos el compromiso de llevarlo a cabo y de compartir la información a medida que llegara.

## ¿QUÉ NOS PLANTEAMOS EN UN PRIMER MOMENTO?

Nuestro centro tiene un referente curricular muy claro, basado en las leyes educativas, con unos objetivos formativos y de instrucción adaptados a los ESTÁNDARES, y que se flexibilizan según las características de los equipos docentes y del alumnado, concluyendo en unos criterios de evaluación y de promoción consensuados por todo el equipo docente.

El hecho de introducir un proyecto nuevo era ilusionante para la comunidad educativa y, a nuestro entender, no suponía la modificación de nuestros objetivos y sí un cambio en la metodología del aula dando respuesta a la diversidad del alumnado, en sentido amplio.

A dicha conclusión llegamos partiendo de la reflexión de que ninguna metodología es perfecta, ni buena, ni mala; depende mucho de cómo se aplique. Muchos de los rasgos metodológicos propuestos en el Proyecto están presentes en nuestras aulas y en las de otros centros. Por ejemplo la siguiente secuencia metodológica:

Qué sé sobre el tema	Qué quisiera aprender	Cómo vamos a aprenderlo	Qué hemos aprendido
----------------------	-----------------------	-------------------------	---------------------

---

\* Directora del C.P. Torres Quevedo de Coslada, Madrid

## **¿POR QUÉ NOS EMBARCAMOS EN ESTE PROYECTO?**

La decisión fue fácil. Durante años hemos venido prestando atención a:

- Alumnos con necesidades educativas especiales.
- Alumnos con necesidades de Compensación Educativa.
- Aula de Enlace. (Proyecto que se inició en nuestro centro)

Ahora llegaba el momento de fijarnos especialmente en los alumnos con altas capacidades, una población distinta que hasta ahora no había recibido atención específica de una manera explícita en nuestro centro.

A esto hay que añadir que la formación que nos ofrece el Proyecto G.O.T.C.H.A. supone un enriquecimiento del profesorado, y favorece la actitud positiva frente al gran reto de la diversidad.

## **¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?**

Partimos de la premisa de que no se puede establecer una forma de trabajar nueva sin tener en consideración la forma de trabajo propia de cada maestro. De la misma forma que existe diversidad de alumnado, también existe una gran diversidad de profesorado y hay que partir de ésta para ir enriqueciendo la práctica docente.

La introducción de una forma de trabajo completamente nueva podría empezar por una selección del profesorado que, con la formación adecuada, se ajustara al perfil que buscamos. Pero este no es el caso; nuestros centros públicos cuentan con profesores muy dispares, con distinta formación, distintos grados de creatividad, etc., y es de ahí de donde había que partir.

Desde el principio intenté como directora implicar a cada profesor reuniendo al Equipo Docente del ciclo y dialogando de forma individualizada con cada uno de ellos. Se trataba de fomentar su autoestima, transmitirles seguridad y evitar el miedo al fracaso. Contábamos con la colaboración de la Administración, que nos había transmitido desde un principio que deseaba conocer en detalle los aspectos positivos y las dificultades encontradas.

Al no existir una selección previa del profesorado, era importante de entrada que el programa fuese asumido y compartido por todos. Por ello, y a partir de la línea propuesta por las Coordinadoras del Proyecto G.O.T.C.H.A., hemos ido encajando en lo posible las actividades dentro de las Programaciones de cada uno de los niveles y acoplándolas a los libros de texto que ya habían sido elegidos.

## **¿CÓMO SE PREPARÓ EL PROFESORADO?**

Para que un aprendizaje llegue a ser realmente asimilado, hay que interiorizarlo y creérselo. A mi entender, esto pasa por ver en la práctica a los profesionales experimentados en la aplicación de una nueva metodología. Todos sabemos que cada cual tiende a repetir el modelo educativo que ha recibido y es muy difícil cambiar los esquemas adquiridos si no se vivencian. En resumen, además de la teoría hace falta que los maestros tengan la oportunidad de aprender a través del modelado. Esto fue lo que nos ofrecieron las Coordinadoras del Proyecto G.O.T.C.H.A. durante cuatro días de formación en el mes de septiembre en los que además de una formación teórica se realizaron actividades prácticas de simulación con los propios maestros como alumnos.



## **¿QUÉ PERSONAL COLABORA CON NOSOTROS?**

- Dos Asesoras y Coordinadoras del Proyecto G.O.T.C.H.A. (Nilda M. Aguirre y Norma E. Hernández).
- Una psicóloga propuesta por PRYCONSA: Ana Miguel López.
- La función de esta última es colaborar con los tutores y hacer de nexo de unión entre las Coordinadoras, Consejería de Educación y Tutores. El tiempo dedicado es de un día por semana.

## **¿CÓMO SE DESARROLLA?**

Existen tres periodos bien definidos, que van a coincidir con los tres trimestres del curso académico 2006/2007.

### **1º periodo:**

Se programan dos visitas de las Coordinadoras. En la primera, y durante dos días, desarrollan diversas actividades:

- a) Reuniones con Profesores del ciclo, en las que se facilitan recursos para llevar a cabo su implantación.
- b) Visitas a las aulas, realizando una observación sobre el alumnado y participando en actividades de dinámica de grupo.

Entre la primera y la segunda visita, se lleva a cabo, por parte de la psicóloga, un estudio individualizado de cada alumno, determinando su tipo de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico) más eficaz y proporcionando los resultados a los tutores.

En la segunda visita se realizan las siguientes actividades.

- a) Se pasan una serie de pruebas para determinar el grado de creatividad de cada alumno. Los resultados obtenidos se estudiarán por parte de las coordinadoras y a través de la psicóloga, serán transmitidas a los tutores.
- b) Reuniones con todos los Padres de alumnos, en las que se les informa, de forma exhaustiva, en qué va a consistir el Proyecto.
- c) Reuniones con Profesores. En dichas reuniones se intercambian opiniones sobre la marcha del Proyecto. Los Profesores manifiestan las dificultades encontradas en el primer trimestre, llegando al acuerdo de que las actividades sugeridas estén relacionadas con las Unidades Didácticas planificadas para el segundo trimestre.

### **2º periodo**

Aplicación de las Unidades Didácticas programadas para este trimestre, introduciendo algunas de las actividades propuestas por las Coordinadoras y realizando acoples metodológicos.

Finalizado el segundo trimestre, nos reuniremos para evaluar su implantación y realizar las propuestas de mejoras oportunas para su contextualización.

### **3º periodo**

Se llevará a cabo una evaluación final con la participación de todas las personas implicadas dentro de la comunidad educativa que clarifique el camino a seguir en los sucesivos cursos.

#### **ASPECTOS POSITIVOS QUE SE HAN VISTO HASTA EL MOMENTO**

1. Como aportación del proyecto al final del primer trimestre pudimos valorar un cierto cambio progresivo en la percepción de la manera de atender a la diversidad y en la mentalización de que la diversidad es muy amplia.
2. Ampliar los recursos del profesorado con el conocimiento de actividades que responden muy bien a las necesidades de niños de Altas Capacidades, así como a las del resto del alumnado. Por ejemplo la forma de interrelacionar las distintas áreas, de globalizar conocimientos, de implicar a las familias al conocer lo que se está trabajando con sus hijos, etc.
3. Avance en la visión de que un mismo contenido se puede trabajar de muy diferentes formas y a distintos niveles de profundidad.

#### **PROBLEMAS DETECTADOS HASTA EL MOMENTO.**

Todos los aspectos anteriores están presentes de forma continua y consensuada en las distintas leyes educativas; son principios compartidos, en general, por el profesorado. Pero, lo difícil es buscar caminos para que no se queden en la teoría, sino que se puedan llevar a la práctica diaria del aula. Para ello hay que contar con:

- La predisposición y la formación del profesorado para asumir el reto.
- La continuidad en la metodología del propio centro.

#### **¿QUÉ OBJETIVO NOS MUEVE?**

El centro está receptivo y abierto a aprovechar lo bueno que supone el Proyecto, a introducir los cambios pertinentes y a realizar una crítica constructiva que sirva a la Administración para poder atender en su totalidad el término diversidad.

La opinión generalizada de todos los participantes, tanto profesores como EOEP, es que lo importante es ampliar la cultura de centro ya existente, que da cabida a alumnos con necesidades educativas especiales, a emigrantes, a diferentes etnias, culturas, etc., e introducir la práctica de que los alumnos de altas capacidades sean atendidos también adecuadamente dentro del centro sin sacarlos de su entorno. El centro tiene que asumir todo el alumnado que le llega y por tanto, tiene que darle respuesta a todos.

Quizá sea necesario contar dentro de nuestros colegios con personal especializado que ayude al Profesorado a buscar la respuesta idónea para estos alumnos.

#### **¿CÓMO ESTAMOS ENFOCANDO EL PROYECTO PARA EL CURSO 2007/2008?**

Vamos a intentar poner todos los medios para que el Programa funcione:

- La Dirección del centro asumirá la coordinación entre todos los colectivos involucrados.
- Planificación adecuada y a tiempo de recursos personales y de medios materiales.
- Previsión anticipada de los tutores que participarán en el proyecto al próximo curso incrementando hasta entonces su formación, el grado de compromiso y la voluntaria aceptación del mismo.



# **ACTUACIONES EN EL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID.**

**Convenio de colaboración Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid,  
Ministerio de Educación y Ciencia y Fundación CEIM.**

**Montserrat Expósito González \***

Estos ocho cursos consecutivos de contacto directo con los niños y adolescentes de altas capacidades que participan en el Programa de Enriquecimiento, nos ha permitido conocerlos muy de cerca y comprobar que queda mucho por hacer para que sean entendidos y atendidos debidamente, tarea que recae primordialmente en las familias y en los docentes.

Desde el Programa de Enriquecimiento, que también es Educativo, pretendemos crear un lugar de encuentro que facilite el conocimiento de niños y jóvenes con características similares e intereses parecidos y de paso poner en contacto a sus familias que en muchas ocasiones tienen necesidad de comentar y comparar sus experiencias.

Entendemos que el Enriquecimiento Educativo que ofrece el Programa se basa en proporcionar experiencias de aprendizaje distintas a las que realizan en sus centros y encaminadas a desarrollar las destrezas y capacidades de los participantes por eso no figura entre los objetivos del Programa impartir conocimientos, ni reforzar los que adquieren habitualmente en sus centros de escolarización ordinarios sino desarrollar habilidades de pensamiento divergente, tampoco es un Programa *a la carta* donde con cada participante se trabaja únicamente aquellos temas en los que parece que destaca más - sus puntos fuertes -, sino que es un Programa interdisciplinar en el que los temas se abordan e investigan desde todas las áreas del conocimiento interconectadas.

El Enriquecimiento que desarrollamos está centrado en *el proceso* como fase previa y fundamental para conseguir un producto, y en ese proceso se trabajan técnicas para la búsqueda de soluciones a problemas próximos y cotidianos aunque en ocasiones las inquietudes de estos chicos les llevan a realizar investigaciones más serias y comprometidas, sirvan de ejemplo los estudios presentados por dos alumnos de Educación Primaria que participan en el Programa de la DAT- Oeste: "*Estudio para la fabricación de Mini-Soles*" y "*Cómo visualizar una película en tres dimensiones sin necesidad de utilizar gafas especiales*".

Este Enriquecimiento basado en el proceso nos permite que los estudiantes aprendan de forma lúdica y cooperativa, no tan individualista como normalmente viene siendo habitual en los centros, sobre todo en los que imparten Enseñanza Secundaria, por eso la mayoría de los participantes no lo asocian a un día normal de colegio, sino a una mañana que, si bien por ser sábado les cuesta más madrugar y levantarse como

---

\* Coordinadora del Programa en Madrid-Capital.

el resto de los días de la semana, saben que vienen a pasárselo bien al mismo tiempo que aprenden cosas novedosas.

¿Por qué manifiestan que se lo pasan bien? Creemos que es debido a que intentamos satisfacer algunas de sus necesidades como son manipular y experimentar con objetos, o hablar y comentar la información, sus ideas y conocimientos sobre el tema en el que estamos trabajando, sobre todo les gusta hablar de cómo se sienten por que sus compañeros les escuchan y los entienden, incluso intercambian consignas para solucionar *situaciones delicadas* basadas en sus experiencias vividas, así las aulas se convierten por un lado en laboratorios y por otro en foros de discusión y debate, por eso los grupos de participantes son reducidos, ello nos permite la orientación y seguimiento de las investigaciones que realizamos y da oportunidad a que todos hablen, expongan sus opiniones y lleguemos a una solución compartida.

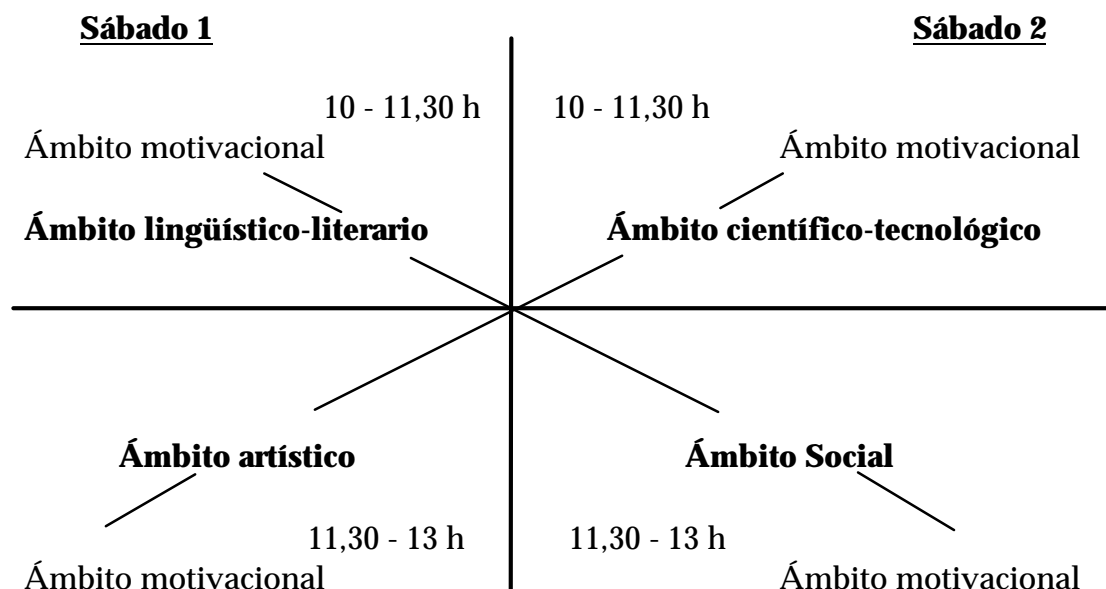
En el Programa no tiene cabida la competitividad, nadie tiene que demostrar que es más inteligente, ni más rápido en contestar, únicamente debe preocuparse de participar aportando sus conocimientos, ideas y opiniones y esforzarse por alcanzar una meta común de grupo. Somos conscientes de que esta forma de abordar el aprendizaje, tan distinta en muchos casos de la que viven en sus centros, puede llevar al alumnado sobre todo algunos de los que cursan Enseñanza Secundaria, a desear que el colegio sea como el Programa, sin libros de texto oficiales, sin exámenes y sin notas, pero entienden y aceptan que Programa y escuela sean contextos distintos.

El Enriquecimiento que emana del Programa se sustenta también en el desarrollo de habilidades sociales adecuadas. Abordamos el tema desde los talleres específicos de habilidades sociales encaminados a propiciar tanto el conocimiento de sí mismo - intrapersonal -, como en desarrollar técnicas de comunicación adecuadas que les permitan relacionarse eficazmente con los demás - interpersonal -. En el campo intrapersonal planificamos actividades que les permitan ser conscientes de sus emociones, sentimientos y pensamientos, y manifestarlos. En cuanto a lo interpersonal trabajamos múltiples formas de relacionarse con sus iguales, con sus profesores, con sus familias, por medio de la empatía y de la adaptación de sus comportamientos a diferentes ambientes y situaciones.

Del alumnado participante en el Programa de Enriquecimiento podemos señalar que si bien todos manifiestan altas capacidades intelectuales, individualmente presentan perfiles heterogéneos. No todos tienen un buen equilibrio emocional, ni todos son líderes en sus grupos de pertenencia, algunos no son bien aceptados en su grupo-clase; otros, los menos, tienen alteraciones de personalidad, o manifiestan conductas disruptivas e incluso agresivas en casa y en las aulas, son perseverantes en las tareas si estas son de su interés, y los hay que su rendimiento académico está tan por debajo de sus aptitudes que se les considera con fracaso escolar. Estas apreciaciones se puntualizan para hacer constar que:

- Desde el Programa se enriquece educativamente al alumnado con la colaboración de profesores que en su mayoría son maestros, pedagogos y psicólogos educativos no clínicos, por tanto no cabe esperar que por el hecho de estar participando en el Programa se van a superar todas las contrariedades que puedan tener asociadas algunos de los participantes.
- No es un Programa elitista, no formamos ni preparamos para que los participantes lleguen a ser forzosamente los sabios y dirigentes del futuro, es un Programa con unas líneas sociales y culturales muy definidas y dirigidas a niños y adolescentes de altas capacidades que ante todo son NIÑOS y ADOLESCENTES.

Hechas estas dos puntualizaciones, pasamos a detallar la estructuración de las mañanas de los dos sábados al mes en las que se imparte el Programa



Transcurridos los dos sábados de Programa de Enrichimiento al mes, el alumnado participante ha realizado actividades interdisciplinares variadas que tienen como punto de partida uno de los cuatro ámbitos centrales: lingüístico-literario, científico-tecnológico, artístico y social, y en todas y cada una de las sesiones está presente de forma permanente y transversal el ámbito motivacional. Las actividades están conectadas entre sí por la temática general que cada curso escogen los participantes, siendo la de este curso *Con el agua, ¿te mojas?*

Se están realizando muchas investigaciones pseudocientíficas relacionadas con el tema del agua, como muestra les comentaré que algunos grupos han *adoptado un río*, lo estudian, lo cuidan y se benefician correctamente de todo lo que les aporta; otros se han interesado por estudiar *los pueblos del mundo a través de sus ríos*, o por descubrir *el mundo de las aguas subterráneas* limpias y sucias, o investigar sobre *cuánto dura una gota de agua o cuánto cabe en una gota de agua* otros investigan a cerca del *misterio de la flotación en el agua*.

Para los 83 profesionales que estamos directamente involucrados en el desarrollo del Programa de Enrichimiento, resulta muy gratificante ver a estos niños y adolescentes que los sábados por la mañana llegan dispuestos a compartir y colaborar en un proyecto común. Muchos de ellos están tan involucrados en los proyectos y lo pasan tan bien que cuando llega el momento en que deberían dejar de participar - al finalizar 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria - no quieren desligarse y solicitan continuar, por eso tenemos grupos de bachillerato en el Programa de Madrid-Capital y en el Programa de la DAT-Sur, incluso estando ya en etapas educativas superiores siguen vinculados al Programa. Han salido ya cuatro generaciones de alumnos, los primeros están cursando el tercer y cuarto curso de estudios universitarios y cuando terminen quieren ser profesores colaboradores del Programa, nos comentan que quién mejor que ellos para entender las necesidades de los chicos que participan en el Programa, hasta ahora vienen colaborando puntualmente con los grupos de bachillerato como *“orientadores”* de los estudios y de la vida en las distintas



universidades, y de paso y ya que están allí, si coincide que tenemos previsto la colaboración de un experto se quedan y asisten a esa sesión especial.

Las sesiones habituales de Programa se completan con la colaboración puntual de expertos profesionales o profesores universitarios que participan aportando conocimientos y orientaciones relacionadas con las investigaciones y actividades que realiza el alumnado. También con el mismo fin realizamos visitas culturales que puedan aportar conocimientos interesantes al alumnado y que organizamos según sus edades, intentamos que sean totalmente distintas a las que se realizan habitualmente desde los centros. Debemos señalar que nos abren las puertas instituciones y empresas que normalmente están cerradas al público pero precisamente para conseguirlo contamos con el respaldo de las entidades del convenio de colaboración que nos facilitan el acceso a las visitas.

Muy ligadas también al Programa de Enriquecimiento se encuentran las relaciones y contactos que mantenemos con las familias del alumnado participante y con el profesorado y orientadores de los centros donde este se encuentra escolarizado.

Con las familias mantenemos reuniones periódicas a lo largo del curso ya sean en grupo o individualmente, para comentar temas relacionados con el desarrollo del Proyecto Anual y a cerca de la participación de su hijo/a en el Programa, al mismo tiempo que, si es preciso, recabamos información que justifique o corrobore alguna actitud del alumno no esperada. Durante cuatro cursos consecutivos - desde 2001/2002 hasta 2004/2005 - se han impartido Jornadas Educativas para los padres en las que han participado orientadores y expertos en temas relacionados con la convivencia familiar con un hijo/a de altas capacidades, con el desarrollo de habilidades sociales adecuadas, con la creatividad; el objetivo no era otro que el de asesorar a las familias en cuáles deberían ser las actuaciones educativas más adecuadas para hijos de altas capacidades intelectuales.

En cuanto a los contactos que mantenemos con los centros ordinarios de escolarización del alumnado participante en el Programa se concretan en un intercambio de información con los tutores y orientadores referentes a la actitud, participación, rendimiento, adaptación social, creatividad, intereses y expectativas de los alumnos *comunes* que tenemos, con el fin de establecer actuaciones educativas paralelas, y proporcionarles soporte bibliográfico relativo a las características de este alumnado y a las actividades que realizamos en el Programa de Enriquecimiento.

# LA EXPERIENCIA DIRECTA

Rosa M<sup>a</sup> Becerra Pineda \*

Me han pedido que exprese la experiencia como madre de una alumna incluida en el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado de Altas Capacidades. Lo primero que quiero mencionar es que esta experiencia es una experiencia familiar, desde el principio ha sido así y quería dejar constancia. Esta es la razón por la que la mayoría de las experiencias están contadas en plural.

Mi hija es primera nieta por las 2 partes, lo que hizo que en sus primeros años creciera sin referentes familiares de su edad. Por lo tanto ciertas actividades sobre las que luego nos llamaron la atención los expertos como su afición y facilidad para los puzzles, su interés por los libros o su tendencia a jugar sobre todo con los juguetes educativos (que todos le comprábamos siguiendo la moda imperante de esa época), no nos parecían especiales. Tan sólo recibía exclamaciones de los abuelos que hacían hincapié en lo “lista que era su niña”.

Comenzó en la escuela infantil con 4 meses, pero no fue hasta su último año en esa escuela (con 3 años) cuando nos comentaron que su desarrollo era alto respecto a los demás, que su nivel estaba muy por encima del que le correspondería y que se le había ampliado la programación que había sido superada sin dificultad.

Aquí fue dónde nos planteamos por primera vez si podría ser especial y si tendríamos que hacer algo al respecto. Era también un momento importante porque tenía que pasar al colegio y aunque teníamos muy claro desde el principio que íbamos a optar por la Enseñanza Pública, la posibilidad de que fuera mejor optar por otro tipo de enseñanza pasó por mi cabeza (y aquí sí que personalizo).

No sabíamos dónde acudir ni a quien preguntar por lo que acudimos al único sitio en el que conocían a mi hija desde que era bebé, su escuela infantil. En la conversación nos expresaron sus dudas. Este tema no estaba tan desarrollado como ahora y nos pareció que hablar de “sobredotación” o ponerle este adjetivo a nuestra hija era cargarle con algo peyorativo que podría afectar a su relación con los demás y a la aceptación. Por otra parte no veíamos nada positivo y ella era una niña normal, quizá más madura de los niños de su edad, un poco más imaginativa pero feliz, estaba adaptada y no parecía que echara nada de menos. No se nos pasó por la cabeza buscar información de asociaciones que pudieran darnos algo de información, lo que puede ser una muestra de que en el fondo no estábamos muy interesados en ello.

Por lo tanto comenzó a acudir a un colegio público. En la etapa de infantil estábamos más preocupados por su integración al nuevo colegio, horario y actividades. Continuaban los comentarios de que superaba los objetivos con creces, pero lo que nosotros considerábamos más importante era que su personalidad era madura y que se iba desarrollando de una forma equilibrada.

---

\* Madre de una alumna del Programa

La palabra sobredotación volvió a aparecer en 1º de Primaria. En una reunión con su profesora nos pidieron permiso para realizar las pruebas. Nos explicaron que se realizarían por el equipo psicopedagógico del colegio y que el objetivo era que con los datos obtenidos pudiéramos tomar conjuntamente las decisiones que nos permitieran ajustar la respuesta educativa que necesitaba nuestra hija. Las pruebas no eran sólo personales, el resto de alumnos de su aula estuvieron también implicados para buscar, suponíamos, el grado de aceptación e integración. De esta época guardamos anécdotas curiosas como la opinión de algunos de los compañeros de que estaba bien que ella fuera tan lista, porque así venían a hacerles preguntas y juegos a todos y perdían alguna clase de otras cosas menos divertidas. El ambiente era muy bueno en clase y ella presentaba interés en todo lo que hacía no demostrando aburrimiento en nada, por lo que, en principio, esperábamos los resultados con interés, pero no con ansiedad.

Los resultados confirmaron lo que la profesora y el Equipo Psicopedagógico creían y aunque en ningún momento nos dijeron el número mágico de cociente intelectual (a día de hoy seguimos sin conocerlo y sin interés por hacerlo) nos informaron de que nuestra hija era una alumna de altas capacidades.

**¿Y ahora que ya lo sabemos, qué?** Esa fue nuestra pregunta. Lo mejor de todo es que tenían la respuesta. Nos informaron de que se iban a continuar las actividades de ampliación curricular en el Centro, nos aconsejaron la música como actividad extraescolar y nos presentaron el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado de Altas Capacidades, por si estábamos interesados.

En Mayo de 2000, nos llegó una carta en la que se nos convocaba a una reunión informativa de dicho Programa. Asistimos con curiosidad porque no sabíamos qué nos íbamos a encontrar. Pues bien, además de la venta política del programa, lo interesante comenzó cuando una entusiasta responsable que se presentó como Montse nos empezó a comentar el programa. Si tengo que resumir en pocas palabras lo que me quedó de aquella reunión es que el programa era algo positivo que servía sobre todo para “normalizar” ya que había muchos como nuestra hija, con intereses muy variados, pero que todos “hablaban de lo mismo”. Era un sitio en el que todos eran iguales y dónde podían desarrollarse en temas interesantes diferentes de los académicos y en el que además el seguimiento por parte de especialistas era continuo.

No sería justo decir que de la reunión sólo sacamos cosas positivas, había muchos padres que no habían tenido tanta suerte como nosotros y no habían encontrado comprensión y ayuda en los Centros. También escuchamos descripciones sobre caracteres y situaciones que nos hicieron preguntarnos si realmente nuestra hija formaba parte de este grupo. A pesar de todo la decisión de que entrara a formar parte de ese programa estaba ya tomada e incluso comentada con ella, que la aceptó de buen grado.

A comienzo del curso 2000-2001 (2º Primaria) nos encontramos con la sorpresa de que el Centro nos proponía lo que en aquella época se llamaba “flexibilización”. Si nosotros estábamos de acuerdo iba a cursar 2 materias de 3º y al mismo tiempo se iba a comprobar la adaptación, integración y madurez en un aula en la que todos eran mayores. La adaptación fue dura, no era sólo salir de su grupo (con el que llevaba desde infantil), también tuvo que sufrir los comentarios hirientes de la persona que era el “primero” de esa clase que la sentía como amenaza.



Aprovecho este punto para tratar el tema de “adelantar” de curso a niños de altas capacidades. Creo que esto debe hacerse al principio de su escolarización (aunque claro, esto depende del momento en el que se detecte). El momento en que se hizo esto con nuestra hija está, siempre según mi opinión, en el límite para que se pueda llevar con naturalidad. Creo que hay pocos casos en el que el salto compense el proceso de adaptación e integración y que lo que en edades tempranas puede ser natural, luego ya no lo es tanto. Ahora que nuestra hija está en Secundaria, si nos propusieran otro salto la respuesta inmediata sería NO, y como ha ocurrido en algún caso en el que me han pedido mi opinión sobre ello, he comentado que desde mi punto de vista se pueden buscar otro tipo de actividades complementarias (dentro o fuera del Centro) que enriquezcan al niño sin necesidad de hacerle pasar necesariamente por el adelanto de curso.

En Octubre de 2000 comienza con el Programa de Enrichment. El primer día mirábamos con curiosidad alrededor. Me sorprendió la cantidad de alumnos y el que la mayoría fueran chicos aunque pensábamos esperanzados que si la mayoría repetía es que era interesante y divertido. Respiramos tranquilos cuando salió ese primer día sonriendo, hablando con otros niños y con ganas de contarnos muchas cosas.

En todos estos años en el Programa nos ha sorprendido que siempre ha acudido con alegría (no protesta ni por madrugar en sábado), con muchas ganas de participar, con interés y optimismo. Las actividades que se le han propuesto durante estos años han estado adecuadas a sus áreas de interés o enfocadas a ayudarla a mejorar en sus puntos más débiles (desde el punto de vista de relación o de perder alguno de sus miedos) y hemos comprobado lo que le han motivado los temas por sus conversaciones a la salida, sus preguntas y por la búsqueda de información complementaria que ha realizado durante la semana.

Desde el punto de vista de relaciones creemos que le ha servido para mejorar la comunicación con sus compañeros. Ella, desde pequeña, se ha encontrado más a gusto en sus relaciones con los adultos ya que podían contestar a sus preguntas e inquietudes. Su relación con los compañeros se veía empañada por una intención de no destacar a pesar de que superar los temas académicos le resultara más sencillo que a los demás. El encontrar compañeros con los que compartir esas experiencias le ha beneficiado y le ha servido para encontrar la forma de comunicación con los demás. A pesar de todo, no ha vencido todavía la dependencia de lo “conocido” y prefirió continuar en el programa del área territorial Capital para continuar con el programa, aunque por domicilio le correspondiera uno de otra zona.

Cómo padres quiero destacar también las actividades y charlas dirigidas a nosotros que nos han servido para conocer a nuestra hija, para conocernos mejor a nosotros mismos y para compartir experiencias y situaciones con otros padres y con expertos.

Volviendo a las actividades de su Centro Escolar (vuelvo a recordar que público), después del año de “flexibilización”, promocionó a 4º y a partir de ahí y hasta 6º participó en 2 actividades complementarias: “Revista del cole” y “Taller de matemáticas” que surgieron para dar respuesta a más niños detectados de altas capacidades y no sólo a ella.

Resumiendo la experiencia en el Centro, puedo decir que obtuvimos una buena respuesta por parte de todo el equipo: Orientación, profesorado, PTE... y que siempre recibieron de buen grado a las personas del Programa de Enrichment en sus visitas trimestrales. También quiero indicar que ellos también apreciaron nuestra

disposición y colaboración desarrollando sus orientaciones y nuestra seguridad y confianza respecto a su progreso.

En el último curso de Primaria volvieron las dudas. Al año siguiente comenzaría en el Instituto. ¿Cuál elegir? ¿Qué criterios seguir? ¿Cómo trabajarían los equipos de Orientación? ¿Todo el trabajo realizado por la Comunidad educativa y la información recogida durante años iba a perderse? El Equipo de Orientación nos proporcionó información y contactos en los Institutos y nos tranquilizó en el hecho de que todo el expediente viajaría al Instituto seleccionado. Nos planteamos muchas cosas pero la solución fue mucho más sencilla. Ella tenía claro a que instituto quería ir (después de haber asistido con todos sus compañeros a visitar los de la zona) y exponía unas razones tan naturales que hicieron que se disiparan las dudas que teníamos.

Su paso por Secundaria está siendo excelente. Sólo hay que hacer notar que en algún momento del primer curso mintió sobre su edad, argumentando que ya estaba harta de dar explicaciones de porqué tenía un año menos y que eso no iba a hacer daño a nadie y sí que podía evitar algún comentario malintencionado de algún compañero.

Aunque las actividades en las que participa en el Instituto no están tan enfocadas a ella y a sus capacidades, no nos parece que eso sea relevante. Participa en muchas de ellas quizá con más entusiasmo que si estuvieran especialmente dirigidas. Estamos, eso sí, atentos a posibles muestras de “aburrimiento” en alguna materia, al detectarlo lo hemos comentado con el tutor y orientación y al hablar con el profesor en cuestión ha puesto remedio (con actividades complementarias o problemas de mayor complejidad).

Después del tiempo pasado desde que fue “detectada” y teniendo en cuenta lo que ha vivido hasta ahora, lo más importante para nosotros es la naturalidad de la situación, la adaptación e integración en el grupo, que tenga un buen autoconcepto, que sea capaz de tomar sus decisiones (que luego decidiremos los padres si son adecuadas o no) y que sea feliz. Es decir lo que cualquier padre quiere para un hijo. Y por eso para mi la palabra clave es “Naturalidad”. Todos los padres necesitamos ayuda en algún momento y proporcionamos dedicación y cariño. Unos madrugan los sábados para ir al fútbol, baloncesto, baile o ajedrez, nosotros para ir al Programa. Todos los niños son especiales y a la vez muy normales. Lo importante es disponer de los medios y el apoyo para lo que cada uno necesita. Y esos medios y apoyo nosotros hemos tenido suerte y los hemos encontrado en primer lugar en los Centros Educativos, pero otros con menos suerte y nosotros como valor añadido lo hemos encontrado en el “Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado con Altas Capacidades”.

# ALTAS CAPACIDADES: un desafío educativo



I Congreso Internacional  
de la Comunidad de Madrid

1 y 2 de Marzo de 2007  
Madrid, España

Palacio de Congresos y Exposiciones

fundación  
**pryconsa**

**EM**  
Educación  
Madrid  
Comunidad de Madrid

ISBN 84-451-2970-8



9 788445 129708