

LA RESPUESTA EDUCATIVA A
LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS
Y/O
CON TALENTOS ESPECÍFICOS



Presentación

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS

Organizar la enseñanza para ajustarse a las necesidades y capacidades del alumnado es una actividad que debe ser planificada, diseñada y generada y evaluada con rigor y, en lo fundamental, debe reflejarse en los planes de estudio Educativo y Curricular de los centros. Por ello es una tarea que requiere una colaboración precisa y genera procesos de colaboración entre el profesorado, sus alumnos y la comunidad escolar que, cuando se desarrollan satisfactoriamente, contribuyen a generar acciones educativas de mayor calidad para todo el alumnado.

En cualquier caso, no es una actividad exclusiva del profesorado que debe proporcionar orientaciones pedagógicas que permitan al alumnado y a los especialistas contar con recursos para la intervención educativa y para el asesoramiento psicopedagógico resultante de la identificación de las necesidades de este alumnado.



Titulo:

La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos

Equipo de trabajo de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Conselleria de Educación y Ciencia, que ha elaborado este documento:

AUTORAS:

Enma Arocas Sánchez

Pilar Martínez Coves

Inmaculada Samper Cayuelas

Con el agradecimiento a las personas del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia, que han colaborado en la revisión de este documento:

Camino Cadenas AVECILLA

Gerardo Echeita SARRIONANDIA

Victor Rodríguez MUÑOZ

© **COPYRIGHT 1994:** Conselleria d'Educació i Ciència

I.S.B.N.: 84-482-0681-9

Depósito Legal: V-3052-1994

N.I.P.O.: 176-94-071-4

Imprime: GRAPHIC-3 S.A. Pintor Sorolla, 12 - P.I. : Ciudad Mudeco 46930 Quart de Poblet

Presentación

Una de las finalidades educativas más importantes de la LOGSE es avanzar en una respuesta educativa de calidad para la diversidad del alumnado, en el contexto de una enseñanza comprensiva y permeable a las necesidades de todos los alumnos. Son muchos los alumnos para los que esa aspiración cobra especial relevancia, precisamente aquellos que por sus necesidades personales han podido tener más dificultades en su escolarización. Entre éstos, los alumnos superdotados o con talentos especiales no son una excepción pues, contrariamente a lo que muchas veces se piensa, no resulta fácil organizar una enseñanza adaptada a sus necesidades, ni ellos han vivido siempre la escolarización como una actividad gratificante y con sentido.

Organizar la enseñanza para ajustarse a las necesidades de este alumnado es una actividad que debe ser planificada, desarrollada y evaluada con rigor y, en lo fundamental, debe reflejarse en el Proyecto Educativo y Curricular de los centros. Por ello es una actividad que precisa y genera procesos de colaboración entre el profesorado, sus alumnos y la comunidad escolar que, cuando se desarrollan satisfactoriamente, contribuyen a generar acciones educativas de mayor calidad para todo el alumnado.

En cualquier caso, no es una actividad exenta de dificultades, por lo que proporcionar orientaciones pedagógicas que faciliten al profesorado y a los especialistas pautas para la intervención educativa y para el asesoramiento psicopedagógico resulta determinante para la consecución de estas finalidades.

Esa ha sido una preocupación constante, tanto de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Conselleria de Educación, de la Generalitat Valenciana, como de la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación, que en esta ocasión y al amparo del Convenio de Colaboración que ambas administraciones suscribieron en 1991, han aunado sus recursos para proporcionar

las orientaciones y el texto que el lector tiene en sus manos.

El deseo de ambas Administraciones es que esta colaboración no sea la última sino lo contrario, la primera de una serie de acciones conjuntas en apoyo de la educación de los alumnos y alumnas superdotados o talentosos, cuyas especiales necesidades requieren que el profesorado y los especialistas que trabajan con ellos tengan los recursos y la formación necesaria para acometer la labor educativa que se les encomienda.

**DIRECTOR GENERAL DE
ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
CONSELLERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

Pascual Masià González

**DIRECTOR GENERAL DE
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

Cesar Coll Salvador

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1: LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS	7
1.1. Definición del concepto de alumno superdotado y/o con talentos específicos	9
1.2. Características de los alumnos superdotados y/o con talentos específicos	14
1.2.1. Características de los alumnos superdotados	14
1.2.2. Características de los alumnos con talentos específicos	16
1.3. Los profesionales ante los alumnos superdotados y talentosos	19
Capítulo 2: EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS	23
2.1. El objetivo de la identificación	25
2.2. Estrategias, métodos y técnicas que se pueden utilizar en el aula para identificar a los alumnos y alumnas más capaces	26
2.2.1. Estrategias de identificación en el aula	26
. El análisis de la información sobre la historia escolar anterior de los alumnos	27
. La evaluación inicial	27

. El análisis de trabajos diversos	28
. La observación del comportamiento	28
. La información de la familia	31
. La opinión de los compañeros del alumno	33
. La opinión del propio alumno	34
2.2.2. Métodos tradicionales de identificación	34
. Los tests de inteligencia	34
. Los tests de creatividad	34
. Los tests de ejecución	36
Capítulo 3: LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS.	39
3.1. Determinación de las necesidades educativas del alumno: aspectos que deberían valorarse	41
. Evaluación de la competencia curricular	42
. Estilo de aprendizaje del alumno	42
. Concreción de las capacidades y habilidades especiales	43
. Concreción de las áreas de interés	44
. El autoconcepto del alumno y la forma en que interactúa con los demás	44
3.2. Determinación de la idoneidad de la propuesta educativa que se ofrece al grupo-clase: La evaluación del contexto de enseñanza-aprendizaje	45
. Qué se pretende enseñar: Objetivos y contenidos	45
. Las estrategias metodológicas que se emplean en la clase	46
. Las actividades que se proponen a los alumnos	46
. El sistema de evaluación	46
. La organización de los recursos materiales del aula	46
. La organización de los elementos personales	47
. Conclusiones del análisis	47
Capítulo 4: CÓMO PROPORCIONAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS.	49

4.1. Distintas estrategias de atención educativa	51
4.1.1. La aceleración	51
4.1.2. El agrupamiento	52
4.1.3. El enriquecimiento	53
4.2. El enriquecimiento mediante las adaptaciones del currículo: estrategias que pueden utilizarse para configurar la respuesta educativa a los alumnos y alumnas más capaces; aspectos del currículo en los que se debería incidir	55
4.2.1. Decisiones que se pueden tomar en el proyecto Educativo y Curricular del centro para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos más capaces.	55
4.2.2. Las adaptaciones del currículo	57
4.2.3. Adaptaciones en el qué enseñar	58
4.2.4. .Adaptaciones en el cómo enseñar: estrategias de enseñanza-aprendizaje, actividades, agrupamientos	61
4.2.5. Adaptaciones en el qué y cómo evaluar	67
4.2.6. El registro de las decisiones tomadas al efectuar la adaptación	67
 Capítulo 5: LA ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA CON LOS ALUMNOS MÁS CAPACES.	69
5.1. Conjunto de informaciones que conviene analizar	72
. Información sobre los alumnos y alumnas	72
. Información del resto de profesores del grupo: tareas de coordinación	72
5.2. Aspectos de la propuesta educativa relacionados con la función tutorial y orientadora.	73
. La mejora de las relaciones sociales	73
. La mejora de las estrategias cognitivas de aprendizaje y metacognición	75
. La orientación vocacional	77
. Las actividades dirigidas a las familias	78
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
 DIRECCIONES DE INTERÉS	89

Introducción

Uno de los principios básicos en los que se fundamenta la LOGSE es el de la individualización de la enseñanza. Éste conlleva la necesidad de que la escuela reconozca las diferencias individuales del alumnado y en función de su diversidad, planifique su respuesta educativa de acuerdo con las necesidades, posibilidades y capacidades de cada uno de los alumnos y alumnas, construyendo entre todos y para todos **una escuela de calidad**.

Ahora bien, ¿cómo definiríamos esa escuela de calidad?. A este respecto, Wilson (1992) afirma que la calidad de la enseñanza consiste en *"Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden"*. A partir de esta definición, pueden identificarse algunos de los rasgos básicos que caracterizarían una escuela de calidad. En primer lugar, una escuela de calidad debería **ser capaz de atender a la diversidad**. Así, la calidad se relaciona con la capacidad para ofrecer a cada alumno el currículo que necesita para su progreso. Es obvio que el grupo de alumnos y alumnas superdotados y talentosos son una parte integrante de esta diversidad. En todo grupo de enseñanza-aprendizaje hay alumnos capaces de aprender con rapidez y transferir lo aprendido de un área a otra o incluso utilizar los conocimientos adquiridos de forma diferente y creativa; otros, sin embargo, requieren un mayor número de repeticiones para consolidar un aprendizaje. Esta capacidad para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de todo el alumnado, implica **una planificación cuidadosa del currículo y una coordinación eficaz**.

Planificar el currículo es necesario para poder determinar **qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar** y exige necesariamente, además del conocimiento de las características del alumnado y de sus experiencias previas de aprendizaje, una coordinación eficaz de todo el equipo docente. Esta planificación y coordinación debe contemplar desde la racionalización del empleo del tiempo de aprendizaje hasta la articulación de las

materias y las secuencias didácticas de modo que se dé una coherencia global al currículo, se facilite la transferencia de aprendizajes y se eviten duplicidades y repeticiones innecesarias.

Pero una planificación cuidadosa y una coordinación eficaz difícilmente pueden realizarse sin una organización flexible, que permita aprovechar al máximo los recursos personales y materiales de los que se dispone, y un **trabajo en equipo**. Los profesores deben planificar, coordinarse, trabajar en equipo y participar en la toma de decisiones a diferentes niveles.

Esta capacidad del profesorado para tomar decisiones adquiere especial relevancia ante la existencia de un **currículo abierto y flexible** y la necesidad de elaborar un **proyecto curricular**, donde se reflejen todas las decisiones y se prevea también su revisión y modificación.

Por otra parte, la existencia de un compromiso común con unas normas y finalidades claras y compartidas genera un **clima favorable para el aprendizaje**, en el que **la relación de colaboración mutua, familia-escuela**, queda facilitada por la existencia de unos canales de comunicación y unos cauces para la participación: los padres apoyarían la tarea educativa del centro y éste se encontraría abierto a ellos. En definitiva es la existencia de un **Proyecto Educativo**, en el que se reflejan los valores propios de la escuela, sus rasgos de identidad y donde se expresan los propósitos compartidos por todos sus componentes, la que da pleno significado a esa tarea común de intentar dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado.

Así pues, parece evidente que nos encontramos inmersos en un proceso de cambio que requiere la participación y la colaboración de todos los que están implicados en el proceso educativo. Pero ese proceso de cambio que, sin duda, ya está iniciado es un proceso lento y que no se puede emprender en solitario.

Ofrecer a los alumnos superdotados o con talentos específicos la respuesta educativa que demandan, enriqueciendo el currículo y organizando actividades complementarias puede parecer, en un principio, una tarea compleja que requiere tiempo y dedicación. La planificación de esta respuesta conllevará en muchas ocasiones cambiar determinados aspectos de la actividad en el aula para atender adecuadamente a ese alumno o alumna y esto, en definitiva, supondrá "mejorar".

Para llegar a atender adecuadamente a estos alumnos se propone una estrategia de actuación en la que está presente la idea de cambio: puede requerir cambiar la propia metodología, la organización y los

recursos del centro, del ciclo o del aula, las actividades de tutoría, etc. Por ello conocer y analizar cómo se producen los procesos de cambio puede ayudar a acometer mejor la tarea.

En primer lugar, es interesante reflexionar sobre la consideración de que **aprendizaje y cambio son procesos homólogos**. Los conocimientos sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje pueden servir a la hora de poner en marcha un proceso de cambio y de mejora personal o grupal: partir de lo que ya se sabe, seguir una progresión adecuada, mantener la motivación, etc., son principios que se conocen y aplican en la enseñanza con los alumnos pero, a la vez, resultan muy útiles cuando son los profesionales los que se proponen cambiar para mejorar, lo que también significa aprender.

Por esto, una **escuela de calidad también requiere oportunidades de formación permanente**. No cabe duda que el trabajo en equipo, la reflexión y la evaluación de la propia práctica genera necesidades de formación, que deben buscar una respuesta encaminada a mejorarla a través de la información y experimentación de la propia acción educativa.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que **el cambio es el resultado de un proceso** y no de hechos aislados. En este sentido, cambiar más que modificar acciones concretas y aisladas en el tiempo, supone seguir todo un proceso de actuación que implica reflexión, toma de decisiones, valoración de resultados, etc. Como tal proceso **el cambio necesita tiempo**. Precipitar las actuaciones o creer que todo se puede cambiar de la noche a la mañana, no sólo no servirá para mejorar, sino que incluso puede llegar a tener efectos negativos en la dinámica del centro o del aula.

En consecuencia, **cambiar significa asumir riesgos, y ello puede generar confusión y tensiones**. Normalmente los cambios se producen cuando los profesionales asumen como ineficaces algunas de las acciones que durante años han realizado habitualmente, y junto a esto, cambiar significa hacer algo nuevo, y ello implica asumir un cierto riesgo. Por todo ello, hay que tener presente que las situaciones de cambio pueden generar tensiones, e incluso pueden llegar a perturbar la autoestima de los profesionales en algunos momentos del proceso. Ser conscientes de ello y tratar de reducir al máximo estos efectos es un requisito para llevar a cabo un proceso de cambio con éxito.

Además, sucede bastante a menudo que las necesidades que plantean los alumnos más capaces sobrepasan los recursos que de entrada la mayoría del profesorado, individualmente considerado, tiene a su

alcance. Precisamente en muchas ocasiones el fracaso a la hora de poder responder adecuadamente a las necesidades educativas de estos alumnos procede, no tanto de la complejidad de programar una propuesta curricular enriquecida y adaptada, sino del hecho de enfrentar esta situación desde los límites estrechos de la propia aula y confiando exclusivamente en la propia capacidad y dedicación del profesor.

Con frecuencia el profesorado actúa aisladamente y se olvida o minusvalora la ayuda que puede encontrar a su alrededor, bien sea a través del resto de alumnos del grupo clase o del centro, de los colegas, de las propias familias o de diversas personas y servicios externos a los centros escolares y que, sin embargo, suelen estar prestos a brindar esa ayuda y colaboración sin la cual será difícil ofrecer una respuesta educativa de calidad que satisfaga las necesidades de este alumnado.

De ahí la importancia de **la colaboración** como estrategia básica para hacer frente a una tarea docente que sin duda cada día exige más en todos los sentidos y para todos los alumnos. Para que dicha colaboración rinda los efectos deseados hay que invertir un cierto tiempo en su planificación, para clarificar, a quienes van a colaborar con el profesorado, qué se espera de ellos, cómo y cuándo. Al profesorado le corresponde la tarea de enseñar a todos sus alumnos y no se trata de transferir esa responsabilidad a nadie en particular, por complejas o variadas que sean las necesidades de un grupo de alumnos. Ello no debe entenderse como incompatible con la búsqueda de todas las ayudas y apoyos que puedan facilitar y mejorar la acción educativa de los profesores y profesoras sobre sus alumnos.

En realidad los centros escolares donde existe un clima de entendimiento y colaboración entre el claustro, entre los propios alumnos y su profesorado, y entre éstos y los servicios externos, no encuentran grandes dificultades ni para imaginar formas, personas o grupos con quienes poder colaborar o a quien pedir ayuda, ni para llevarlas a cabo con objeto de adaptar y/o enriquecer el currículo. Avanzar en la consecución de este clima de colaboración y entendimiento profesional del claustro resulta entonces, y una vez más, un requisito previo para la consecución de una buena educación para este alumnado.

La experiencia y la investigación (Wilson, 1988) señalan, una y otra vez, que los centros escolares que afrontan con responsabilidad profesional y desde un planteamiento colaborativo el reto de una educación en y para la diversidad, representada en este caso en una educación de calidad para los alumnos y alumnas con especiales talentos o superdotados, encuentran en ese desafío el aliciente personal y profesional que

tanto echan a faltar algunos.

El documento que a continuación presentamos pretende, desde la perspectiva de la formación y el apoyo a los profesionales, colaborar en ese proceso de cambio en el que estamos inmersos y específicamente en la mejora de la atención educativa a los alumnos más capaces. El documento abarca tres aspectos fundamentales: el conocimiento de los alumnos superdotados y talentosos, la determinación de sus necesidades y la planificación y diseño de una respuesta educativa de calidad. Es necesario reseñar que aunque el documento se ha elaborado teniendo como punto de referencia las etapas de Educación Infantil y Primaria, las estrategias que se proponen también pueden ser útiles para la etapa de Educación Secundaria.

Así, el primer capítulo contempla la definición del concepto de superdotación y talento, presenta las características que más pueden llamar nuestra atención en estos alumnos y alumnas y analiza brevemente las actitudes más frecuentes de los profesionales ante ellos, de manera que podamos disponer de un marco común a partir del cual seguir avanzando.

El segundo capítulo, está dedicado a la Identificación, determinando cuál es su objetivo y exponiendo tanto las diversas estrategias de identificación que los profesores pueden utilizar en el aula, como los métodos tradicionales.

En el capítulo tercero, se avanza un paso más para analizar cómo, a través de la evaluación del alumno y del contexto de enseñanza-aprendizaje, podemos determinar las necesidades educativas de los alumnos superdotados y talentosos.

En el cuarto capítulo, una vez determinadas las necesidades educativas, se hace una comparación de las diversas estrategias de atención educativa, centrándonos de manera más exhaustiva en el enriquecimiento a través de las adaptaciones del currículo.

Por último, en el capítulo quinto se tratan diversos aspectos a desarrollar con los alumnos más capaces, a través de la acción tutorial y orientadora.

Desde hace algún tiempo, el tema de la superdotación y el talento está teniendo una gran repercusión social. Muy a menudo se pueden leer en la prensa artículos acerca de niños superdotados o ver en la televisión programas que muestran el caso de una niña con un talento especial, etc.

Por otra parte, como profesionales del mundo de la educación, todos recordamos algún alumno o alumna que era muy inteligente o que tenía unas aptitudes excepcionales para el dibujo, las matemáticas...

Ahora bien, ante este cúmulo de informaciones y opiniones, conviene analizar los conceptos que se manejan, las características, las reacciones y actitudes, etc. Así pues, en este primer capítulo, se hace la propuesta de reflexión sobre tres aspectos previos pero fundamentales:

¿CÓMO SE DEFINE EL CONCEPTO DE ALUMNO SUPERDOTADO Y TALENOSO?

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DE ESTOS NIÑOS PUEDEN LLAMAR LA ATENCIÓN?

¿QUÉ REACCIONES SE PUEDEN DAR ANTE NIÑOS SUPERDOTADOS Y TALENOSOS?

CAPÍTULO 1

LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS.

En la mayoría de las ocasiones cuando se habla de un niño superdotado, se piensa en un tipo de niño extraño y desconocido. Es posible que se relacione con el prototipo de niño prodigio del pasado, un pequeño Einstein o un Gauss, sentado en el aula.

Habitualmente se establecen asociaciones entre la superdotación y el talento y la realización de actividades excepcionales, bien en cuanto a la precocidad, como leer a edades muy tempranas; o bien en cuanto a la dificultad, como resolver complicadas ecuaciones matemáticas.

Ciertamente existen pocos alumnos con estas características, pero sin embargo, todos hemos tenido bajo nuestra responsabilidad chicos y chicas muy capaces.

Definir los términos "superdotación y talento" no es una tarea fácil, ya que no existe una definición comúnmente asumida por los especialistas en el tema. En muchas ocasiones se

Desde hace algún tiempo, el tema de la superdotación y el talento está teniendo una gran repercusión social. Muy a menudo se pueden leer en la prensa artículos acerca de niños superdotados o ver en la televisión programas que muestran el caso de una niña con un talento especial, etc.

Por otra parte, como profesionales del mundo de la educación, todos recordamos algún alumno o alumna que *era muy inteligente o que tenía unas aptitudes excepcionales para el dibujo, las matemáticas...*

Ahora bien, ante este cúmulo de informaciones y opiniones, conviene analizar los conceptos que se barajan, las características, las reacciones y actitudes, etc. Así pues, en este primer capítulo, se hace la propuesta de reflexión sobre tres aspectos previos pero fundamentales:

- * ¿CÓMO SE DEFINE EL CONCEPTO DE ALUMNO SUPERDOTADO Y TALENOSO?
- * ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DE ESTOS NIÑOS PUEDEN LLAMAR LA ATENCIÓN?
- * ¿QUÉ REACCIONES SE PUEDEN DAR ANTE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENOSOS?

1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE ALUMNO SUPERDOTADO Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS

En la mayoría de las ocasiones cuando se habla de un niño superdotado, se piensa en un tipo de niño extraño y desconocido. Es posible que se relacione con el prototipo de niño *prodigio* del pasado, un pequeño Einstein o un Gauss, sentado en el aula.

Habitualmente se establecen asociaciones entre la superdotación y el talento y la realización de actividades excepcionales, bien en cuanto a la precocidad, como leer a edades muy tempranas; o bien en cuanto a la dificultad, como resolver complicadas ecuaciones matemáticas.

Ciertamente existen pocos alumnos con estas características, pero sin embargo, todos hemos tenido bajo nuestra responsabilidad chicos y chicas muy capaces.

Definir los términos “superdotación y talento” no es una tarea fácil, ya que no existe una definición comúnmente asumida por los especialistas en el tema. En muchas ocasiones se

utiliza la expresión “superdotado” como si se tratara de un estereotipo único; sin embargo, **los niños y niñas con excepcional capacidad presentan tantas diferencias entre sí como el resto de niños y niñas.**

Hoy en día, tras casi dos décadas de estudio, experimentación y publicación de programas para niños superdotados, fundamentalmente en Estados Unidos, la definición más generalmente aceptada es la del Dr. Joseph Renzulli, del Instituto de Investigación para la Educación de los alumnos Superdotados (Research Institute for Gifted children, University of Connecticut, USA).

Renzulli (1978) propone **el modelo de los tres anillos.** Para él las tres características que definen la superdotación y que están estrechamente relacionadas entre ellas son (Fig.1):

- . Capacidad Intelectual superior a la media.
- . Creatividad elevada.
- . Alto grado de motivación y dedicación en las tareas .



Fig.1. Modelo de los tres anillos (Renzulli, 1978).

Se observa que la preponderancia que habitualmente se da a la capacidad intelectual, en la definición de la superdotación, queda modulada al incorporar la capacidad creativa y los factores motivacionales.

Genovard y Castelló (1990) manifiestan que esta combinación de aptitudes se ajusta a la interacción existente entre la producción convergente (inteligencia general, lógica) y la producción divergente (creatividad). Esto nos conduce a pensar que el niño superdotado tiene “una forma de procesamiento (de la información) cualitativamente distinta” (Genovard y Castelló 1990).

Por tanto, los profesionales de la educación además de considerar el aspecto cuantitativo: ¿cuánto más inteligente es este alumno?, **se han de interesar también en los aspectos cualitativos.**

A continuación vamos a ir analizando paso a paso las tres características fundamentales de la superdotación que propone Renzulli (1978):

- * **Los niños superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la media;** es decir, una facilidad para aprender superior a la mayoría de los niños, pero no necesariamente una inteligencia extraordinaria.

Durante mucho tiempo, el único criterio utilizado para determinar la superdotación era un alto Cociente Intelectual (C.I.), obtenido a través de un test de inteligencia. **El C.I. es únicamente una de las formas, y no necesariamente la más fiable, de obtener información acerca de la capacidad intelectual de un alumno.**

Cada vez más, los especialistas recomiendan que **no** se utilicen los resultados de un test de inteligencia, exclusivamente, para confirmar o rechazar las expectativas sobre la capacidad de un alumno, y aconsejan dar importancia a las propias observaciones y a la **evidencia** de un nivel de rendimiento alto y continuado en la escuela.

- * **Los niños superdotados presentan un alto nivel de creatividad .** Los profesores que han tenido en sus aulas alumnos y alumnas superdotados, así como las personas que los conocen, comentan que uno de los aspectos que más les llama la atención es la originalidad de muchas de sus realizaciones: un cuento, un dibujo, ideas en general. Muchos de los trabajos de estos niños resultan ingeniosos y poco corrientes.

Por lo general, se está de acuerdo sobre las cosas que denotan **creatividad**, pero resulta difícil evaluar el nivel de la misma; tanto porque no existe una definición de creatividad en la que todo el mundo esté de acuerdo, como por los resultados poco satisfactorios de las técnicas que se han utilizado, hasta ahora, para medirla.

En clase, más que evaluar la creatividad con pruebas concretas es conveniente ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan realizar actividades variadas y, por tanto, llegar a producciones distintas: poesías, experimentos, juegos, etc. La observación de las características de estas producciones puede ser un indicador fiable de creatividad.

- * **Un alto grado de motivación y dedicación en las tareas;** es decir, que pueden dedicar una gran cantidad de energía y de tiempo a realizar una actividad específica o a resolver un problema.

La perseverancia es una de las características en la que están de acuerdo la mayoría de los autores. De hecho, "el afán de logro" es una constante que ha aparecido en todos los estudios realizados con superdotados durante muchos años.

La dedicación y concentración ante tareas de interés puede no ser detectada en la escuela si las actividades que ésta propone son muy rutinarias y poco relacionadas con los intereses del alumnado, pero es frecuente que los padres de estos niños nos comenten comportamientos como los siguientes: dedicar muchas horas al día a leer y documentarse e investigar sobre un tema, contruir un robot o máquina, resolver un problema complicado o un misterio, etc.

Como ya hemos mencionado anteriormente, no hay una definición unánimemente aceptada de superdotación y, en este sentido, la definición de Renzulli(1978) también ha recibido críticas.

Algunos autores, consideran que esta definición no es útil para identificar a los alumnos muy dotados que desarrollan actitudes negativas hacia el aprendizaje escolar. Whitmore (1980) sugiere que, según los resultados de estudios realizados a jóvenes superdotados con bajo rendimiento escolar, algunos niños y niñas muy capaces pueden llegar a ser muy negativos hacia la escuela y el currículo y, por tanto, el alto nivel de motivación y dedicación a las tareas está ausente.

Esta crítica, más que poner en tela de juicio el concepto de superdotación propuesto por Renzulli, debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de dar una respuesta educativa ajustada a estos alumnos para que puedan desarrollar sus capacidades.

Mönks y van Boxtel (1988), aunque reconocen que el modelo propuesto por Renzulli constituye una ampliación importante y una corrección de las definiciones existentes, argumentan en su contra que las características descritas tienen una naturaleza estática y no tienen suficientemente en cuenta las experiencias y los procesos de socialización, aspectos cruciales para el desarrollo, sobre todo en la adolescencia.

Estos autores proponen incluir los marcos sociales específicos del colegio, los compañeros y la familia, formulando el "Modelo de interdependencia triádico" (Fig.2).

Según este modelo el desarrollo de la superdotación depende de una interrelación efectiva entre seis factores; por un lado, los factores sociales de la familia, el colegio y los compañeros y, por otro, los tres rasgos fundamentales de las altas habilidades intelectuales, la motivación y la creatividad.

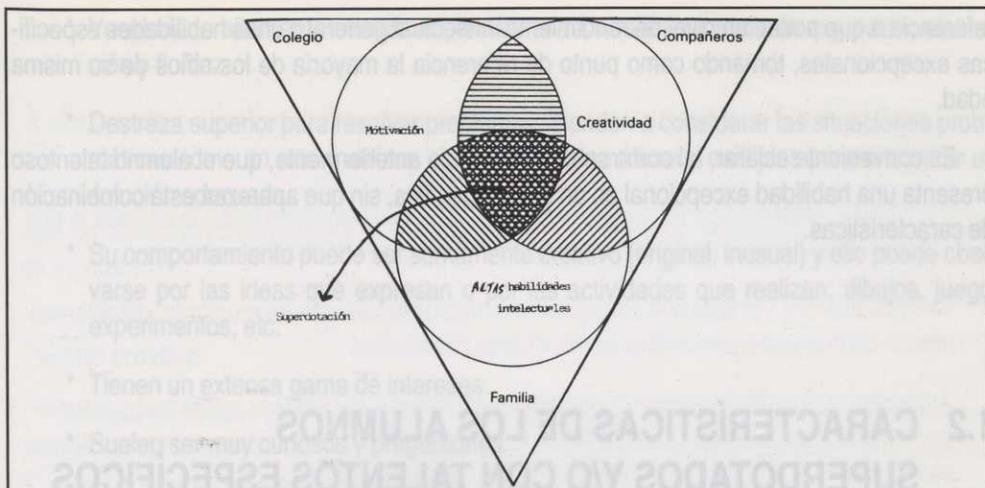


Fig.2. Modelo de interdependencia triádica. (Mönks, 1988; Mönks, 1992)).

Ahora bien, el modelo de Renzulli se centra en la descripción de las características de la superdotación, sin embargo, es conveniente realizar una distinción entre ésta y los talentos específicos. Así diríamos que:

- * **Superdotados:** Son alumnos y alumnas que al presentar un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad en cualquier área.
- * **Talentedos:** Son alumnos y alumnas que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Así, se puede hablar de:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| . Talento Académico | . Talento Social |
| . Talento Matemático | . Talento Artístico |
| . Talento Verbal | . Talento Musical |
| . Talento Motriz | . Talento Creativo |

Tal y como afirman Genovard y Castelló (1990), *“la superdotación parece relacionada con la posibilidad de **competencia general**, en oposición al talento, que se caracteriza por su **especificidad**”*.

En cualquier caso, *“el superdotado presenta, como principal diferencia respecto al talentoso, un sistema de tratamiento de la información mucho más eficaz y productivo y, por tanto, más susceptible de ser generalizado y aplicado en diferentes campos”* (Castelló, 1987). Esto no quiere decir que un alumno superdotado no pueda presentar además una o varias áreas de talento.

Ambos términos, “superdotación y talento”, tienen una característica común, que es su carácter comparativo. Cuando se afirma que un niño es superdotado o talentoso se hace



referencia a que posee un nivel de rendimiento intelectual general o unas habilidades específicas excepcionales, tomando como punto de referencia la mayoría de los niños de su misma edad.

Es conveniente aclarar, tal como se ha comentado anteriormente, que el alumno talentoso presenta una habilidad excepcional en un área específica, sin que aparezca esta combinación de características.

1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS

A continuación se van a exponer algunas de las características más relevantes de los niños considerados superdotados así como de los distintos talentos específicos. La finalidad de estas listas de características es obtener una imagen de ellos y así poder **observar cuidadosamente a todos y cada uno de los alumnos para ver si alguno de ellos o ellas nos llama especialmente la atención** y, a partir de ese momento, determinar sus necesidades educativas y diseñar una respuesta educativa adecuada.

En ningún caso, y esto es muy importante, estas listas deben convertirse en un "termómetro" que nos permita clasificar y etiquetar a aquellos alumnos que más temperatura alcancen.

1.2.1. Características de los alumnos superdotados

Los diversos autores especializados en el tema de la superdotación proponen listados que pretenden describir las principales características de estos alumnos y alumnas. En el libro de la Dra. Verhaaren, "Educación de Alumnos Superdotados", publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en el año 1991, aparecen listados de diversos autores. De estos listados se han recopilado las características más relevantes que se exponen a continuación:

Características más relevantes de los alumnos y alumnas superdotados.

- * Aprenden con rapidez y muestran gran capacidad para retener y utilizar los conocimientos adquiridos.
- * Pueden manejar una cantidad de información superior al resto de los niños y de interconexiónarla: relacionan ideas y conceptos con facilidad.
- * Presentan un buen dominio del lenguaje tanto en comprensión como en expresión.
- * Elevada comprensión de mensajes verbales: ideas abstractas y complejas.

- * Vocabulario altamente avanzado para su edad, suelen ser ricos de expresión, elaboración y fluidez.
- * Destreza superior para resolver problemas. Tienen a considerar las situaciones problemáticas como un reto y utilizan estrategias sistemáticas y múltiples para encontrar una solución adecuada.
- * Su comportamiento puede ser sumamente creativo (original, inusual) y ello puede observarse por las ideas que expresan o por las actividades que realizan: dibujos, juegos, experimentos, etc.
- * Tienen un extensa gama de intereses.
- * Suelen ser muy curiosos y preguntones.
- * En ocasiones muestran un interés profundo y apasionado por un área o áreas de conocimiento y dedican todos sus esfuerzos en obtener información sobre los mismos.
- * Suelen ser buenos lectores, especialmente en lecturas relacionadas con sus temas de interés.
- * Se les suele describir como perfeccionistas y autocríticos, aspiran a niveles elevados de rendimiento y son muy perseverantes en las tareas que les interesan.
- * Suelen mostrar buenas habilidades sociales y es frecuente que desempeñen el papel de líder en la clase. Sólo cuando las diferencias en relación a sus compañeros son muy importantes pueden surgir dificultades de interacción social.
- * El rendimiento escolar suele ser bueno. Sólo cuando existen problemas importantes de motivación, al igual que el resto de niños, pueden llegar a una situación de bajo rendimiento escolar.

Algunos autores afirman que también hay alumnos y alumnas muy capacitados que desarrollan actitudes negativas hacia el aprendizaje escolar. **Wallace (1983) identifica algunas de las características de estos alumnos y alumnas:**

- * Son contrarios a la escuela y muy críticos con los valores de ésta. Con frecuencia vituperan a los maestros y les falta entusiasmo para la mayoría de las actividades escolares.
- * Su humor, en general, es corrosivo y tienen una percepción irónica de las debilidades ajenas.
- * Hablan bien, pero sus trabajos escritos son pobres e incompletos. No se interesan realmente en buscar la aprobación del maestro finalizando sus tareas.
- * En general, aparentan estar aburridos o aletargados, sin energía ni motivación.

- * Se muestran intranquilos, poco atentos y distraídos, casi siempre son el origen de las travesuras y las bromas.
- * Absortos en un mundo particular, suelen pasar el tiempo sin hacer nada o distrayendo a los otros.

Sin embargo, estos niños y niñas que presentan actitudes negativas hacia la escuela y, por tanto, un bajo rendimiento escolar también presentan las siguientes características:

- * Cuando algo les interesa son innovadores y originales, aunque se muestran impacientes y poco dispuestos a perseverar en las etapas intermedias.
- * Aprenden conceptos nuevos con rapidez y son capaces de plantear problemas y solucionarlos con ingenio, sobre todo si no están relacionados con la escuela ni con materias académicas.
- * Son capaces de plantear preguntas provocativas e inquisitivas y son muy conscientes de los problemas de la gente y de la vida en general.
- * Son innovadores en sus respuestas a preguntas abiertas.
- * Filósofos y “sabios” acerca de los problemas cotidianos y los asuntos de sentido común.
- * Se muestran perspicaces en las discusiones sobre las motivaciones de la gente, sus necesidades y debilidades.

Cuando se observe y reflexione sobre todos y cada uno de los alumnos y alumnas deberá tenerse en cuenta, tanto los rasgos y características comunes de aquellos alumnos muy capaces que tienen éxito en la escuela, como los de aquellos que manifiestan actitudes negativas hacia el aprendizaje escolar.

1.2.2. Características de los alumnos con talentos específicos

Talento Lógico o Académico

Es frecuente que se confunda a los alumnos y alumnas con talento académico con alumnos y alumnas superdotados porque son capaces de aprender a un ritmo muy rápido y pueden llegar a obtener resultados espectaculares en la escuela.

Manejan una cantidad de información superior al resto de niños y niñas, pero su capacidad para establecer interconexiones y conceptos es menor que en la superdotación.

Básicamente se describe a los niños con talento académico como grandes consumidores de conocimientos, aprenden rápidamente especialmente los contenidos escolares que suelen

presentarse siguiendo una estructura lógica, pero se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas.

La principal diferencia con los niños superdotados es que los talentosos académicos no son creativos, sino que tienden más a reproducir los conocimientos adquiridos que a utilizarlos de formas diferentes; son consumidores de información más que productores de ideas novedosas. Su capacidad creativa para realizar aportaciones originales es semejante al resto de niños de su edad.

Talento creativo

Se trata de niños y niñas con altos niveles de creatividad pero con rendimiento semejante al resto de los niños o incluso un tanto bajo en el resto de aptitudes intelectuales, especialmente en las que implican razonamiento lógico.

Los niños creativos son capaces de producir gran número de ideas diferentes sobre un tema. Ante un problema encontrarán soluciones múltiples y variadas aunque en ocasiones les resulta difícil seguir un proceso lógico para elegir la más adecuada.

Sus ideas y realizaciones suelen ser originales y poco frecuentes y son capaces de aportar perspectivas no habituales en muchas situaciones.

Suele describirse a estos niños y niñas como muy lúdicos y juguetones, propensos a la broma y en general con gran sentido del humor.

En la escuela tienden a ser niños muy aceptados por sus compañeros porque son divertidos y originales, normalmente están muy bien integrados en su grupo.

Su rendimiento escolar no siempre es satisfactorio y pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia la escuela, especialmente ante planteamientos educativos muy rígidos.

Talento verbal

Los alumnos y alumnas con talento verbal destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y escritura, etc.

Como el lenguaje tiene una repercusión importante en la mayoría de las áreas escolares el rendimiento de estos chicos y chicas suele ser bueno, a excepción de áreas como matemáticas o artística en las que el lenguaje tiene una menor influencia.

Cuando los niños con talento verbal se interesan por un área de conocimientos concreta como la literatura, la historia o las ciencias, pueden llegar a conseguir un gran dominio de las mismas. Algunos autores al efectuar una clasificación de los distintos tipos de talentos, se refieren a los talentosos históricos o literarios, otros, sin embargo, los consideran como

subapartados del talento verbal; es decir, un niño o niña con dominio extraordinario del lenguaje que se interesa por el estudio de la historia o de la literatura.

Talento matemático

Los niños o niñas con talento matemático muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas: sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.

A diferencia de los talentosos verbales, los matemáticos destacan en aquellas aptitudes intelectuales no directamente relacionadas con el lenguaje: razonamiento lógico-analítico, formas de pensamiento visual y espacial.

Suele describirse a los talentosos matemáticos, como niños y niñas que muestran desde muy pequeños gusto por los números y por los juegos numéricos. También pueden llegar a sentirse fascinados por formas espaciales, rompecabezas, dibujos, diseños y tienden a buscar en ellos ideas aritméticas, incluso utilizan sus juguetes en este sentido: coches en fila, muñecas ordenadas por tamaños, etc. Es frecuente, a la vez, observar en estos niños gran habilidad para argumentar, preguntar y razonar utilizando conectivos lógicos: "Si primero ocurre esto, después ocurrirá...", etc.

Su rendimiento escolar es muy sobresaliente en el área de matemáticas sin que lleguen a sobresalir en el resto de áreas.

Talento social

Son niños y niñas que destacan considerablemente en habilidades de interacción social. De ellos suele decirse que expresan una empatía natural y una conciencia casi intuitiva de las necesidades de los demás. En la mayoría de grupos en los que se integran, desempeñan el papel de líder, y a ellos acuden en busca de ayuda los otros niños. Tienden a organizar juegos y tareas y ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo. También es frecuente que estos chicos y chicas asuman cualquier tipo de responsabilidad más allá de lo esperado para su edad.

Su rendimiento escolar es normal o bueno pero no destacan especialmente en ningún área.

Talento artístico

Los alumnos y alumnas con talento artístico manifiestan una habilidad excepcional para las artes plásticas: dibujo, pintura, modelado, etc. Generalmente, desde muy pequeños realizan, de forma espontánea, actividades muy variadas de tipo artístico. Parecen disfrutar de sus realizaciones y dedican mucho tiempo a este tipo de actividades.

Sus resultados académicos suelen ser intermedios y es posible que aparezcan dificultades en algún área escolar.

Talento musical

Los niños con talento musical presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música. No sólo muestran atención y gusto por la música sino una intensa y muy fina percepción musical. Desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías, y en algunos casos, cuando se les proporciona un instrumento de teclado son capaces de tocar en él melodías sin aprendizaje previo.

Su rendimiento escolar es variable. En ocasiones, a la vez, que en música obtienen buenos resultados en otras áreas como las matemáticas.

Talento motriz

Los niños con talento motriz destacan, respecto a los niños de su edad, en aptitudes físicas: agilidad, coordinación de movimientos, etc. Se les considera “gimnastas natos” y sus habilidades especiales pueden apreciarse cuando practican algún deporte o danza.

A nivel madurativo se observa en estos niños y niñas una cierta precocidad en el desarrollo motor que se manifiesta en un control del cuerpo mejor que el de otros niños de su edad.

Su rendimiento escolar es normal o a veces incluso bajo, exceptuando el área de educación física.

1.3. LOS PROFESIONALES ANTE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS

Una vez que hemos reflexionado sobre cuál es el concepto de alumno superdotado y talentoso y qué características pueden presentar, es conveniente reflexionar sobre la imagen que tenemos de ellos y las actitudes que, como profesionales de la educación mostramos ante estos alumnos.

Cuando se identifica a un alumno como superdotado no todo el mundo responde de igual manera. En unos casos, surgen inmediatamente reacciones de alegría y entusiasmo; pero, en otros, aparecen actitudes de sorpresa, rechazo, confusión e inseguridad, que se reflejan en comentarios como: “yo no estoy preparado para ayudarlo”, “estos niños deberían estar en colegios especializados”, “si el niño es tan excepcional, podrá progresar solo, sin ningún programa especial”, etc.

Así pues, algunos se preguntarán : ¿qué puedo hacer para ayudarlo?”, “¿cómo debo tratarlo y enseñarlo?”, “¿voy a ser capaz de ayudarlo?”, “¿sé lo suficiente?”; mientras que otros podrán percibir al niño superdotado como una “carga añadida”, como “más trabajo”.

En realidad se dan situaciones muy diversas. Pero, es evidente que estas primeras reacciones suelen estar condicionadas por una serie de respuestas, socialmente estereotipadas, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Que se eleven tanto las expectativas que pueda correrse el riesgo de descuidar las necesidades educativas de estos alumnos, pues se espera que progresen por sí mismos.
- Que se aumente la presión sobre el niño para que sea excelente en todo y siempre, aunque sea un niño con un talento excepcional en áreas específicas.
- Que se asocie la superdotación con “desadaptación”, de forma que se espere siempre problemas emocionales.

Ahora bien, este cúmulo de interrogantes y actitudes que pueden generarse ante la inseguridad y el temor a aquello que desconocemos y para lo que no nos sentimos preparados, requiere la reflexión sobre diversos aspectos.

En primer lugar, se han realizado diversas propuestas del perfil que deberían tener los profesores de los niños superdotados (Khatena, 1982; Genovard, 1983; Feldhusen, 1985; Genovard y Castelló, 1990; Prieto, 1993). Pero entre todas estas aportaciones, cabe destacar como aspecto principal que los profesores sean conocedores de las habilidades, talentos y necesidades educativas de estos alumnos y que estén dispuestos a colaborar con ellos. *“Contrariamente al tópico, el maestro de niños bien dotados no debe ser también superdotado”* (Genovard, 1990). Aunque en determinadas ocasiones nos podamos encontrar con que el niño sabe más que nosotros en un tema determinado, esta circunstancia no debe condicionar las funciones verdaderamente docentes y orientativas del profesorado. Es más importante saber orientar el trabajo del niño, facilitarle la adquisición de estrategias de búsqueda de información, suscitarle interrogantes y procurar el equilibrio entre sus relaciones sociales y emocionales. *“En este sentido, el maestro no basa su rol en una superioridad de conocimientos específicos, sino en la mayor madurez socioemocional y en una superior disposición de recursos o referencias, características que le permiten aconsejar y orientar más que aportar directamente conocimientos”* (Castelló, 1987).

En segundo lugar, también muchos estudios (Rosenthal y Jacobson, 1968; Jussim, 1986; Whitmore, 1986; Rodriguez, 1993) han puesto de manifiesto que las actitudes y expectativas de los profesores repercuten en el nivel de ejecución de los alumnos en general y, en concreto, de los alumnos superdotados y talentosos. Actitudes negativas pueden afectar negativamente al progreso de los alumnos e incluso crear situaciones de conflicto en clase. Siendo conscientes de ello, y para evitar que se den estas situaciones que pueden ser vividas como de “rechazo” por estos alumnos, hemos de crear una atmósfera positiva en la escuela que les invite a participar. *“Estar en una clase con un profesor que conoce sus características, que tiene una actitud positiva y que se compromete a ayudarles en su proceso educativo, puede influir no sólo en el éxito en los estudios, sino también en su desarrollo social y emocional”* (Rodriguez, 1993).

Ahora bien, ofrecer a los alumnos superdotados y talentosos una respuesta educativa de calidad comporta un gran esfuerzo ya que la tarea es compleja y requiere trabajo y tiempo. Pero por este motivo hemos de tener presente que no estamos solos, que podemos y debemos solicitar la colaboración de otros compañeros. La tarea del profesor del niño superdotado está inmersa en un grupo de enseñanza-aprendizaje, en un centro educativo, participando de todo el entramado organizativo, curricular, etc.

Además, tal como se ha comentado anteriormente, también se ha de ser plenamente consciente que desarrollar este trabajo va a conllevar necesariamente “cambios” en la forma de trabajar. Pero es evidente que estos cambios no se producen de la noche a la mañana, ni todos a la vez, sino que es un proceso y como tal se ha de ir planificando, aprendiendo y asimilando. Por otra parte, no cabe duda que los cambios que se introduzcan para dar una respuesta educativa adecuada a estos alumnos repercutirán positivamente en todo el grupo de alumnos.

En este sentido, los próximos capítulos intentan, de alguna manera, reflexionar y analizar criterios y estrategias que permitan por una parte, conocer las habilidades, talentos y necesidades de los alumnos y, por otra, nos ayuden a configurar una respuesta educativa de calidad.

Antes de finalizar este capítulo **RECORDEMOS QUE:**

- * **LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON EXCEPCIONAL CAPACIDAD PRESENTAN TANTAS DIFERENCIAS ENTRE SÍ COMO EL RESTO DE NIÑOS Y NIÑAS.**
- * **SE HA DE OBSERVAR CUIDADOSAMENTE A TODOS Y CADA UNO DE LOS ALUMNOS PARA VER SI ALGUNO DE ELLOS LLAMA ESPECIALMENTE LA ATENCIÓN.**
- * **NO INTERESA ETIQUETAR NI CLASIFICAR SINO CONOCER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE ESTOS ALUMNOS PARA PODER OFRECERLES UNA RESPUESTA EDUCATIVA AJUSTADA QUE POTENCIE AL MÁXIMO SUS POSIBILIDADES.**
- * **EL PROFESOR QUE TIENE EN SU CLASE UN NIÑO O UNA NIÑA SUPERDOTADOS NO NECESITA SER SUPERDOTADO, SINO QUE HA DE CONOCER SUS CARACTERÍSTICAS, TENER UNA ACTITUD POSITIVA Y COMPROMETERSE A AYUDARLE EN SU PROCESO EDUCATIVO.**

Después de definir ¿a quién? se quiere identificar y conocer algunas de sus características, se plantean dos nuevas cuestiones sobre las que se debe reflexionar:

• ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ QUEREMOS IDENTIFICARLOS? ¿ES FÁCIL RECONOCER A ESTOS ALUMNOS O POR EL CONTRARIO PUEDEN PASAR INADVERTIDOS?

• ¿QUÉ TIPO DE ESTRATEGIAS, MÉTODOS, TÉCNICAS... SE PUEDEN UTILIZAR EN EL AULA PARA IDENTIFICAR A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MÁS CAPACES?

Antes de pasar a analizar estas dos cuestiones conviene aclarar qué se entiende por identificación. Siguiendo a Genovard y Castelo (1990), al hablar de identificación se hace referencia a un conjunto de procedimientos que se podrían agrupar en dos categorías básicas: procedimientos relacionados con la detección de los alumnos superdotados y de los talentosos y procedimientos relacionados con la medida de sus capacidades y destrezas individualizadamente.

Así pues, se inicia un proceso a lo largo del cual vamos conociendo si un alumno o alumna es superdotado o talentoso, cuáles son las características de su personalidad y qué necesidades educativas diferenciadas presentan. Este proceso debe conducir a la respuesta educativa más adecuada.

CAPÍTULO 2

EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS.

Una de las principales dificultades que se encuentran al identificar a los alumnos superdotados es poder anticipar y proporcionar de manera que puedan conseguir sus necesidades. Si como pensamos, la escuela debe ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, la escuela también debe estar preparada para identificar a los destinatarios de ayudas especiales. En realidad, esto debe formar parte de las actividades de planificación y organización de una escuela concreta y del sistema escolar en general.

Para algunos autores como Newland (1976) y Whitmore (1980) la desatención educativa de los alumnos muy capacitados es el resultado de una información incompleta e inexacta acerca de las personas excepcionalmente capaces para aprender y una falta de formación de los profesionales de la educación para identificar y atender las necesidades educativas que presentan.

Después de definir **¿ a quién?** se quiere identificar y conocer algunas de sus características, se plantean dos nuevas cuestiones sobre las que se debe reflexionar:

- * **¿POR QUÉ Y PARA QUÉ QUEREMOS IDENTIFICARLOS?. ¿ ES FÁCIL RECONOCER A ESTOS ALUMNOS O POR EL CONTRARIO PUEDEN PASAR INADVERTIDOS?**
- * **¿ QUÉ TIPO DE ESTRATEGIAS, MÉTODOS, TÉCNICAS... SE PUEDEN UTILIZAR EN EL AULA PARA IDENTIFICAR A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MÁS CAPACES?**

Antes de pasar a analizar estas dos cuestiones conviene aclarar qué se entiende por **Identificación**. Siguiendo a Genovard y Castelló (1990), al hablar de identificación se hace referencia a un conjunto de procedimientos que se podrían agrupar en dos categorías básicas: procedimientos relacionados con la detección de los alumnos superdotados y de los talentosos y procedimientos relacionados con la medida de sus capacidades y destrezas individualizadas.

Así pues, se inicia un proceso a lo largo del cual vamos a discriminar qué alumno o alumna es superdotado o talentoso, cuáles son las características diferenciales de esa excepcionalidad y qué necesidades educativas diferenciadas presenta con el objeto de diseñar y planificar la respuesta educativa más adecuada.

2.1. EL OBJETIVO DE LA IDENTIFICACIÓN

El objetivo de la identificación de los alumnos muy capaces es poder anticipar y planificar mejor el trabajo para ajustar la programación de manera que puedan conseguir el desarrollo más completo de sus potencialidades. Si como pensamos, la escuela debe ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, la escuela también debe estar preparada para identificar a los destinatarios de ayudas especiales. En realidad, esto debe formar parte de las actividades de planificación y organización de una escuela concreta y del sistema escolar en general.

Para algunos autores como Newland (1976) y Whitmore (1980) la desatención educativa de los alumnos muy capacitados es el resultado de una información incompleta e inexacta acerca de las personas excepcionalmente capaces para aprender y una falta de formación de los profesionales de la educación para identificar y atender las necesidades educativas que presentan.

La identificación de los niños superdotados ha sido y es un tema muy controvertido, ya que al no existir un modelo perfecto de identificación podemos pasar por alto niños muy capaces e identificar a otros que realmente no lo son (Verhaaren, 1991). Ahora bien, cuando el objetivo que se persigue es proporcionar a estos alumnos las ayudas pedagógicas y las adaptaciones necesarias a estos alumnos para el desarrollo de sus potencialidades, este margen de error se reduce porque no nos vamos a guiar exclusivamente por la puntuación en un test de inteligencia.

Como veremos a continuación, se van a combinar un conjunto de observaciones de los alumnos, en una diversidad de circunstancias, que nos van a llevar a conocer su respuesta ante diferentes tipos de propuestas educativas.

2.2. ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS QUE SE PUEDEN UTILIZAR EN EL AULA PARA IDENTIFICAR A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MÁS CAPACES

Para tener una visión global y a la vez práctica, primero nos centraremos en **las estrategias que los profesionales pueden utilizar en el aula para llegar a identificar, entre todos los alumnos, los destinatarios de una atención especial** y después revisaremos los métodos que tradicionalmente se han empleado para identificar a estos alumnos.

2.2.1. Estrategias de identificación en el aula

Antes de pasar a ver algunas de las estrategias para identificar a los alumnos y alumnas muy capaces, parece interesante **conocer ciertas expectativas estereotipadas que se deben evitar con la finalidad de facilitar y no distorsionar el proceso de identificación.**

Expectativas que se deben evitar:

- Suponer que los niños y niñas superdotados van a sobresalir en todas las áreas de su desarrollo, van a ser maduros emocionalmente, con elevado autocontrol, independientes, responsables y que intentarán agradar a su profesor.
- Pensar que van a destacar en todas las áreas del currículo escolar. Los profesores suelen esperar que los alumnos "brillantes" realizarán trabajos brillantes en todas las áreas.
- Esperar que los niños muy capacitados poseerán una gran motivación para sobresalir en la escuela, y efectuarán con esfuerzo e interés cualquier tarea que se les proponga.

Ya vimos en el capítulo anterior que algunos alumnos muy capaces pueden mostrar comportamientos opuestos a la visión estereotipada de que de ellos se tiene. Pueden ser inmaduros, inestables, con escaso autocontrol e incluso, como otros alumnos, pueden llegar a enfrentarse a su profesor. Pueden llegar a efectuar “malos trabajos” y es posible que no muestren ningún interés por las tareas que les proponemos. Es preciso recordar, que cuando algunos autores coincidían en que el compromiso y la perseverancia en la tarea es una característica de estos niños se referían, en todos los casos, **a tareas de interés y no a cualquier tipo de actividad.**

Después de tener en cuenta este tipo de expectativas cabe pensar que **ningún alumno o alumna de la clase debe quedar eliminado de nuestra reflexión.**

No quisieramos presentar la tarea de identificar a los alumnos y alumnas muy capaces, como un “**trabajo extra**”, o como más trabajo. Sino que más bien consideramos que la actividad diaria en el aula debe enfocarse en este sentido, ya que la identificación, más que una tarea que se efectúa en un momento concreto, debe contemplarse como un proceso en el que se analizan cuidadosamente distintas observaciones sobre comportamientos y realizaciones de los alumnos.

*** El análisis de la información sobre la historia escolar anterior de los alumnos**

En primer lugar, las calificaciones denotan un determinado rendimiento académico en las diversas áreas del currículo. Ésta puede ser una información a tener en cuenta aunque, como ya sabemos, no es un requisito de identificación.

La información de los profesores anteriores constituye otra fuente de datos a considerar. Conviene revisar los informes escritos y las observaciones que aportan los otros profesores y profesoras que hayan atendido al grupo de alumnos o a algún alumno en particular.

*** La evaluación inicial**

El objetivo de la evaluación inicial es conocer el grupo-clase para poder situarnos correctamente y planificar el trabajo, adaptando la programación a sus características concretas. Esta primera evaluación debería dirigirse, no sólo a conocer si los alumnos superan los objetivos del nivel anterior, sino también a evaluar de una forma más completa su dominio del currículo en las distintas áreas. Se obtendrá una información útil si en vez de proponer en este tipo de pruebas tareas como la siguiente: “ Cuenta del 1 al 30” planteáramos cuestiones como: “¿hasta qué número sabes contar?” o “¿dónde crees que terminan los números?”, etc.

La constatación de que algunos alumnos o alumnas superan parte de los objetivos previstos para el curso en la evaluación inicial, es un indicador de que va a ser necesario adaptar la programación a los niveles concretos.

* **El análisis de trabajos diversos**

En el proceso de identificación de los alumnos muy capacitados, una estrategia imprescindible es el análisis de muestras diversas de sus trabajos: composiciones, pinturas, etc. Es lo que algunos especialistas llaman “**análisis de productos**”. Estas muestras tienen un valor importante cuando estamos tratando de apreciar la originalidad y creatividad en las realizaciones de los niños.

* **La observación del comportamiento**

Vamos a centrarnos en la observación de determinadas características clave que pueden presentarse, tanto en alumnos con elevado rendimiento escolar, como en aquellos que obtienen resultados poco satisfactorios:

. **Indicadores básicos:**

- . Utilización del lenguaje: amplitud de su vocabulario, precisión de los términos que emplea, complejidad de la estructura de sus frases, etc.
- . Elevada comprensión de ideas complejas y abstractas. Puede, a la vez, desarrollar o elaborar ideas a un nivel no esperado.
- . Calidad de sus preguntas. Pueden ser inusuales, originales, complicadas y/o llenas de madurez e intencionalidad.
- . Habilidad para diseñar estrategias sistemáticas y múltiples para resolver problemas.
- . Posibilidad de aprender con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- . Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones a determinados problemas.

Whitmore (1988), resume en el cuadro siguiente los posibles obstáculos en la identificación y da claves para reconocer las distintas capacidades en niños superdotados con bajo rendimiento escolar. Como se puede ver ante cada uno de los aspectos considerados como un obstáculo para la identificación, se proponen una serie de aspectos a observar, que pueden ayudar a reconocer a algunos alumnos superdotados que de otra manera, podrían pasar inadvertidos.

OBSTÁCULOS PARA LA IDENTIFICACIÓN	OBSERVACIONES
Rendimiento medio o pobre en las destrezas de lectura y lenguaje.	Lenguaje oral complejo, vocabulario, comprensión.
Actitudes pasivas o negativas hacia la escuela.	Entrar en comunicación con los intereses del niño, aficiones, nivel de curiosidad, dudas. Indagación investigación.
Inmadurez en alguna o todas las áreas del desarrollo.	Destrezas en la resolución de problemas.
Conducta en la clase: pasiva, introvertida, agresiva, disruptiva.	Originalidad y creatividad en el procesamiento cognitivo, en el pensamiento.

A fin de que la observación de los alumnos sea dinámica y variada, se ha considerado interesante realizar **una propuesta de actividades que faciliten la identificación a través de la observación.**

Para poder observar determinados comportamientos, indicadores de superdotación o talento en los alumnos, es necesario que en el aula se proporcionen oportunidades para poderlos mostrar. No se ha de olvidar que la identificación es un proceso, y no una tarea aislada, y como tal proceso debe incluir la planificación de propuestas educativas que faciliten la expresión de comportamientos “superdotados” y, por lo tanto, faciliten la identificación.

A continuación se presenta el extracto de un proyecto de trabajo (Wallace, 1988) en el que las actividades que se proponen a los niños giran en torno al concepto “Blanco”:

<ul style="list-style-type: none"> • Leer una selección de poemas e historias y elegir palabras clave o frases breves que evocuen “blanco” o asociaciones de ella. • Grabar en cinta magnetofónica la pieza de literatura escogida explicando las razones de la elección. • Escribir la música adecuada para acompañar la pieza de literatura elegida. 	<p>¿Cómo emplean el lenguaje poetas y escritores para evocar imágenes, ideas o sentimientos asociados con “blanco”?</p>
---	---

PREGUNTAS	ACTIVIDADES
<p>¿Qué ideas o sentimientos os provoca la palabra blanco?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Tormenta de ideas y sentimientos asociados con “blanco”. * Discutir ideas y sentimientos comunes e individuales. * Explorar razones para ideas diferentes o inusuales.
<p>¿Qué ideas o sentimientos provocan estas imágenes? ¿Cómo crees que se consiguen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Reunir imágenes que usen el tema “blanco”. * Ver de cuántas maneras se pueden clasificar las imágenes en grupos. * Hacer uno o más “collages” con las imágenes reunidas.
<p>¿Qué palabras o frases son importantes para tí, al transmitir la imagen de blanco?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Reunir palabras y frases asociadas con “blanco”. * Unir palabras en un poema. * Construir una pauta nueva para evocar imágenes, ideas y sentimientos apasionantes.
<p>¿Cómo emplean el lenguaje poetas y escritores para evocar imágenes, ideas o sentimientos asociados con “blanco”?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Leer una selección de poemas e historias y elegir palabras, frases o pasajes breves que evoquen “blanco” o asociaciones de ella. * Grabar en cinta magnetofónica la pieza de literatura escogida, explicando las razones de la elección. * Elegir la música adecuada para acompañar la pieza de literatura elegida.

* **La información de la familia**

Según diversos especialistas, los padres y las madres suelen ser bastante objetivos y precisos en sus juicios respecto a la posible superdotación o talento de sus hijos. Es más probable que una familia tenga un hijo superdotado, y no lo sepa, que crean que su hijo es superdotado, sin serlo.

Además las familias son una buena fuente de información. Las actividades que el niño realiza en casa son mucho más relajadas y están apartadas del contexto escolar, por lo que pueden aportar datos nuevos o mostrar conductas que nosotros desconocemos (Freeman, 1979).

A lo largo del curso escolar mantenemos diversas entrevistas con las familias de los alumnos. A través de ellas se puede obtener información sobre sus gustos e intereses y sobre cómo emplea su tiempo de ocio. Este tipo de datos ayudan a completar el proceso de identificación.

A veces, será la propia familia la que acudirá a nosotros y nos comentará con preocupación: "la niña no realiza los deberes en casa y se pasa el rato leyendo publicaciones especializadas en biología o informática", "mi hijo dice que se aburre en clase"... Estos datos pueden ser indicadores para iniciar o complementar un proceso de identificación.

Aunque como se ha comentado la familia es una fuente de información bastante fiable, para que esta información sea realmente útil podemos estructurar las respuestas de los padres a partir de instrumentos como cuestionarios, guiones para las entrevistas..., que nos ayuden a definir de forma clara el ámbito de las conductas que el niño puede realizar, ya que, aunque suelen ser objetivos en sus observaciones, también tienen un gran desconocimiento del tema (Genovard y Castelló, 1990).

A continuación exponemos un cuestionario para familias, como ejemplificación de las cuestiones que se pueden abordar:

1.	¿Quién es responsable de la educación del niño?	
2.	¿Quién es responsable de la formación del niño?	
3.	¿Quién es responsable de la conducta del niño?	
4.	¿Quién es responsable de la salud del niño?	
5.	¿Quién es responsable de la alimentación del niño?	
6.	¿Quién es responsable de la higiene del niño?	
7.	¿Quién es responsable de la vestimenta del niño?	
8.	¿Quién es responsable de la habitación del niño?	
9.	¿Quién es responsable de la decoración del niño?	
10.	¿Quién es responsable de la limpieza del niño?	
11.	¿Quién es responsable de la organización del niño?	
12.	¿Quién es responsable de la disciplina del niño?	
13.	¿Quién es responsable de la motivación del niño?	
14.	¿Quién es responsable de la creatividad del niño?	
15.	¿Quién es responsable de la curiosidad del niño?	
16.	¿Quién es responsable de la capacidad del niño?	
17.	¿Quién es responsable de la independencia del niño?	
18.	¿Quién es responsable de su autonomía?	
19.	¿Quién es responsable de su atención?	
20.	¿Quién es responsable de su conducta?	

CUESTIONARIO PARA PADRES (PRIMARIA)

Alumno/a Edad Curso

Padre y Madre Colegio

Instrucciones: Comparándolo con un niño típico de su entorno o vecindad, asignar un número a cada ítem de acuerdo al siguiente baremo:

5. Se le atribuye un nivel muy alto.
4. Se le atribuye un nivel más elevado que el de un niño típico.
3. Se le atribuye un nivel similar al de un niño típico.
2. Se le atribuye un nivel menor que el de un niño típico.
1. No se le atribuye.

	5	4	3	2	1
1. Vocabulario avanzado					
2. Pensamiento rápido					
3. Recuerda datos fácilmente					
4. Quiere comprender cómo funcionan las cosas.					
5. Capaz de leer antes del primer curso.					
6. Encuentra conexiones entre ideas no relacionadas.					
7. Se aburre fácilmente.					
8. Pregunta todo.					
9. Le gusta estar entre personas adultas.					
10. Muy curioso					
11. Aventurero.					
12. Gran sentido del humor.					
13. Impulsivo.					
14. Dominante.					
15. Perseverante.					
16. Muy capaz físicamente.					
17. Independiente.					
18. Muy consciente de su entorno.					
19. Presta mucha atención.					
20. Siempre quiere actuar sin ayuda.					

(Gifted and Talent Section, Division of Exceptional Children, North Carolina Department of Public Instruction, (1976.)

* La opinión de los compañeros del alumno

La estrategia de **la nominación** por parte de los compañeros de clase aporta una información relevante, ya que, según diversos autores, los miembros de una clase suelen tener una información muy detallada respecto a las capacidades de sus compañeros. Sus opiniones pueden servir para localizar a determinado alumno o alumna que nos había pasado inadvertido o para confirmar nuestras propias observaciones.

A continuación se expone un extracto de uno de los cuestionarios para conocer la opinión de los alumnos y alumnas del grupo clase:

Cuestionario para los alumnos (Extracto)

Alumnos de Educación Infantil y de Educación Primaria

Imagínate que tu clase ha encontrado un perro durante el recreo.

- A) ¿Quién pensará en muchos nombres para el perro?
- B) ¿Quién pensará en un nombre muy raro para el perro?
- C) ¿Quién escribirá una historia sobre el perro?
- D) ¿Quién podría enseñar al perro nuevos trucos?
- E) ¿Quién convencerá al profesor que permita tener el perro en clase?

Alumnos de Secundaria

En tu clase:

- 1. ¿Quién es el más curioso?
- 2. ¿Quién da más ideas y soluciones a problemas?
- 3. ¿Quién es arriesgado y especulativo?
- 4. ¿Quién es muy sensible con los demás?
- 5. ¿Quién tiene mejor sentido del humor?
- 6. ¿Quién se preocupa más por los detalles?
- 7. ¿Quién expresa muchas dudas?

(Ideas for Identification of Gifted Children, Area Service Center for Gifted Children, Marion, Illinois, Tuttle, 1980.)

* *La opinión del propio alumno*

Dentro del proceso de identificación, las entrevistas individuales con los alumnos y alumnas pueden aportarnos información valiosa sobre sus intereses, sus aspiraciones, las actividades o aficiones que realiza fuera del colegio, etc.

El “**Auto-informe**” o “**Auto-Relato**” es otra actividad que puede resultar muy útil, ya que a través de esta técnica se pregunta a los alumnos sobre sí mismos, sus intereses, sus aficiones, sus aspiraciones...

Otra opción, con los alumnos más mayores, puede ser el “**Inventario biográfico**”. Este instrumento consiste en preparar una serie de preguntas sobre sus opiniones, creencias, actividades y experiencias, tanto en el pasado como en la actualidad.

2.2.2. Métodos tradicionales de identificación

* *Los tests de inteligencia*

Aunque en los últimos años la utilización de tests y pruebas psicométricas se ha convertido en el blanco de muchas críticas, todavía hay algunos sectores de población que consideran las puntuaciones en una prueba que mide el Cociente Intelectual (CI) como la prueba esencial y objetiva de la capacidad de aprendizaje de un alumno.

Tradicionalmente los tests de inteligencia: escalas Wechsler, Stanford-Binet, etc., han sido el recurso más empleado para identificar a los alumnos muy capacitados, pero existen otros métodos para valorar las capacidades de los alumnos. Así pues, **no es imprescindible disponer de los resultados de un test de inteligencia para tomar decisiones sobre el tipo de ayudas educativas que se pueden ofrecer.**

Por todo ésto, conviene tener en cuenta que:

- . Obtener una puntuación CI elevada no es por sí mismo indicador de que un alumno requiere ayudas especiales.
- . Este tipo de información debe ser siempre complementaria de un conjunto amplio de observaciones de los alumnos en diversas situaciones de aprendizaje, y en diversos contextos: escolar, familiar,...

* *Los tests de creatividad*

El factor creatividad, como hemos visto en el capítulo anterior, ha tenido una gran importancia en la investigación de la excepcionalidad intelectual (Torrance, 1966).

Ahora bien, la principal dificultad estriba en cómo medir la creatividad, ya que aunque haya

unanimidad respecto a su importancia, no la hay respecto a su definición.

Aunque se ha encontrado una escasa correlación entre los diferentes tests de creatividad existentes, parece interesante conocer algunos de los más usuales y más utilizados, ya que :

- Tradicionalmente, en la formación que hemos recibido, se ha puesto poco énfasis en la creatividad y además nos falta experiencia para prestar la atención necesaria a este aspecto.
- Algunas veces, la enseñanza está estructurada de una manera tan rígida, que los alumnos y alumnas raramente pueden manifestar originalidad o creatividad (Verhaaren, 1991).
- Nos pueden ayudar para observar cómo se pueden buscar directa o indirectamente indicios de creatividad y originalidad, lo que llamaríamos **respuestas divergentes**.
- *El test de creatividad de A.Beaudot (1980):*

La actividad propuesta consiste en explicar lo que puede representar el siguiente dibujo (Fig.3):

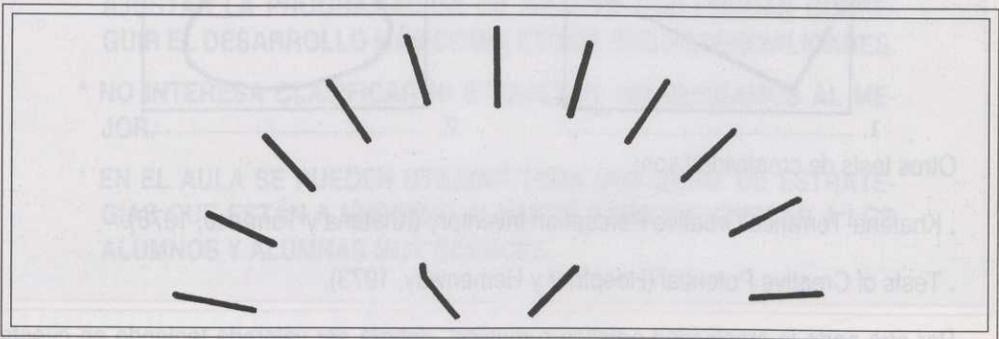


Fig.3. Actividad del test de creatividad de A.Beaudot (1980)

Un alumno o alumna creativo con tendencia al pensamiento divergente no sólo daría una respuesta original, sino varias sucesivas. Un ejemplo de respuestas puede ser el siguiente:

“Es la media cara de un señor chino, o un aparato de esos para medir los ángulos, o también un sol saliendo detrás de una nube, o un pulpo sin manos ni pies,...”.

- *Torrance Test of Creative Thinking (Torrance, 1966).*

Este es el test estándar de creatividad con el que mayor número de investigaciones se han realizado. Comprende dos partes una figurativa y una verbal. A continuación vamos a ver algunas de las preguntas que se realizan al alumno, pidiéndole que sea lo más original posible. Son las siguientes:

Parte verbal:

Haz una lista de todos los usos que puedas imaginar para un LADRILLO. Apunta todos los empleos interesantes e inusuales que puedas. No te limites por el tamaño del ladrillo. Utiliza tantos ladrillos como quieras.”

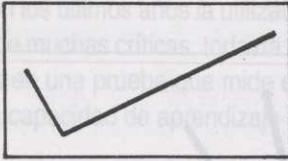
1.
2.
3.

Parte figurativa:

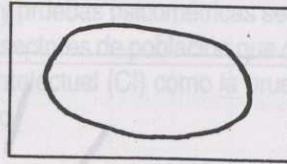
“Si añades líneas a las figuras incompletas de esta página, podrás obtener objetos o dibujos muy interesantes. Intenta obtener un objeto o dibujo tan original que nadie pudiera pensar en él.

Trata de que tu dibujo pueda contar una historia interesante.”

“Ponle un título interesante y escríbelo en el cuaderno al lado del número correspondiente.”



1. _____



2. _____

Otros tests de creatividad son:

- . Khatena-Torrance Creative Perception Inventory (Khatena y Torrance, 1976).
- . Tests of Creative Potential (Hoepfner y Hemenway, 1973).

Por otra parte la creatividad artística o musical, deberá ser valorada teniendo en cuenta productos o ejecuciones concretas de los alumnos y alumnas, ya que los tests de creatividad no han demostrado ser válidos para medir estos ámbitos.

En cualquier caso, las puntuaciones obtenidas en cualquiera de estos test, debe ser corroborada por la existencia de trabajos excepcionales realizados por el alumno.

* **Los tests de ejecución**

“Los tests de ejecución o rendimiento se basan en el rendimiento del alumno y prescinden, en la mayoría de los casos, de especulaciones sobre la capacidad de los mismos. En este sentido, **evalúan el nivel de conocimientos o aprendizaje y no las capacidades o aptitudes** (en este caso, medidas indirectamente o supuestas en el rendimiento)” (Genovard y Castelló, 1990).

En alguna ocasión queremos conocer de manera más objetiva y formal el nivel de rendimiento académico de un alumno. En este caso, se pueden utilizar tests estándar, relacionados con contenidos escolares.

Los profesionales de los equipos o servicios de orientación podrán aconsejar sobre el instrumento más adecuado y la idoneidad o no de su aplicación en función de la información que se necesite.

Ahora bien, no se ha de olvidar que este tipo de evaluación puede realizarse por medio de otros instrumentos más informales, pero no por eso menos válidos, elaborados en la propia escuela y que deben tener como referente el Proyecto Curricular de Etapa. Seguramente la información obtenida a través de estos instrumentos nos será mucho más útil, a la hora de ajustar la programación.

Antes de pasar al siguiente capítulo en el cual, siguiendo el proceso que hemos iniciado, vamos a determinar las necesidades educativas que presenta el alumno o alumna, **RECORDAMOS QUE:**

- * **EL OBJETIVO DE LA IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS MUY CAPACES ES PODER ANTICIPAR Y PLANIFICAR MEJOR EL TRABAJO PARA AJUSTAR LA PROGRAMACIÓN DE MANERA QUE PUEDAN CONSEGUIR EL DESARROLLO MÁS COMPLETO DE SUS POTENCIALIDADES.**
- * **NO INTERESA CLASIFICAR NI ETIQUETAR. NO BUSCAMOS AL MEJOR.**
- * **EN EL AULA SE PUEDEN UTILIZAR TODA UNA SERIE DE ESTRATEGIAS QUE ESTÁN A NUESTRO ALCANCE PARA IDENTIFICAR A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MUY CAPACES.**

Al identificar a un alumno como superdotado o talentoso obtenemos información sobre algunas de sus características que antes desconocíamos, y lo hacemos con el propósito de anticipar y planificar la acción educativa. Por ello, esta información debe conducirnos a revisar el grado de interacción que existe entre sus características individuales y las experiencias de aprendizaje que se le proponen. Cuando se ha identificado a un alumno como superdotado o talentoso, nos encontramos en situación de determinar qué necesidades educativas presenta y cuestionamos si la propuesta educativa que se ofrece, en el contexto de la programación del grupo-clase, es adecuada para dicho alumno y de respuesta a sus necesidades concretas de aprendizaje.

La valoración de las necesidades educativas es un proceso de reflexión y toma de decisiones que sigue a la identificación. En él, los profesores comparan su conocimiento del alumno con la programación que se sigue en el aula. El objetivo de este análisis es determinar si las experiencias de aprendizaje previstas para el grupo pueden resultar inadecuadas o insuficientes para el alumno o alumna que se ha identificado como muy capaz.

En este proceso de valoración los profesores pueden contar con la colaboración de profesionales como el servicio psicopedagógico del centro, u otros profesores que atienden al grupo. De hecho, es conveniente consultar opiniones con otras personas directamente relacionadas con los alumnos y tomar decisiones conjuntas.

CAPÍTULO 3

Los dos aspectos básicos sobre los que vamos a hablar son:

¿CÓMO DETERMINAREMOS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO?: QUE ASPECTOS DEBERÍAN VALORARSE

¿CÓMO DETERMINAREMOS LA NECESIDAD DE LA PROGRAMACIÓN

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS.

3.1 DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO: ASPECTOS QUE DEBERÍAN VALORARSE

Para determinar las necesidades de aprendizaje concretas de los alumnos superdotados o talentosos debemos partir de un conocimiento amplio y preciso sobre diversas características individuales de los mismos. Nuestra reflexión debe basarse en el análisis de diferentes aspectos como son: su nivel de competencia general, su estilo personal de aprendizaje, sus

Al identificar a un alumno como superdotado o talentoso obtenemos información sobre algunas de sus características que antes desconocíamos, y lo hacemos con el propósito de anticipar y planificar la acción educativa. Por ello, esta información debe conducirnos a revisar el grado de interacción que existe entre sus características individuales y las experiencias de aprendizaje que se le proponen. Cuando se ha identificado a un alumno como superdotado o talentoso, nos encontramos en situación de determinar qué necesidades educativas presenta y cuestionarnos si la propuesta educativa que se ofrece, en el contexto de la programación del grupo-clase, es adecuada para dicho alumno y da respuesta a sus necesidades concretas de aprendizaje.

La valoración de las necesidades educativas es un proceso de reflexión y toma de decisiones que sigue a la identificación. En él, los profesores comparan su conocimiento del alumno con la programación que se sigue en el aula. El objetivo de este análisis es determinar si las experiencias de aprendizaje previstas para el grupo pueden resultar inadecuadas o insuficientes para el alumno o alumna que se ha identificado como muy capaz.

En este proceso de valoración los profesores pueden contar con la colaboración de profesionales como el servicio psicopedagógico del centro, u otros profesores que atiendan al grupo. De hecho, es conveniente contrastar opiniones con otras personas directamente relacionadas con los alumnos y tomar decisiones conjuntas.

Los dos aspectos básicos sobre los que vamos a reflexionar son:

- * **¿CÓMO DETERMINAREMOS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO?: QUÉ ASPECTOS DEBERÍAN VALORARSE**
- * **¿CÓMO DETERMINAREMOS LA IDONEIDAD DE LA PROGRAMACIÓN QUE OFRECEMOS AL GRUPO CLASE?**

3.1 DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO: ASPECTOS QUE DEBERÍAN VALORARSE

Para determinar las necesidades de aprendizaje concretas de los alumnos superdotados o talentosos debemos partir de un conocimiento amplio y preciso sobre diversas características individuales de los mismos. Nuestra reflexión debe basarse en el análisis de diferentes aspectos como son: su nivel de competencia curricular, su estilo personal de aprendizaje, sus

capacidades y habilidades especiales, motivaciones, intereses, y el tipo de relaciones que establece con los demás. El análisis de los aspectos anteriores proporcionará una información útil y permitirá llegar a un mayor nivel de concreción a partir del cual se podrá realizar la toma de decisiones respecto al tipo de ayudas pedagógicas que pueda requerir.

* **Evaluación de la competencia curricular**

Interesa obtener información sobre el grado de aprendizaje que ha conseguido el alumno en relación a los objetivos y contenidos del currículo escolar. ¿Qué es lo que ya sabe?. ¿Hasta dónde ha aprendido?. Es posible, por ejemplo, que una alumna sea capaz de contar hasta los millones cuando se había marcado como objetivo a conseguir durante el curso contar correctamente hasta el número 99, o que efectúe composiciones escritas complejas cuando estaba previsto trabajar frases sencillas en la clase. Se deberá evaluar el nivel de competencia respecto a los objetivos y contenidos establecidos en las distintas áreas curriculares del ciclo y, en caso necesario, se recurrirá a los establecidos para el ciclo siguiente.

Para evaluar el nivel de competencia curricular pueden resultar de gran utilidad los criterios de evaluación que aparezcan en el proyecto curricular de etapa. También es posible utilizar pruebas de evaluación confeccionadas por los profesores de otros niveles educativos del centro.

Las actividades diarias de la clase pueden servir, a la vez, para completar esta información. Es conveniente proponer tareas en las que los alumnos tengan la posibilidad de mostrar sus distintos conocimientos respecto a los contenidos trabajados, y evitar aquellas que impliquen como correcta una respuesta única e invariable.

* **Estilo de aprendizaje del alumno**

Además de conocer lo que el alumno ya ha aprendido y el tipo de habilidades en las que destaca, es importante obtener información sobre cómo aprende; es decir, aquellas características que vamos a definir como estilo de aprendizaje: su manera de afrontar y responder a los contenidos y tareas escolares, sus preferencias y motivaciones, el sentido que da y cómo utiliza aquello que se le enseña y aprende, etc.

Se trata de observar al alumno en diversas situaciones de aprendizaje e intentar dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- **¿Cuándo aprende mejor el alumno?** ¿Aprende en cualquier situación con facilidad, o sólo cuando se muestra interesado por los contenidos trabajados o por las tareas que se le proponen?

- **¿Cómo aprende mejor?** ¿Cuándo se le presenta determinada información o cuándo debe buscarla él mismo?

- **¿Ante qué tipo de tareas responde mejor?:**
 - . ¿Las repetitivas o de reproducción de la información?
 - . ¿Las que suponen comprensión e interpretación de los contenidos?
 - . ¿Aquellas en que debe utilizar lo que ya sabe para encontrar una solución a situaciones nuevas?
 - . ¿Las tareas en las que se contrastan opiniones e ideas?
 - . ¿Las que implican indagación o descubrimiento de la información?, etc.
- **¿Con quién aprende mejor?:**
 - . ¿Cuándo trabaja solo?
 - . ¿Cuándo trabaja en equipo?
 - . ¿Cuándo tutora y ayuda a algún otro niño?
- **¿Con qué tipo de materiales trabaja mejor?:**
 - . ¿Con los cuadernos, libros de texto, material de ampliación y consulta, etc?
- **¿Qué motiva al alumno?:**
 - . ¿Agradar a su profesor y hacer las cosas bien para recibir elogios?
 - . ¿Aprender algo sobre lo que ha manifestado previamente interés?
 - . ¿Aprender aquello que le resulta útil y puede aplicar automáticamente a situaciones nuevas?
 - . ¿A qué atribuye sus progresos escolares: a sus habilidades, a sus esfuerzos...?

Esta lista de factores que intervienen en lo que se ha definido como estilo de aprendizaje no debe considerarse exhaustiva. La propia intuición de cada profesor, basada en la observación del alumno, debe servir para determinar cuáles de estos factores son los más relevantes o si es necesario considerar otros.

* **Concreción de las capacidades y habilidades especiales**

Los datos recogidos durante todo el proceso de identificación, así como los aspectos que se han expuesto anteriormente, pueden servir como indicador del tipo de capacidades y habilidades por las que el alumno destaca respecto al grupo.

Es posible que se haya constatado una capacidad global de aprendizaje superior al resto de los niños por la que el alumno aprende más rápido en todas las áreas y necesita menos

tiempo que los demás para conseguir los objetivos del programa. También es posible que sus capacidades especiales se centren en áreas concretas, como pueden ser la verbal o las matemáticas por ejemplo.

El psicopedagogo que atiende el centro, puede aportar información precisa sobre el nivel de desarrollo cognitivo del alumno y sobre su rendimiento en cada una de las capacidades básicas implicadas en la actividad intelectual general.

* **Concreción de las áreas de interés**

En este apartado se pretende obtener información sobre las áreas de conocimiento que interesan al alumno. Puede ocurrir que el área o áreas en las que destaca no sean aquellas que más le interesan y no necesite, por tanto, profundizar más en ellas. También es frecuente que estos alumnos se interesen por temas concretos que tienen poca relación con los contenidos curriculares de su nivel: la astronomía, los dinosaurios, los robots, etc. Algunos de estos chicos y chicas tienden a "especializarse" casi de forma exclusiva, en sus temas de interés y pueden dedicar periodos prolongados de tiempo, incluso años, a obtener información sobre los mismos.

Antes de decidir si va a ser necesario ofrecer a determinado alumno una ayuda especial, es necesario conocer con precisión la naturaleza e intensidad de sus intereses concretos de aprendizaje.

Para obtener esta información se puede mantener una entrevista con los padres del alumno, conversar directamente con él, o diseñar algún cuestionario informal que podría aplicarse a todo el grupo y que sirva para proporcionarnos dicha información.

Algunas de las cuestiones que se pueden plantear son las siguientes:

- . Explica lo que te gusta hacer en casa en el tiempo libre.
- . ¿Qué libros estás leyendo últimamente? Explica si te han gustado.
- . ¿Cuáles son tus revistas preferidas?
- . ¿Qué partes del periódico son más interesantes para tí?
- . ¿Coleccionas algo? Explica qué.
- . ¿Qué programas de televisión prefieres?, etc.

* **El autoconcepto del alumno y la forma en que interactúa con los demás**

Los alumnos muy capacitados pueden manifestar, en ocasiones, el sentimiento de sentirse diferentes a los demás, pueden verse a sí mismos como elementos extraños o raros en la clase. En otras ocasiones pueden llegar a sentirse superiores, especialmente aquellos que

destacan considerablemente respecto a su grupo en cuanto a rendimiento escolar. La actitud de los padres ante los progresos de los hijos es un factor que, sin duda, influye en la imagen que un alumno tiene de sí mismo y en su propia autoestima.

Los profesores debemos estar atentos a manifestaciones de aislamiento y evitación de la relación con los demás, y a posibles actitudes de rechazo hacia los otros. Detectar comportamientos y actitudes de este tipo en cualquier niño es un indicador claro de que existen necesidades educativas muy concretas que se deben abordar.

3.2. DETERMINACIÓN DE LA IDONEIDAD DE LA PROPUESTA EDUCATIVA QUE SE OFRECE AL GRUPO CLASE: LA EVALUACION DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Después de analizar la información obtenida sobre el alumno o alumna lo que debemos proponernos es determinar si la programación que se va a seguir en la clase es adecuada para responder a sus necesidades o si, por el contrario, existen algunos aspectos de la misma que no resultan válidos. Para seguir un cierto orden es conveniente analizar cada uno de los elementos curriculares que componen la programación.

*** *Qué se pretende enseñar: objetivos y contenidos***

Los objetivos y los contenidos que hemos marcado para el grupo pueden no ser adecuados para un alumno o alumna muy capaz en los siguientes casos:

- Cuando la evaluación de su nivel de competencia curricular nos indica que ya supera o domina parte de los objetivos y contenidos de algún área o áreas del programa.
- Cuando después de analizar el estilo de aprendizaje del alumno prevemos que conseguirá los objetivos propuestos mucho más rápidamente que sus compañeros.
- Cuando lo que pretendemos enseñar no va a dar respuesta a los intereses que hemos observado en el alumno por conocer determinados temas o por acceder a determinada información.

En las situaciones anteriores nos plantearemos que va a ser necesario efectuar algún tipo de ajuste en los objetivos y contenidos de la programación: ¿reformular algunos objetivos?, ¿ampliar contenidos en profundidad o extensión?, ¿introducir nuevos contenidos en función de los intereses del alumno por aprender?, etc.

Sin embargo, deberemos ser cautelosos a la hora de efectuar modificaciones respecto a lo que queremos enseñar a los alumnos más capaces, ya que en otras ocasiones no será necesario ampliar objetivos, o introducir contenidos nuevos y, para atender sus necesidades concretas de aprendizaje será suficiente utilizar estrategias metodológicas diferentes o proponer otro tipo de actividades.

*** *La estrategias metodológicas que se emplean en la clase***

En este apartado conviene que cada profesor analice y reflexione sobre su propia actividad docente. Después de conocer cómo aprende el alumno superdotado o talentoso, al igual que hacemos para el resto de los niños, se ha de analizar si las estrategias utilizadas son las más adecuadas para enseñarle. Cabe preguntarse, además, si la metodología empleada sirve para dar respuesta a ritmos de trabajo, intereses y capacidades diferentes. Es evidente que no es posible atender necesidades diversas cuando se emplea un método de trabajo que implica que todos los alumnos hagan lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma. Si se da la situación anterior sería conveniente tratar de introducir algunos cambios metodológicos en la clase.

*** *Las actividades que se proponen a los alumnos***

La mayor parte de contenidos educativos pueden trabajarse de formas muy diversas. Observar las preferencias de los alumnos superdotados o talentosos a la hora de abordar distintas tareas proporcionará información sobre aquellas que deben considerarse más idóneas. Así, si las observaciones indican que determinado alumno responde mejor ante tareas que implican solución de problemas, o pensamiento creativo, y que se muestra aburrido o distraído ante tareas excesivamente repetitivas, debería utilizarse esta información para decidir si va a ser necesario modificar algunas de las actividades de la programación o introducir otras nuevas.

*** *El sistema de evaluación***

Los criterios de evaluación y los procedimientos e instrumentos que se utilizan para evaluar ¿son los más adecuados para valorar los progresos del alumno superdotado o talentoso?. En este apartado conviene seguir un proceso de reflexión y análisis sobre aquellos aspectos que se están evaluando, y sobre las propias prácticas de evaluación con el propósito de cambiar, en unos casos, o potenciar y promover, en otros, aquellos procedimientos que proporcionan una información más amplia y fiable sobre cómo progresan los alumnos y sobre cómo dichos progresos se vinculan con nuestra propia actividad.

*** *La organización de los recursos materiales del aula***

La organización del aula, los recursos materiales que se emplean,... ¿son adecuados para el alumno que se ha identificado como superdotado o talentoso?. Introduciendo en el aula nuevos materiales ¿podría atenderse mejor a dicho alumno?, y ¿podrían beneficiarse también

con el cambio sus compañeros?, etc.

El conocimiento de los alumnos y de sus intereses concretos ayudará a decidir si los recursos materiales del aula son los adecuados o si resultaría conveniente efectuar alguna modificación en los mismos.

* **La organización de los elementos personales**

El aprendizaje es un proceso interactivo por tanto, los alumnos no sólo aprenden de su profesor, sino que también lo hacen de sus compañeros y compañeras.

En este apartado es conveniente cuestionarnos si las interacciones que se producen en el aula son las más adecuadas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, o si se debería introducir algunos cambios como pueden ser: utilizar sistemas de agrupación diferentes, plantear que algunos alumnos en momentos concretos tutoren y ayuden a otros niños, o atender de forma individualizada a alguno de ellos en determinados momentos.

* **Conclusiones del análisis**

El proceso de análisis y reflexión que se ha seguido puede mostrarnos necesidades educativas a las que no se está dando respuesta:

El alumno superdotado y/o con talentos específicos necesita:

- Que se amplien o aumenten los contenidos que debe aprender.
- Que se le propongan actividades más complejas.
- Mejorar su relación con los compañeros del grupo-clase.

Las necesidades detectadas llevan a plantearse modificaciones en todos aquellos aspectos de la propuesta educativa que son inadecuados: ¿deberían emplearse estrategias metodológicas diferentes, ampliar contenidos, proponer otro tipo de actividades..., etc.?

Para responder a los interrogantes anteriores no existe una única solución posible, sino decisiones diversas. En el siguiente capítulo nos centraremos en las adaptaciones del currículo como estrategia de actuación útil para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos superdotados o talentosos.

Pero antes **RECORDEMOS QUE:**

- * **PARA DETERMINAR LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS ES NECESARIO PARTIR DE UN CONOCIMIENTO AMPLIO Y PRECISO SOBRE DISTINTOS ASPECTOS COMO SON: NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR, ESTILO PERSONAL DE APRENDIZAJE, CAPACIDADES Y HABILIDADES ESPECIALES, INTERESES, AUTOCONCEPTO Y TIPO DE RELACIONES QUE ESTABLECE CON LOS DEMÁS.**

- * **LA INFORMACIÓN OBTENIDA SOBRE EL ALUMNO O ALUMNA DEBE COMPARARSE CON LA PROGRAMACIÓN DEL AULA PARA DETERMINAR QUÉ ASPECTOS PUEDEN RESULTAR INADECUADOS O INSUFICIENTES: LO QUE SE PRETENDE ENSEÑAR, LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE SE UTILIZAN, EL SISTEMA DE EVALUACIÓN, ETC.**

- * **SI ALGUNOS ASPECTOS DE LA PROGRAMACIÓN SE CONSIDERAN INADECUADOS NOS ENCONTRAMOS EN SITUACIÓN DE TOMAR DECISIONES RESPECTO A CAMBIOS Y AJUSTES QUE SE DEBEN EFECTUAR PARA PROPORCIONAR UNA RESPUESTA ADECUADA A LAS NECESIDADES DETECTADAS.**

Después de conocer las necesidades educativas que manifiestan los alumnos superdotados y/o con talentos específicos y aquellos aspectos de la programación de aula en los que habría que introducir cambios, cabe reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

• ¿QUÉ ESTRATEGIAS SE PUEDEN UTILIZAR PARA CONFIGURAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA ADECUADA?

• ¿EN QUE ASPECTOS DEL CURRÍCULO SE DEBERÍA INCIDIR?

En este capítulo, aunque vamos a presentar distintas estrategias de atención educativa a los alumnos superdotados y talentosos, nos vamos a centrar en el enriquecimiento mediante adaptaciones curriculares porque consideramos que adaptar el currículo general a las características de estos alumnos es la estrategia de actuación más adecuada para responder a sus necesidades concretas de aprendizaje.

Además, el modelo de atención a la diversidad que introduce la LOGSE, a través de un currículo flexible y abierto, ofrece la posibilidad de responder a las necesidades educativas específicas de estos alumnos en el contexto de su grupo.

Así pues, enriquecer el currículo permite atender en la escuela ordinaria a los alumnos más capaces junto con sus compañeros de edad, y evita los posibles efectos negativos que otras estrategias de actuación pueden originar, y que a continuación van a describirse.

CAPÍTULO 4

CÓMO PROPORCIONAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS

Las principales estrategias de atención educativa con alumnos superdotados y/o con talentos específicos: la aceleración o adelantamiento de niveles educativos, la agrupación según capacidades y el enriquecimiento del currículo.

4.1.1. La aceleración

Ha sido, durante años, la forma más utilizada de responder a las necesidades educativas de estos niños. Consiste en adelantar uno o más cursos con el propósito de situar al alumno en el contexto educativo que se corresponde con su nivel real de conocimientos. El dominio en las distintas materias es el criterio para efectuar los adelantamientos.

Después de conocer las necesidades educativas que manifiestan los alumnos superdotados y/o con talentos específicos y aquellos aspectos de la programación de aula en los que habría que introducir cambios, cabe reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

*** ¿QUÉ ESTRATEGIAS SE PUEDEN UTILIZAR PARA CONFIGURAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA ADECUADA?**

*** ¿EN QUÉ ASPECTOS DEL CURRÍCULO SE DEBERÍA INCIDIR?**

En este capítulo, aunque vamos a presentar distintas estrategias de atención educativa a los alumnos superdotados y talentosos, nos vamos a centrar en el enriquecimiento mediante adaptaciones curriculares porque consideramos que adaptar el currículo general a las características de estos alumnos es la estrategia de actuación más adecuada para responder a sus necesidades concretas de aprendizaje.

Además, el modelo de atención a la diversidad que introduce la LOGSE, a través de un currículo flexible y abierto, ofrece la posibilidad de responder a las necesidades educativas específicas de estos alumnos en el contexto de su grupo-clase.

Así pues, enriquecer el currículo permite atender en la escuela ordinaria a los alumnos más capaces junto con sus compañeros de edad, y evita los posibles efectos negativos que otras estrategias de actuación pueden originar, y que a continuación van a describirse.

4.1. DISTINTAS ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA

Vamos a exponer, de forma breve, algunas de la principales estrategias de atención educativa con alumnos superdotados y/o con talentos específicos: la aceleración o adelantamiento de niveles educativos, la agrupación según capacidades y el enriquecimiento del currículo.

4.1.1. La aceleración

Ha sido, durante años, la forma más utilizada de responder a las necesidades educativas de estos niños. Consiste en adelantar uno o más cursos con el propósito de situar al alumno en el contexto educativo que se corresponde con su nivel real de conocimientos. El dominio en las distintas materias es el criterio para efectuar los adelantamientos.

La aceleración permite aprovechar los recursos e infraestructura escolar existentes y es una estrategia de atención rápida y económica.

Adelantar cursos podría considerarse una estrategia adecuada para los alumnos que requieren mayor cantidad de información o contenidos más complejos. Sin embargo, no lo sería para aquellos que precisan actividades más estimuladoras o una mayor interconexión entre las informaciones, cuyas necesidades educativas podrían ser atendidas, más bien, con ajustes metodológicos.

Además, en muchas ocasiones, el aumento de dificultad que corresponde a un curso superior no se identifica con las necesidades curriculares de los niños: ampliación de contenidos y profundización en los mismos, pudiendo dejar lagunas en los aprendizajes (Castelló, 1987).

El principal inconveniente de la aceleración es que, en ocasiones, puede crear en los niños problemas emocionales o de adaptación social. Los alumnos más pequeños no pueden compararse con los mayores en muchos aspectos, porque su bagaje de experiencias es distinto. La superioridad intelectual no tiene por qué estar asociada a otros aspectos del desarrollo, como son la madurez física o social.

En el caso de los adolescentes, muchos de los problemas propios de la edad, se ven incrementados por la aceleración. Tener que relacionarse diariamente con compañeros más maduros emocionalmente genera confusión y esto acaba repercutiendo en las relaciones dentro de la escuela y la familia. A menos que un alumno no sólo sea superdotado sino también maduro afectiva y emocionalmente para su edad, la aceleración no es una elección adecuada (Freeman, 1993).

4.1.2. El agrupamiento

Bajo el epígrafe **agrupamiento** se encuentra una gran variedad de estrategias cuyo denominador común es la formación de grupos, de manera fija o temporal, según la capacidad y las habilidades del alumnado y con un currículo enriquecido y diferenciado.

El rango de estos agrupamientos puede ir desde la creación de Centros especiales a la formación de grupos de aprendizaje dentro de la propia aula. Muchos de estos agrupamientos se complementan con estrategias de aceleración. Dado que no es el objetivo de este capítulo el estudio en profundidad de las modalidades educativas, aspecto que por otra parte es objeto de múltiples investigaciones (Span y Rogers, 1993), nos centraremos en la agrupación total y la agrupación parcial.

* **La Agrupación total: Los Centros Especiales**

En algunos países existe la tradición de atender a los alumnos superdotados o talentosos en escuelas reservadas exclusivamente para ellos. La mayoría de estos centros suelen tener un funcionamiento semejante al universitario, con una enorme flexibilidad de horarios y una amplia variedad de disciplinas.

Los centros especiales proporcionan a los alumnos programas adecuados a su capacidad e intereses asegurando un alto grado de motivación y un máximo rendimiento escolar. No obstante, su principal desventaja es que supone para los niños un universo cerrado y artificial, que no les prepara para desenvolverse en el exterior. Los argumentos en contra de los centros especiales se apoyan en esta idea: el mundo en el que viven los niños superdotados no es diferente del de los demás, y es importante que aprendan a convivir con los que son menos rápidos y menos dotados que ellos. El aislamiento completo no favorece la integración en un mundo en el que inevitablemente tienen que vivir. *La agrupación total es considerada como una estrategia socialmente desintegradora que puede producir efectos muy negativos en los niños* (Genovard y Castelló, 1990).

* **La agrupación parcial**

Esta forma de agrupamiento consiste en la atención a los alumnos superdotados o talentosos en clases especiales durante algunas horas del horario lectivo. El resto del tiempo estos alumnos permanecen con su grupo-clase.

Durante el tiempo que los alumnos son atendidos fuera del aula, se pueden trabajar con más amplitud y profundidad aspectos de su propuesta curricular que presentan más dificultad para ser abordados dentro del aula.

Las investigaciones realizadas en otros países han demostrado que una agrupación parcial que no se planifique rigurosamente considerando los tiempos, las áreas y el profesorado responsable, no sólo no reportará beneficios a los alumnos superdotados o talentosos, sino que puede generar conflictos, a nivel relacional, en el grupo-clase y entre el propio profesorado (Freeman, 1993).

4.1.3. El enriquecimiento

Es una estrategia de atención basada en la individualización de la enseñanza y que consiste en diseñar programas ajustados a las características de cada alumno o alumna. Tiene la ventaja de permitir trabajar a los alumnos superdotados y talentosos con sus compañeros de clase sin producir consecuencias negativas en su socialización.

En ocasiones, el enriquecimiento se entiende como la elaboración de programas paralelos a los ordinarios que se aplican de forma simultánea a éstos, sin que exista conexión entre las

actividades que realizan los alumnos superdotados y talentosos y las que realizan sus compañeros de clase.

La adaptación curricular puede ser también una estrategia de enriquecimiento. La diferencia fundamental, que la hace más adecuada, es que mediante la adaptación no se pretende confeccionar programas individuales paralelos, sino efectuar diversas adaptaciones y ajustes en el programa ordinario dirigidas a atender las necesidades concretas de aprendizaje de los alumnos más capaces.

Cuadro nº2: ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA. ANÁLISIS COMPARATIVO.

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
ACELERACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> · Permite aprovechar recursos e infraestructura escolar existente por lo que resulta rápido y cómodo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Puede generar problemas emocionales y sociales. · No se basa en el principio de individualización. El alumno o alumna recibe el programa estándar de otro nivel superior, lo que no garantiza que se dé respuesta a sus necesidades.
AGRUPAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> · Responde a las variables motivación y rendimiento sin incurrir en la descontextualización evolutiva del alumno o alumna. · El rendimiento puede ser óptimo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se trata de una estrategia socialmente desintegradora. Genera dificultades de interacción social. · Incompatible con un sistema educativo igualitario y comprensivo.
ENRIQUECIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> · Es una medida integradora. · Cubre las necesidades del alumno o alumna sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Requiere un contexto educativo flexible que permita la individualización. · Requiere formación del profesorado, recursos materiales, colaboración de otros profesionales...

4.2. EL ENRIQUECIMIENTO MEDIANTE LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO: ESTRATEGIAS QUE PUEDEN UTILIZARSE PARA CONFIGURAR LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MÁS CAPACES; ASPECTOS DEL CURRÍCULO EN LOS QUE SE DEBERÍA INCIDIR

El modelo de atención a la diversidad que introduce la LOGSE se basa en el reconocimiento de que las necesidades educativas que los alumnos manifiestan pueden ser muy diferentes. La respuesta a esta diversidad, de la que los alumnos superdotados y talentosos son parte integrante, es posible en un modelo de escuela abierto al cambio y con un currículo flexible, en el que los profesores asumen un nuevo rol con mayor autonomía y responsabilidades en la toma de decisiones.

4.2.1. Decisiones que se pueden tomar en el proyecto Educativo y Curricular del centro para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos más capaces

Tal como se acaba de mencionar, todas las decisiones dirigidas a atender a las necesidades diversas del alumnado, son beneficiosas para los alumnos y alumnas más capaces.

A nivel general, algunos ejemplos de estas decisiones pueden ser:

- Contemplar sistemas de evaluación variados que permitan al profesorado disponer de una información amplia y completa de los progresos de todos los alumnos, incluidos los muy capacitados.
- Utilizar metodologías en las que se fomente el trabajo cooperativo y en las que se respete diferentes ritmos y niveles de aprendizaje.
- Considerar modalidades de agrupación flexible, por niveles, ciclos y en distintas áreas.
- Utilizar materiales y recursos didácticos variados.
- Diseñar un Plan de Acción tutorial que contemple la posibilidad de que algunos alumnos reciban atención individualizada, en momentos concretos y en función de sus necesidades.

Sin embargo, en ocasiones estas decisiones pueden no ser suficientes para atender a los alumnos capaces de aprender más contenidos que los contemplados en el Proyecto Curricular, por ejemplo, o para aquellos que manifiestan intereses intensos de aprendizaje en áreas concretas.

En este caso sería necesario tomar nuevas decisiones dirigidas a ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje que se propone al alumnado, contando con que tales decisiones van a ser beneficiosas para todos.

Algunos ejemplos, podrían ser los siguientes:

- Programar actividades variadas con la finalidad de poner en contacto a los alumnos con temas novedosos e interesantes que sirvan para ampliar y enriquecer el currículo del centro.

Actividades:

Conferencias
Demostraciones
Talleres
Mesas Redondas
Debates
Películas
Excursiones, salidas...

Temas:

Astronomía
Publicidad
La bolsa
Meteorología
Crítica de cine
La guerra
Cocina...

Para desarrollar estas actividades se puede constituir una comisión organizadora formada por profesores, padres y madres, alumnos. Esta comisión puede solicitar la colaboración de: expertos en distintos temas, profesores especialistas en áreas concretas, profesionales de la localidad, padres y madres que por sus estudios o profesión puedan aportar información valiosa, etc.

Es importante que la comisión encargada de la planificación y organización de estas actividades generales de enriquecimiento sepa aprovechar todos los recursos disponibles tanto en el centro como en el barrio, localidad...

- Fomentar la formación de grupos de trabajo, entre los alumnos, sobre diversos temas en función de distintas áreas de interés:
 - Grupo de redacción de la revista del centro.
 - Grupo de teatro.
 - Taller de fotografía.
 - Taller de artistas.
 - Equipos de investigación sobre distintos temas de interés.
 - Equipos deportivos, etc.

Estos grupos pueden funcionar con un plan de trabajo elaborado por los propios alumnos bajo la guía de algún profesor.

Los distintos trabajos y aportaciones realizadas pueden servir como actividades de enriquecimiento general para el resto de alumnado.

- . Flexibilizar la organización general del centro y del Plan de Acción tutorial, de manera que aquellos alumnos que lo deseen o necesiten puedan profundizar en temas específicos e incluso realizar algún sencillo trabajo de investigación sobre los mismos, tutorado por algún profesor o profesora.
- . Constituir una comisión de profesores encargados de adaptar materiales curriculares:
 - . Incremento, en los programas, de actividades y experiencias de aprendizaje que permitan diversos grados de profundización.
 - . Selección de aspectos sobre los que se puede profundizar en la secuencia de contenidos que se van a trabajar.
 - . Elaboración de materiales de ampliación en distintas áreas.
 - . Eliminación de contenidos excesivamente repetitivos, etc.

En aquellos casos en que las necesidades educativas del alumno muy capaz no son suficientemente atendidas, a través de estas decisiones tomadas a nivel general del centro, se deberá pasar a tomar decisiones desde la programación del aula mediante las adaptaciones del currículo.

4.2.2. Las adaptaciones del currículo

Todas las decisiones que toman los profesionales de la educación para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos más capacitados, puestas de manifiesto a través de la evaluación, constituyen adaptaciones o modificaciones de los diversos elementos que configuran la práctica educativa.

Estos cambios o ajustes pueden establecerse en los siguientes elementos:

- En el qué enseñar : objetivos y contenidos
- En el cómo enseñar: las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- En el qué y cómo evaluar

Dado que existe una relación de interdependencia entre los distintos elementos curriculares, las adaptaciones que se efectúan en determinados elementos, suelen ir ligadas a cambios y modificaciones que afectan simultáneamente a otros. Así, por ejemplo, modificar la metodología puede suponer efectuar, a la vez, cambios en el tipo de actividades que se programan, o en los materiales que se utilizan, etc. También, en otras ocasiones, una organización flexible del grupo-clase o del ciclo según las áreas y niveles de competencia curricular, reduce la necesidad de introducir nuevos objetivos o contenidos, de manera individual, para un alumno o alumna.

Para adaptar la programación es conveniente seguir los siguientes criterios:

- Decidir los ajustes y cambios posibles que servirán para atender mejor al alumno superdotado o talentoso y que se consideren, a la vez, beneficiosos para el resto de los alumnos de la clase. Estas adaptaciones irán, pues, dirigidas a todo el grupo.
- Si después de efectuar modificaciones en la programación de aula, se considera que existen aspectos concretos sin atender, se decidirán nuevos ajustes dirigidos exclusivamente, en este caso, al alumno muy capaz.

Se van a aportar aquí una serie de ideas o sugerencias que pueden ser útiles al efectuar adaptaciones de la programación dirigidas a responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos muy capacitados, pero antes conviene recordar que no existe una única respuesta posible, sino diversas opciones igualmente válidas. Detectar una necesidad puede dar lugar a adaptaciones diferentes en los distintos elementos curriculares, y el papel del profesional es decidir cuál es la más adecuada en función de las propias posibilidades y las del contexto educativo en que se encuentra. Es importante ser realistas, no se puede decidir cambiar la metodología de trabajo habitual, por ejemplo, cuando no se domina el nuevo método, o cuando se piense que puede no ser adecuado para el resto de los alumnos de la clase.

Hay que tener presente también, que la decisión que se tome no debe considerarse como definitiva e invariable; al contrario, en función de los resultados observados se decidirá si los cambios introducidos son útiles, o si se deben efectuar nuevas modificaciones.

4.2.3. Adaptaciones en el qué enseñar

*** *Introducción de nuevos contenidos***

Cuando un alumno supera parte de los contenidos de su nivel, o cuando aprende mucho más rápido que el resto, se puede decidir que va a ser necesario establecer modificaciones en estos elementos del currículo. No es conveniente elegir contenidos propios de niveles superiores, a menos que el alumno demande información sobre los mismos. Más bien, lo que debería plantearse es enseñar aquello que el alumno necesita aprender en función de los intereses concretos que manifiesta. Así, puede proponerse que aprenda diversos procedimientos de búsqueda de información: cómo utilizar material de consulta, cómo desenvolverse con soltura en una biblioteca, etc. También puede plantearse el enseñar estrategias de asimilación de la información y organización del trabajo: cómo estudiar para comprender y retener mejor o cómo organizar el tiempo. O quizá se considere que el alumno necesita aprender un método de investigación que le sirva para responder a sus preguntas: cómo generar ideas, hipótesis y predicciones, cómo organizar la información, cómo comprobarlas, etc.

Es conveniente incluir estos contenidos en el programa del grupo y trabajarlos con todos los alumnos, aunque el grado de consecución previsto no sea el mismo para todos. Por

ejemplo, un profesor de 2º ciclo puede proponerse trabajar la realización de esquemas con toda la clase, y pretender que una de sus alumnas domine la técnica y la aplique, y que el resto entienda que el esquema es una especie de gráfico donde se pone lo más importante de la lectura.

La introducción de nuevos contenidos debe dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que se habían detectado. Nos hemos referido antes a metas relacionadas con: conseguir cierta información, utilizar técnicas de trabajo intelectual y aprender a investigar siguiendo unos pasos lógicos porque suelen ser las necesidades más comunes de los alumnos muy capacitados, pero si se hubieran detectado otras se debería, de la misma forma, tratar de atenderlas. Si se observa, por ejemplo, en determinado alumno dificultades para relacionarse con los demás por sentirse inseguro, se debería proponer la enseñanza de determinadas habilidades que le faciliten el trato con sus compañeros y que le den seguridad.

Para potenciar la realización de aprendizajes significativos es importante informar a los alumnos de los objetivos que se pretende conseguir, de manera que se sientan motivados y puedan valorar ellos mismos los progresos que logran. De la misma forma, se deberá actuar si se marca algún objetivo dirigido exclusivamente a uno de los alumnos.

* Ampliación vertical y horizontal de los contenidos

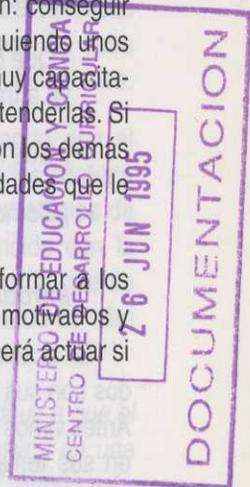
Genovard y Castelló (1990), consideran que la adaptación del currículo para niños superdotados y/o con talentos específicos debe contemplar la ampliación vertical y horizontal de los contenidos.

La **ampliación vertical** consiste en aumentar la cantidad de contenidos a aprender, mientras que en la **ampliación horizontal** el aumento cuantitativo de contenidos queda en un segundo término y prevalece la realización de interconexiones entre los contenidos que se van a aprender.

Para estos autores la ampliación horizontal suele ser más apropiada para el trabajo con niños superdotados y, para los alumnos que poseen talentos más específicos resulta más eficaz la ampliación vertical de contenidos, en el área concreta en que el alumno talentoso destaca.

Los expertos en educación de niños superdotados y talentosos coinciden en que una de las estrategias más útiles para trabajar con estos alumnos, es desarrollar los contenidos del programa del grupo con mayor extensión y analizando determinados aspectos con mayor profundidad o relacionándolos con otras áreas del currículo. Ampliar contenidos en profundidad y extensión se hace necesario cuando el alumno o alumna necesita menos tiempo que sus compañeros para dominar los que trabaja toda la clase. En general, los propios alumnos aportan indicadores de la cantidad de materiales a aprender que necesitan en función del tipo de preguntas o sugerencias que realizan.

Se ha de tener presente que la ampliación de contenidos debe centrarse prioritariamente



en proponer actividades mediante las cuales el alumno aprenda por él mismo. Así pues, el papel del profesor se basa primordialmente, en guiar su aprendizaje y no sólo en explicar o aportar la información concreta que se ha ampliado.

Obtener información sobre las cuestiones siguientes puede ayudar a programar los contenidos que queremos desarrollar con todo el grupo en general, y con el alumno superdotado o talentoso en particular:

- ¿Qué conocimientos y experiencias previas tienen los alumnos respecto al tema que se va a trabajar?
- ¿Qué les gustaría saber, qué les interesa conocer sobre el mismo?
- ¿Cómo podemos conseguir esta información?

*** *Introducción de contenidos diferentes a los que trabaja el grupo***

En ocasiones, se puede decidir abordar con un alumno determinados contenidos relacionados con sus intereses, pero con escasa conexión con los contenidos del programa del grupo. Antes vimos que algunos niños superdotados tienden a convertirse en auténticos especialistas en sus temas de interés y dedican todos sus esfuerzos en ampliar información sobre los mismos. La decisión de abordar dichos temas en clase no es un intento de "sobreenseñar" al alumno; es decir, enseñar aún más aquello que mejor se domina. Las razones pueden ser otras: lograr una mayor motivación hacia el resto de aprendizajes utilizando sus temas de interés como refuerzo, sustituir dicho tema por una parte del programa que el alumno ya domina o, simplemente, la imposibilidad de eludir sus frecuentes preguntas sobre distintos aspectos del tema que desea conocer.

Como se ha expuesto anteriormente, no es necesario que el profesor domine el tema o temas que interesan al alumno, sino más bien que actúe como guía de su trabajo: averiguando dónde y cómo consigue la información, qué materiales utiliza...y, a partir de ahí, dirigir sus pasos. No hay que olvidar que aunque pueda suceder que un alumno sepa más que su profesor en relación a su tema de interés, el profesor siempre podrá ayudarle a conseguir nuevos datos, o a utilizar mejor la información que ya domina.

Algunos profesores pueden llegar a sentirse incómodos al admitir que desconocen determinada información. Cuando alguien en clase pregunta con insistencia sobre algunas de las características de los peces luminosos de las profundidades del mar y, simplemente no sepamos que características tienen, la mejor respuesta puede ser: "Veras, lo vas a averiguar tú mismo, y yo te ayudaré". No es preciso ni conveniente mostrar al alumno que se sabe más que él, porque puede no ser así, lo importante es demostrarle que se le quiere ayudar y que interesan sus progresos.

4.2.4. Adaptaciones en el cómo enseñar: estrategias de enseñanza-aprendizaje, actividades, agrupamientos

Para los alumnos que se han identificado como muy capaces y que sin embargo, tienen un rendimiento escolar poco satisfactorio y muestran escaso interés hacia lo que se les quiere enseñar, la mejor estrategia es intentar ajustar el método de trabajo a sus características utilizando procedimientos diferentes para conseguir que se sientan más motivados. Se debe contar con que dichas estrategias sean también adecuadas para el resto de niños de la clase.

Los especialistas en educación de niños superdotados han venido afirmando que el profesorado de estos alumnos debe centrarse más que en enseñar directamente los contenidos a aprender en orientar el trabajo de los niños facilitando la adquisición de estrategias de búsqueda de información y suscitando interrogantes. Este planteamiento coincide con la concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica sobre la que se fundamenta el currículo oficial, por considerarse, actualmente, un enfoque adecuado no sólo para los alumnos muy capacitados sino para todos los niños en general.

Para C. Coll (1990) *“la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle por él mismo la capacidad de realizar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender”*. Según esta concepción, el alumno es quien construye sus propios aprendizajes, aunque ello sólo es posible gracias a las ayudas que le proporciona el profesor.

De esta forma, la construcción de conocimientos por parte de los alumnos es posible gracias a la actividad que estos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares, y para ello es necesario:

- Partir de los conocimientos previos del alumno y de sus experiencias anteriores.

Para que el aprendizaje represente realmente un reto para los alumnos muy capaces es necesario que aquello que se propone enseñar se sitúe en la distancia óptima entre lo que el alumno ya sabe y lo que ha de aprender. Si no se tiene suficientemente en cuenta los conocimientos previos puede ser bastante frecuente que esta distancia óptima no exista, que el alumno ya sepa lo que se le propone para aprender.

- Presentar los contenidos siguiendo una estructura lógica.

Se debe procurar que sean coherentes con el nivel de desarrollo cognitivo del grupo, y también del alumno superdotado y/o con talentos específicos.

- Motivar a los alumnos para aprender, deben querer aprender.

Para ello es necesario tener en cuenta que el nivel de dificultad de las tareas condicionan en gran medida la motivación del alumno. En muchas ocasiones, estos alumnos están

desmotivados hacia el aprendizaje y las tareas escolares debido, por una parte al bajo índice de dificultad y al carácter excesivamente mecánico y repetitivo de muchas de las actividades que se les proponen y, por otra, a que no se haya considerado la naturaleza e intensidad de sus intereses concretos de aprendizaje.

- Proponer actividades dirigidas a que los alumnos aprendan los contenidos por ellos mismos modificando, así, sus esquemas previos de conocimiento.

Tal y como se ha visto en capítulos anteriores los alumnos superdotados muestran una clara preferencia por trabajar de forma autónoma y con bastante independencia, característica que hace especialmente relevante la necesidad de plantear actividades que permitan la búsqueda de información y el aprendizaje por descubrimiento.

Así pues, el papel del profesor es actuar como un mediador del proceso de construcción de conocimientos de los alumnos haciendo que participen en tareas y actividades que les permitan construir significados cada vez más próximos al currículo escolar, y ello implica una importante labor previa de observación, reflexión constante, toma de decisiones y planificación de las actividades que se van a proponer al grupo.

Cambiar la propia metodología requiere un tiempo y supone introducir pequeñas modificaciones y valorar los resultados que se obtienen. Descubrir que las necesidades educativas concretas de alguno de los alumnos no están atendidas, no implica que se cambie radicalmente el método de trabajo, aunque sí que haya que plantearse cómo se pueden atender. La decisión depende del profesional; se puede optar, por ejemplo, por continuar con el método habitual, pero proponerse dedicar un tiempo de atención individual a dicho alumno, programar para él diversas actividades enriquecedoras, y/o facilitarle algunos materiales que le ayuden.

A continuación vamos a ir presentando, a modo de sugerencia, algunos ejemplos sobre posibles cambios en el cómo enseñar a estos alumnos:

*** Utilizar la enseñanza tutorada al proponer distintas actividades**

La enseñanza tutorada de un alumno a otro es una técnica que suele dar buenos resultados, porque el alumno que tutora y ayuda a otro debe realizar un esfuerzo importante para organizar, verbalizar y explicitar la información que desea que el otro aprenda.

La investigación psicopedagógica (Forman y Cazden, 1984; Webb, 1984), ha demostrado suficientemente que la tarea de "tutorar" y/o colaborar con un compañero que tiene un nivel de conocimientos distinto, no sólo es beneficiosa para el tutorado, sino también para el tutor.

Es conveniente establecer un intercambio de papeles (tutor-tutorado) para que no sea siempre el mismo alumno el que enseña. Tan importante es aprender a ayudar como aceptar ayuda.

Al utilizar la enseñanza tutorada es necesario crear un clima de interdependencia positiva

entre los alumnos (Echeita y Martín, 1990), donde “ayudar” o “ser ayudado” se viva con naturalidad y como algo mutuamente beneficioso y no como un acto de demostración de superioridad de unos frente a otros.

* Programar actividades amplias que tengan diferentes grados de dificultad y realización

Nos referimos a actividades que incluyan, a su vez, diversas subactividades o actividades grupales y que puedan realizarse de forma cooperativa, como por ejemplo:

- Preparar una obra de teatro: los guiones, decorados, disfraces.
- Confeccionar una revista: hacer entrevistas, redactar, ilustrar, inventar pasatiempos, etc.
- Organizar la biblioteca del aula: clasificar los libros, preparar fichas, etc.

Se trata de proponer actividades de aprendizaje de forma cooperativa en las que cada alumno sabe que su aportación y su trabajo ayuda al grupo. Para Echeita (1994) con este tipo de actividades *“...los alumnos están vinculados de manera que cada uno de ellos sabe y siente que su mejor rendimiento personal ayuda a los compañeros con los que está unido a alcanzar el suyo y que el propio depende a su vez del buen rendimiento de aquellos; los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para los restantes miembros...”*.

Programar actividades amplias permite que los alumnos más capaces se encarguen de las tareas más complejas o más adecuadas a sus características, aunque lo importante es que todos los alumnos y alumnas aprendan a cooperar, a respetar las diferencias y valorar las aportaciones de los demás.

* Programar diversas actividades para trabajar un mismo contenido

En el ejemplo anterior se trabajaban distintos contenidos por medio de una actividad amplia. De la misma forma, se puede trabajar un mismo contenido con actividades diversas que supongan abordar los aprendizajes con tareas que impliquen grados diferentes de dificultad:

- Las más sencillas son las actividades que suponen la identificación o reproducción de los contenidos: definir, explicar, clasificar, etc.
- Con un grado de dificultad mayor se sitúan las actividades que implican la aplicación de los contenidos: resolución de problemas, transferencia de métodos y técnicas a situaciones nuevas, etc.
- Las tareas más complejas son aquellas en que es necesario relacionar contenidos: comparar, comentar, interpretar, descubrir significados ocultos, etc.

Si se pretende desarrollar los contenidos con distinto nivel de profundidad y extensión es necesario que se programen actividades diversas para conseguirlo.

* Programar actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión

Se ha de procurar incluir propuestas de actividades flexibles y amplias de manera que los alumnos puedan participar, eligiendo la manera de realizarlas.

Si la actividad se plantea individualmente, por ejemplo contar un cuento o una historia un alumno podría hacerlo oralmente, otro por escrito, con dibujos, dramatizando, con música y ruidos, etc.

Si la tarea se plantea grupalmente, como por ejemplo una actividad investigadora que se solucione trabajando cooperativamente, se podría adoptar el siguiente proceso:

- . El profesor plantea al grupo la actividad y se forman varios subgrupos para su realización.
- . En cada grupo los alumnos determinan la información que desean obtener y cómo pueden conseguirla.
- . Cada grupo organiza su reparto de tareas. El profesor ayuda a cada grupo en la reflexión y ejecución.
- . En cada grupo, los alumnos analizan la información y proponen una solución a la cuestión planteada.
- . Cada equipo presenta su trabajo, en la forma en que han decidido: oralmente, con esquemas, con dibujos, etc.
- . El profesor y los alumnos evalúan la contribución de cada equipo.

* Efectuar un diseño equilibrado de actividades de gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual

Las actividades dirigidas a todo el grupo (una explicación, un dictado, un debate...) tienen el inconveniente de que los niños más lentos pierden el ritmo, y los más rápidos pueden aburrirse, por lo que interesa combinar actividades de pequeño grupo y de trabajo individual.

El trabajo en equipo (pequeño grupo) sirve al profesor para adaptarse a diferentes niveles y estilos de aprendizaje. Mientras que las tareas individuales son más válidas para que los alumnos consigan objetivos específicos que no comparten con los compañeros.

* Planificar actividades de libre elección por los alumnos

Si un alumno termina el primero las multiplicaciones y se le proponen más multiplicaciones, es posible que el día siguiente no termine ya el primero. Es importante que, en algunos momentos, los alumnos puedan elegir libremente realizar distintas actividades que respondan a sus intereses. No es preciso que ello ocurra sólo cuando terminan los primeros, se pueden

establecer algunos momentos del día o de la semana de forma que constituya una actividad habitual en la dinámica del aula.

*** Planificar actividades extraescolares adecuadas a los intereses de los alumnos**

Las salidas del centro (visitas, excursiones,...) pueden ser la ocasión idónea para dar una respuesta adecuada a los intereses muy concretos de alguno de los alumnos: las plantas, la pintura, la arqueología, los insectos, etc.

- Visitar museos, una estación meteorológica o la bolsa.
- Realizar excursiones a yacimientos arqueológicos o al jardín botánico.
- Asistir a exposiciones de pintura, cerámica o fotografía, etc.

Todas ellas son actividades que se consideran estimuladoras para cualquier niño de la clase y que pueden resultar de extraordinario interés para los "expertos" en botánica, arqueología o en cómics.

*** Programar actividades individuales para el alumno muy capacitado**

Si después de efectuar modificaciones y ajustes en el programa del grupo, todavía se considera que algunas de las actividades no son adecuadas para el alumno superdotado o talentoso, se pueden programar en estos casos tareas individuales.

Renzulli (1977) propone el método de "condensación" que consiste en sustituir una actividad que es excesivamente fácil para un alumno, o que está relacionada con los contenidos que ya domina, por otra a la que llama de **enriquecimiento o profundización**.

Cuando todo el grupo realiza determinadas tareas, se proponen otras para el alumno superdotado y/o con talentos específicos, a ser posible relacionadas con las que trabaja el grupo.

El método es adecuado para trabajar algunos contenidos con mayor profundidad o extensión, también es útil para desarrollar contenidos relacionados con los intereses del alumno, que no van a trabajar el resto de niños de la clase.

Escribir un artículo para la revista del colegio cuando los demás realizan un dictado, o elaborar el presupuesto de gastos de una excursión cuando los compañeros efectúan sumas y restas, son ejemplos de las actividades individuales a las que nos referimos.

*** Organizar los espacios del aula**

Si se pretende establecer momentos en la clase en los que confluyan diferentes actividades, es necesario organizar distintos espacios en el aula: la biblioteca, un rincón para los

experimentos, una imprenta o un pequeño taller de prensa, el lugar para las colecciones, el rincón para pintar o modelar, etc. La elección de los espacios debe estar relacionada con los intereses de los alumnos y con las tareas que se programen.

Establecer diferentes espacios de actividad en el aula es una estrategia muy útil cuando existen en la clase ritmos de trabajo diferentes y no se pretende que todos los alumnos hagan lo mismo, al mismo tiempo.

*** Adecuar los materiales didácticos**

Para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos muy capacitados, puede ser necesario introducir en el aula diversos materiales que, además, pueden resultar interesantes para el resto de los niños:

- En la biblioteca de aula hay que incluir libros de lectura adecuados. Es posible que alumnos que son muy buenos lectores encuentren en su clase cuentos escritos en cursiva o libros de imágenes con textos cortos, libros sin duda adecuados para sus compañeros. La biblioteca debería incluir también diverso material de consulta relacionado con los intereses del alumno superdotado o talentoso: los fósiles, la religión, etc. Cuanto más amplio sea el material de consulta del que dispongamos, más posibilidades tendremos de proponer actividades adecuadas.
- En el rincón de los experimentos se pueden pedir prestados algunos instrumentos del laboratorio: balanzas, termómetros, etc.
- Si en clase se tienen juegos de los llamados educativos: puzzles, rompecabezas..., es conveniente tener en cuenta que no sean muy fáciles para determinado alumno, y adquirir algunos más en estos casos.
- Utensilios para pintar, modelar, medir, calcular..., pueden ser muy útiles. También puede serlo, introducir en el aula un ordenador y utilizarlo en momentos concretos.

Ya que la lista de materiales que podrían servir para atender mejor a los alumnos muy capaces puede ser muy amplia, el conocimiento de sus características concretas nos indicará, sin duda, cuáles son más apropiados.

*** Flexibilizar la distribución del tiempo**

La distribución del tiempo debe ser flexible. En el caso de que el grupo de alumnos sea atendido por un solo profesor se deberá evitar la rigidez en cuanto al tiempo dedicado al desarrollo de las diversas áreas.

Cuando sean varios profesores los que atiendan al grupo y no sea posible flexibilizar el horario se deberá intentar, al menos, flexibilizar los tiempos dedicados a la realización de las diversas actividades. Dar un tiempo mínimo y un tiempo máximo para cada actividad puede ser una estrategia válida.

4.2.5. Adaptaciones en el qué y cómo evaluar

Se ha de tener en cuenta que cualquier modificación en cuanto al qué enseñar, es decir en cuanto a los objetivos y contenidos conlleva necesariamente la introducción de los criterios de evaluación pertinentes.

Por otra parte, las modificaciones en el sistema de evaluación irán dirigidas a obtener una información amplia no sólo de los progresos de los alumnos, sino también del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes:

- Averiguar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos al iniciar cada tema.
- Diseñar actividades especialmente pensadas para evaluar el progreso de los alumnos, evitando situaciones de examen.
- Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados: observación, cuestionarios, entrevistas, análisis de cuadernos y trabajos del alumno, etc.
- Evaluar la propia práctica del profesor; es decir, el desarrollo de la acción educativa en el aula: planteamientos metodológicos, estrategias que utiliza el profesor, etc.
- Evaluar aspectos interactivos: nivel de comunicación e interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí, roles dentro del grupo, etc.
- Evaluar aspectos organizativos y ambientales: distribución de espacios, tiempos, adecuación de recursos didácticos, etc.

4.2.6. El registro de las decisiones tomadas al efectuar la adaptación

Plasmar por escrito las adaptaciones y ajustes que se han efectuado en la programación permite una constante y más ordenada revisión y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la incorporación de nuevas modificaciones en función de los resultados observados.

Además, la existencia de un documento escrito es una condición necesaria para garantizar que la atención educativa a ese alumno va a tener una continuidad, independientemente de los profesionales que atiendan al grupo.

Para registrar las adaptaciones efectuadas se puede utilizar el sistema habitual de programación al que se puede añadir un sencillo documento que plasme las decisiones tomadas. Esta relación con la programación facilitará la reflexión y el análisis de las situaciones pedagógicas que se ofrecen al alumno muy capacitado.

Antes de finalizar el capítulo para tratar en el siguiente la tutoría con alumnos muy capacitados **RECORDEMOS QUE:**

- * **EL ENRIQUECIMIENTO ES UNA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS QUE SE BASA EN TÉCNICAS DE INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA**
- * **EN RELACIÓN A OTRAS ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EL ENRIQUECIMIENTO TIENE LA VENTAJA DE SER UNA MEDIDA INTEGRADORA QUE CUBRE, A LA VEZ, LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTOS ALUMNOS.**
- * **LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO SON LA ESTRATEGIA DE ACUACIÓN BÁSICA PARA ENRIQUECER EL CURRÍCULO Y RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS.**

Suele considerarse que una de las necesidades más comunes y frecuentes de los alumnos y alumnas muy capacitados es el aumento de los contenidos que deben aprender, aumento que en general se entiende como ampliación de información (hechos y conceptos) sin embargo, en la propuesta educativa que se elabora para ellos, puede resultar prioritario enseñar contenidos diferentes a los propiamente conceptuales. Así, puede ser necesario enseñar determinadas actitudes tales como aprender a aceptar, respetar y valorar a los demás, por ejemplo, o también, enseñar determinados procedimientos y estrategias que sirvan para planificar y regular su propia actividad de aprendizaje, etc.

En este capítulo se van a desarrollar aspectos concretos de la propuesta educativa que tienen relación con la función tutorial y orientadora mediante la que se pretende proporcionar una educación integral y aborde a las características particulares de cada alumno o alumna, función que es responsabilidad de todo profesor y también parte esencial del propio desarrollo del currículo.

Los aspectos que se van a presentar pueden considerarse ámbitos clave de la acción orientadora para cualquier alumno, y de forma especial para los que presentan características y necesidades bastante diferentes del resto de alumnos y alumnas. Se van a abordar aspectos como la mejora de las relaciones sociales, la enseñanza de estrategias cognitivas de aprendizaje y metacognición, la orientación en la elección de la carrera profesional, las actividades dirigidas a las familias de los alumnos. Todas ellas son acciones de actuación que no agotan la función tutorial con la que se pretende orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como su adaptación personal y social.

CAPÍTULO 5

Las cuestiones sobre las que proponemos reflexionar son:

LA ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA CON LOS ALUMNOS MÁS CAPACES

¿QUE ASPECTOS CONCRETOS RELACIONADOS CON LA ACCIÓN TUTORIAL PUEDE SER NECESARIO INCLUIR EN LA PROPUESTA EDUCATIVA DE ESTOS ALUMNOS Y ALUMNAS?

Suele considerarse que una de las necesidades más comunes y frecuentes de los alumnos y alumnas muy capacitados es el aumento de los contenidos que deben aprender, aumento que en general se entiende como ampliación de información (hechos y conceptos) sin embargo, en la propuesta educativa que se elabora para ellos, puede resultar prioritario enseñar contenidos diferentes a los propiamente conceptuales. Así, puede ser necesario enseñar determinadas actitudes tales como aprender a aceptar, respetar y valorar a los demás, por ejemplo, o también, enseñar determinados procedimientos y estrategias que sirvan para planificar y regular su propia actividad de aprendizaje, etc.

En este capítulo se van a desarrollar aspectos concretos de la propuesta educativa que tienen relación con la función tutorial y orientadora mediante la que se pretende proporcionar una educación integral y acorde a las características particulares de cada alumno o alumna, función que es responsabilidad de todo profesor y también parte esencial del propio desarrollo del currículo.

Los aspectos que se van a presentar pueden considerarse ámbitos clave de la acción orientadora para cualquier alumno, y de forma especial para los que presentan características y necesidades bastante diferentes del resto de alumnos y alumnas. Se van a abordar aspectos como la mejora de las relaciones sociales, la enseñanza de estrategias cognitivas de aprendizaje y metacognición, la orientación en la elección de futuros estudios y también las actividades dirigidas a las familias de los alumnos. Todos ellos se presentan como ejemplos concretos de actuación que no agotan la función tutorial con la que se pretende orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como su adaptación personal y social.

Las cuestiones sobre las que proponemos reflexionar son:

- * ¿QUÉ CONJUNTO DE INFORMACIONES CONVIENE ANALIZAR PARA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA CON LOS ALUMNOS MÁS CAPACES?**
- * ¿QUÉ ASPECTOS CONCRETOS RELACIONADOS CON LA ACCIÓN TUTORIAL PUEDE SER NECESARIO INCLUIR EN LA PROPUESTA EDUCATIVA DE ESTOS ALUMNOS Y ALUMNAS?**

5.1. CONJUNTO DE INFORMACIONES QUE CONVIENE ANALIZAR

* **Información sobre los alumnos y alumnas**

La información que hayamos obtenido al determinar las necesidades educativas del alumno, especialmente en el apartado referido al estilo de aprendizaje, puede sernos muy útil. En caso de que ésta no sea suficiente, sería conveniente obtener información sobre los siguientes aspectos:

- Qué tipo de relaciones establecen los alumnos entre sí, y también con el tutor o tutora.
- Cómo se ven a sí mismos, cómo se describirían y que aspectos les gustaría cambiar.
- Qué piensan de las actividades que se les proponen en cada una de las áreas. Puede resultar interesante que ellos mismos expliquen los cambios que introducirían.
- Qué áreas o temas les interesan más, así como aquellos en que desean obtener mayor información.
- Cómo trabajan, cómo estudian y qué tipo de ayudas necesitan.
- A qué dedican el tiempo libre: juegos, deportes y aficiones.

Existen diferentes técnicas y procedimientos para obtener esta información: cuestionarios, entrevistas, autoinformes, observación, sociogramas, etc. y hasta los alumnos más pequeños pueden manifestar su opinión si se conversa con ellos mostrando interés. El análisis de la información obtenida servirá para determinar qué aspectos relacionados con la función tutorial y orientadora es necesario incluir en la propuesta educativa, tanto dirigidos a todo el grupo como al alumno o alumna más capacitado en particular.

* **Información del resto de profesores del grupo: tareas de coordinación**

Contrastar opiniones, intercambiar información y tomar acuerdos conjuntos es una condición necesaria para que el equipo de profesores que atiende al grupo conozca las características y necesidades del alumno superdotado o con talento específico.

El tutor, como responsable del grupo-clase debe realizar toda una serie de actividades orientadas a coordinar la acción educativa del grupo de profesores:

- Recoger informaciones, opiniones de cada uno de los profesores respecto al alumno o alumna.
- Transmitir al equipo de profesores toda la información sobre el alumno que pueda ser útil para el desarrollo de sus tareas docentes, evaluadoras y orientadoras.

- Coordinar al equipo de profesores en la elaboración de adaptaciones del currículo, mediante intercambio de criterios y toma de acuerdos conjuntos.
- Efectuar coordinadamente el seguimiento y evaluación de la propuesta educativa que sigue el alumno o alumna.

La coordinación y colaboración entre los profesores es una estrategia básica para proporcionar respuestas adecuadas a alumnos que manifiestan necesidades educativas muy específicas.

5.2. ASPECTOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

* *La mejora de las relaciones sociales*

El desarrollo de las habilidades sociales en los niños está siendo objeto de múltiples investigaciones. En el caso de los niños superdotados y talentosos existe una amplia controversia sobre el efecto que la percepción de la propia superdotación puede tener respecto al comportamiento con los demás, el autoconcepto y consecuentemente, las relaciones sociales. Ahora bien, hay un aspecto sobre el que existe gran unanimidad y es la importancia que tienen las habilidades sociales y los comportamientos interpersonales como requisitos para una buena adaptación a la vida (Michelson y cols, 1987)

En algunos trabajos realizados con niños muy capacitados, García Yagüe (1986) ha encontrado que existe una relación positiva entre alta inteligencia y buenas habilidades sociales, según estos resultados los alumnos muy capaces tienden a ser sociables y populares y, en ocasiones, pueden desempeñar el papel de líder en la clase. Sin embargo, otros autores como Mönks y Van Boxtel (1988) sugieren que los niños que sobresalen en algún aspecto suelen ser menos aceptados que el resto. En general, sucede que cuanto mayores son las diferencias entre un alumno muy capacitado y sus compañeros, la integración social en el grupo resulta más difícil. En clase todos hemos podido comprobar que los niños tienden a rechazar a los que consideran diferentes por algún motivo: por pesar kilos de más, por llevar gafas gruesas o cualquier otra razón, las diferencias en aptitud intelectual pueden ser un motivo más de rechazo.

Por otra parte, Terrassier (1988) introduce el término de *disincronía* para hacer referencia al fenómeno por el cual un rápido desarrollo intelectual produce una ruptura en las esferas afectivo-sociales, y como consecuencia de ello, un niño puede tener problemas en sus

relaciones con otros niños, con los adultos o incluso consigo mismo. Los niños de su edad lo rechazan por su mayor aptitud intelectual, y los mayores no llegan a ser sus amigos porque lo consideran inmaduro física y socialmente. Esta circunstancia puede originar actitudes tanto retraídas como agresivas. Algunos niños con elevada capacidad intelectual tienen muy pocos o ningún amigo en la escuela y no son capaces de comunicarse con los otros de forma satisfactoria por sentirse inseguros, en algunos casos, y, en otros, por mostrarse arrogantes y poco tolerantes con los que son más lentos que ellos y no consiguen sus logros. En estos casos, no se cumplen dos condiciones que Genovard (1988) considera básicas para que se dé una buena integración social: la necesidad de sentirse aceptado y respetado en y a pesar de sus propias diferencias y peculiaridades, y la necesidad de aceptar a los demás en su heterogeneidad.

Es evidente que los alumnos muy capacitados, como el resto de los niños, necesitan la aprobación de sus compañeros y necesitan, a la vez, aprender a aceptar y valorar a los demás. Por tanto, cuando en la clase se produzca una situación de rechazo hacia determinado alumno, o cuando observemos dificultades en la relación con los demás por no disponer de las habilidades sociales necesarias para que se den interacciones satisfactorias, consideraremos que va a ser necesario cambiar esta situación. Para ello puede resultar prioritario la enseñanza de determinadas actitudes: aprender a aceptar y valorar a los demás, o la enseñanza de determinadas habilidades sociales que sirvan para mejorar la relación con los demás.

Existe una serie de razones por las cuales, eliminar o disminuir los problemas relativos a las habilidades sociales, constituye un objetivo realmente importante. Unas habilidades sociales satisfactorias:

- Proporcionan una autoestima adecuada y una buena integración en el grupo.
- Constituyen la base sobre la que se desarrollará una conducta social adecuada del adolescente y el adulto.

En general, proponer actividades que favorezcan la cooperación y la valoración de aspectos y logros diferentes es una garantía de que se fomentan actitudes de aceptación y respeto, así como habilidades de interacción positivas entre los alumnos y alumnas.

A continuación, para aquellos que estén interesados y deseen profundizar más en este tema detallamos algunos de los programas de mejora de las habilidades sociales más conocidos actualmente:

- "Las habilidades sociales en la infancia" (Michelson, 1987)
- "Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia" (Goldstein, 1989)
- "Entrenamiento en habilidades sociales" (Kelly, 1987)
- "Programas Conductuales Alternativos (P.C.A.): I. Habilidades Sociales. (Verdugo, 1989).

* **La mejora de las estrategias cognitivas de aprendizaje y metacognición**

La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos; es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Para conseguir este objetivo hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y de regulación de la propia actividad de aprendizaje.

Algunos autores como Nisbet (1987), Novak (1988), Beltrán (1989), etc; han intentado conceptualizar lo que significa aprender a aprender:

- Supone adquirir habilidades pertinentes para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado.
- Implica dominar los principios generales básicos aplicables a la solución de diversos problemas.
- Se consigue mediante la asimilación de los principios formales de la investigación: metodología investigadora.
- Consiste en desarrollar la autonomía del aprendizaje, es decir, conseguir la autodirección del aprendizaje.
- Requiere adquirir unas estrategias metodológicas de descubrimiento.

Los expertos en educación de alumnos superdotados coinciden en considerar más importante la enseñanza de procedimientos y estrategias que faciliten el aprendizaje, que la enseñanza de conceptos o aumento de información. Aunque lo cierto es que el aprendizaje de estas estrategias, dado su carácter procedimental, debe ser complementario al aprendizaje de los contenidos conceptuales.

Con los alumnos muy capacitados se utilizan con mucha frecuencia programas de entrenamiento cognitivo y metacognición elaborados: Proyecto de inteligencia de la Escuela de Harvard (1983), "Progresint" (Yuste, 1991), Programa de filosofía para niños (Lipman, 1976), etc. Estos programas suelen emplearse tanto en la escuela como materiales de ampliación curricular, como fuera de la escuela en cursos de enriquecimiento complementario.

Los programas de entrenamiento cognitivo existentes en el mercado se elaboraron con el propósito de mejorar las habilidades intelectuales y, como es lógico, no iban dirigidos a los alumnos más capacitados; sin embargo, suelen dar buen resultado con estos alumnos porque supone para ellos realizar actividades estimuladoras que les resultan atractivas, y en ocasiones, sirven para compensar actividades escolares inadecuadas o insuficientes.

No obstante, su empleo posee como principal inconveniente la falta de conexión con el resto de actividades de la programación. Utilizar materiales de este tipo implica proponer al alumno o alumna al que se pretende atender un programa paralelo y sin relación con la propuesta educativa del grupo.

Para llegar a orientar y guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos superdotados y/o con talentos específicos, más que utilizar programas de entrenamiento cognitivo elaborados, se aconseja decidir qué tipo de procedimientos y estrategias necesitan aprender en función de la información de que se dispone sobre cómo trabajan y aprenden y sobre aquello que les interesa aprender y conocer.

Algunos ejemplos de contenidos procedimentales que podrían incluirse en la programación son los siguientes (Beltran, 1989):

. Estrategias de búsqueda de información:

- . Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a un tema o materia.
- . Cómo utilizar diverso material de referencia.

. Estrategias organizativas:

- . Cómo establecer prioridades.
- . Cómo disponer y organizar los recursos.

. Estrategias inventivas y creativas:

- . Cómo razonar inductivamente.
- . Cómo generar ideas, hipótesis y predicciones.
- . Cómo organizar nuevas perspectivas.
- . Cómo usar analogías.
- . Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.

. Estrategias analíticas:

- . Cómo desarrollar una actitud crítica.
- . Cómo razonar deductivamente.
- . Cómo evaluar ideas e hipótesis.

. Estrategias para la toma de decisiones:

- . Cómo identificar alternativas.
- . Cómo hacer elecciones racionales.
- . Etc.

* La orientación vocacional

Suele ocurrir con frecuencia que los alumnos muy capacitados eligen su campo de estudios y su futura profesión desde muy pequeños. Cuando se habla con ellos saben y afirman con seguridad que van a ser geólogos o arquitectos. Aquellos que sobresalen mucho en áreas concretas, o los que destacan considerablemente en su rendimiento global pueden recibir importantes presiones de su familia relacionadas con la elección de determinados estudios. Las expectativas de los padres, incluso las de los propios alumnos pueden tener efectos negativos en los niños como los que describen los siguientes autores:

- * Llegar a ser un “perfeccionista paralizado”, no deseoso de perseguir ningún interés, o interés potencial nuevo a menos que esté garantizado el éxito (Whitmore 1980).
- * Adoptar un temor al futuro, inseguro de sí puede alcanzar las metas remotas establecidas por otros (Witt y Grotberg, 1970).
- * Seleccionar una carrera prematuramente y emprender una preparación adelantada que al final resulta poco beneficiosa a su última elección vocacional (Colson, 1980).
- * Elegir una carrera para satisfacer los deseos y necesidades de otros renunciando a su propio sistema de intereses y valores (Rodenstein, 1977).

Autores como Delisle (1988), insisten en la importancia de que en la escuela se ofrezca la oportunidad de que los alumnos muy capacitados conozcan una gama amplia y variada de estudios y profesiones, aunque no se encuentren todavía en situación de elegir. Lo importante es que entiendan que las opciones son muy diversas y que su futuro no debe estar ya determinado.

El tutor puede programar actividades como las siguientes:

- * Revisar las páginas amarillas locales de la guía telefónica para descubrir profesiones que parezcan divertidas o interesantes. Formar grupos de trabajo para concertar entrevistas con estos profesionales.
- * Reunir un grupo representativo de padres que estuviesen dispuestos a venir a la escuela para tratar de sus empleos y responder a las preguntas de los niños.
- * Implicar a los alumnos en investigaciones, en pequeño grupo sobre varios estudios generales: científicos, filosóficos, literarios..., para los que necesitarán diverso material de referencia.
- * Revisar los periódicos y buscar protagonistas de las noticias para descubrir y explicar por qué son personas notables y qué es lo que hacen.
- * Invitar a la escuela a miembros de la localidad que puedan explicar a los alumnos en qué consiste su trabajo.

En general, la idea es aprovechar los recursos del barrio o la localidad para proponer actividades estimuladoras para todos los niños. Poner a los alumnos en contacto con distintos profesionales y conocer las características de profesiones variadas les ayudará en el futuro a efectuar una elección adecuada.

*** Las actividades dirigidas a las familias**

Es frecuente que los padres que descubren o que son informados de las características especiales de sus hijos (sobredotación o talentos específicos), tiendan a mostrar una lógica preocupación que, en ocasiones, les crea ansiedad o confusión. Una información inadecuada o incompleta puede generar actitudes en los padres que tienen efectos negativos en sus hijos: presionar excesivamente, llenar el tiempo libre con actividades variadas con el fin de evitar el aburrimiento o, incluso, adoptar actitudes un tanto enfrentadas con la escuela por considerar que no es capaz de atender suficientemente a sus hijos.

En todos los casos es importante conseguir una actitud de colaboración por parte de los padres. Algunas de las actividades que se pueden realizar con la familia de los alumnos más capacitados son las siguientes:

- * Integrar a los padres en el proceso de identificación, se les puede proponer que cumplimenten inventarios o cuestionarios que proporcionen información sobre sus hijos.
- * Después de realizar la identificación también va a ser necesaria la colaboración de los padres. Hay que pensar que sólo ellos pueden aportar información sobre aptitudes y habilidades no académicas de sus hijos, y sobre intereses concretos que no se manifiestan en la escuela.
- * Es muy conveniente informar a los padres de cualquier adaptación del currículo o actividad enriquecedora que se planifique. En ocasiones, puede ser necesario que ellos mismos colaboren en la consecución de objetivos concretos tales como adquirir determinadas habilidades sociales, o conseguir un cambio de actitud respecto a los demás.
- * Cabe la posibilidad, a la vez, de implicar a los padres en la evaluación de actividades especiales o proyectos en los que ellos mismos participen.
- * Como con el resto de los padres es imprescindible aportar una información lo más completa posible de los progresos de sus hijos en las distintas áreas del currículo.

Cuando se considere conveniente se puede orientar sobre tareas que pueden realizarse en casa, o sobre actividades extraescolares que se consideren interesantes.

Además de conseguir su colaboración con la escuela, en algunos casos, puede ser necesario orientar a los padres sobre la postura o actitud idónea que deben adoptar con sus hijos.

Para Verhaaren (1991), el papel de los padres debería ir en la siguiente línea:

- * Aceptar a sus hijos como son.
- * Estimular sin forzar.
- * Dedicar tiempo a investigar con ellos.
- * Dejar que piensen por su cuenta.
- * No perder la paciencia ante su insaciable curiosidad.
- * Animar a resolver situaciones problemáticas sin temor a fracasar. Deben aceptar que no ocurre nada si una solución no es la correcta y hay que buscar otras salidas.
- * No interrumpir su concentración.
- * No esperar que destaquen en todo.
- * Los elogios son importantes para todos y estos niños no son una excepción.
- * Y por último, los padres de un niño superdotado han de tener siempre presente que su hijo, ante todo, es un niño.

Antes de finalizar este capítulo **RECORDEMOS QUE:**

- * **EN LA PROPUESTA EDUCATIVA ELABORADA PARA LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y/O CON TALENTOS ESPECÍFICOS PUEDE SER NECESARIO CONTEMPLAR ASPECTOS CONCRETOS RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA COMO LOS SIGUIENTES: LA MEJORA DE LAS RELACIONES SOCIALES, LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS QUE FACILITEN EL APRENDIZAJE, LA ORIENTACIÓN PARA FUTUROS ESTUDIOS, ETC.**
- * **ES IMPORTANTE QUE EL PROFESOR-TUTOR ASUMA LA RESPONSABILIDAD DE COORDINAR AL RESTO DE COMPAÑEROS PARA PROPORCIONAR UNA RESPUESTA ADECUADA A ESTOS ALUMNOS Y ALUMNAS.**
- * **TAMBIÉN ES IMPORTANTE CONSEGUIR LA COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS Y ORIENTARLES SOBRE LA POSTURA O ACTITUD MÁS IDÓNEA QUE DEBEN ADOPTAR CON SUS HIJOS.**

- BEAUDOT, A. (1980): *La Creatividad*. Madrid: Narcea.
- BELTRAN, J. (1969): *Aprender a aprender. Desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- BENITO, Y. (1990): *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú ediciones.
- BENITO, Y. (1992): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.
- BENITO, Y. (1994): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.
- BOLT BERANEK and NEWMAN (1982): *Parents as teachers*. Nueva York: GPE.
- CASTELLÓ, A. (1987): "La inteligencia verbal y verbal-matemática en el niño" En C. MONERED (ed.): *Actas de la Conferencia Internacional de la UNESCO en la educación escolar del alumno con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Fundación FOOM.
- C.N.R.E.E. (1993): *La organización de centros educativos especiales en centros ordinarios*. Madrid: M.E.C.-C.N.R.E.E.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Alianza.
- COLSON, S. (1980): "The evaluation of a Cambridge based career education program for gifted and talented students as an alternative model for an alternative program". *Gifted child Quarterly*, 24, 101-106.
- CORIAT AARON, R. (1990): *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico*. Barcelona: Herder.
- DELISLE, J.R. (1958): "Problemas Vocacionales". En J. Ferrán (ed) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Steudens-Aula XXI.
- ECHETA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza.
- ECHETA, G. (1994): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". EN P. FERNANDEZ (comp.): *Interacción en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUDOT, A. (1980): *La Creatividad*. Madrid: Narcea.
- BELTRAN, J. (1989): *Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- BENITO, Y. (1990): *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú ediciones.
- BENITO, Y. (1992): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.
- BENITO, Y. (1994): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.
- BOLT BERANEK and NEWMAN. (1993): *Proyecto de Inteligencia Harvard*. Madrid: CEPE.
- CASTELLÓ, A. (1987): "La integración escolar del alumno excepcionalmente dotado" En C. MONEREO (ed.): *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales*. Badalona: Federación ECOM.
- C.N.R.E.E. (1993): *La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Experiencias y Orientaciones*. Serie Documentos. Madrid: M.E.C.-C.N.R.E.E.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje significativo y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ed. Paidós.
- COLSON, S. (1980): "The evaluation of a Community based career education program for gifted and talented students as an administrative model for an alternative program". *Gifted child Quarterly*, 24, 101-106.
- CORIAT AARON, R. (1990): *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico*. Barcelona: Herder.
- DELISLE, J.R. (1988): "Problemas Vocacionales" En J. Freeman (ed) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza.
- ECHEITA, G. (1994): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". EN P. FERNANDEZ (comp.): *Interacción en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

- FELHUSEN, J.F.(1985): "The teacher of gifted students". *Gifted Education International*,3, 87-93.
- FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1984): "Perspectivas Vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- FREEMAN, J.(1979): *Gifted children: Their identification and Development in a Social Context*. MPT Press, Lancaster; University Park Press, Baltimore.
- FREEMAN, J.(1988): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- FREEMAN, J.(1993): "Towards a policy for the highly able" En J. Freeman, P.Span y H. Wagner (Eds.): *Actualising talent: a life-span approach*. Gottingen: Hogrefe.
- GARCIA YAGÜE, J.(1985): *El niño bien dotado en España*. Madrid: CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J; y otros.(1986): *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J.(1988): "Niños bien dotados". En S.Molina (Ed.) *Enciclopedia Temática en Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- GENOVAR, C.(1983): "Educación Especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro"; *Educar*, 3, 27-46.
- GENOVAR, C.; GOTZENS, C.; MONTANÉ, J.(1988): "Psicología Educativa del superdotado". En *Psicología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- GENOVAR, C.; CASTELLÓ, A.; GOTZENS, C.; MONEREO, C.(1989): *L'alumne superdotat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GENOVAR, C.; CASTELLÓ, A.(1990): *El Límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- GOLDSTEIN, A.P. y col.(1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- JUSSIM, L.(1986): "Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review". *Psychological Review*, 93, 429-445.
- KHATENA, J.(1982): *Educational Psychology of the gifted*. New York: John Willey and sons.

- KELLY, J.A.(1987): *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LIPMAN, M.(1976): *Programa de filosofía para niños*. Eumo.
- MICHELSON, L; y col.(1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Adaptaciones curriculares*. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria. Madrid: M.E.C
- MONKS, F.J.; VAN BOXTEL, H.W.(1988): "Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva". En J.FREEMAN (ed.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- NEWLAND, T.W.(1976): *The gifted in socio-educational perspective*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J.(1986): *Learning strategies*. Londres: Routledge.(Trad. Madrid, Santillana, 1987).
- NOVACK, J.D.(1988): "Constructivismo humano: Un consenso emergente". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), 213-223.
- PEREZ, L.(1993): *10 palabras claves en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- PLOWMAN, P.(1980): "General characteristics of gifted children". En F.B.TUTTLE y L.A.BECKER (eds.): *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, D.C.: National Education Association.
- PRIETO, M.D.(1993): "The Teacher as mediator in learning for gifted children". *Abstracts of the Papers submitted to the Third European Conference of The European Council for High Ability. Volume 1*. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
- RENZULLI, J.S.(1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- RENZULLI, J.S; SMITH, L.H; WHITE, A.J.; CALLAHAN, C.M.; HARTMAN, R.(1977): *Scales for rating the behavioral characteristics of super students*. Connecticut: Box 320 Mansfield Center.
- RODENSTEIN, J.; PFLEGLER, L.R.; COLANGELO, N.(1977): *Career development of talented persons*. Madison: University of Wisconsin.

- RODRIGUEZ, R.(1993):"Attitudes towards giftedness". *Abstracts of the Papers submitted to the Third European Conference of The European Council for High Ability. Volume 1.* Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
- ROSENTHAL,R. y JACOBSON,L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development.* Nueva York: Holt (Trad. Cast: Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Marova).
- SPAN, P.; ROGERS,K.B.(1993): "Ability Grouping with Gifted and Talented Students: Research and Guidelines". En K.A. Heller; F.J. Mönks; A.M. Passow (eds.): *International Handbook for Research of Giftedness and Talent.* Oxford: Pergamon Press.
- STERNBERG, R.J. (1990): *Más allá del cociente intelectual.* Bilbao: Desclee de Brouwer.
- TERRASIER, J.C. (1988): "Disincronía: desarrollo irregular". En J.FREEMAN (ed.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.* Madrid: Santillana-Aula XXI.
- TORRANCE, E.P.(1966): *Torrance Test of Creative Thinking.* Person Press,191.Spring Street, Lexington. Massachusetts 02173.
- VERDUGO, M.A. (1989): *Programas Conductuales Alternativos (P.C.A.): Habilidades Sociales.* Madrid: MEPSA.
- VERHAAREN, R.(1991): *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a la adaptaciones curriculares que precisan.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- WALLACE,B.(1980): "General Characteristics of gifted children": En F.B.TUTTLE y L.A.BECKER (eds.): *Characteristics and identification of gifted and talented students.* Washington, D.C.: National Education Association.
- WALLACE, B.(1983): *Teaching the very able child.* Londres: Ward Lock Educational.
- WALLACE, B.(1988): *La educación de los niños más capaces.* Madrid: Aprendizaje Visor.
- WEBB, N.M. (1984): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje,* 27-28, 159-183.
- WHITMORE, J.(1980): *Giftiness, Conflict and underachievement.* Boston: Allyn and Bacon.
- WHITMORE, J.(1986): "Understanding a lack of motivation to excel". *Gifted child quaterly,*30, 66-69.

- WHITMORE, J. (1988): "Nuevos Retos a los métodos de identificación habituales". En J. Freeman, (ed.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.
- WILSON, J.D. (1988): *Appraising Teaching Quality*. Gran Bretaña: Hodder and Stoughton.
- WITT, P.A.; GROTBORG, E.M. (1970): *Helping the gifted child*. Chicago: Sciences Research Associates.
- YUSTE, C.; Y QUIRÓS, J.S. (1991): *Progresint. Programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia*. PROGRESINT. Madrid: CEPE

DIRECCIONES
DE INTERÉS

ASOCIACIONES PARA PADRES Y PROFESORES

Advocacy for Gifted and Talents Education in New York State
State University of New York-Albany
1400 Washington Avenue
Albany, New York 12222 USA

ALREP

Association de Loisirs, de Rencontres et d'Education pour les Enfants et Adolescents precoces agreé de Jeunesse et d'Education Populaire
33 Avenue Franklin Roosevelt
30000 Nimes
FRANCE

ANSUE

Aptdo 694
47060 Valladolid
ESPAÑA

ASENID

Asociación Española de Niños Superdotados
Av/Goya, 24-Esc 2, 10 Dcha
50006 Zaragoza
ESPAÑA

DIRECCIONES DE INTERÉS

Asociación de padres de alumnos de altas capacidades del Principado de Asturias (APADAC).
C/ Dionisio Ridruejo, 2, 9º C.
33006 Oviedo
ESPAÑA

Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso (AVAST)

C/ Marvá 35-1º-2º
46007 Valencia
ESPAÑA

CDJ

Jugenddorf-Christophoruschule Brunschweig
Georg. Westermann-Allee 76
3300 Braunschweig
ALEMANIA

ASOCIACIONES PARA PADRES Y PROFESORES

Advocacy for Gifted and Talents Education in New York State.

State University of New York-Albany
1400 Washington Avenue
Albany, New York 12222.USA.

ALREP

Assotiation de Loisirs, de Rencontres et d'Education pour les Enfants et Adolescents precoces agreé de Jeunesse et d'Education Populaire.

33 Avenue Franklin Roosevelt
30000 Nimes
FRANCE

ANSUE

Aptdo 694
47080 Valladolid
ESPAÑA

ASENID

Asociación Española de Niños Superdotados
Av/Goya, 24-Esc 2,10 Dcha.
50006 Zaragoza
ESPAÑA

Asociación de padres de alumnos de altas capacidades del Principado de Asturias (APADAC).

C/ Dionisio Ridruejo, 2, 9ºC.
33008 Oviedo
ESPAÑA

Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso (AVAST)

C/Marvà 30-1º-2ª
46007 Valencia
ESPAÑA

CDJ

Jugenddorf-Christophorusschule Branschweig
Georg. Westermann-Alle 76
3300 Braunschweig
ALEMANIA

Center for Talented Youth

Johns Hopkins University
3400 North Charles Str.
Baltimore, MD 21218
USA

Creative Education Foundation

1300 Elmwood Avenue
Chase Hall Buffalo, New York 14222 U.S.A.

Credeyta

C/Via Augusta, 119-5-2
08006 Barcelona
ESPAÑA

European Council for High Abilities (ECHA)

(Sede: en el Reino Unido con delegación en España)
Delegado: Cándido Genovard Rosselló. Catedra de Psicología de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona.
08193 Bellaterra. Barcelona. España.

Eurotalent (Comité Europeo para la Educación de Niños y Adolescentes Precoces, Dotados y Talentosos)

(Sede Central)
33 Avenue Franklin Roosevelt, 30000
Nimes. France.

Gifted Children's Resource Center

3923 Beryman Avenue
Los Angeles, California 90066.USA.

Asociación Española para el desarrollo de jóvenes con altas capacidades (HAYDA)

C/ Pío del Río Hortega, 10, bajo
47014 Valladolid. España.

National Association for Gifted Children

76 Hall Avenue
New York, New York 1156. USA.

Society for Gifted and Talented Children

1920 Association Drive
Reston, Virginia 22091, USA.

World Council for Gifted and Talented Children

Lamar University, P.O.
BOX 10034 Beaumont, Texas 77710. USA.

National Clearinghouse for Gifted Resources

Educational Information and Resource Center-Gifted
700 Hollydell Court
Sewell, New Jersey 08080. USA.

REVISTAS ESPECIALIZADAS

European Journal for High Ability

European Council for High Abilities (ECHA)
(Sede: en el Reino Unido con delegación en España)
Delegado: Cándido Genovard Rosselló. Catedra de Psicología de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona.
08193 Bellaterra. Barcelona. España.

G/C/T

Box 66654
Mobile, Alabama 36606. USA.

Gifted Child Quaterly

National Association for Gifted Children
217 Gregory Drive
Hot Springs. Arkansas 71901. USA.

Ideacción

Revista en español sobre superdotación.
C/ Pío del Río Hortega, 10, bajo
47014 Valladolid. España.

Roeper Review

A journal on Gifted Education
Roeper city and country School
P.O. Box 329
Bloomfield Hills, Michigan 48303-0329
USA

World Gifted

Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children
Purdue University
1446 South Campus Courts-Building G
West Lafayette, Indiana 47907-1446
USA

Creative Education Foundation
1300 Elmwood Avenue
Chase Hall Buffalo, New York 14222 U.S.A.

Credeyts
C/Via Augusta, 119-5-2
08006 Barcelona
ESPAÑA

European Council for High Abilities (ECHA)
(Sede: en el Reino Unido con delegación en España)
Delegado: Cándida Gargallo-Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona
08193 Bellaterra, Barcelona, España

Eurotalent (Comité Europeo para la Educación de Niños y Adolescentes Precoces,
dotados y Talentosos)
(Sede Central)
33 Avenue Franklin Roosevelt, 30000
Nîmes, France

Gifted Children's Resource Center
3923 Brynman Avenue
Los Angeles, California 90066 USA

Asociación Española para el desarrollo de jóvenes con altas capacidades
C/ Río Hortega, 10, bajo
47014 Valladolid, España

National Association for Gifted Children
75 Hall Avenue
New York, New York 11556, USA

Society for Gifted and Talented Children
1920 Association Drive
Reston, Virginia 22091, USA

REVISTAS ESPECIALIZADAS

European Journal for High Ability
European Council for High Abilities (ECHA)
(Sede: en el Reino Unido con delegación en España)
Delegado: Cándida Gargallo-Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona
08193 Bellaterra, Barcelona, España

Gifted Child Quarterly
National Association for Gifted Children
317 Gregory Drive
Hot Springs, Arkansas 71901, USA

Revista de Educación de Jóvenes con Altas Capacidades
C/ Río Hortega, 10, bajo
47014 Valladolid, España

Robert Review
A Journal on Gifted Education
Robert City and County School
P.O. Box 329
Bloomfield Hills, Michigan 48303-0329
USA

