

Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana

Specific educational needs derived from high ability: early identification and intervention

¹Ceferino Artiles, ²Juan E. Jiménez, ³Cristina Rodríguez y ²Eduardo García

¹Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ²Universidad de La Laguna, ³Universidad de Ámsterdam

Resumen

Actualmente existen suficientes conocimientos aportados por la investigación científica y la práctica educativa para ser eficaces en la detección temprana, identificación e intervención con los escolares que presentan indicios de requerir necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales. En el contexto educativo en que nos movemos en este país, los conocimientos adquiridos en los últimos veinte y cinco años permiten disponer de criterios fiables para dicho fin. Por ello, conviene reafirmar y socializar estos principios de manera que, cualquier profesional de la educación o las propias familias dispongan de una información cercana y sencilla. Lo que se ha venido haciendo en Canarias en los últimos doce años así lo confirma al haber sido posible una amplia divulgación de estos conocimientos, pasando al estado de normalidad la identificación e intervención con este alumnado en toda la comunidad educativa. Por otro lado, una muestra de la fortaleza del modelo de actuación que se ha implantado en Canarias, es la escasa presencia de falsos positivos en los seguimientos posteriores de aquellos alumnos identificados tempranamente, así como, el reducido número de alumnos no detectados inicialmente pero identificados en cursos posteriores y también la reducción de las quejas por parte de las familias, ante la Inspección Educativa, porque ya sus hijos no se aburren en clase y son atendidos adecuadamente, si bien esta es una tarea que le queda mucho recorrido pendiente. Tal como recoge la LOE y compartimos nosotros, la respuesta a estos escolares debe realizarse en un contexto inclusivo, alejado de algunas propuestas segregadoras que pretenden educar a estos estudiantes, aislados del resto de la población escolar.

Palabras clave: Superdotación, talento, precocidad, enriquecimiento, creatividad, flexibilizar.

Abstract

Currently there is enough knowledge provided by scientific research and educational practice to be effective in early detection, identification and intervention with high ability students. In the educational context in which we operate in this country, the knowledge acquired in the past twenty-five years provide us many has reliable criteria for this purpose. Therefore, it should reaffirm and socialize these principles so that any professional or even families have close and easy information. What has been done in the Canary Islands in the last twelve years as confirmed to be possible a wide dissemination of this knowledge, passing normal state identification and intervention with these students throughout the educational community. On the other hand, a sign of the strength of the performance model has been implemented in the Canary Islands, is the low number of false positives in subsequent follow those students identified early and the small number of

students initially detected but not identified in later courses and reducing complaints from families, to the Education Inspectorate, because their children are not bored in class and are cared for properly, but this is a task much travel is pending. As reflected in the LOE and share us, the answer to these schools should be done in an inclusive context, away from segregating proposals that seek to educate these students, isolated from the rest of the school population.

Keywords: Giftedness, talent, earliness, enrichment, creativity, flexibility.

Hoy día es absolutamente normal que forme parte de un mismo grupo de Educación Primaria o Secundaria un escolar con altas capacidades intelectuales y otro que presenta discapacidad intelectual. Sus necesidades específicas de apoyo educativo son, evidentemente, diferentes y es el tutor del grupo quién debe coordinar la respuesta educativa. Es tarea del educador conocer cómo relacionarse con estos escolares, cómo motivarlos, como planificar su atención educativa mediante las adaptaciones del currículo que procedan.

En un caso como en el otro, la detección temprana es efectiva y está presente, si se hace de manera sistemática y abarca a toda la población escolar de los primeros niveles. La detección temprana y generalizada es la garantía de la identificación de todo el potencial intelectual presente en nuestra sociedad, incluyendo a las capas menos favorecidas socialmente, que sin esta medida nunca serían atendidos.

Esta detección temprana evita que

los alumnos de los primeros niveles no sean adecuadamente tratados en la familia (sobre todo las familias desfavorecidas) y en la escuela, y se pierda su potencial intelectual.

Por otro lado, es imprescindible que toda la comunidad tenga claro los conceptos y definiciones de alta capacidad intelectual y de discapacidad intelectual. Unificar los criterios, para detectar, formar, e intervenir se hace muy necesario para buscar la eficacia de actuación.

Los docentes han de conocer cuándo un alumno puede presentar alta capacidad intelectual o discapacidad, para proceder a su detección temprana e iniciar el proceso de identificación que ayude a determinar sus necesidades específicas de apoyo educativo. También ha de conocer como planificar su respuesta mediante adaptaciones curriculares y cómo desarrollar determinados programas educativos personalizados. A continuación hablaremos del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Concepto e indicadores de detección

Todos estamos de acuerdo en la notable importancia que ha tenido el hecho, que en nuestro país, una norma legal de alto nivel contemple la atención a las altas capacidades intelectuales. En el año 2006, con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE) en el Título II (Capítulo I), se reconoce las necesidades educativas de estos escolares (ya se venía reconociendo en la norma anterior LOGSE) y el deber de asegurar los recursos personales necesarios para el apoyo y refuerzo educativo a sus problemas para aprender. No obstante, la norma legal no define el altas capacidades intelectuales, dejando esta competencia a cada Comunidad Autónoma del Estado.

En este sentido, la determinación de conceptos y la precisión en los criterios de identificación ayudan a generar una cultura común en lo terminológico y por tanto a precisar las necesidades que cada alunado presenta individualmente y en su conjunto, determinando los recursos personales y materiales que requieren (Artiles 2012b).

Por esta razón La Comunidad Autónoma de Canarias recoge en su normativa de desarrollo de la LOE respecto a la atención a la diversidad, lo que se entiende por altas capacidades intelectuales (en adelante ALCAIN).

En el artículo 4 del El Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias, se indica el concepto de altas capacidades intelectuales:

Se entenderá como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, aquel que presenta necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar; por incorporación tardía al sistema educativo o por altas capacidades intelectuales, y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización. Se considera que el alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos.

¿Cómo se llegó a este concepto?

Históricamente la superdotación ha sido asociada a la alta capacidad intelectual de los sujetos, siendo la inteligencia el criterio más utilizado para identificar a estos alumnos. En

este sentido hablar de superdotación conlleva necesariamente hablar de inteligencia, ya que como se puede comprobar a continuación, el concepto de superdotación ha ido evolucionando paralelamente a los distintos modelos teóricos de la inteligencia que se han centrado en determinar qué capacidades psicológicas son características de estos sujetos.

Si nos situamos desde una perspectiva monolítica de la inteligencia, las implicaciones y consecuencias que se derivan para la identificación de la superdotación serían las siguientes:

- Se ha definido la superdotación como la puntuación superior a 130 en los tests de CI (cociente intelectual).
- No se da una visión clara de qué procesos constituyen la inteligencia, ya que, quedan enmascarados en la Inteligencia General y el sesgo académico es notable.
- No resulta útil para integrar el fenómeno del talento, ya que se parte de la concepción de una sola inteligencia.
- Algunos autores han sugerido que sería útil solamente para la evaluación del talento académico, pero no para la superdotación.

En cuanto a los modelos factoriales y jerárquicos, las implicaciones y consecuencias que se derivan para la iden-

tificación de la superdotación serían las siguientes:

- Permiten diferenciar la superdotación del talento académico.
- Se entiende la superdotación como una combinación de producción convergente y divergente, y los talentos cuando existe especialización en alguna forma de procesamiento de la información.
- La inclusión del factor G complementa la explicación factorial con recursos de adquisición y organización de materiales, y/o con la capacidad de gestionar el propio sistema con efectividad.

En cuanto a los modelos cognitivos, la mayoría de los autores representativos de esta línea estiman que los superdotados llegan a realizaciones superiores, y son capaces de resolver con éxito tareas complejas, no precisamente por su aptitud intelectual, sino, fundamentalmente, por el conocimiento y control que tienen de las actividades y estrategias mentales para realizarlas. En la actualidad es un campo de investigación nuevo y aún son escasos los trabajos sobre superdotados que se apoyan en este marco teórico. Consideran que la superdotación, más que la consecuencia de disponer de una capacidad mayor de procesamiento, es el resultado de un mayor conocimiento y mejor organización de los procesos superiores.

Los autores de este modelo cognitivo de la inteligencia, creen que los superdotados son capaces de resolver con éxito tareas complejas, llegan a realizaciones superiores no exactamente por su aptitud intelectual sino por el conocimiento y control que tienen de las estrategias mentales para realizarlas. Este enfoque nos aporta también que la superdotación está influenciada por procesos que no son exclusivos de la inteligencia como la creatividad y la motivación. Otros autores vinculados a este modelo son Sternberg (1986) con su Teoría de la Inteligencia Triárquica, Gardner (1995) con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gagné (1993) con el Modelo Centrado en el Rendimiento, entre otros.

Basándose en las aportaciones de la psicología cognitiva y del desarrollo, hoy en día, algunos autores, como Renzulli (1978) han definido la superdotación como un concepto formado por distintos factores. La definición de Renzulli es una de las más extendidas y aceptadas, siendo uno de los modelos frecuentemente utilizados en la práctica educativa, ya que los componentes que incluye en su definición son los más utilizados para la identificación de estos alumnos y alumnas.

Dentro del modelo de Renzulli la incorporación de factores motivacionales es el elemento más innovador, perdiendo la capacidad intelectual su exclusividad. De acuerdo con él, la su-

perdotación intelectual vendría definida por la interacción de tres elementos interdependientes: 1) habilidad intelectual muy por encima de la media; 2) gran compromiso con la tarea, y 3) alta creatividad. Es importante señalar que un solo componente o una sola característica de los señalados “no hace la superdotación” (Renzulli, 1994), pues en ese caso sería un talento simple o complejo (Benito, 1994).

En definitiva, se puede comprobar que no existe acuerdo sobre qué es la sobredotación, ni un único modelo teórico para su conceptualización. Cronológicamente el término superdotación ha sido abordado desde diferentes perspectivas: psicológicas (tanto psicométricas como cognitivas) hasta planteamientos más holísticos y contextualizados en los que se tienen en cuenta factores ambientales y sociales. De igual manera, se puede constatar que no todos los autores utilizan los mismos criterios para categorizar los modelos conceptuales. Pero debemos optar por una definición para unificar criterios de actuación en la identificación y la intervención.

La inteligencia no es una característica fija y estable, que está determinada genéticamente desde el nacimiento como el color de la piel o de los ojos; se sabe que es dinámica, que puede ser modificada de acuerdo con la experiencia y los aprendizajes que tengamos. Es decir, la inteligencia es

el resultado tanto de factores genéticos como ambientales. De igual manera, se sabe que las personas no son iguales en cuanto a las aptitudes, unos destacan en la música, otros tienen habilidades en las matemáticas, otros son creativos, etc. Muchos años de investigación han tenido que transcurrir para llegar a admitir estas cuestiones que hoy parecen obvias y de sentido común.

En este sentido, se puede decir que a pesar de la controversia generalizada y la falta de unanimidad en las definiciones, existe la necesidad, más práctica que teórica, de llegar a clarificar qué se entiende por los distintos términos empleados dentro del ámbito del alumnado con altas capacidades. En definitiva, disponer de definiciones que permitan guiar en los procedimientos de identificación e instrumentos de diagnóstico, así como programar la intervención para ajustar la respuesta educativa a las características diferenciales de este alumnado.

Finalmente, en Canarias, esta incertidumbre en las definiciones se concretó en lo que está actualmente recogido en la normativa legal, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, teniendo en cuenta lo propuesto por Castelló y Martínez (2000):

1. Sobredotación y superdotación intelectual. La sobredotación intelectual

hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que, con una edad situada en torno a los 12-13 años o superior, dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial.

Para considerar superdotado a un alumno o alumna se requiere, además, que el perfil aptitudinal anterior vaya acompañado de una alta creatividad (por encima del centil 75).

2. Talentos simples y complejos. Un estudiante talentoso simple muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros. Para ello es necesario que se encuentre por encima del centil 95 en razonamiento matemático, razonamiento verbal, razonamiento lógico o creatividad, respectivamente, pudiéndose señalar otros talentos simples como el social, el musical o el deportivo. Las combinaciones de varias aptitudes específicas dan lugar a talentos complejos, como los talentos académicos, que se presentan al combinarse la aptitud verbal con la aptitud lógica y la gestión de la memoria, todas ellas por encima del centil 85.

3. Precocidad. Cuando un alumno o alumna en edades inferiores a los 12-13 años presenta las características mencionadas anteriormente para la sobredotación o superdotación intelectual, talentos simples o complejos, se identifica como precoz, pudiendo confirmarse o no tales características, una vez que se consolide la maduración de

su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada.

Indicadores de detección

La detección temprana de las altas capacidades intelectuales al inicio de la Educación Primaria (6-8 años) está justificada en la medida en que, a los 2 o 3 años de edad, las conductas de los niños son bastante erráticas para obtener puntuaciones válidas en los test, y son muchos los autores que se manifiestan escépticos para la identificación de niños con altas capacidades en esas edades por tales motivos. Por tanto, el periodo evolutivo ideal para poder identificar con mayor validez y fiabilidad a los niños altas capacidades o precocidad intelectual sería entre 5 y 9 años de edad.

En los estudios que se han llevado a cabo en Canarias se ha podido constatar que a partir de 5-6 años de edad se identifican porcentajes de prevalencia de la sobredotación intelectual muy similares a los obtenidos en otros estudios realizados en otros países, e incluso en nuestro propio país. Así, por ejemplo, en la identificación temprana de alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias a la edad de 6 años, a partir de una muestra al azar de 1910 alumnos de primer curso de Educación Primaria, se encontró un 8.01% (n=153) de alumnos con excepciona-

lidad intelectual. De estos, un 2.04% (n=39) se identificó con sobredotación intelectual, un 1.21% (n=23) con talento simple, un 1.89% (n=36) con talento complejo, y un 2.89% (n=55) con talento mixto Jiménez, Artiles, Ramírez, Álvarez (2006). También, en nuestro país, Tourón, Reparaz y Peralta (1999) llevaron a cabo un estudio de identificación temprana de alumnos excepcionales en los primeros niveles de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. De una muestra aleatoria de 1360 alumnos se llegó a identificar un 8% de alumnos de primer curso con altas capacidades.

En Canarias se realiza la detección temprana generalizada a todos los escolares que cursan primer curso de E.Primaria, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación (Artiles, Jiménez y Álvarez, 2005).

Tal como se establece en el apartado segundo de la Resolución de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (BOC de 11 de enero de 2006), la detección inicial del alumnado con precocidad por altas capacidades se realizará de forma generalizada con los alumnos y alumnas de primer curso de Educación Primaria. Para ello se dispone de instrumentos validados para la población de Canarias (una escala para profesores y otro para padres

y madres) que permite realizar esta criba inicial con un 71% de predictibilidad. De enero a marzo de cada curso escolar, el profesorado y las familias de los alumnos/as de primer curso de Primaria, deberán cumplimentar las mencionadas escalas.

A tenor de lo previsto en la mencionada normativa, se describe a continuación el procedimiento y los plazos para realizar la detección temprana.

1. A través del director/a u orientador/a del centro se hará llegar al profesorado de primer nivel de Educación Primaria (en el mes de enero/febrero) las escalas para las familias (EOPAM, Documento nº 2 del Anexo I) y las escalas para el profesorado (EOPRO, Documento nº 1 del Anexo I).
2. El profesorado (Tutores/as) las entregará a todos los padres/madres o tutores legales, salvo a aquéllos que sus hijos/as presente necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual.
3. Después de recogidas y analizadas por parte de los tutores/as las escalas de las familias, éstos cumplimentarán las correspondientes al profesorado de al menos un tercio de los alumnos/as de su grupo clase, dentro de los cuales se incluirán los que hayan sido puntuados por las familias por encima de 125 y aquellos otros que a criterio del mismo

docente presenten un aprendizaje rápido, alto rendimiento, destaquen en algunos de los ámbitos del razonamiento, la memoria y la creatividad, o presenten precocidad en otras características intelectuales, artísticas o motrices. Se recomienda que para la cumplimentación e interpretación cuenten con el asesoramiento del orientador/a del centro.

4. El orientador/a del centro realizará, previa autorización de los padres/madres o tutores legales, una aplicación de al menos dos pruebas de inteligencia factorial, preferentemente que incluyan baremos para la población escolar canaria y que permitan la identificación de los macroprocesos a que hace referencia la normativa, al siguiente alumnado:
 - alumnado detectado por los profesores (puntuación superior a 100 en EOPRO) y por las familias (puntuación superior a 125 en EOPAM)
 - alumnado detectado por los profesores (puntuación superior a 100 en EOPRO) y no por las familias (puntuación inferior a 125 en EOPAM)
 - Se recomienda ser flexibles en los casos donde la puntuación de las escalas esté cercana a los mínimos exigidos, de forma que estos alumnos/as puedan continuar siendo valorados.

Tal como se recoge en el punto 1

del apartado segundo de la mencionada Resolución de 21 de diciembre de 2005, tanto si las pruebas formales de tipo cognitivo corroboran o no la presencia de la precocidad, se elaborará un “Informe sobre la detección de la precocidad intelectual”. Posteriormente se informará a la familia del resultado.

Como es sabido y así se recoge en la regulación normativa, las valoraciones psicopedagógicas que identifican al alumnado con altas capacidades entre los 6-7 años deben volverse a realizar una vez pasado dos cursos, es decir en el tercer curso posterior al informe inicial. Pues bien, con los datos que se recogen anualmente por parte de la Consejería de Educación se constata que, entre el alumnado identificado a los 6-7 años (1º-2º curso de E. Primaria) y los que se valoran a los 14 años (2º de la ESO) la pérdida de casos no llegan al 0.5 %. Por otro lado, los alumnos que participaron en el proceso de detección temprana y no fueron detectados en esa edad pero se identificaron posteriormente en 4º o 5º de E. Primaria, también son muy escasos (0.8%). Esto último puede estar motivado porque en algún centro, curso tras curso se detectan pocos casos en relación con colegios de las mismas características o mismo distrito, pero en los colegios del al lado esto no es así.

La respuesta educativa

Dentro del aula el alumnado con altas capacidades intelectuales requiere, por parte del docente, una “metodología concreta que estimule sus potencialidades”. Además, de forma ordinaria se deben desarrollar en la propia aula “Programas de intensificación del aprendizaje” (especialmente en la ESO) y las “Adaptaciones curriculares individuales de Enriquecimiento” (tanto en Primaria como en la ESO). Por otro lado, estos escolares pueden acogerse a distintas medidas excepcionales o de aceleración, aplicadas al alumnado que dispone de niveles académicos o de competencia curricular superior a su grupo de referencia. Pueden suponer la flexibilización del período de escolarización y las adaptaciones curriculares individuales de ampliación vertical. Fuera del aula estos alumnos y alumnas pueden participar en programas de estimulación extracurricular o curricular como son los desarrollados en Canarias: PREPEDI, PREMUN O ESTALMAT.

Teniendo en cuenta el artículo 8 de la Orden de 22 de julio de 2005, las medidas para dar respuesta a este alumnado son de varios tipos:

Las medidas ordinarias, que son aquellas destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria

y postobligatoria, así como las medidas organizativas complementarias que sean necesarias en cada circunstancia.

a) Se consideran medidas extraordinarias aquellas que permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje de los alumnos mediante materiales, recursos y contenidos que pueden estar o no relacionados con el currículo. Podrán suponer programas de intensificación del aprendizaje y adaptaciones curriculares individuales de enriquecimiento.

b) Se entiende por medidas excepcionales o de aceleración las aplicadas al alumnado que dispone de niveles académicos o de competencia curricular superiores a los de su grupo de pertenencia. Estas medidas podrán suponer la flexibilización del período de escolarización, bien por la anticipación del comienzo de la escolaridad o por la reducción de la duración de un nivel educativo, el adelanto en materias o áreas, las adaptaciones curriculares individuales de ampliación vertical y otras que se establezcan por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Las medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales no serán excluyentes entre sí y su aplicación se llevará a cabo preferentemente en el aula ordinaria.

Crterios metodológicos

En el desarrollo de la clase donde tenemos alumnado de rápido aprendizaje y/o altas capacidades intelectuales debemos tener en cuenta (Artiles y Jiménez, 2005):

1. Evitar que hagan actividades repetitivas que ya saben
2. Evitar que todo el grupo haga lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo
3. Diseñar y aplicar actividades en el contexto del aula:
 - Con diferente grado de dificultad (intervengan todos)
 - Diversas para un mismo contenido (interrelacionadas y conectadas con otras áreas o materias)
 - Con distintas posibilidades de ejecución y expresión (oral, escrita gráfica)
 - De libre elección o inventadas por el propio alumno
 - Adecuadas a los intereses
 - Gran y pequeño grupo e individuales
 - Que conecten temas muy distantes dentro o fuera del currículo
 - Sin límites de tiempo.
4. Introducir actividades que:
 - Ayuden a recordar y asociar libremente
 - Ayuden a analizar ideas insólitas y suposiciones descabelladas
 - Ayuden a aplicar materiales y conceptos de una manera insólita
 - Ayuden a estimular afirmaciones poco frecuentes o inusuales
 - Ayuden a animar y encontrar nuevas aplicaciones para objetos conocidos
 - Ayuden a concebir bosquejos

para cuentos, tareas de solución de problemas de la vida real.

- Inviten a los alumnos a enumerar todas las propiedades de un objeto y luego estudiar una por una para ver qué modificación o perfeccionamiento sería posible etc ..
- Conviene disponer de actividades y temas de enriquecimiento o ampliación de “reserva” para los que aprenden muy rápido dentro de los “rápidos”.

Todas estas recomendaciones para actuar dentro del aula han ayudado a reducir las quejas de las familias porque su hijo se aburre o el maestro no hace nada distinto con su hijo. Se ha avanzado mucho con la formación al profesorado y a los orientadores. No obstante el estilo docente del profesor que no se han formado, está influyendo negativamente en la normalización de una adecuada atención a estos escolares.

Adaptaciones de enriquecimiento

Las características cognitivas y de aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales hacen que la propuesta elaborada para su grupo clase (programación didáctica de departamento o ciclo y unidades de programación) no responda a sus necesidades específicas. Este alumnado,

como primera medida de atención individualizada, requerirá en cualquier circunstancia y, al menos, la prescripción de una adaptación curricular de enriquecimiento (en adelante, ACE).

Las ACE son modificaciones realizadas en la programación de ciclo, área o materia como una continuación de las medidas ordinarias, que pueden comportar o no adecuaciones en los elementos del currículo sin avanzar objetivos y contenidos de cursos superiores, es decir, ampliando de forma horizontal. Podrán planificarse contenidos en especial de procedimiento y de actitud, que no necesariamente están recogidos en el currículo ordinario, pero que pueden vincularse a él, así como otros, menos relacionados con el currículo y dirigidos a la estimulación de procesos cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos que desarrollen al máximo las capacidades del alumno o la alumna.

Las ACE se realizarán en aquellas áreas o materias que estén más relacionadas con las habilidades intelectuales en las que destaque el alumno o alumna y con sus intereses y motivaciones. Estas adaptaciones deben potenciar y estimular sus competencias cognitivas, compactando, enriqueciendo, o añadiendo contenidos nuevos, así como adaptando los objetivos y criterios de evaluación del nivel, si fuera preciso. Para la elaboración de las ACE será necesario partir de la información

contenida en el informe psicopedagógico y en la programación de aula. En todo caso, las ACE para un alumno o una alumna deben facilitar el máximo desarrollo individual y social y la mayor participación con su grupo de referencia. Las ACE conllevan, más que la cantidad de información adicional, la priorización de las conexiones entre las informaciones. El énfasis ha de ponerse en las conexiones que se puedan establecer entre las distintas áreas y materias curriculares. La estimulación de los procesos cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos se podrá incluir en el ACE de manera independiente de las áreas o materias. Los contenidos se han de presentar de forma más compleja, abstracta y rápida (apartado octavo 5 de la Resolución 21 de diciembre de 2005).

En las adaptaciones de enriquecimiento se consideran como métodos más adecuados:

- Los indirectos o poco estructurados dirigidos al descubrimiento
- Controlados por el alumnado
- Que posibilitan el trabajo autónomo
- Que desarrolle habilidades para aprender a pensar
- Que propicie la resolución creativa de problemas
- Que trate de lograr el dominio progresivo de los campos de investigación propios de cada área
- Las adaptaciones de enriquecimiento

conllevan, más que la cantidad de información adicional, la priorización de las conexiones entre las informaciones.

- El énfasis ha de ponerse en las conexiones que se puedan establecer entre las distintas áreas y materias curriculares
- La estimulación de los procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos se podrá incluir en las adaptaciones de enriquecimiento de manera independiente de las áreas o materias
- Los contenidos se han de presentar de forma más compleja, abstracta y rápida.

Las propuestas de enriquecimiento las contextualizamos en unidades didácticas. De modo genérico se considera que una unidad didáctica es un segmento o porción de enseñanza y aprendizaje significativo, con entidad en sí mismo, configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador. Puede variar en su longitud, extensión o relevancia.

Para responder a las características fundamentales de una propuesta de enriquecimiento se elaborarán las correspondientes unidades didácticas que buscarán facilitar las conexiones entre informaciones de las distintas áreas/materias adaptadas, lo cual nos permite organizar los contenidos seleccionados, sean aquéllos de la programación

de aula que decidimos enriquecer o aquéllos que se han introducido sobre un eje común.

Por otro lado, el permitir articular una nueva unidad para la programación del escolar nos proporciona la posibilidad de poder organizar con facilidad aquellos contenidos también nuevos y que generalmente responden a sus intereses y motivaciones. Este será el eje organizador o el núcleo temático de la unidad de programación.

Denominaremos a las unidades de programación que reúnan los requisitos anteriores “unidades de enriquecimiento”. Se considera apropiado que la unidad de enriquecimiento pueda ser desarrollada durante un trimestre escolar. Esta unidad será realizada por el/la alumna en el aula ordinaria o aulas de apoyo (biblioteca, sala de ordenadores, salón de actos, etc...) en el horario lectivo y cuando sus compañeros hacen tareas que él ya tiene superadas, cuando ejecuta las actividades encomendadas para el grupo con gran rapidez y el tiempo que queda libre es consistente, o bien, si se ha previsto la organización horaria para que las realice.

La flexibilización o adelanto de curso

En el artículo 10 de la Orden citada se explicita en qué consiste la flexibilización:

La flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo consistirá en la incorporación del alumno o alumna, -cuya evaluación psicopedagógica acredite su condición personal de precocidad por sobredotación, superdotación o talento académico, o cuando presente estas características en edades superiores a los 13 años, en los términos definidos en el artículo 3 de la presente Orden- a un curso superior al que le correspondería cursar, mediante la anticipación del comienzo de la enseñanza básica o la reducción de la duración de ésta o del Bachillerato. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en el Bachillerato.

La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo, se tomará por considerar que esta medida es la más adecuada para el equilibrio personal y la socialización del alumno o alumna, y que globalmente tiene adquiridos los objetivos y contenidos del curso o cursos que va a adelantar y no cursar, así como cuando las medidas ordinarias y de adaptación curricular individual, adoptadas por el centro dentro del proceso de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de este alumnado.

Estudio sobre los efectos de la aceleración del alumnado con alta capaci-

dad intelectual

Un estudio realizado en Canarias por Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez (2006) tuvo como principal objetivo evaluar si esta medida ha tenido una influencia positiva sobre este alumnado a partir de la valoración que hacen padres, alumnos y profesores. Estos alumnos se encontraban distribuidos en toda la Comunidad Autónoma en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato, en centros públicos y privados. Se hizo la adaptación de una escala elaborada por el grupo de investigación de la Universidad de Murcia (Prieto y Hervás, 2000) que se compone de un cuestionario para padres/madres, otro para el profesorado, y otro para el alumnado. Estos cuestionarios fueron recogidos en sobre cerrado y entregados a los directores del centro quienes a su vez los hacían llegar a los inspectores de zona. En todos ellos se recogían los constructos siguientes: a) *Idoneidad de la medida*: Se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores acerca de si el adelanto de curso ha sido una medida adecuada para atender las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades. b) *Atención educativa*: Se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores sobre la adecuación de la respuesta educativa que están recibiendo los alumnos en el centro. c) *Ajuste socioemocional*: Se pretendía averiguar la opinión de los distintos

sectores sobre si el alumno presenta adecuada madurez social y emocional que facilite su adaptación a un grupo clase de mayor edad, y si existía ajuste al grupo. d) *Continuidad del perfil de sobredotación*: se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores sobre si el alumno o alumna continúa presentando características propias de alumnado con altas capacidades.

Se analizó si existían diferencias significativas entre las opiniones de los 3 grupos (Alumnado, Profesorado y Padres) respecto a la idoneidad de la medida, la atención educativa recibida, el desarrollo social y emocional, y la continuidad del perfil de sobredotación intelectual. Al analizar los resultados se encontró que la idoneidad de la medida de adelanto de curso es mejor percibida por los padres que por los alumnos y profesores, y los alumnos perciben mejor que los profesores esta medida. Con relación a la adecuación de la respuesta educativa que están recibiendo los alumnos en el centro se encontró que los alumnos perciben mejor que padres y profesores que esta respuesta educativa es adecuada a sus necesidades. Respecto al desarrollo social y emocional encontraron que son los alumnos, en comparación con padres y maestros, quienes mejor perciben su adaptación socio emocional en el grupo. Por último, con relación a si estos alumnos siguen presentando las características

propias del perfil de superdotación fueron los padres los que más perciben una continuidad del perfil en sus hijos, seguidos de los alumnos que perciben mejor que los profesores. Asimismo se hizo el análisis estadístico de diferencias de medias de la evolución de las calificaciones académicas en los alumnos acelerados y se encontró que había una estabilidad de las calificaciones, no habiendo cambios sustanciales después de la flexibilización. Además se tiene en cuenta los resultados de los análisis cualitativos de las respuestas abiertas en los cuestionarios, tanto padres como profesores consideran que todas las materias impartidas habían sido adecuadas al nivel o capacidad de aprendizaje de estos alumnos.

Medidas de atención fuera del aula

Hay varios programas de enriquecimiento fuera del aula recogidos en la bibliografía especializada. No obstante, el futuro profesor/a ha de conocer algunos de los que se han desarrollado más recientemente como los llevados a cabo en la Comunidad de Madrid o en la Comunidad Autónoma de Canarias, ambos mantenidos con fondos públicos y gratuitos. Veamos los ejecutados en Canarias (PREPEDI, PREMÚN Y ESTALMAT).

¿Qué es el PREPEDI?

Es un programa de enriquecimiento

extracurricular, para estimular la creatividad en alumnado con altas capacidades intelectuales, mediante el uso de los recursos intelectuales más destacados dentro de su perfil (Artiles y Jiménez 2005).

Está diseñado para alumnado de Enseñanza Primaria, y se enmarca dentro de las medidas de intervención temprana que ha fijado la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en los últimos años para el alumnado con altas capacidades intelectuales (Artiles y Jiménez 2007).

El PREPEDI pretende desarrollar todos y cada uno de los factores que configuran el pensamiento divergente: la fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad. Tiene como objetivo además, estimular el pensamiento divergente en el contexto de diferentes ámbitos intelectuales: la creatividad lingüística, la creatividad matemática, la creatividad lógico-manipulativa, la creatividad espacial y potenciar el ajuste socio-emocional.

El PREPEDI está compuesto por tres áreas y tres talleres: áreas de Creatividad Lingüística, Creatividad matemática y de Ajuste socio-emocional y talleres de Imagina, inventa y crea, Multimedia y Juegos lógicos-manipulativos

Desarrollo de las actividades

Todas las áreas y talleres se realizan en periodos de una hora aproximadamente, excepto el Taller de Mul-

timedia que dura media hora en cada sesión. Las sesiones se desarrollan combinando áreas y talleres de la forma siguiente:

A) Área de Creatividad Matemática + Taller de Imagina, Inventa y Crea + Taller de Multimedia.

B1) Taller de Juegos Lógicos Manipulativos + Área de Creatividad Lingüística + Taller de Multimedia.

B2) Taller de Juegos Lógicos Manipulativos + Área de Ajuste Socio-emocional + Taller de Multimedia.

B3) Área de Creatividad Lingüística + Área de Ajuste Socio-emocional + Taller de Multimedia.

La actividad se lleva a cabo los sábados quincenalmente de 10 a 13 horas con grupos de 15 alumnos de Ed. Primaria identificados como precoces por sobredotación, superdotación o talentos académicos.

Un total de 170 actividades se recoge en este programa desarrollado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias desde el curso 2003-2004 hasta hoy. Estas actividades están planificadas por niveles académicos desde 2º curso hasta 6º de E. Primaria.

No sólo va destinado al alumnado con altas capacidades o de aprendizaje rápido. El material podría interesar a cualquier tutor o tutora de Educación

Primaria que en su aula desee dedicar un tiempo a estimular las maneras de pensar divergentes, de forma colectiva y en el horario lectivo. Podría resultar de interés en los casos que se desee individualizar y enriquecer el trabajo para el grupo de escolares con un ritmo aprendizaje más rápido que el resto.

También podría resultar útil como material para trabajar fuera del horario lectivo con todo tipo de personas con estas edades. En definitiva, la creatividad del docente para organizar el uso de estas actividades será la que proporcione las pautas más acertadas de su utilización. El material está disponible en un CD.

¿Qué es el programa PREMUN?

El programa de enriquecimiento y mentoría universitaria está destinado al alumnado con altas capacidades intelectuales de la ESO y Bachillerato (PREMUN) y lo desarrolla la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias desde el curso 2006-2007 hasta hoy.

Tiene como objetivos propiciar un enriquecimiento extracurricular al alumnado de la ESO y Bachillerato mediante la formación y tutorización por parte de profesionales de prestigio, profesorado de secundaria y universitario; desarrollar el pensamiento divergente, estimulando la creatividad; desarrollar de sus capacidades intra e interpersonales;

El PREMUN se desarrolla en toda la Comunidad Autónoma Canaria desde el Convenio Marco de colaboración entre la Consejería de Educación, y ambas Universidades canarias para el desarrollo de programas de actuación conjunta de carácter científico, en el campo de la investigación y la intervención en los alumnos con altas capacidades.

¿Qué oferta el PREMUN?

El PREMUN ofrece cursos y talleres con contenidos poco relacionados con el currículo escolar. Los talleres se imparten los sábados por la mañana, en sesiones de 4 horas, en los campus universitarios de ambas universidades canarias, con una duración de 16 horas cada uno. Los cursos se imparten a través de internet y tendrán una duración de 20 horas. Mediante

convocatoria-concurso público se solicitó que el profesorado que oferte cursos y talleres.

Los presentados se pusieron a disposición del alumnado y estos eligieron dos talleres y un curso. Existen dos tramos, uno que abarca los alumnos de 1º y 2º de la ESO (12-14 años) y otro los alumnos de 3º,4º de la ESO y 1º de bachillerato (14-17 años). Por cada taller existirá como máximo diez alumnos y mínimo tres. Por cada curso en línea hasta 30 escolares. Al profesorado que se le seleccionó sus cursos o talleres se les impartió varias sesiones de trabajo referidas a las características de estos alumnos y cómo trabajar con ellos. Los más elegidos fueron los impartidos.

Veamos un ejemplo:

TITULO DEL TALLER: “MÁQUINAS HUMANAS Y OTROS MUNDOS”

DESTINADO AL ALUMNADO DEL: 2º TRAMO

NOMBRE Y ACTIVIDAD PROFESIONAL DEL PONENTE: José Quintana Santana. Profesor universitario de Ingeniería Mecánica y Espacio. ULPGC

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se pretende desarrollar la intuición mecánica básica, mediante la elaboración creativa de modelos, para la comprensión del movimiento de los cuerpos y la reacción de los mismos a la acción de fuerzas aplicadas. Realizaremos valoraciones y predicciones del comportamiento mecánico de los cuerpos y sus mecanismos, analizaremos y afrontaremos la estimación de la actuación de mecanismos y máquinas, usando un vocabulario específico.

¿Qué es ESTALMAT?

Estalmat-Canarias es un programa que desarrolla la Consejería de Educación, con la colaboración de la Real Academia de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales la Sociedad Canaria “Isaac Newton” de Profesores de Matemáticas y la Fundación Vodafone España.

El objetivo de este programa es atender y estimular adecuadamente a los alumnos de 12 a 16 años que muestran habilidades excepcionales

en matemáticas, con independencia de que presenten sobredotación o superdotación intelectual, talento académico o talentos simples en matemáticas. Se pretende cubrir sus expectativas y necesidades sin desarraigarlos de su entorno, complementando su aprendizaje reglado con unas orientaciones semanales, a través de actividades programadas, gratuitas y en horario no lectivo, para que desarrollen al máximo sus capacidades.

Referencias

- Artiles, C. (2012b). Evolución conceptual y práctica de la respuesta educativa a la diversidad. En O. Escandell y C. Artiles (Eds.), *Dificultades en el proceso de aprendizaje* (pp. 17- 46). Las Palmas de Gran Canaria, Colección manuales universitarios de teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2005). *Programa extracurricular para la estimulación del pensamiento divergente (PREPEDI-I)*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Artiles, C., y Jiménez, J. E. (2007). *Programa extracurricular para la estimulación del pensamiento divergente (PREPEDI-II)*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Castelló, A. y Martínez, M. (2000). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment* (Documents d’Educació Especial, 15). Barcelona: Dep. d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2010). *Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la*

- diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias* (BOC nº 154, de 6.8.10).
- Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2005). *Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales* (BOC nº 149 de 1.8.05).
- Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2005). *Resolución de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales* (BOC nº 7, de 11.1.06).
- Gagné, F. (1993). Construcs and models pertaining to Exeptional Human Abilities. En K. Heller, F. Mönks, & A. Passow (Eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia & Aprendizaje*, 27, 469-483.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G., & Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia & Aprendizaje*, 29, 51-64.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, (LOE) de 3 de mayo, de Educación* (BOE 106 de 4 de mayo).
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Sternberg, R. J. (1986). Identifying the gifted through the IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. *Roeper review*, 8, 143-147.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1999). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra.

Para cualquier consulta sobre este artículo, dirijase al coordinador del monográfico: Juan Eugenio Jiménez González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. Campus de Guajara s/n, 38071, La Laguna Tf.: 922 317 545 · E-mail: ejimenez@ull.es

Ceferino Artiles. Inspector de Educación del Gobierno de Canarias, doctor en psicología y profesor asociado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha sido coordinador general de los programas educativos y normativa legal, destinada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y orientación escolar de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2005-2011) y del programa de altas capacidades intelectuales (2002-2011). Autor y coordinador de más de veinte publicaciones sobre altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje y TDAH, así como varios artículos, constituyendo estos temas su línea de investigación. Ha sido vocal del Comité Científico del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (2003-2010) e integrante del Grupo Asesor de Educación del Presidente del Gobierno de Canarias (2008-2011).

Juan E. Jiménez. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha sido asesor científico-técnico de algunos programas institucionales de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno Autónomo de Canarias. Ha sido coordinador español responsable de los Programas de Cooperación con Iberoamérica (PCI) con Guatemala, México, Chile y Ecuador dependiente de la Agencia Española de Cooperación con Iberoamérica (AECI), y ha participado como Gestor/Colaborador de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del MICINN. Miembro Asesor del MEC para el desarrollo del proyecto de estudio sobre la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en España en el contexto de las NEAE. Autor de la adaptación al español del manual para la evaluación inicial de la lectura (Early Grade Reading Assessment) para USAID (Agencia de Los Estados Unidos para el Desarrollo) que fuera elaborado por RTI International. Experto designado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO) para el desarrollo del proyecto Formative Assessment of Writing in Early Grades.

Cristina Rodríguez. doctora en psicología por la ULL (2007), Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado, miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías”. Actualmente es becaria post-doc en la University of Amsterdam. Su línea de investigación se ha centrado en las dificultades de aprendizaje y altas capacidades. Algunas publicaciones sobre esta temática han sido: Jiménez, J.E., Rodríguez, C., & Ramírez, G. (2009). Spanish Developmental Dyslexia: Prevalence, Cognitive Profile and Home Literacy Experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 2, 167-185. Jiménez, J.E., Artiles, C., Rodríguez, C., García, E., y Moraes de Souza, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas gemelas inseparables? *Revista Española de Pedagogía*, 240, 261-282.

Fecha de recepción: 10/1/2013

Fecha de revisión: 11/1/2013

Fecha de aceptación: 19/2/2013