

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

LA EDUCACION
DEL ALUMNADO
CON ALTAS CAPACIDADES

EQUIPO DE TRABAJO de la Dirección de Renovación Pedagógica
que ha elaborado este Documento:

María Isabel Rogado Hernández
Carmen Rosario Nograro González-Alaiza
Begoña Zabala Madariaga
Arantza Etxebarria Olea
María del Carmen Albes Carmona
Angel de Carlos García
Pedro I. Gonzalo-Bilbao Fernández
José María Mauleón Torres
Belén del Barrio Bernaola
Iñaki Fernández-Matamoros Vicente

COORDINACIÓN

Javier Apraiz de Elorza

Agradecimientos:

a D^a Cristina López Escribano, por su revisión y aportaciones.

La atención a las diferentes características y circunstancias personales que configuran la pluralidad de nuestros centros escolares, enriqueciéndolos en la diversidad, y la cobertura de las específicas necesidades que, en el ámbito educativo, puedan presentar alumnos y alumnas, es una de las preocupaciones sustantivas del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, en su línea, firmemente asumida, de planteamiento integrador.

El nuevo marco escolar que se instaura con la actual reforma posibilita que, en próxima normativa, se regulen debidamente todos los aspectos relacionados con la atención y respuesta a las necesidades educativas especiales que, en cada centro, pueda presentar parte de su alumnado.

A ello dedicamos particular atención y este documento, que ahora publica la Dirección de Renovación Pedagógica, es una nueva muestra de la voluntad de atención, consciente y responsable, que se presta a las diferencias individuales y, en este caso en particular, a un colectivo de alumnas y alumnos que, hasta el presente, no había recibido un tratamiento acorde con sus posibilidades.

Desde esta presentación quiero hacer constar mi apoyo personal a esta iniciativa de actuación, que tiene el debido respaldo departamental y se coordinará adecuadamente en los diversos tramos educativos.

Vitoria-Gasteiz, septiembre de 1995

IÑAXIO OLIVERI ALBISU
Consejero de Educación, Universidades e Investigación

1. INTRODUCCION

2. EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

2.1. APROXIMACION CONCEPTUAL

2.1.1. MODELOS

2.1.2. CONCEPTO

2.1.3. CARACTERISTICAS

2.2. IDENTIFICACION

2.2.1. ASPECTOS A CONSIDERAR

2.2.2. ESTRATEGIAS

2.2.3. VALORACION

3. NECESIDADES EDUCATIVAS

DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES

4. UNA RESPUESTA EDUCATIVA ADECUADA.

4.1. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

4.2. ASPECTOS A CONSIDERAR

4.3. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

5. RESPONSABILIDAD Y PARTICIPACION

5.1. FAMILIAR

5.2. DOCENTE

5.3. INSTITUCIONAL

6. BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACION

Maxima debetur puero reverentia.

JUVENAL

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCION

El concepto de *necesidades educativas especiales*, (n.e.e.) superador de anteriores denominaciones, que recogían, con cierto matiz discriminatorio, a los alumnos y alumnas afectados por determinadas deficiencias o minusvalías, implica la necesaria atención a la *diversidad*, ampliamente entendida y presente en los centros por las propias características personales del alumnado.

Se hace preciso establecer criterios de actuación y regular las medidas necesarias, tanto en lo referido a la *provisión de recursos* como en orden a la *estructuración curricular* conveniente, que permitan diversificar también la respuesta, adecuándola cuanto sea posible a cada caso, al tiempo que faciliten al Profesorado una intervención flexible, acorde con la realidad concreta de su Aula.

Uno de los aspectos que reclama atención diferenciada, al que tanto la sociedad como los profesionales están siendo cada vez más sensibles, es el del alumnado que, por algún comportamiento manifiesto, podemos calificar como *altamente capacitado*.

Los alumnos y alumnas que en algún aspecto concreto de su desarrollo mental presentan un talento superior, mayores posibilidades de aprendizaje que sus compañeros de aula, no pueden, desde un punto de vista social, ser ignorados, con el riesgo de perder el beneficio que sus mayores posibilidades puedan generar, en la medida en que sean educativamente bien atendidos y se favorezca el pleno desarrollo de su potencial.

Es innegable, desde otra consideración, el derecho que les asiste de recibir una educación acorde con su circunstancia personal, adaptada a sus necesidades en el marco de la *Escuela Comprensiva e Integradora* a la que aspiramos y la paralela obligación del sistema educativo de ofrecerles la respuesta conveniente.

La intervención respecto de este alumnado no puede quedar a merced de la improvisación educativa o de la particular actitud de las familias o la institución escolar que los acoge.

Los criterios fundamentales, a partir de los cuales se pueda progresar en el empeño de posibilitar una atención, tan diversificada como sea preciso y, a un tiempo, unitaria, habrán de ser cuidadosamente establecidos.

Deberán apoyarse en principios educativos sólidos, que atiendan al desarrollo de la persona en su globalidad, evitando la tentación de disgregarla, aunque sea inconscientemente, por atender tan sólo a algún aspecto o rama determinada del conocimiento y descuidando otros, fundamentalmente relacionados con los sentimientos y la sociabilidad.

Nuestros alumnos y alumnas más capacitados intelectualmente son, en primer lugar, niños y niñas con las mismas necesidades, afectivas, de paulatina estructuración de la personalidad y de socialización, que sus coetáneos, de los que se diferencian en aspectos directamente relacionados con sus posibilidades de aprendizaje, el modo peculiar de realizarlo y su estilo de pensamiento.

Las más recientes aportaciones psicológicas sobre la interacción de los binomios *enseñanza-aprendizaje*, *contexto-conducta*, *motivación-rendimiento*, con el estudio pormenorizado de los diferentes modelos teóricos, abren nuevas vías de actuación y señalan recomendaciones respecto de la actividad docente y la normativa que la regule.

Desde esta consideración la Dirección de Renovación Pedagógica, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, hace llegar a través de esta publicación, dirigida a los profesionales de la educación y a los padres, directamente afectados o interesados en el tema, su postura conceptual sobre la cuestión y el marco criterial que amparará la normativa futura y las sucesivas medidas que cubran este espacio de intervención educativa.

Se quiere, de este modo, dejar constancia de la línea en la que se trabaja, y hacer llegar al profesorado una primera información, que sirva de referente para sus futuras planificaciones de centro/aula y para una más adecuada organización interna, con previsión de las necesarias adaptaciones, de espacios, tiempos, materiales y recursos, en la firme voluntad de la mejora cualitativa de nuestro Sistema Educativo.

EDURNE GUMUZIO AÑIBARRO
Directora de Renovación Pedagógica

*Una definición es más fácil de refutar
que de establecer.*

ARISTOTELES

*Dejamos de temer aquello que
se ha aprendido a entender..*

MARIE CURIE

*¿Qué es la felicidad sino el desarrollo
de nuestras facultades?*

Mme. DE STAËL

EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

- APROXIMACION CONCEPTUAL

- MODELOS**
- CONCEPTO**
- CARACTERISTICAS**

-IDENTIFICACION

- ASPECTOS A CONSIDERAR**
- ESTRATEGIAS**
- VALORACION**

2. EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

2.1. APROXIMACION CONCEPTUAL

Desde un punto de vista puramente teórico;

No es empresa fácil, ni parece posible, limitar al marco estricto de una definición el amplio abanico de manifestaciones y rasgos conductuales que nos hacen estimar la superioridad de un sujeto respecto de la norma, en relación con lo habitual en sus coetáneos.

Si bien es cierto que cualquier aproximación seria y coherente, debe tener en cuenta las investigaciones realizadas en este campo y analizar los modelos conceptuales construidos a su amparo, no se puede hacer un planteamiento excesivamente teórico, focalizado en la dialéctica que uno u otro planteamiento suscitan; muy al contrario, es necesario ofrecer pautas de actuación que mejoren la respuesta educativa que se proporciona al alumnado.

La simple acumulación de referencias teóricas y datos experimentales puede quedarse en un alarde de mera erudición respecto de la finalidad pretendida o, en todo caso, abrir caminos de tan largas como inoperantes discusiones, aceptando o rechazando tal o cual propuesta.

En todo caso con riesgo de perder de vista nuestro propósito fundamental, que es facilitar al máximo un **acercamiento al problema**, una primera aproximación al marco teórico, que permita establecer **criterios** de identificación, **instrumentos** y procedimientos adecuados para realizarla y, consecuentemente, **actuar** desde nuestras aulas.

Por ello, *desde una consideración práctica, de utilidad inmediata;*

con la exposición que sigue pretendemos centrar adecuadamente los referentes fundamentales del campo conceptual que vamos a trabajar de tal modo que nos permita acercarnos a su **más amplia significación**, sin limitarlo a una definición estricta, que supondría intentar encerrar en palabras la multiplicidad de sus componentes.

El objeto fundamental de este trabajo es hacer posible la **toma de postura** al respecto, la selección de **instrumentos y procedimientos** identificativos, la **criterialización** de pautas de conducta y la **asunción plena de nuestra responsabilidad**, como educadores, para **responder adecuadamente** a la demanda que las específicas necesidades de este alumnado nos plantea.

Seguidamente se exponen, en sus líneas esenciales, los planteamientos y concepciones a partir de los cuales se posibilita este acercamiento.

2.1.1. MODELOS

Referencia histórica

I - BASADO EN LAS CAPACIDADES

Uno de los primeros intentos de definir el pensamiento excepcional es el sistema basado en las capacidades.

Las teorías de superdotación que se apoyan en las capacidades son las más tradicionales y estables.

Se comienza dando una importancia casi exclusiva a la *Inteligencia General*, al *Cociente Intelectual (C.I.)*, y progresivamente se van considerando otras *capacidades específicas (talentos)* en número no preciso. Todas estas capacidades constituyen *el potencial* de la superdotación.

Los autores también están de acuerdo en señalar la última relación entre el potencial y su realización (*rendimiento*), pero sin precisar, sin profundizar en el análisis del mismo. Son los primeros que dieron contenido preciso al término superdotación y que tienen una orientación metódica y pragmática.

El representante más característico de este enfoque es L.M. TERMAN, que a partir de 1.917 comenzó a estudiar sistemáticamente el concepto de superdotación. Se apoyó en la medición de la *Inteligencia General* siguiendo los instrumentos y los conocimientos científicos de su tiempo (Stanford-Binet, Spearman, Stern, etc). Fijó el criterio de selección de las personas superdotadas en un C.I. superior a 140 (+140).

Posteriormente el grupo de investigación de Terman evolucionó hacia un concepto más complejo de superdotación, que incluiría la *capacidad intelectual*, el *rendimiento demostrado* en el aprendizaje académico y un *potencial* en determinadas áreas específicas.

Este concepto más complejo y rico es aceptado por la U.S. OFFICE OF EDUCATION (U.S.O.E.) de U. S. A.-1972- que en el Acta de Marlan establece estas características: *habilidad intelectual, aptitud académica, capacidad de liderazgo, artes representativas y capacidad motriz.*

Puede concluirse que la definición de USOE tuvo un efecto positivo sobre la teoría y la praxis, y constituye, hoy, una especie de mínimos, porque una aceptable investigación sobre el tema debe incluir estas categorías.

* C. W. TAYLOR lleva la consideración multidimensional hasta sus últimos aspectos: Amplía el catálogo de capacidades por encima de las tradicionales e intenta relativizar cualquier tipo simple de identificación o definición de superdotación. Sin embargo, por exigencias del sentido pragmático prefiere un modelo de definición reducido a seis categorías : **Capacidad académica, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión.**

Este catálogo responde a la intención de Taylor de tener en cuenta las necesidades del mundo laboral en los programas de educación.

* H. GARNER aporta mayor precisión al factor cognitivo distinguiendo o describiendo siete tipos de inteligencia o formas de interactuar con el entorno; (**lingüística, lógico-matemática, musical, viso-espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal**)

Otra aportación importante es la introducción en el concepto de superdotación de otras disciplinas poco consideradas hasta ahora, como la sociología y la neurofisiología.

II - BASADO EN EL RENDIMIENTO.

La definición basada en las capacidades empezó a ser cuestionada con los avances de la Psicología evolutiva, de las teorías de la motivación, del aprendizaje y de aquellas áreas de la Psicología o de la Psicosociología que trascienden lo estrictamente intelectual.

El concepto de superdotado basado en el rendimiento requiere la existencia de unas **capacidades** relativamente estables y, también, de otras **condiciones** adicionales en la persona.

Estas características son la **creatividad** y la **motivación**, que son factores más decisivos que la inteligencia superior, en la génesis del rendimiento excepcional.

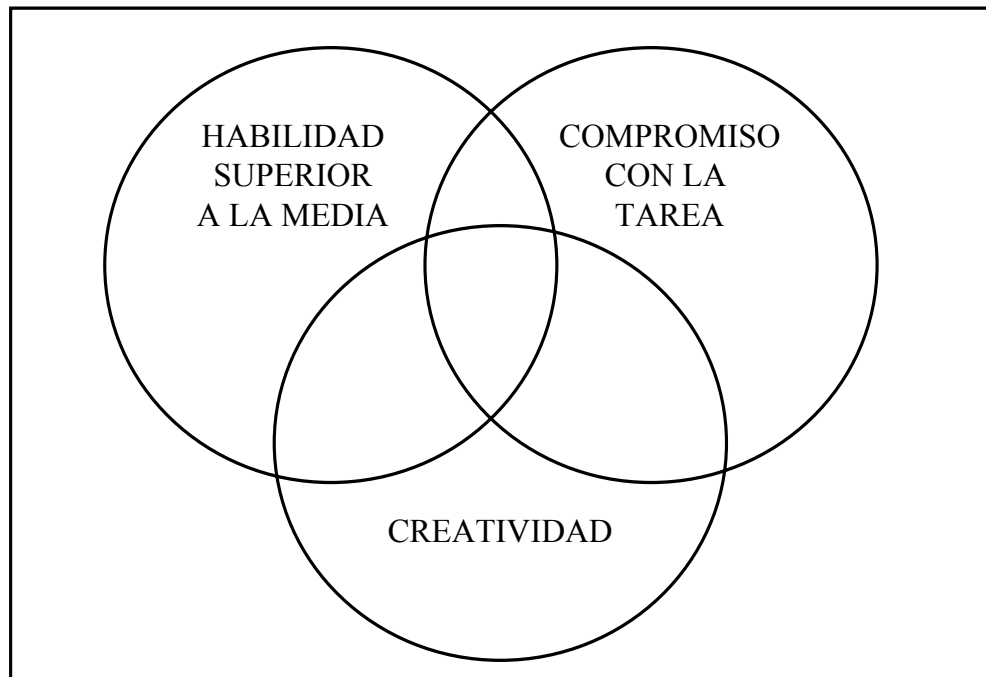
J.S. RENZULLI es el teórico más representativo de esta corriente. Ideó un modelo de definición de la superdotación en el que interactúan tres características fundamentales:

1. la inteligencia superior a la media,
2. la creatividad elevada,
3. el compromiso o motivación hacia la tarea.

La introducción del elemento motivacional o volitivo es el aspecto más innovador de la teoría de Renzulli .

La creatividad no está constituida únicamente por el pensamiento divergente, sino que se manifiesta a través de un procesamiento permanente de la información, que depende a su vez de los aspectos evolutivos y sociales del sujeto.

El modelo original de Renzulli ha servido de marco para multitud de investigaciones, que a su vez han enriquecido el modelo original y, de hecho, han sido aceptadas por el propio Renzulli en sus últimas formulaciones.

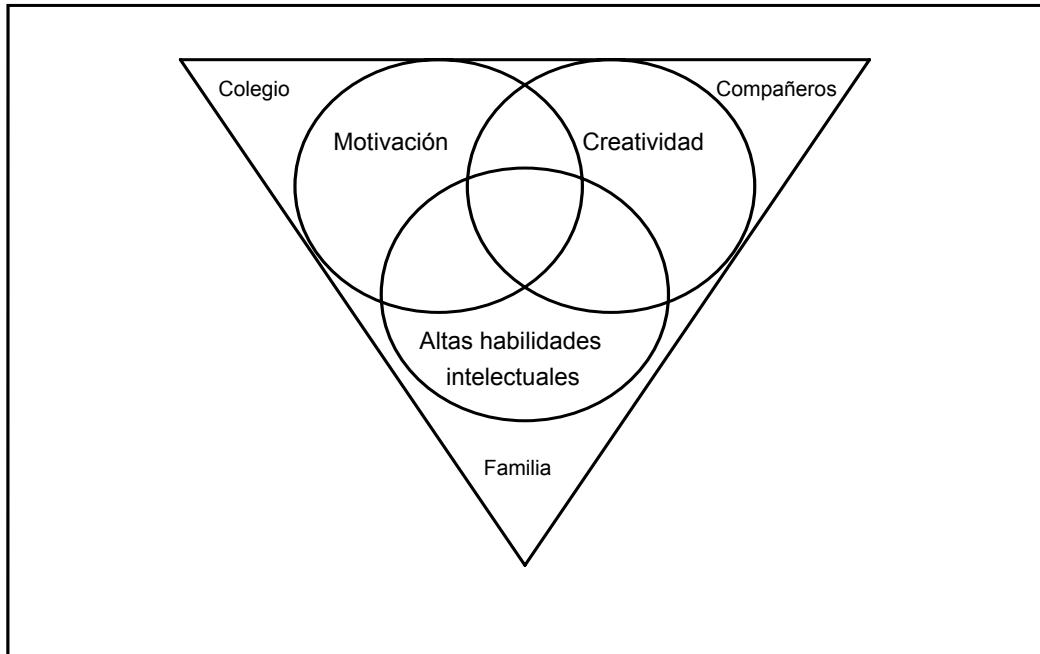


MODELO DE LOS TRES ANILLOS (Renzulli)

Otros autores representativos de este enfoque de la superdotación basada en el rendimiento son:

* F.J. MONKS. / H.W. VAN BOXTEL. Consideran la superdotación como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno. La Adolescencia sería una época evolutiva decisiva en la configuración de las condiciones personales dentro del contexto social.

Proponen añadir al esquema de Renzulli los marcos sociales del *colegio*, *compañeros* y *familia*, presentando su **Modelo de Interdependencia Triádica**



MODELO DE INTERDEPENDENCIA TRIADICA (Monks/Boxtel)

* FELDHUSSEN. Elabora o define algunas condiciones del rendimiento como determinantes de los posteriores programas educativos: *Capacidad Intelectual general, Autoconcepto positivo, Motivación, Talentos especiales: académico-intelectuales, artístico-creativos y vocacionales.*

* F. GAGNE. Realiza un especial esfuerzo por aclarar la terminología y propone emplear el término de *superdotación* para la **competencia** y el de *talento* para el **rendimiento**. Establecida la clara diferencia entre superdotación y talento, Gagne estudia como la primera puede transformarse en lo segundo, para lo que son necesarios múltiples factores que denomina *Catalizadores del Rendimiento*.

NUEVOS MODELOS: COGNITIVO Y SOCIOCULTURAL.

Frente a los modelos clásicos centrados en *capacidades* y *rendimiento*, desde los años 80 se está investigando el fenómeno de la superdotación a partir de planteamientos conceptuales más innovadores: *modelos cognitivos* y *modelos socioculturales*.

III. - Los modelos **COGNITIVOS** gozan de unas características diferenciadas en relación con los modelos anteriores: mientras que la investigación tradicional de la inteligencia se orienta hacia el producto, que es lo que miden los tests de inteligencia, la investigación cognitiva analiza los procesos internos de la inteligencia descendiendo hasta las operaciones básicas; centran su interés en los *procesos de elaboración de la información*.

Estos estudios requieren de una base experimental muy amplia, por lo que uno de sus grandes problemas se centra en los procedimientos de diagnóstico. Será necesario esperar a que estas teorías estén más elaboradas para que podamos servirnos de nuevos instrumentos de identificación inspirados en ellas y, en general, para poder utilizar en la práctica educativa las aportaciones de estos modelos cognitivos.

Sin embargo, conviene estar atentos a la evolución y a las manifestaciones que se realizan dentro de estos contextos conceptuales, ya que pueden producir paradigmas muy prometedores.

Como autores merecen destacarse: R.T. STEMBERG, J.G. BORKOWSKI, M. RÜPPEL y N.E. JACKSON.

IV - Los modelos **SOCIOCULTURALES** estudian los factores externos de la superdotación, Los modelos tradicionales apenas consideran factores externos (familia, sociedad) como condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de la persona superdotada.

Se acepta el concepto de superdotación aportado por los enfoques clásicos, pero además se desarrollan o se consideran aspectos relativos a la sociedad y a la cultura, incluso a la historia.

Estos modelos socioculturales son o representan un gran reto en las capacidades y en el rendimiento, porque cuestionan su estabilidad y su fiabilidad, y aportan un grado de crítica y de análisis muy positivo en la práctica educativa de las personas superdotadas.

Terminología

La terminología empleada en los estudios y referencias a los alumnos y alumnas con AACC es variada y en ocasiones resulta un tanto imprecisa; en general hace referencia a considerandos previos, que condicionan aspectos muy concretos de tipificación, por lo que resulta, en buena medida, limitadora y excluyente.

Al margen de las concepciones y estereotipos populares, de valor semántico arbitrario y en muchos casos discutible, la bibliografía especializada habla de :

<i>Superdotados:</i>	"Se refiere a la combinación de una superioridad cognitiva, de la creatividad y de la motivación en grado suficiente para considerar al niño destacado sobre la gran mayoría." (Renzulli)
<i>Precoces:</i>	En relación con un marcado desarrollo temprano de algunas conductas. La precocidad se manifiesta especialmente en ciertas áreas; el lenguaje, la música, las matemáticas, la motricidad.
<i>Talentosos:</i>	Se utiliza para identificar una habilidad, una aptitud sobresaliente en un campo concreto; académico o artístico, por ejemplo el talento musical, matemático, . . .
<i>Creativos</i>	Hace referencia a la capacidad para tener y expresar ideas nuevas, dar sentido a algo, encontrar relaciones diferentes, proponer soluciones alternativas y variadas a situaciones problemáticas.
<i>Prodigios:</i>	Supone la realización de una actividad extraordinaria en relación con su edad. Su rendimiento en un campo concreto es similar al del adulto.
<i>Genios:</i>	Implica la realización de una obra genial, merecedora de reconocimiento universal. No tiene sentido su utilización en el campo educativo

2.1.2. CONCEPTO PROPUESTO

Tratando de establecer un modelo pragmático, que sea útil para nuestra comunicación dentro de la comunidad educativa, es necesario determinar previamente :

- a) La *denominación* de los alumnos y alumnas que se quiere incluir en este concepto.
Cómo vamos a referirnos en lo sucesivo al colectivo implicado.
- b) Las *características* o notas diferenciales que se quiere recoger, ampliamente implicadas en el concepto, que serán a su vez el objeto de identificación y que van a determinar las necesidades educativas peculiares de este alumnado y las respuestas pedagógicas del Sistema Educativo.

a) Respecto a su categorización se propone denominarlos como *personas con altas capacidades*, dado que las capacidades son el elemento básico del concepto, como se puede deducir del examen de los distintos enfoques que hemos expuesto. Esta nomenclatura, por su mayor amplitud, da cabida a manifestaciones muy distintas de características y posibilidades personales, permitiendo asimismo mayor diversificación de la atención dispensada.

Esta denominación recoge manifestaciones, en diferente medida, de rasgos y características incluidos en la terminología antes citada, dando por sentado que los alumnos o alumnas que en alguna medida los posean, presentan notas diferenciales en sus necesidades educativas, a las que hemos de dar tratamiento y respuesta personalizada, sin limitar la atención a aspectos estrictamente definidos y sin etiquetar al alumnado en función de encasillamientos conceptuales previos.

Se alude, por tanto y conscientemente, a un *grupo amplio y heterogéneo* de alumnos y alumnas que a sus necesidades educativas generales, compartidas con sus compañeros, añaden cierta especificidad, de grado variable, en relación con alguno, o varios, de los indicadores adoptados.

b) En cuanto a los aspectos representativos, en los que se apoya el concepto propuesto, *Altas Capacidades* (AACC), y que serán objeto de identificación se proponen los siguientes:

* ***Capacidad intelectual o cognitiva.***

- Inteligencia general
- Factores intelectuales :
 - Inteligencia verbal,
 - matemática,
 - mecánica,
 -

* ***Aptitud académica.***

- Rendimiento escolar
- Motivación para el aprendizaje y para la producción intelectual
- Perseverancia en la tarea

* ***Creatividad o Pensamiento divergente.***

* ***Capacidades motrices y representativas***

- Danza
- Deportes
- Música
- Artes plásticas

* ***Aptitud social.***

- Capacidad de cognición, participación e influencia social. Más correlacionadas con rasgos de personalidad que con la capacidad intelectual.

No todos estos aspectos deben ser simultáneamente significativos en un alumno o alumna para plantear la necesidad de atención en función de sus capacidades.

Sin embargo, deberán darse necesariamente los siguientes para considerar a una persona como superiormente dotada:

- *inteligencia general* superior a la media;
- buen *rendimiento* académico (si no existen problemas de motivación, u otros, que puedan condicionarlo negativamente)
- clara *motivación* hacia el aprendizaje

Habitualmente estas personas llevan aparejados talentos específicos y/o capacidad de pensamiento divergente, pero la variedad de grado de presencia y combinaciones posibles de los factores, siempre condicionados por la interacción contextual, hace que cualquier intento de “cerrar” una definición, con fines identificativos, sea necesariamente limitada y empobrecedora.

Por ello se adopta un amplio criterio de apreciación, tomando como referente al sujeto y su particularidad, sin intentar homogeneizarla con ningún otro, conscientes de la gran variabilidad de personas que se encuadran en este criterio y que, en ocasiones, las diferencias entre dos personas altamente capacitadas pueden ser mayores que las características comunes.

2.1.3. CARACTERISTICAS

La mejor manera de definir las características de las personas con altas capacidades es recoger un listado de conductas observables, a través de las cuales esas capacidades se ponen de manifiesto

La ***capacidad intelectual general*** puede manifestarse, principalmente, a través de las siguientes conductas:

- Aprendizajes tempranos y sin ayuda.
- Facilidad para hacer nuevos aprendizajes.
- Comprensión de información y conceptos nuevos.
- Elaboración de conceptos verbales.
- Conexión entre conceptos diferentes.
- Capacidad para utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas
 - prácticos,
 - teóricos

- Formulación de principios y generalización, por transferencia de aprendizajes.
- Comprensión de ideas complejas y abstractas.
- Habilidad para argumentar, preguntar y razonar.
- Curiosidad intelectual; gusto por la lectura.

Los **factores intelectuales específicos** se observan a través de:

- Logros importantes en determinadas áreas.
- Vocabulario extenso y capacidad para utilizarlo con propiedad.
- Memoria; retención fácil y evocación rápida y precisa.-
- Profundización en el conocimiento de temas de su interés.
- Manifestaciones del talento matemático:
 - . gusto por los números,
 - . rapidez en la comprensión y solución de problemas,
 - . soluciones simples, directas, abreviadas, elegantes.
 - . escasa fatiga, siempre que la tarea no sea repetitiva o rutinaria,
 - . precisión y agilidad en el razonamiento matemático,
 - . uso de criterios sofisticados para clasificar, seriar, agrupar,

La **aptitud académica** se puede apreciar en:

- Buen rendimiento académico.
- Interés por adquirir nuevos conocimientos.
- Interés y apasionamiento por una o diversas áreas de investigación intelectual.
- Concentración rápida en temas de su interés.
- Persistencia en la realización de tareas emprendidas.
- Miras elevadas; afán intelectual; deseo de superación,
- Perfeccionismo en la ejecución del trabajo.
- Comprende y acepta la autoridad, aunque sea crítico con ella.

La **creatividad o pensamiento divergente** se pone de manifiesto en:

- Independencia de pensamiento, con tendencia a la no conformidad.
- Manifestación de opiniones contrarias a las habituales.
- Capacidad de iniciativa.
- Producción de trabajos únicos, vitales y sorprendentes.
- Facilidad para aplicar conocimientos de una a otra materia o situación.
- Originalidad.
- Imaginación y fantasía en la utilización de recursos.
- Invención y construcción de aparatos con materiales sencillos.
- Creación de ideas y procesos novedosos.
- Soluciones creativas a problemas, mediante la utilización de recursos y materiales comunes.
- Composición y adaptación de juegos, de música, etc
- Capacidad de aprendizaje autodirigido.

Las **capacidades motrices y representativas** son fácilmente observables a través de los siguientes comportamientos:

- Rendimiento excepcional en alguna rama deportiva.
- Ejecución sobresaliente de la danza, desde el punto de vista físico y estético.
- Capacidad figurativa o representativa de las propias ideas.
- Concentración, perseverancia y motivación, en relación con estas capacidades.
- Manifestaciones específicas del talento musical:
 - . capacidad para prestar atención a los estímulos auditivos,
 - . gusto por la música,
 - . manifestación temprana; cuanto más excepcional sea la dotación más precozmente se manifiesta.
 - . habilidades específicas relacionadas con la percepción visual y auditiva,
 - . retentiva fácil de partituras,

Aptitud social, capacidad de interacción e influencia, apreciable a través de conductas de fácil identificación;

- Capacidad para asumir las perspectivas de los otros.
- Elevado punto de mira y razonamiento ético.
- Sensibilidad hacia las necesidades de los demás.
- Disfrute con la relación social.
- Elevada autoestima.
- Tendencia a influir sobre los demás y a dirigir actividades de grupo.
- Asunción de responsabilidades más allá de lo esperado.
- Aceptación social de su capacidad de influencia.
- Capacidad para resolver problemas de los demás.
- Tenacidad y persistencia en la búsqueda de metas y objetivos.-
- Audacia e iniciativa.
- Capacidad de tomar decisiones.
- Capacidad de absorber tensiones interpersonales.

ALGUNAS IDEAS FALSAS EN TORNO AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Es más fácil desintegrar el átomo que un prejuicio.

EINSTEIN

Los alumnos más capaces saldrán adelante por sí mismos, sin problemas, y por lo tanto no necesitan ninguna ayuda especial en su proceso educativo.

Los alumnos y alumnas con altas capacidades son personas socialmente inadaptadas y con problemas emocionales

Estos alumnos y alumnas generalmente se aburren en la escuela y son objeto de crítica por sus compañeros y profesores.

Los niños y niñas más inteligentes no quieren jugar con sus coetáneos y les desprecian por no aprender tan rápido como ellos.

Sus compañeros les rehuyen y les consideran raros y distintos.

Si son tan inteligentes y motivados, su rendimiento escolar debe ser alto, en toda circunstancia.

Si no se produce una adaptación del programa educativo a sus características y necesidades, es muy probable que el alumno/a no solamente no progrese de acuerdo con su capacidad, sino que puede reaccionar mostrando un comportamiento pasivo o llegando a tener problemas de conducta.

Los alumnos y alumnas con altas capacidades, considerados grupalmente, son adaptados, socialmente interesantes y responsables moralmente. Es cierto, no obstante, que la variabilidad individual es amplia y puede presentar muy diversos grados caracteriales.

Cualquier niño o niña se aburre en la escuela, si ésta no le resulta atractiva. La diferencia de este alumnado con sus compañeros es que sus intereses son diferentes, más altos y con fuerte motivación. Los alumnos/as con altas capacidades pueden sintonizar perfectamente con sus compañeros y profesores

Como niños que son, buscan y necesitan ser aceptados y queridos por los demás y disfrutan jugando, aunque en ocasiones prefieran otro tipo de juegos o entretenimiento.

Poseen dotes de liderazgo y son admitidos como tales. La apreciación entre iguales suele ser certera y fácilmente captan los valores específicos de este alumnado.

El rendimiento que tengan estará en función de la motivación específica que tengan, del estímulo que reciban y del desarrollo procedimental de sus técnicas de trabajo.

"Cabe subrayar que, no siendo un grupo homogéneo, es necesario atenderlos y ayudarlos educativamente con el fin de que desarrollen al máximo sus potencialidades y se conviertan en seres plenos, además de que aporten algo valioso para la sociedad en que viven."

SILVA Y ORTIZ (1992)

2.2. IDENTIFICACION

2.2.1. ASPECTOS A CONSIDERAR

La identificación de alumnos con altas capacidades es un tema polémico. La controversia se produce entre los defensores de la no identificación y los partidarios de la misma.

Quienes aconsejan la no identificación se apoyan en la idea de que un etiquetaje rompería con los principios de integración y que la escuela, desde la perspectiva de la respuesta a la diversidad, ya estaría suficientemente capacitada para responder a dicho alumnado, sin necesidad de nuevas etiquetas diferenciadoras.

No obstante, este planteamiento puede rebatirse argumentando que existen alumnos y alumnas con altas capacidades que fracasan y que no reciben la respuesta oportuna, precisamente por no estar delimitadas sus necesidades.

Los efectos de una información incompleta e inexacta acerca de las personas con altas capacidades, una falta de formación del personal que interviene en el ámbito escolar para identificar y atender a las necesidades educativas que presentan, junto con actitudes ambivalentes respecto al tema, se pueden observar en los informes educativos de alumnos y alumnas con altas capacidades que han abandonado la escuela a causa de problemas de conducta, falta de motivación para el logro y sentimientos de indiferencia u hostilidad hacia las experiencias escolares (WHITMORE 1985)

Se considera que es necesaria una identificación de dichos sujetos, no con el objeto de etiquetarles, sino para estar en condiciones idóneas de poder determinar las necesidades educativas que presentan y así estar en condiciones de dar respuesta a las mismas.

El objetivo, por lo tanto, será *identificar para intervenir* en respuesta a necesidades educativas y facilitando el máximo desarrollo de sus capacidades.

No existe un modelo único para el proceso identificador; que vendrá, lógicamente, delimitado por el concepto a partir del que se trabaje.

Se asume, expresamente, el término de *altas capacidades (AACC)* por considerarlas potenciales que pueden desarrollarse en interacción con el ambiente. Entenderlo así determina, a priori, una conceptualización dinámica y no estática del tema.

El concepto de Altas Capacidades engloba, según queda dicho, aspectos relativos a la *capacidad intelectual, creatividad y motivación* que, condicionados por factores ambientales (*familia, colegio, compañeros*), se manifiestan en los diferentes ámbitos de la personalidad (cognitivo-intelectual, motriz, afectivo, relación interpersonal y de actuación e inserción social)

Esta concepción implica la necesidad de establecer unos criterios que habrán de guiar todo el proceso de identificación.

- * ***Debe tratarse de una evaluación contextualizada;***
(desde los ámbitos educativo, familiar, social. . .)

- * ***Debe tener en cuenta los diferentes aspectos de la personalidad, globalmente;***
a fin de ser consecuente con el objetivo del proceso de identificación :
determinar las necesidades educativas que presenta la persona.

- * ***Debe proporcionar oportunidades para que los alumnos/as puedan responder y trabajar diferenciadamente;***
porque únicamente así tendremos ocasión de detectar las diferencias efectivas en el rendimiento y en los procesos de pensamiento y aprendizaje.

2.2.2. PROCESO DE IDENTIFICACION

La identificación de los alumnos y alumnas con altas capacidades no es una tarea que se realice en un momento concreto, considerando únicamente el resultado de pruebas psicométricas determinadas (aplicación de pruebas formales/objetivas).

Se trata de un ***proceso*** en el que deben analizarse conjuntamente los resultados de las pruebas formales o estandar y los de las observaciones sobre comportamientos y realizaciones de los alumnos.

PASSOW y TANNENBAUM (1987) conciben la identificación como una parte integrante de la diferenciación y sugieren que el enriquecimiento prescrito se convierte en un vehículo para la identificación, al igual que la identificación facilita el enriquecimiento.

Es la creación de productos por parte del alumno lo que contribuye a la autoidentificación y puesto que el desarrollo del producto es continuo, se concibe también ***la identificación como un proceso continuo*** más que como la aplicación de un test aislado.

La identificación de alumno o alumna con altas capacidades se relaciona no sólo con la observación sistemática y la interpretación inteligente de los datos de pruebas específicas, sino también con ***la creación de oportunidades educativas*** que faciliten el comportamiento del alumno con altas capacidades y la futura identificación.

Teniendo en cuenta que determinadas conductas sólo se ponen de manifiesto ante tareas que revistan interés y sean relevantes para el alumno, el proceso de identificación deberá incluir la ***planificación de propuestas educativas que faciliten la expresión de comportamientos propios de estos alumnos/as y por lo tanto posibiliten su identificación.***

La identificación no debe entenderse como un proceso unilateral. Deberán intervenir tanto el *centro escolar* como *la familia y los servicios de apoyo externos*, (Equipos Multiprofesionales de los Centros de Orientación Pedagógica), cada uno de ellos con aportaciones específicas.

La familia y el centro docente están en situación de facilitar información y observaciones que sólo en el medio y en las circunstancias habituales al sujeto puede ser recogida.

El personal especializado será el responsable de la aplicación y valoración, en su caso, de pruebas formales normalizadas, adecuadas a proporcionar la información y datos específicos que quieran obtenerse. Siempre para ***confirmar, matizar o puntualizar*** el conjunto de observaciones anteriores que motivan las aplicaciones formales; nunca para establecer etiquetas diferenciadora ni determinantes.

Se insiste, una vez más, en que *identificamos para poder ayudar mejor al pleno desarrollo de los alumnos y alumnas*, no para establecer una guía clasificatoria (y mucho menos jerarquizante).

Las tres actuaciones, de la *familia*, del centro escolar y del *personal especializado*, deben producirse en concordancia; ninguna de ellas, por sí misma, debemos considerarla determinante.

A. ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACION EN EL AULA

Cuando un alumno o alumna manifiesta tener habilidades poco usuales, o se sospecha que las tiene, se puede y debe observar su comportamiento en un ambiente natural y espontáneo, lo cual es muy valioso ya que nos permite la identificación contextualizada.

Así pues,

* La primera condición para identificar a un alumno con altas capacidades es ***la observación seria y continua por parte del docente.***

Se han apuntado ya diversas características diferenciales que, recogidas en protocolos o registros adecuados, facilitan la observación al tiempo que evitan el sesgo procedente de sus resultados académicos.

En ningún caso la presencia de estas características debe ser utilizada como *instrumento único* de identificación, sino como una estrategia más en el proceso.

A modo de ejemplo;

Vocabulario: - lo tiene amplio
- conoce y utiliza palabras y terminología avanzada para su edad
- está interesado en el uso de las palabras y lo hace correctamente

Facilidad verbal: - se expresa bien
- escribe con claridad
- utiliza oraciones más largas que las de sus contemporáneos
- emplea expresiones coloridas
- aprende fácilmente expresiones e idiomas extranjeros
- habla con fluidez

... ..

Protocolo de lista de cualidades. María Teresa A. SILVA Y ORTIZ

Características del aprendizaje

1. Posee una gran riqueza de información sobre gran variedad de temas.
(Más allá de los intereses normales de los jóvenes de su misma edad)
2. Tiene rapidez en memoria, y de forma constante, en datos informativos.
3. Es un observador perspicaz; normalmente ve más u obtiene más acerca de una historia, película, etc, que otros...

... ..

Escala para clasificación de características conductuales de estudiantes superiores. RENZULLI

* El segundo paso, que permitirá este proceso de identificación será el **análisis de las producciones de los alumnos/as**: composiciones orales, escritas, artísticas, creación de instrumentos con componente científico. . .

Como anteriormente se ha mencionado, determinadas conductas sólo se manifiestan ante tareas que revistan interés para el alumno, por lo tanto, para que la información obtenida sea válida, tendremos que analizar:

- producciones que respondan a actividades comunes al grupo-clase;
- producciones obtenidas a través de actividades específicas, planteadas para el sujeto, teniendo en cuenta sus propios intereses.

(Recordemos, a este respecto, que ha quedado claramente apuntada la absoluta necesidad de hacer *propuestas de trabajo abiertas*, en las que pueda manifestarse la diferente realización.)

Este análisis nos permitirá recoger información sobre la *creatividad, originalidad y perseverancia en la tarea*, del sujeto.

* Por último, facilitará la identificación del alumnado con altas capacidades la recogida de **información desde los diferentes ámbitos:** escolar (profesorado), familiar y social (compañeros).

Información escolar:

- calificaciones escolares
- información escrita y oral de profesores anteriores
- pruebas elaboradas en el propio centro y teniendo como referencia el PCC.

Información familiar: los padres son una valiosa fuente de información, puesto que conviven con los alumnos en situaciones variadas, en las que se pueden apreciar conductas que raramente se darían en el contexto escolar. A través de ellos se puede recoger información sobre sus conductas, gustos e intereses.

Este tipo de datos complementa el proceso de identificación.

Algunas estrategias: - entrevista con los padres (intereses, gustos, ocio)
- cuestionarios

Cuestionario para padres

- Aprende a leer tempranamente, con buena comprensión de los matices del lenguaje.
- Aprende, en general, con rapidez y facilidad, cuando está interesado.
- Tiene capacidades inusuales para retener o memorizar.
- Explora los problemas en profundidad.

... ..

J. BELTRAN - L. PEREZ

Información social: los compañeros de clase constituyen una fuente de información excepcionalmente valiosa. Suelen tener una apreciación muy precisa de las capacidades de sus iguales, aportando datos a tener en cuenta, principalmente sobre liderazgo y socialización.

Posibles estrategias a utilizar: - cuestionarios para los alumnos/as; (emulación de sociograma)
- preguntas abiertas

Información personal (autoinformes): muchos autores consideran que el autoinforme no genera información diferenciada entre sujetos de altas capacidades y sujetos de la media. Sin embargo, a través de ellos se puede incorporar datos sobre intereses, aspiraciones, aficiones. . . ., aspectos no cuantificables en pruebas psicométricas.

En general elementos motivacionales y actitudinales.

- Estrategias:
- entrevista
 - informaciones espontáneas
 - autovaloraciones

Toda la información obtenida a través de estas vías habrá que contrastarla con las características, ya señaladas en el capítulo anterior, que identifican a un alumno o alumna con altas capacidades

Los Técnicos de los Equipos Multiprofesionales pondrán a disposición del profesorado las *escalas de observación, cuestionarios* y modelos diversos de *registros* para facilitar esta recogida de información a considerar.

B. ESTRATEGIAS FORMALES DE IDENTIFICACION

La aplicación de pruebas psicométricas, específicamente dirigidas a obtener información sobre aspectos intelectuales, aptitudinales o de personalidad estará siempre a cargo de profesionales especializados.

- Inteligencia, general y factorial
- Aptitudes específicas
- Creatividad
- Adaptación
-

podrán ser objeto de evaluación, complementada con otras informaciones, pero, como ya se dijo, *ninguna de las aportaciones parciales* debe tomarse como un valor absoluto y encasillador.

Los Equipos Multiprofesionales de los COPs disponen de material adecuado y referencias sobre el tipo de prueba aconsejable en cada caso, siendo, además, los profesionales que, tras el análisis y valoración de toda la información recogida, asesorarán al Centro y Profesorado sobre las posibles estrategias educativas a emplear con cada alumno o alumna concretos, manteniendo con las familias los contactos oportunos para que el proceso evolutivo de el alumno o alumna se ajuste al máximo posible a su particular circunstancia, personal y social, participando activamente en su seguimiento.

2.2.3. VALORACION

No basta con la recogida de información, *familiar* por un lado, *escolar* por otro y *especializada* en tercer lugar.

Es preciso reunirla y **valorarla** globalmente, teniendo en cuenta en qué medida los datos recogidos por una vía influyen, o son influenciados, por características peculiares de cualquiera de las otras dos fuentes informativas.

Ninguno de los tres puntos de vista, aunque sean una importante señal de aviso, un indicio de que algo ocurre que nos reclama atención puntual, *es definitivo por sí mismo* ni permite adoptar estrategias de actuación predeterminadas, unitarias y definitivas.

Cada discente es un mundo, con exigencias y posibilidades propias, que no se producen en abstracto, sino en un lugar y tiempo concretos, con un entorno socio-cultural, familiar y escolar irreplicable.

Si se ha insistido, a lo largo de las páginas anteriores, en la **evaluación contextualizada**, como único proceso válido para ajustar la acción educativa a *cada educando*, es ahora, en el momento de **valorar** la información de que se dispone, cuando la sensibilidad, de los asesores y de los docentes, deberá mostrar su finura y su profesionalidad para encajar toda la información en unas propuestas de intervención que sean **posibles, evaluables y contrastadas**.

Los datos psicométricos no pueden quedar reducidos a simples números, sino que deben ser interpretados a la luz de sus posibilidades de realización positiva para el sujeto, en combinación con sus rasgos caracteriales, con las conductas observadas, en casa y en el centro docente, y en relación con las limitaciones, de la índole que sean, que el alumno o alumna puede encontrar para desarrollar sus capacidades.

Se trata, por consiguiente, no de un momento de recogida de cuestionarios, registros de observación, datos variados y valores numéricos, sino del **proceso de análisis** pausado de toda esa información, antes de proponer ni adoptar ninguna respuesta definida.

Entendiendo, claro está, que la actuación que se decida habrá de ser cuidadosamente *seguida y evaluada periódicamente*, porque el tiempo corre a más velocidad en determinadas edades y la evolución psicoafectiva ha de tenerse presente en cada momento, para establecer los cambios de estrategia que se estimen necesarios.

*El saber no parece obligatorio
sino para el que sabe ya.*

CONCEPCION ARENAL

*La sensibilidad levanta una barrera
que no puede salvar la inteligencia.*

AZORIN

*Siempre que enseñes, enseña a la vez
a dudar de lo que enseñas.*

J. ORTEGA Y GASSET

*Lo que tenemos que aprender
lo aprendemos haciendo.*

ARISTOTELES

**NECESIDADES EDUCATIVAS
DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS
CON ALTAS CAPACIDADES**

3. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS/AS CON AA.CC

Una vez identificado un alumno o alumna que, en aplicación de los criterios señalados, podamos encuadrar como de altas capacidades, necesitamos determinar qué necesidades educativas presenta, lo que nos llevará al análisis de la respuesta educativa que se le está dando, en el contexto del currículo grupo-aula, para determinar si es adecuada para él, o ella, y responde realmente a sus necesidades.

Se trata, en primer lugar, de verificar si lo que aportamos al grupo-clase, de acuerdo con el esquema de trabajo de la Programación de Aula, puede

- responder a sus demandas,
- resultar inadecuado
- ser insuficiente

Esta valoración de las necesidades educativas debe ser un proceso de **reflexión** y **toma de decisiones**, con la finalidad analítica antedicha.

Para determinar las necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas con altas capacidades, hemos de partir, necesariamente, del conocimiento amplio de las diversas necesidades individuales que presentan; por un lado comunes al resto del alumnado y por otro las específicas que se derivan de sus propias características.

La doble vía que pide para este alumnado una atención particular viene dada por:

- la pertenencia a un grupo de edad, escolar, familiar y social;
- las específicas de sus capacidades y desarrollo.

Seguidamente se relacionan las necesidades educativas del alumnado de AACC referidas a tres ámbitos.

Habrà de tenerse en cuenta, no obstante, que estas necesidades varían de acuerdo con la edad; particularmente las necesidades *sociales* y *afectivas* cobran mayor relevancia en determinados momentos evolutivos de los sujetos.

* Psicológicas

- Personales. Necesitan un sentimiento generalizado de éxito, en un ambiente intelectual dinámico (no aburrido).

- Posibilidad de poder intervenir en la planificación y evaluación de sus actividades. Flexibilidad en su horario y en su dedicación. En la medida de lo posible permitirles continuar trabajando en las tareas en que se sientan satisfechos.
- Afectivas. Seguridad necesaria para el desarrollo armónico personal. Su desarrollo a nivel afectivo es similar al de sus compañeros y compañeras, pero es éste un aspecto que merece especial consideración por parte del adulto, debido a la disincronía que manifiestan entre sus niveles de afectividad y de inteligencia.
- Reducir la presión de factores externos que obligue constantemente a trabajar.

*** Sociales**

- Necesitan sentirse aceptados y pertenecer al grupo.
- Poder confiar en sus profesores, compañeros, padres. . . y entender lo que socialmente se espera de ellos.
- Compartir sus ideas, preocupaciones, dudas... con sus compañeros y profesores.
- Que exista una atmósfera de comprensión, respeto y aceptación de las diferencias individuales.
- Participar en trabajos en grupos con sus compañeros e intercambiar sus conocimientos.

*** Intelectuales**

- Enseñanza individualizada (programas adaptados, con ritmo más rápido)
- Facilidad de acceso a recursos adicionales y complementarios de información.
- Oportunidad de desarrollar y compartir con otros sus intereses y habilidades.
- Que se les proporcione estímulos para desarrollar la creatividad.
- Oportunidad de poder utilizar sus habilidades para resolver problemas y realizar investigaciones más allá de los programas ordinarios.

Los investigadores y especialistas brindan orientaciones y pautas a tener en cuenta al considerar las necesidades de este alumnado;

VAN TASSEL (1950) *"Los alumnos superdotados necesitan oportunidades*

- *que les exijan pensar a niveles sofisticados;*
- *para producir trabajos diferentes a lo habitual;*
- *para trabajar en equipo;*
- *para contemplar y discutir acerca de moral ética;*
- *específicas en sus áreas de mayor esfuerzo e interés;*
- *para estudiar temas nuevos, dentro y fuera del programa escolar habitual;*
- *para poder aplicar sus habilidades a problemas del mundo real."*

TORRANCE (1976) *"Los Profesores que quieran colaborar a la necesidad creativa de todos sus alumnos deberán estar dispuestos a:*

- *Respetar las propuestas inusuales;*
- *Respetar las ideas inusuales;*
- *Dar valor a las ideas;*
- *Ofrecer oportunidades y credibilidad para los principiantes;*
- *Permitir actuaciones sin la constante presión de la evaluación."*

***En vano se echa la red
ante los ojos de los que tienen alas.***

GABRIELA MISTRAL

Non multa sed multum.

PLINIO EL JOVEN

*Estudia no para saber más
sino para saber mejor.*

SENECA

*El aburrimiento
es la suprema expresión
de la indiferencia.*

CONCEPCION ARENAL

UNA RESPUESTA EDUCATIVA ADECUADA

**MODALIDADES GENERALES DE INTERVENCION
ASPECTOS A CONSIDERAR
LAS ADAPTACIONES CURRICULARES**

4. RESPUESTA EDUCATIVA

Las características cognitivas y de personalidad que presenta el alumnado con altas capacidades, y que han sido descritas, determinan una serie de necesidades educativas a las que no es posible responder si no se operan una serie de cambios a nivel curricular.

Se caracterizan por aprender a mayor ritmo, con mayor profundidad y sobre más temas que sus iguales, especialmente si éstos son de su interés y si encuentran en el profesorado el estímulo y la guía adecuada.

Retienen mayor cantidad de información que sus padres y hermanos de edad similar, la estructuran mejor y muestran intereses más amplios.

En general su estilo de aprendizaje, puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo. Este desarrollo típico y más o menos precoz de la capacidad de aprender, no va necesariamente acompañado de un desarrollo físico, social y emocional igualmente precoz, sino que estas dimensiones evolucionan a un ritmo más próximo al del grupo general, sobre todo en los años de la educación infantil y primaria.

En el cuadro siguiente se indica la relación existente entre algunas de las características cognitivo-afectivas, las necesidades educativas y el currículo de los alumnos y alumnas con altas capacidades.

Características	Necesidades educativas	Currículo
Gran capacidad de abstracción	Presentación de sistemas de símbolos a niveles altos de abstracción	Currículo de habilidades básicas reorganizado. Introducción de nuevos sistemas de símbolos en edades tempranas (ordenadores, lenguas extranjeras, estadística...)
Poder de concentración	Periodos largos de tiempo que permiten el trabajo en profundidad en un área de interés	Organizar periodos de tiempo para proyectos especiales y trabajo en pequeño grupo.
Intereses muy variados	Oportunidad para elegir áreas de interés y para profundizar dentro del área elegida.	Áreas de interés para utilizar en tiempo ampliado. Proyectos personales. Aprendizaje autodirigido.
...

La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades se basará en el análisis de sus características concretas y en la valoración de sus necesidades educativas, que serán el punto de partida para definir su currículo.

El marco más adecuado para responder al alumnado con altas capacidades es el contexto ordinario estableciéndose las medidas de individualización que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades e intereses de cada alumno y alumna organizando experiencias de enseñanza-aprendizaje en las que el profesorado pueda variar intencionalmente el contenido, el tiempo asignado, el ritmo de trabajo, la secuencia a seguir, las actividades y la profundidad de las experiencias que se plantean. Por lo tanto el currículo que se plantee al alumnado de un grupo debe diferenciarse en los contenidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las producciones finales.

Considerando las características generales que presenta el alumnado con altas capacidades habría que tener en cuenta una serie de orientaciones cuando se definan los contenidos, la metodología que se va a seguir y la manera cómo se van a presentar los trabajos que realizan.

El contenido del currículo debe ser más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y menos repetitivo, más centrado en las ideas que en los hechos, con materiales más avanzados. Por otra parte, ha de relacionarse con problemas de la vida real y dar pronto entrada a los grandes temas y problemas de la humanidad...

Los métodos más apropiados para estos alumnos son los que hacen hincapié en el trabajo autónomo, en el dominio de las habilidades para aprender a pensar, en la experimentación, en la resolución creativa de problemas, en el dominio progresivo de los métodos de investigación propios de cada disciplina. Son especialmente aptos para trabajar con programas individualizados del tipo de proyectos y contratos de aprendizaje, estudio independiente, simulación de procesos, tutoría entre iguales, etc.

La presentación de los trabajos que realizan también debe ser variada. Aunque la expresión escrita sigue siendo fundamental, estos alumnos deben ser estimulados a presentar sus trabajos bajo formas diferentes, como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc. Renzulli cree que a estos/as chicos/as hay que exigirles trabajos complejos, precisos o creativos, o todo ello al mismo tiempo, porque tienen recursos para hacerlos y desarrollan su capacidad y su personalidad con estos desafíos estimulantes. Se les exigirán producciones más complejas y más relacionadas con las coordenadas de la vida real que las que habitualmente presentan sus iguales.

4.1. MODALIDADES GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS Y ALUMNAS DE ALTAS CAPACIDADES

Determinados alumnos y alumnas pueden presentar n.e.e. por tener una serie de características que les permiten realizar los aprendizajes de un modo más rápido y efectivo, por lo que va a ser necesario que se adapte el currículo para responder a las necesidades generadas por dichas características.

Será necesario diseñar programas educativos que tengan en cuenta estas diferencias de capacidades en el aprendizaje para conseguir que estos alumnos y alumnas puedan alcanzar un desarrollo óptimo de todas sus potencialidades.

Tradicionalmente se han considerado tres estrategias generales para abordar la respuesta educativa del alumnado con AACC:

- acelerar el proceso de aprendizaje, realizando los ciclos educativos en menos tiempo,
- realizar programas especiales segregando parcial o totalmente a estos alumnos,
- adaptar el currículo, profundizando o ampliando su proceso instructivo, modificando no tanto la cantidad de contenidos sino la manera de trabajarlos.

Se han diferenciado así estas tres formas de abordar la educación de los alumnos muy capacitados:

Programas de **aceleración**;

Programas que requieren un tipo de **agrupamiento** especial;

Programas de enriquecimiento o de **adaptación curricular**.

LA ACELERACIÓN

Es una alternativa consistente en que los alumnos y alumnas sigan el programa educativo a mayor velocidad que el resto de sus compañeros. Esto puede hacerse de distintas formas: admitirles antes de la edad en una etapa o ciclo educativo, adelantando al alumno/a uno o más cursos para tratar de ubicarle en aquel que le correspondería de acuerdo con su nivel de conocimientos, o bien realizar dos o más cursos en un año.

El currículo es el mismo que el que se ofrece al alumnado de cursos superiores, sin que se adapte a las características diferenciales del alumnado con altas capacidades en lo que se refiere a su estilo de aprendizaje e intereses y motivaciones. No se modifica el currículo, limitándose a dar los mismos contenidos que al resto del alumnado, solo que los estudian antes y de modo más rápido.

No se puede considerar, por tanto, que la aceleración sea la medida adecuada para adaptar el currículo a las características y necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, y menos aún en los primeros niveles educativos.

Otro de los inconvenientes de la aceleración indiscriminada es que puede generar en los alumnos y alumnas problemas *emocionales* o de *adaptación 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 puede generar confusión y acabar repercutiendo en las relaciones dentro de la escuela y la familia. A menos que un alumno/a no sólo sea altamente capacitado sino también maduro afectiva y emocionalmente para su edad, *la aceleración no es una elección adecuada* (Freeman, 1993)

La aceleración solo puede considerarse válida en casos muy excepcionales, en los que junto a un desarrollo intelectual muy superior, una alta creatividad y un alto grado de motivación y dedicación en las tareas se dé una madurez social y afectiva igualmente superior.

Durante mucho tiempo ha sido la vía más utilizada, por ser una medida rápida y económica que no precisa de recursos extraordinarios ni de cambios o adaptaciones curriculares por parte del profesorado siendo por tanto una medida de fácil aplicación.

Se ha considerado además que podría ofrecer ciertas ventajas, como terminar antes el periodo de educación obligatoria y comenzar con cierta antelación sus estudios profesionales.

Además, si están en clases donde no se sienten estimulados académicamente, pueden presentar problemas de conducta y desajustes sociales y emocionales.

LOS AGRUPAMIENTOS

Es la alternativa que propone agrupar a alumnos muy capacitados en base a criterios como: cociente intelectual, logros o realizaciones escolares, intereses y motivación, puesto que lo que intentan es facilitar el acceso de estos niños a oportunidades instructivas especiales.

Estos programas pueden adoptar modalidades muy diversas: desde la separación del alumno/a en clases o escuelas especiales, hasta la creación de grupos que funcionan durante una o varias horas al día.

Los inconvenientes que supone organizar la respuesta educativa de esta manera son:

-Agrupar al alumnado según su capacidad conduce al elitismo y a la conciencia de que son diferentes y además de diferentes, mejores

-Se elimina el hecho fundamental de que todos los niños y niñas deben educarse y aprender integrados con los demás.

-Sin estar integrados, las principales características de la socialización, que son la cooperación y la colaboración, difícilmente se pueden desarrollar.

La ventaja que puede tener este tipo de respuesta es que parece posible atender al alumnado de una forma más individualizada, teniendo en cuenta sus características especiales durante todo o parte del horario escolar.

Con todo, este sistema es una forma de segregación etiquetadora.

La agrupación en Centros Especiales debe ser considerada como una estrategia socialmente desintegradora que puede producir efectos muy negativos en los niños y adolescentes (Genovard y Castelló, 1.990)

EL ENRIQUECIMIENTO O ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO

Es una estrategia que trata de individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje introduciendo modificaciones en la profundidad y extensión de los contenidos del currículo y en la metodología de trabajo que se utiliza.

El proceso de enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde está escolarizado el alumno/a con el fin de que pueda participar lo máximo posible en el trabajo que se desarrolla en el aula.

El enriquecimiento ha de ir precedido de la supresión o eliminación de aquellos contenidos repetitivos y accidentales que el alumno/a ya domina. Es lo que se entiende por compactación o condensación del currículo.

Renzulli propone un modelo de enriquecimiento en el que diferencia tres tipos o niveles de enriquecimiento:

- * **Enriquecimiento tipo I**, en el que se proponen a los alumnos y alumnas temas, ideas y campos de conocimiento nuevos e interesantes que no están contemplados en el currículo ordinario.
- * **Enriquecimiento tipo II**, en el que se proponen actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar desarrollando una serie de habilidades (Habilidades para enseñar a pensar o pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas; habilidades para aprender, como tomar notas, clasificar, analizar datos o sacar conclusiones; habilidades para usar adecuadamente fuentes y materiales; habilidades de comunicación escrita, oral y visual)
- * **Enriquecimiento tipo III**, en el que se desarrollan investigaciones individuales, o en pequeños grupos, de problemas reales. Se pretende que los alumnos/as apliquen sus conocimientos, creatividad y motivación a un tema libremente elegido y que adquieran conocimientos y métodos de nivel superior dentro de un campo determinado.

El *enriquecimiento del currículo* permite que el alumno marque sus propias pautas y ritmo de trabajo a través de un planteamiento individualizado, lo que hace que tenga un comportamiento más estimulado y autodirigido y que aumente su motivación.

Esta opción es la que se considera más adecuada desde la perspectiva de una escuela comprensiva, que debe dar respuesta a todos sus alumnos y alumnas, incluidos aquellos que presentan n.e.e. derivadas de una sobredotación intelectual

4.2. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA RESPUESTA EDUCATIVA

Para que el ejercicio educativo sea completamente adaptado a las condiciones actuales del educando, ha de serlo en cualidad, cantidad, modo, tiempo y lugar.

RUFINO BLANCO Y SANCHEZ

La intervención educativa con los alumnos y alumnas con altas capacidades deberá centrarse en:

DESARROLLAR	<i>el aprendizaje autónomo la curiosidad natural el pensamiento creativo</i>
UTILIZAR Y DESARROLLAR	<i>varias formas de expresión y comunicación</i>
DESARROLLAR	<i>el juicio crítico la autocrítica y la autoevaluación la autoestima las relaciones personales</i>

Desarrollar el aprendizaje autónomo

Debido a la diversidad de intereses que presentan, se distraen fácilmente y pasan de lo que están haciendo a otra tarea que en ese momento ha despertado su atención. Otras veces su motivación es tan fuerte que se evaden de todo lo que sucede a su alrededor y dedican horas seguidas a la misma actividad.

Se les debe ayudar a atender a sus intereses, descubrirlos y focalizarlos, sin descuidar la participación en el grupo. Es muy útil que se les ayude a organizar un *plan de trabajo*, en el que se indiquen las actividades que van a desarrollar, los recursos, la distribución en el tiempo, etc.

Por ejemplo; un alumno o alumna que se interesa mucho por las Ciencias de la Naturaleza y le gusta observar los insectos. El profesor/a puede ayudarle a decidir cuáles son los que va a observar y cómo, dónde y cuándo; el modo como registrará los datos recogidos y, finalmente, qué hará con esos datos, (mostrárselos a sus compañeros, preparando una exposición, confeccionando un album, etc.) y cómo los utilizará en una nueva investigación.

Este tipo de planes puede ayudar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje, sistematizar sus descubrimientos y evaluar sus actividades. En realidad estamos hablando del *procedimiento científico* de acercamiento a la ciencia

Para emprender ciertas actividades va a ser necesario que aprenda a valerse de ciertos recursos, tales como, por ejemplo, consultar un diccionario, buscar un libro en una biblioteca, tomar notas o hacer resúmenes, manejar ciertos aparatos, preparar diapositivas o transparencias, etc. Hay que tener presente que las técnicas para realizar un mismo aprendizaje son variadas y que cada persona emplea diferentes procesos para aprender.

Por ejemplo, para comprender un texto, hay alumnos y alumnas que prefieren leerlo y después tomar notas sobre su contenido; otros que, al leer, subrayan las frases o ideas principales y otros que prefieren responder a preguntas sobre el texto.

Los alumnos y alumnas con altas capacidades, por las características de su pensamiento, pueden encontrar la técnica que mejor se adecúa a su modo de aprender, llegando a descubrir un método original que sólo ellos entienden. En otros casos será necesario que el profesor les ayude a descubrir cuál es el método más adecuado para un determinado aprendizaje.

En trabajos de investigación es útil que aprendan a observar cuidadosamente, a formular hipótesis desde pequeños y a utilizar técnicas simples e instrumentos de investigación que les sean accesibles. Por ejemplo, lupas, microscopios, ordenadores, medidas, comparaciones de elementos gráficos.

Desarrollar su curiosidad natural

Los alumnos y alumnas deben habituarse a hacer aquellas preguntas que se les ocurran, para que el adulto pueda ayudarles a reflexionar sobre ellas y a descubrir una respuesta.

Deben aprender a cuestionar los hechos y habituarse a verbalizar conceptos, pensar sobre ellos y explorar ideas más complejas. De este modo van comprendiendo aquello que les rodea y descubren sus propios sentimientos, actitudes y valores.

De pregunta en pregunta van perfeccionando una forma de pensar que les permite abordar conceptos cada vez más abstractos.

Desarrollar su pensamiento creativo

Muchas de las preguntas que se les hace dan lugar a respuestas diversas o fuera de lo común. Todos tenemos capacidades de pensar creativamente pero los alumnos con altas capacidades tienen una gran fluidez de ideas y sus respuestas son tan originales que a veces resultan insólitas.

Los juegos y problemas que se les plantean pueden dar lugar a invenciones y resultados varios, que conduzcan a nuevas soluciones.

Pueden buscar funciones nuevas a un objeto o crear objetos para esa función. Estas posibles soluciones alternativas, o propuestas diferentes no deben ser rechazadas, sin más, sino analizadas y valoradas conjuntamente, con criterios racionales de utilidad y posibilidad o conveniencia.

Utilizar y desarrollar varias formas de expresión y comunicación

Se les debe proponer que expresen ideas o conceptos ya adquiridos, escribiéndolos, contándolos, esculpiéndolos, dramatizando, etc. Pueden empezar por utilizar el medio con el cual tengan mayor facilidad de expresión y seguir con otros que les ayuden a descubrir nuevas habilidades.

Al resolver un problema o al expresar los resultados obtenidos a partir de una investigación pueden también utilizar diversos medios de expresión, con lo que conseguirán que su exposición sea más clara y original.

Por ejemplo, al mostrar la vida de los insectos puede construir una maqueta o hacer un montaje audiovisual, donde se vea no sólo el insecto sino también otros elementos de su medio natural.

Desarrollar su juicio crítico

Los niños y niñas con altas capacidades son muy sensibles a las críticas que se les hace. Es importante que aprendan a criticar y a ser criticados, distinguiendo una crítica constructiva de un juicio de valor.

El educador les puede enseñar a definir criterios, a distanciarse de las cosas para valorarlas con más serenidad, a pensar en los pros y los contras de cada una, a tener en cuenta cómo pueden ser recibidas las críticas o entendidas por los demás, etc

Al elogiar lo que hacen los alumnos se debe tener la precaución de hacerlo de forma cuidadosa, sin demasiados elogios.

Los alumnos con altas capacidades tienen un alto sentido crítico y, si consideran exagerados los elogios, pueden retirarles todo su valor

Desarrollar la autocrítica y la autoevaluación

Al observar o analizar lo que hace, va recogiendo elementos para evaluar la calidad de sus resultados, para saber cómo debe continuar. Puede criticar el modo como usa determinado método o ver las causas que determinan su ritmo, etc.

Puede descubrir lo que le hace avanzar y hasta qué punto ha avanzado en relación con lo que tenía propuesto hacer.

Los alumnos o alumnas con AACC, muchas veces son exagerados en su autocrítica pues se exigen a sí mismos un alto grado de perfección.

El papel del educador es ayudarles a ser realistas en su propia evaluación, estimulándoles pero no mostrando expectativas demasiado ambiciosas que puedan desanimarles.

Han de evitarse determinadas expresiones, como: "Tú vas a resolver este problema sin dificultades porque eres muy listo" o "¿Sabes leer y escribir tan bien y no haces este cuento?". Algunas veces estos alumnos tienen tendencia a ser competitivos y prefieren tareas de competición en las que puedan ser los mejores.

El educador o educadora debe proponerles con más frecuencia otro tipo de tareas donde encuentren placer y contribuyan a la vida de grupo.

Ciertos jóvenes se exigen tal esfuerzo que necesitan tener metas extremadamente ambiciosas. El educador puede ayudarles a descubrir placer en la realización de tareas complejas pero que contribuyan a mejorar las condiciones del grupo, de la escuela o la sociedad.

Desarrollar la autoestima

Cualquier persona, para ser feliz, tiene que gustarse a sí misma. Es indispensable que reconozca sus propias cualidades y se identifique con lo que aprende o produce. Si al alumno o alumna no le gusta lo que hace no le bastan los elogios de los otros para sentirse feliz. No obstante, la valoración exterior le ayuda a proseguir en sus aprendizajes con más confianza.

Es bueno que los profesores y compañeros le manifiesten interés por lo que está haciendo y le inciten a proseguir.

Desarrollar las relaciones personales

Los niños/as y jóvenes con altas capacidades necesitan ver su esfuerzo reconocido. Les agrada que sus compañeros admiren lo que hacen y les demuestren afecto. Los profesores y profesoras deben estar atentos a que participen y sean aceptados por el grupo. Por ejemplo, cuando un alumno/a desarrolla contenidos de forma autónoma, se puede conseguir que las actividades que realiza tengan relación con el trabajo que realiza el resto del grupo.

Ciertos trabajos de investigación pueden estar relacionados con los aprendizajes de la clase. Es preciso, no obstante, tener cuidado, pues el desfase de las capacidades intelectuales de este alumnado en relación a sus compañeros puede originar explicaciones demasiado complejas e inaccesibles.

Al trabajar en grupo asumen muchas veces posiciones de liderazgo. Si, en ciertas ocasiones, son bien aceptados por el grupo, en otras no lo son, sintiéndose diferentes y aislados.

Es necesario que los educadores estén atentos a la forma como se desenvuelve el proceso para poder intervenir haciendo nuevas propuestas, en caso necesario

Las habilidades sociales deben ser especialmente cuidadas, por cuanto favorecen y hacen fluida la relación interpersonal.

- *iniciar y mantener conversaciones*
- *dar y recibir quejas*
- *dar y recibir opiniones agradables- pedir favores*
- *dar una negativa: decir no*
- *afrontar conflictos*
- *tomar decisiones y asumirlas*
- *evitar conflictos*
- *ponerse en lugar del otro: empatía*

son habilidades comunicativas y de relación cuyo cultivo contribuye a afianzar la personalidad del sujeto.

4.3. ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ALUMNADO CON AACC

Para responder adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado con AACC va a ser necesario introducir modificaciones, más o menos importantes, en uno o varios de los elementos curriculares.

Las características personales de este alumnado, las áreas en las que manifiesta una mayor capacidad, sus intereses o motivaciones, las estrategias que utiliza para aprender, su nivel de competencias con respecto al currículo del grupo, su ritmo de aprendizaje son los que van a determinar el sentido y el nivel de significatividad de las adaptaciones que se realicen.

Por lo tanto cualquier decisión que se tome con respecto a dicho alumnado debe ir precedida de un proceso de análisis y valoración de cómo se manifiestan las características anteriores.

La heterogeneidad del alumnado de altas capacidades es tan amplia que van a ser muy diferentes las medidas educativas que haya que adoptar en cada caso, desde modificaciones en aspectos organizativos y metodológicos a modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del currículo.

Se pueden considerar diferentes tipos de adaptaciones curriculares, que pueden darse solas o en combinación, dependiendo de las características de cada alumno o alumna:

- ***Adaptaciones curriculares de área.*** Son modificaciones que afectan a un área determinada y que sería necesario realizar en el caso del alumnado que presenta habilidades excepcionales en algún área. (alumnos /as talentosos). Dependiendo del talento que manifiesten (creativo, verbal, matemático, social, artístico, musical, motriz) va a ser necesario realizar adaptaciones en alguna o algunas de las áreas curriculares. El grado en que se distancien del currículo del grupo en las áreas en las que destacan determinará que las adaptaciones sean más o menos significativas.
- ***Adaptaciones curriculares de etapa.*** Son aquellas que será necesario realizar en el caso de los alumnos/as con AACC o con talento académico que, por las características que presentan, van a destacar en casi todas las áreas del currículo. El grado en que se distancien del currículo del grupo va a determinar, como en las adaptaciones curriculares de área, su mayor o menor significatividad.

En ambos tipos de adaptación curricular se podrán modificar uno o varios de los elementos curriculares.

Las modificaciones posibles son las siguientes:

Adaptaciones en el qué enseñar

Los objetivos generales que se plantean en el currículo ordinario son válidos para este alumnado, dada su formulación en términos de capacidades que se pretenden desarrollar a lo largo de una etapa educativa determinada; lo que va a variar es el grado en el que pueden desarrollar dichas capacidades.

Se priorizará aquellos objetivos afectivos que capaciten al alumno/a para:

- * desarrollar un concepto positivo de si mismo (comprensión y aceptación de sentimientos, capacidades y limitaciones, independencia...)
- * desarrollar determinados valores (respeto a los demás, aceptación de diferencias, confianza y aceptación)
- * desarrollar la socialización (respeto y aceptación de los demás, capacidad para confiar en los otros, relaciones positivas con los compañeros...)

Los contenidos del currículo deben ser más complejos, con mayor nivel de abstracción, presentados con un ritmo más rápido y menos repetitivo. Han de relacionarse con problemas de la vida real y deben acomodarse a los intereses y necesidades del alumno/a

Se pueden enriquecer permitiendo que el alumno/a los trabaje de forma más amplia y profunda.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se centrarán más en el uso de la información que en su adquisición, ya que la obtienen con rapidez y casi sin esfuerzo; por lo tanto se deben priorizar los contenidos procedimentales y actitudinales. Así se puede proponer el aprendizaje de diversos procedimientos de búsqueda de información (cómo utilizar material de consulta, cómo desenvolverse en una biblioteca, cómo seleccionar información de acuerdo con unos fines determinados...)

Por lo tanto, ***las adaptaciones que se pueden realizar en los contenidos*** son las siguientes:

- ***Eliminación de aquellos contenidos que el alumno/a ya domina***
- ***Ampliación de la cantidad de contenidos a aprender (ampliación vertical)***
- ***Ampliación de contenidos en profundidad y extensión (ampliación horizontal)***
- ***Introducción de contenidos diferentes a los que trabaja el grupo***
- ***Priorización de determinados contenidos procedimentales y actitudinales***

Adaptaciones en el cómo enseñar

Al alumnado con altas capacidades se le facilitan los procesos de aprendizaje cuando:

- *se les pide que utilicen una gran cantidad de recursos*
- *se usan exposiciones poco usuales*
- *se fomenta la iniciativa*
- *se lleva un ritmo rápido de enseñanza*
- *se dan los puntos esenciales mínimos para que el alumno/a trabaje activamente a partir de ellos*
- *se proporcionan claves para abordar problemas complejos*

Por lo tanto los métodos más adecuados para el alumnado con altas capacidades son los que se denominan indirectos o poco estructurados, orientados al descubrimiento o controlados por el alumno. Serían aquellos que:

- posibilitan el trabajo autónomo
- desarrollan habilidades para aprender a pensar
- plantean la resolución creativa de problemas
- proponen el dominio progresivo de los métodos de investigación propios de cada disciplina

Adaptaciones en el qué, cómo y cuándo evaluar

Se debe tratar de que el alumnado con altas capacidades participe de modo progresivo en su proceso de evaluación con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de capacitarles para su autoevaluación.

Se deben variar los métodos y criterios de evaluación.

Proceso a seguir para la elaboración y puesta en práctica de Adaptaciones Curriculares Individuales para alumnado con Altas Capacidades

En un contexto educativo comprensivo y flexible, como el que se pretende, la vía más adecuada para responder al alumnado con altas capacidades es la *individualización de la enseñanza* mediante la realización de las adaptaciones curriculares necesarias.

Cuando se elabora el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro se ha de tener en cuenta la diversidad del alumnado, incluido aquel que puede tener habilidades, capacidades e intereses más desarrollados que el resto de sus compañeros.

Las medidas que se adopten para responder a la diversidad deben tomar en consideración las características diferenciales del alumnado con altas capacidades escolarizado en el Centro.

Las decisiones a tomar sobre los diferentes elementos curriculares, pensando en la diversidad del alumnado, van a ser beneficiosas para los alumnos y alumnas que destacan en determinadas capacidades o habilidades.

Se facilitará, por tanto, la respuesta al alumnado con altas capacidades cuando se tomen decisiones como las siguientes:

- *Se diseñan propuestas de trabajo abiertas con actividades que tengan diferente grado de dificultad en su realización y que permitan diferentes tipos de respuesta por parte del alumnado*
- *Se realizan propuestas individuales en función de capacidades y niveles competenciales de cada alumno/a*
- *Se proponen actividades que permiten diferentes posibilidades de ejecución o expresión*
- *Organizar el trabajo en el aula de tal manera que los alumnos puedan estar realizando actividades diferentes según sus niveles de aprendizaje y su ritmo de trabajo*
- *Combinar actividades de enseñanza-aprendizaje de gran grupo, pequeño grupo, trabajo por parejas e individual*
- *Organizar grupos de trabajo sobre distintos temas en función de los intereses de los alumnos/as*
- *Planificar actividades de libre elección por los alumnos*
- ...

En el proceso que el profesorado sigue para diseñar y desarrollar el currículo para un grupo de alumnos/as determinado se deben ir tomando aquellas decisiones que permitan adaptarlo a las características que presenta un alumno/a con capacidades superiores de aprendizaje.

La definición del currículo del alumnado con altas capacidades debe hacerse de modo simultáneo a la definición del currículo del resto del alumnado del ciclo y del aula donde están escolarizados. La mejor manera de ajustar el currículo a sus características es hacerlo cuando se concrete el currículo del grupo en las programaciones de ciclo/aula.

Al objeto de que la intervención sea sistemática será necesario registrar todas aquellas decisiones que se adopten, derivadas de la presencia en el aula de alumnos o alumnas con estas características.

ESQUEMA DEL PROCESO A SEGUIR PARA ADAPTAR EL CURRÍCULO DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

EVALUACION INICIAL DE CICLO O CURSO

Detección de un alumno/a con altas capacidades

Evaluación complementaria

Definición de n.e.e.

TOMA DE DECISIONES EN LA PROGRAMACION GENERAL DE CICLO

En el currículo del grupo

En el currículo del alumno

Objetivos y contenidos:

Evaluación y seguimiento:

Estrategias metodológicas generales:

Organización espacial y temporal:

Actividades:

Materiales didácticos:

TOMA DE DECISIONES EN LA PROGRAMACION DE AULA

En el diseño o planificación del currículo se diferencian dos tipos de programaciones:

- las programaciones a largo plazo que definen de modo muy general el currículo a desarrollar durante periodos prolongados de tiempo,
- las programaciones a corto plazo que definen de modo muy concreto el trabajo a realizar con los alumnos y alumnas en periodos más cortos.

Son ejemplos del primer tipo de programación las de ciclo recogidas en el P.C.C., mientras que las unidades didácticas, los proyectos de trabajo, las unidades temáticas por áreas... son diferentes modalidades de programación a corto plazo.

Para pasar de las programaciones de ciclo, que han sido definidas en el P.C.C. considerando las características generales del alumnado del centro, a las programaciones a corto plazo es preciso analizar cuál es la situación del alumnado al iniciar cada uno de los ciclos, con el fin de tomar una serie de decisiones que definan de modo genérico cómo se va a dar la intervención educativa a lo largo del ciclo considerando las características concretas del grupo de alumnos y alumnas.

Para conocer cuál es la situación del alumnado que va a comenzar un nuevo ciclo será necesario realizar una *evaluación inicial*, que permita obtener información relevante para ajustar la respuesta educativa a sus características. Se situaría al comienzo de cada uno de los ciclos educativos, (o nivel si se considera oportuno) y su objetivo básico es recabar información para la planificación curricular de los alumnos y alumnas durante dicho ciclo, incluyendo a los alumnos/as con una sobredotación intelectual.

Este primer momento evaluador servirá para:

Determinar las necesidades educativas del alumnado del grupo
Realizar los ajustes necesarios en la programación de ciclo
Detectar si un alumno o alumna presenta n.e.e. y precisa de una adaptación curricular
Diseñar la programación de aula

En este momento de la evaluación inicial puede haber alumnos/as que por presentar un mayor desarrollo en determinadas capacidades o habilidades precisen de una evaluación más a fondo de determinados aspectos, en la que ***colaborarán los servicios de apoyo*** internos o externos del Centro.

Los aspectos que pueden considerarse en esta evaluación inicial son los siguientes:

- **Nivel de competencias del alumnado del grupo** con respecto al currículo del ciclo anterior. Esta evaluación con referente curricular nos permite conocer cuál es el grado y nivel de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas con respecto a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares de un ciclo determinado. Para evaluar el nivel de competencias curriculares del alumnado del grupo habrá que:

Recoger información que se tenga del ciclo anterior (informes, evaluación final del ciclo anterior, adaptaciones curriculares)

Recoger observaciones de cómo responden los alumnos y alumnas a las tareas propuestas durante el inicio del ciclo o del nivel

Realizar actividades específicas de evaluación

- **Elementos que facilitan el aprendizaje.** A través de la observación de cómo se desarrollan las diferentes propuestas de trabajo en el aula y de la información que aporte el profesorado del ciclo o nivel anterior se pretende conocer en qué condiciones aprenden mejor y cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas.
- **Organización del trabajo durante el ciclo anterior.** Es interesante conocer aspectos referidos a cómo se ha trabajado con este grupo de alumnos y alumnas durante el ciclo anterior así como las dificultades o problemas que se plantearon.

Recogida y analizada la información obtenida en la evaluación inicial, los profesionales que han participado en su realización determinarán las necesidades educativas del grupo y tomarán una serie de decisiones generales (objetivos y contenidos básicos y prioritarios, organización del trabajo en el aula, materiales necesarios y adaptaciones espacio-temporales, organización de los contenidos de las diferentes áreas, distribución de los contenidos a lo largo del ciclo...)

Fases a considerar en el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares

Las fases a considerar en el proceso de adaptación son las siguientes:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * <i>Detección inicial e identificación de alumnado con altas capacidades</i> * <i>Definición de sus necesidades educativas</i> * <i>Decisiones a tomar en la programación general de ciclo</i> * <i>Decisiones a tomar en la programación de aula</i> * <i>Seguimiento del alumno o alumna del desarrollo de la adaptación curricular</i> |
|--|

- ***Detección inicial e identificación de un alumno/a con altas capacidades***

Cuando se analiza la situación del alumnado del grupo puede haber determinados alumnos y alumnas con altas capacidades que, o bien han sido detectados en los ciclos anteriores y se han realizado adaptaciones del currículo o bien se detectan en este momento y es necesario, por tanto, iniciar un proceso de adaptación del currículo.

Según ya se ha expuesto, la información que el profesorado va obteniendo a lo largo del proceso educativo sobre el *comportamiento* o *realizaciones* de sus alumnos y alumnas es el método más adecuado para detectar a aquellos/as que tienen una capacidad superior para realizar los aprendizajes escolares.

Son muchas las estrategias que los profesores/as utilizan y que les pueden servir para detectar a un alumno/a con altas capacidades, amén de las apuntadas al tratar de la identificación..

Para que el profesorado pueda planificar un currículo que se adapte a las características del alumnado con el que trabaja será necesario que al inicio de cada uno de los ciclos o niveles educativos realice una evaluación inicial donde podrá comprobar que un alumno/a determinado puede dominar ya todos o parte de los contenidos que se van a trabajar durante el ciclo.

Otra información que puede tener corresponde a los resultados académicos obtenidos por el alumno/a en cursos anteriores. En los trabajos que realizan los alumnos/as también es posible apreciar su originalidad y creatividad.

También se puede pensar que un alumno/a presenta altas capacidades de aprendizaje si el profesorado observa algunas de las características anteriormente indicadas, a tenor de las pautas de observación oportunas.

- ***Definición de las necesidades educativas del alumno/a***

Para determinar las necesidades educativas que presentan los alumnos y alumnas con altas capacidades es preciso conocer aquellas características individuales que vayan a ser de utilidad de cara a concretar la respuesta educativa. Será necesario complementar su evaluación inicial para determinar sus n.e.e.

Los aspectos que se consideran más relevantes para especificar cuáles son sus necesidades son los siguientes:

Nivel de competencias con respecto a las áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> * Grado y nivel de aprendizaje del alumno/a con respecto a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares de un ciclo determinado. Si su nivel de competencias supera el del ciclo donde esta escolarizado sera necesario tomar como referente el ciclo o ciclos posteriores
Cómo aprende	<ul style="list-style-type: none"> * Qué estrategias utiliza * Cómo recoge y procesa la información * En qué condiciones aprende mejor y con qué ayudas * Ante qué tipo de tareas responde mejor * Con qué tipo de materiales trabaja mejor * ...
Cómo se relaciona	<ul style="list-style-type: none"> * Relaciones del alumno/a con el profesor/a * Relaciones del alumno/a con otros adultos * Relaciones del alumno/a con sus compañeros de clase * Relaciones del alumno/a con otros niños * ...
Qué actitudes tiene ante el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> * Areas o aspectos en los que muestra interés * En que situaciones está más a gusto y/o trabaja mejor * Qué es lo que más le motiva * ...
Capacidades y habilidades especiales	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo del lenguaje * Desarrollo motriz * Desarrollo social y emocional * Desarrollo intelectual * Aptitudes específicas (creativa, liderazgo, psicomotriz, artística...) * Amplitud y profundidad de sus conocimientos en una área específica * ...

• **Decisiones a tomar en la programación general de ciclo**

Una vez analizada la información obtenida en la evaluación del alumno/a y definidas sus necesidades educativas, se tendrán en cuenta cuando al tomar decisiones sobre los diferentes elementos de la programación del ciclo/aula con objeto ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible a sus características.

Puede haber aspectos de su currículo en los que difieran *significativamente* del resto de sus compañeros y que será necesario planificar de modo muy individualizado.

Entre los aspectos que se pueden analizar están los siguientes:

Objetivos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Adecuación de los objetivos</i> * <i>Priorización de objetivos</i> * <i>Organización de los contenidos de las diferentes áreas</i> * <i>Distribución de los contenidos a lo largo del ciclo</i>
Actividades de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Utilización de actividades y recursos diferentes para trabajar el mismo contenido</i> * <i>Tipos de actividades (actividades de presentación-motivación, de evaluación de los conocimientos previos, de desarrollo de los contenidos, de refuerzo, de ampliación, de síntesis y transferencia...)</i> * <i>Organización de las actividades</i> * ...
Organización espacial y temporal	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Organización de los espacios del aula</i> * <i>Cómo está distribuido el horario del día</i> * <i>Cómo está distribuido el horario de la semana</i> * <i>Flexibilidad del horario</i> * ...
Materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Tipos de materiales</i> * <i>Disponibilidad de los materiales por parte de los alumnos/as</i> * <i>Libros de texto que se utilizan</i> * <i>Libros de consulta</i> * ...
Estrategias metodológicas generales	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Enfoques generales en las distintas áreas (expositivo o demostrativo por parte del profesor o de indagación por parte del alumno)</i> * <i>Tipos de relaciones de comunicación (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual...)</i> * <i>Tipos de lenguajes y soportes utilizados en las diferentes áreas</i>

<i>Evaluación y seguimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Criterios de evaluación</i> * <i>Procedimientos que se utilizan para evaluar</i> * <i>Seguimiento individual del alumnado del grupo</i> * <i>Aspectos que se evalúan</i> * <i>...</i>
--	--

• ***Decisiones a tomar en la programación de aula***

A partir de las decisiones tomadas en la evaluación realizada al inicio del curso se irán diseñando y desarrollando programaciones del trabajo a realizar para periodos cortos de tiempo en las que se tendrán en cuenta las necesidades educativas de los alumnos/as que progresan de un modo más rápido.

Las programaciones realizadas, organizadas bien por áreas, bien de modo globalizado, hacen referencia a los objetivos didácticos, contenidos, situación de aprendizaje, actividades didácticas y de evaluación, recursos..., que el profesorado se plantea con todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo-aula.

Es decir, cuando se concreta el trabajo a realizar se ha de tomar en consideración la heterogeneidad del grupo, lo que conlleva una diversificación en las propuestas didácticas que se vayan a desarrollar.

Así cuando se definen los objetivos didácticos, será necesario analizar cuáles pueden abordarse conjuntamente y cuáles son tratados de una manera más individualizada en función de los diferentes niveles de aprendizaje detectados en la fase de evaluación inicial; *en el caso del alumnado con altas capacidades será necesario incluso plantear objetivos didácticos distintos, difíciles de trabajar conjuntamente con el grupo-clase.*

Sucedirá lo mismo cuando se determinen los contenidos y actividades didácticas y de evaluación. Esta diversificación del currículo para ajustarlo a las características individuales va a requerir de una flexibilidad organizativa que posibilite diferentes tipos de interacciones entre profesorado y alumnado (a nivel individual, en pequeño grupo, gran grupo...), que implica también una determinada organización del profesorado del aula (tutor, profesorado de apoyo, consultor...)

Se puede dar gran variedad de opciones en los tipos de agrupamientos del alumnado: pequeños grupos, trabajo individual, trabajo en parejas, trabajo en grupo-clase, combinándose la homogeneidad y la heterogeneidad de sus componentes.

El trabajo que se plantea en los grupos puede ser el mismo para todos o diversificarse en propuestas individuales según los niveles de aprendizaje; *en esta situación los alumnos con altas capacidades trabajarán, en extensión o mayor profundidad, los contenidos de su currículo ampliado.*

Los grupos pueden trabajar un proyecto común, repartiéndose las tareas a realizar según sus intereses y competencias. La flexibilidad es una de las claves fundamentales para poder responder a la diversidad del grupo y para que el profesorado pueda prestar atención individualizada a sus alumnos y alumnas

Las diferentes maneras de organizar el trabajo estarán en función de los objetivos educativos pretendidos y de las diferentes funciones que el profesorado del grupo desarrolle: hacer una intervención específica con un grupo reducido o con un alumno/a para introducir o reforzar determinados contenidos, observar la evolución de los alumnos en la realización de las actividades, asesorar a un grupo de alumnos que está desarrollando en equipo un proyecto de trabajo, *orientar el trabajo de un alumno/a con altas capacidades...*

Los alumnos y alumnas con altas capacidades pueden proporcionar ayuda a sus compañeros mediante el trabajo en grupos cooperativos o la enseñanza tutorizada, cuyos efectos beneficiosos, sobre todo para el alumno/a que aporta la ayuda, han sido ampliamente demostrados.

Conseguir la autonomía del alumnado en el trabajo que se realiza en el aula debe constituir uno de los objetivos prioritarios, por lo que supone de maduración personal y si se quiere que la respuesta educativa se acomode a la diversidad del alumnado.

Los sistemas de organización del tiempo, del espacio y de los materiales que se van a utilizar en las diferentes propuestas favorecen el trabajo independiente de los alumnos y alumnas.

La organización del trabajo por los alumnos requiere que progresivamente se desarrollen una serie de habilidades o capacidades que les haga asumir cada vez mayor protagonismo en su proceso educativo (conocer en cada tarea los objetivos que se pretenden y el proceso que se puede seguir, saber cuáles son los materiales que pueden necesitar, cuándo y a quién le pueden solicitar ayuda, quiénes y en que momentos van a supervisar el trabajo que realizan -ellos mismos, otro compañero, el profesor/a; localizar, manejar y ordenar los materiales que utilizan sin tener que recurrir al profesor; saber que es lo que tienen que hacer cuando terminan una tarea determinada, etc.)

- ***Seguimiento del alumno o alumna y del desarrollo de la adaptación curricular***

Para realizar el seguimiento del alumno/a será necesario:

- * Recoger observaciones del trabajo que se realiza con él alumno o ella, pero no sólo de los productos sino, y fundamentalmente, del proceso y de la interacción didáctica
- * Recoger y sistematizar la información de las evaluaciones que se realicen tanto del alumno/a como del contexto

- * Realizar reuniones periódicas de coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen con el alumno/a. En estas reuniones se analizarán los siguientes aspectos:
 - La evolución del alumno/a
 - Dificultades que surgen en el proceso de desarrollo de la adaptación curricular
 - Cambios a introducir

- * Mantener contactos sistemáticos con la familia, para intercambio de información y mejor coordinación de ambos frentes de respuesta.

*Dar amor constituye, en sí,
dar educación.*

ELEANOR ROOSEVELT

*Tienen, y no sin razón, por una de
las cualidades de un maestro el
inquirir con todo cuidado el ingenio
de sus discípulos y el saber por
dónde le llama a cada uno su
naturaleza.*

QUINTILIANO

RESPONSABILIDAD Y PARTICIPACION

**FAMILIAR
DOCENTE
INSTITUCIONAL**

5. RESPONSABILIDAD Y PARTICIPACION

5.1. EL ENTORNO FAMILIAR

En las familias, las *actitudes* se configuran y consolidan por la convivencia, en la intercomunicación del día a día.

La personalidad, deseos y frustraciones (del padre y la madre fundamentalmente pero también ha de tenerse en cuenta a los restantes miembros del núcleo familiar) se proyectan en los hijos e hijas y estos absorben y asimilan los comportamientos y expectativas de quienes les rodean. Pero todos desean que logren una vida plena, satisfactoria y enriquecedora.

El tener hijos o hijas con altas capacidades coloca a veces a la familia en una posición diferente a la normal, atípica, con tendencia a mostrarse preocupados, creándoles ansiedad y confusión.

Una información inadecuada e incompleta suele ser la responsable de que se generen estas actitudes, que tienen efectos negativos en niños y niñas:

- Excesivas presiones*
- Actitudes enfrentadas con el centro escolar, por considerar que éste no atiende suficientemente a su hijo o hija.*
- Ocupación del tiempo libre con actividades variadas, con el fin de evitar el aburrimiento.*
- Actuaciones agobiantes y marginales.*

La actitud familiar ante niños o niñas altamente capacitados debe suponer:

* Aceptarlos como son, teniendo siempre presente que su hijo o hija es, en primer lugar, un *niño* o *niña*, y que por serlo tiene unas características, compartidas con los demás niños y niñas, que no pueden ser ignoradas ni subestimadas.

- * Estimularlos, sin forzarlos ni agobiarlos.
- * Dejarles pensar por su cuenta y proteger el poder creativo que tienen.
- * No interrumpir su concentración, siendo flexibles y respetuosos con su trabajo.
- * Participar de sus inquietudes, animándoles a resolver sus problemas sin temor al fracaso y ayudarles en la planificación de sus proyectos y tareas.

A veces las parejas que tienen hijos o hijas con altas capacidades no saben como ayudarles en el seno familiar, por lo que es importante tener en consideración algunas normas básicas de comportamiento:

- * Debe evitarse el PAIDOCENTRISMO.
La familia no debe girar exclusivamente alrededor del niño/a de altas capacidades.
- * “El niño y la niña bien dotados necesitan aprender a trabajar y vivir con niños y niñas de todos los tipos.” (KNAPP)
- * Como cualquier otro niño necesita que se le brinden todas las oportunidades posibles para que se desarrolle, física, emocional, intelectual y socialmente, de acuerdo con sus potencialidades.
- * Estos niños y niñas pasan por las mismas satisfacciones y penas propias del crecimiento que los demás niños.
“Al reconocerles que le es tan difícil crecer como a cualquier otro se les demuestra comprensión y aceptación.” (Alicia SILVA y ORTIZ)
- * No se debe permitir que dominen la vida familiar.
Hay que cuidar que el resto de los integrantes de la familia se sientan igualmente apreciados.
Cada miembro de la familia posee cualidades diferentes, que deben ser valoradas.
- * Deben participar en los quehaceres y deberes de su hogar, al igual que en las actividades cotidianas de la familia. Esto les da sentido de pertenencia a ella.
- * Hay que hacerles sentir que son amados y deseados como los demás miembros de la familia.
El afecto es fundamental para el normal desarrollo.
- * Se debe evitar caer en los extremos, ya sea forzando su desarrollo por una ambición desmedida de los progenitores, o bien deteniéndoles en su aprendizaje y haciéndoles conformistas.
- * La disciplina juega un papel determinante . Hay que enseñar al niño o niña con altas capacidades a autocontrolarse, con el fin de que sea capaz de incorporar valores satisfactorios. (WEBB).
La disciplina le ofrece la alternativa de descubrir y depender de su propio poder.
- * El fijarles límites, reglas, y expectativas con claridad les proporciona seguridad y estabilidad, en especial cuando son pequeños.

La familia es el entorno inmediato del niño y el hecho de que él o ella presenten una mayor capacidad o sobredotación en algún aspecto cognoscitivo o aptitudinal, no puede convertirse en razón diferenciadora, ya desde este círculo inmediato de relación social.

LOS PADRES DE ALUMNOS CON AACC Y EL CENTRO ESCOLAR

Es sabido que la participación conjunta de padres, madres y centro en el proceso educativo y formativo de sus hijos es fundamental, ya que son miembros, cada uno con su papel específico, de la comunidad escolar.

En el alumnado con altas capacidades, igual que en el resto de niños, el hogar, la escuela y la comunidad comparten la responsabilidad de proporcionar una adecuada orientación y educación.

Las exigencias que la educación del alumno o alumna con altas capacidades conlleva obliga a establecer programas y métodos especiales, que no suponen su escolarización en centros específicos para ellos.

Los padres deben estar informados de cómo son sus hijos, qué hacen y de las posibilidades que tienen y el centro les ofrece. Deben saber que al evaluar a su hijo o hija de AACC se hace no sólo para determinar su capacidad de aprendizaje, sino para conocer las posibilidades que tiene de realizar un trabajo auténtico y creativo.

Consecuentemente, es válido para la intervención posterior todo método que cultive la originalidad, fomente el autodescubrimiento y las actitudes creadoras y procure su plena integración social.

En resumen, la educación debe ofrecer a cada uno de los alumnos y alumnas la dotación de oportunidades más favorables para poder desarrollar al máximo sus posibilidades personales, así como darles las ayudas y motivaciones necesarias.

COLABORACION FAMILIA-PROFESORADO

Por parte de padres y madres:

* La información que los padres y madres poseen de sus hijos debe ser compartida con el profesorado, por cuanto supone una ayuda extraordinaria en la elaboración de las actividades educativas.

* Se procurará que la educación familiar y del centro escolar sean armónicas

* En caso de existir diferencias con el colegio, hay que ayudar al niño o niña con altas capacidades a ser tolerante con algunos detalles, si desea ser comprendido y aceptado.

* En su presencia, deben evitarse críticas destructivas hacia el profesorado y el centro.

* Se debe colaborar intensamente en la integración del niño/a de AACC en el grupo de compañeros, teniendo en cuenta que estos alumnos son conscientes de sus diferencias y que sus expectativas intelectuales suelen ser distintas del resto, generando a veces cierto rechazo.

Por parte del profesorado:

- Integrar a los padres y madres en el proceso de identificación; la información y las aportaciones que éstos facilitan son necesarias.
- Compartir con la familia el resultado de cualquier evaluación y observación.
- Los padres deben conocer cualquier adaptación del currículo o actividad enriquecedora que se planifique, colaborando en la consecución de objetivos concretos, así como en la adquisición de determinadas habilidades sociales o cambios de actitud respecto a los demás.
- Pedir a los padres que participen en actividades enriquecedoras y solicitarles ayuda para proporcionar otras, o sugerirles posibles alternativas que se puedan llevar a casa.
- Implicarles en la valoración de actividades, proyectos y productos de sus hijos e hijas, al igual que en las motivaciones para el logro de objetivos.
- Establecer estrategias comunes (padres/madres-profesorado) para cuidar su esfera social y su relación con el mundo, ya que muchas veces el alumno o alumna con altas capacidades se siente solo, aislado; (el aislamiento asusta a cualquier niño).

El éxito de un programa elaborado especialmente para el alumnado con altas capacidades depende:

**** Del profesor/a que lo aplique.***

**** De la actitud de colaboración de los padres/madres.***

**** Del entusiasmo del profesor y de las familias que, estando coordinados, permitirán al alumno o alumna apreciar el esfuerzo que se hace con ellos y valorarlo.***

5.2. EL ENTORNO DOCENTE

El centro escolar es el medio en el que se manifiestan con mayor precisión las posibles capacidades superiores del alumnado, en relación con los aprendizajes y en el ámbito de la interacción social, lo que nos permite confirmar que estamos ante alumnos o alumnas que reclaman una atención específica y además facilita el proceso de determinación del tipo de necesidad a la que hemos de dar respuesta.

Ya se ha tocado con anterioridad este extremo, pero es preciso volver a él. La actuación del profesorado, su sensibilidad y preparación profesional ante la problemática de este alumnado, no sólo facilitará su identificación y trabajo posterior sino que será, en muchas ocasiones, la moderadora de la percepción familiar.

Ya hemos dicho que la *observación* del equipo docente ha de ser complementaria a la *información* facilitada por la familia, pero indudablemente los datos que la escuela obtenga, a lo largo del proceso de reconocimiento, tienen una dimensión más polarizada, y si se ha procurado, como también hemos insistido, *ofrecer múltiples oportunidades* de realización, en las que cada alumno pueda demostrar su especificidad, la aportación escolar a la identificación cualitativa de este alumnado será definitiva.

* **Planificación del Centro.**

El tipo de respuesta posible en cada caso estará enmarcado, como para el resto del alumnado con necesidades educativas especiales., por las previsiones generales que el **Proyecto Educativo** y el **Proyecto Curricular** propios del centro recojan respecto de la atención a la Diversidad, en cuanto a principios inspiradores y margen de actuación adaptativa, siempre con referencia a un currículo definido y al amparo de un concepto integrador y comprensivo de la docencia.

Las posibilidades de concreción que ofrezcan se traducirán en propuestas individualizadas, en la **Programación de Aula**, que es el espacio educativo común del que partimos y desde el que se podrán considerar otras alternativas.

En relación con el alumnado que nos ocupa, el tipo de adaptaciones curriculares que fundamentalmente se aplicará puede incidir muy directamente en *aspectos organizativos* del Centro.

La *flexibilidad curricular* propuesta y ampliamente comentada en las páginas precedentes, no se limita a los aspectos *cognoscitivos* de los contenidos curriculares. Han de cuidarse muy especialmente los aspectos *procedimentales* y *actitudinales*, directamente vinculados a las *formas de trabajo* y a la *socialización*, en la que tienen un papel preponderante la relación grupal y personal. Es válido cuanto se ha dicho del trato al que son particularmente sensibles y que puede ocasionar bloqueos y disincronías entre su interiorización y sus manifestaciones externas, conductuales y afectivas.

Todo ello nos lleva a ser conscientes de que los Planes o Programas concretos que se arbitre para estos alumnos o alumnas, al afectar significativamente a las *formas de trabajo*, van a incidir directamente, como ya se ha dicho, en la *organización escolar*.

- *tiempos*
- *espacios*
- *materiales y recursos*

van a ser determinantes de los planes específicos de trabajo que se incorpore, para atender a las variaciones de objetivos y contenidos curriculares que sean precisas.

Estos aspectos deben ser cuidadosamente planificados, ordenados y cumplidos, para no causar trastornos ni disfunciones en el día a día escolar.

*** El Profesorado.**

Se acepta el hecho de que determinados alumnos y alumnas presentan notas distintivas en su desarrollo por sus altas capacidades, que suponen un aspecto de la diversidad, al que también habrá de darse respuesta personalizada.

El análisis de las características y rasgos personales, traducidos en conductas típicas, que venimos comentando, trazan una línea de actuación magistral en la que, a partir del **reconocimiento** de la diferencia personal, su **aceptación** como elemento enriquecedor del grupo y el **interés** en atenderla adecuadamente, es fundamental la **actitud** que se adopte hacia estos alumnos y alumnas.

Se obtendrán los mejores resultados y se potenciará su desarrollo personal, en todas las dimensiones de su evolución intelectual, afectiva y social, con voluntad de **comprensión** y **valoración** de sus peculiaridades, con una sensibilidad:

QUE SEA

NO

<p>Receptiva; que le dé seguridad y facilite la sincronía entre su pensamiento y su conducta.</p> <p>Abierta: que le proporcione un clima de confianza con el adulto a cuyo lado aprende.</p> <p>Estimulante; que le incite a encontrar soluciones y aceptar nuevas dificultades.</p> <p>Colaboradora; que facilite posibilidades, medios y recursos para desarrollar sus trabajos y profundizar en aquellos temas o aspectos que le motiven.</p> <p>Participativa; que le haga sentir miembro de un grupo, al que tiene algo que aportar y del que puede recibir afecto, estímulo, camaradería. . .</p> <p>Sonriente y alegre;</p>	<p>Excluyente; rechazando intereses y tareas personales, negando planteamientos diferentes.</p> <p>Limitadora; distanciándole y haciendo que se encierre en sí mismo y se sienta distinto.</p> <p>Pasiva; negando planteamientos diferentes, preguntas imprevistas, trabajos singulares.</p> <p>Restringida; encerrada en una dinámica de trabajo unitaria y grupal, presidida por la prohibición y la repetición como modo de llenar el tiempo.</p> <p>Aislante; comparativa y exigente, cerrada en etiquetas y prejuicios valorativos que ignoran su realidad evolutivo-afectiva.</p> <p>Adusta y resentida;</p>
---	--

Hablamos, en definitiva, de la responsabilidad de la institución escolar para con *todo* su alumnado, que es crear un clima de aula y de centro que haga posible el pleno desarrollo de potencialidades específicas (al tiempo que sirva de permanente banco de prueba, donde puedan verificarse día a día) y facilite una evolución armónica, evitando que los eventuales conflictos personales se traduzcan en conductas transgresoras o en bajo rendimiento, sea por desinterés hacia la oferta escolar que se le hace o bien por rebeldía, como medio de protesta ante lo que quizá considere "pérdidas de tiempo".

Las tomas de postura del centro docente se pueden resumir en:

- **aceptar** el hecho diferencial que supone la presencia de alumnado con AACC;
- **comprender**, valorar y asumir este aspecto de la diversidad enriquecedora;
- **recabar** todos los apoyos, orientaciones y colaboraciones que precise, para la identificación (en cuyo proceso es parte actora) y la intervención consiguiente;
- **posibilitar el trabajo autónomo**, con planes o programas específicos;
- **diseñar y poner en práctica** las adaptaciones curriculares precisas;
- **mantener contactos** con el entorno familiar del alumno o alumna, intercambiando información y coordinando propuestas de trabajo y pautas de conducta social.

Las necesidades educativas del alumnado con AACC para desarrollar comprensión, autoestima, independencia, son las mismas que las que tienen sus compañeros de clase.

Ilusión, receptividad, imaginación, capacidad de adaptación, sentido del humor. . . son condiciones personales que deberían ser patrimonio de todo educador.

El centro escolar no tiene "un problema", si cuenta con algún alumno o alumna altamente capacitados.

Es ese sujeto quien quizá tenga problemas, que el entorno docente puede y debe ayudar a resolver, evitando de ese modo que la evolución psicológica de estos niños y niñas, en total disincronía con su inteligencia, talento específico o capacidad creativa, desemboque en situaciones de frustración, de insociabilidad, de fracaso personal.

Este fracaso es mucho más grave que los eventuales bajos rendimientos escolares, siempre superables si se les procura remedio por donde lo necesitan, (que no es nunca por el camino del rechazo o de la marginación).

Un grupo de alumnos al que educar instruyendo es siempre un *reto profesional*. que nunca puede ser vivido como un *desafío personal*.

Lo que puede ocurrir es que la fuerte personalidad de estos chicos y chicas quizá se resista a aceptar el intento inconsciente de hacer personas a imagen y semejanza del educador, rebelándose entonces con los medios a su alcance, en función de su edad, de sus capacidades específicas y del modo en que su interacción ambiental les condiciona.

Si estamos dispuestos a analizar el estilo de enseñanza, a ser innovadores y creativos en nuestros programas y fomentar cambios positivos en el ejercicio de nuestra forma de enseñar, no sólo contribuiremos al desarrollo específico de los alumnos y alumnas con altas capacidades sino al de todos nuestros alumnos y alumnas.

5.3. INSTITUCIONAL

Retomando las palabras iniciales de la Ilma. Sra. Directora de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, que con su presentación de este trabajo ha dejado claramente apuntado el camino a seguir, la Administración Educativa participa activamente en la cobertura a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas encuadrados en su ámbito competencial, y lo hace:

- * *Dictando normativa*, que ordene, regule y generalice
 - criterios de actuación,
 - procesos de detección e identificación,
 - fórmulas de actuación diferenciada,
 - procedimientos de atención personalizada,
 - posibles excepcionalidades en los periodos de escolarización;
 - adelantos,
 - dispensas
 -
- * *Arbitrando recursos humanos* en apoyo de Centros y Profesorado, su estructura y funcionamiento
- * *Formando a los profesionales*, de apoyo o directamente implicados en la atención a este alumnado.
- * *Fomentando el contacto y la intercomunicación* con las familias, en beneficio del proceso educativo de los alumnos y alumnas.
- * *Estableciendo cauces de coordinación* intercomunitaria.
- * *Potenciando los Servicios de Apoyo*,. de centro y externos, territoriales y centrales;
 - Estructura.
 - Funciones

La responsabilidad institucional, plenamente asumida, es, fundamentalmente, administrativa; básica pero limitada al campo de la normativa reguladora de procedimientos, a la gestión organizativa y provisión de recursos.

El Centro y la Familia son los verdaderos ejecutores de la tarea educativa con el alumnado y es a ellos a quienes, coordinadamente y dentro del marco reglado, corresponde la intervención.

BIBLIOGRAFIA

- REFERENCIAL
- COMPLEMENTARIA
- RECURSOS

6. BIBLIOGRAFIA

REFERENCIAL

- BLOOM, Benjamín S. 1971 **Taxonomía de los objetivos de la educación.** EL ATENEO. Buenos.Aires
- BENITO, Y. (coord) 1990 **Problemática del niño superdotado.**AMARU. Salamanca
- BENITO, Y. (coord) 1992 **Desarrollo y Educación de los niños superdotados.** AMARU. Salamanca
- BENITO, Y. (coord) 1994 **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados.** AMARU. Salamanca
- CADENAS AVECILLA, Camino 1995 **"Alumnos con altas capacidades."** en: Cuadernos de Pedagogía, nº 239, septiembre, pp. 56-60 FONTALBA Barcelona
- CASTELLO, A. 1993 **"Creatividad."** en: PEREZ, 10 palabras clave en Superdotados. VERBO DIVINO. Estella
- CEAC 1989 **Cómo aplicar estrategias de enseñanza. 1-2.** CEAC Barcelona
- COLL, César et alii 1992 **Los contenidos en la Reforma.** SANTILLANA. Madrid
- CORIAT, Aaron R. 1990 **Los niños superdotados.** HERDER. Barcelona
- DE BONO, Edward 1973 **La práctica del pensar, o cómo resolver problemas cotidianos.** KAIROS Barcelona
- DE BONO, Edward 1974 **El pensamiento lateral.** PROGRAMA EDITORIAL Barcelona
- DE BONO, Edward 1994 **Cómo enseñar a pensar a tu hijo.** PAIDOS Barcelona
- EISNER, Eliot W. 1987 **Procesos cognitivos y curriculum.** MARTINEZ ROCA Barcelona
- EYSENCK, H.J. 1983 **Estructura y medición de la inteligencia.**HERDER. Barcelona
- EYSENCK, H.J. 1988 **"La naturaleza y medición de la inteligencia."** en: FREEMAN, Los niños superdotados. SANTILLANA. Madrid
- FAURE, Edgar et alii 1987 **Aprender a ser.** ALIANZA-UNESCO. Madrid
- FEUERSTEIN, Reuven 1988 **"El Programa de Enriquecimiento Instrumental y la evaluación del potencial de aprendizaje."** en: Revista de Innovación e Investigación Educativa, Nº 4. ICE Universidad de MURCIA
- FREEMAN, J. 1988 **"Aspectos emocionales de la sobredotación."** en: FREEMAN, Los niños superdotados. SANTILLANA. Madrid
- FREEMAN, J. (dir) 1988 **Los niños superdotados.** SANTILLANA. Madrid
- FREEMAN, J. 1988 **"Una pedagogía para los superdotados."** en: FREEMAN, Los niños superdotados. SANTILLANA. Madrid
- GARCIA YAGUE, J. et alii 1986 **El niño bien dotado y sus problemas.** CEPE. Madrid
- GENOVAR, C.- CASTELLO, A. 1990 **El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual.** PIRAMIDE. Madrid
- GENOVAR, C. 1993 **"Intervención."** en: PEREZ, 10 palabras clave en Superdotados. VERBO DIVINO. Estella
- GOÑI GRANDMONTAGNE, A. 1991 **Una escuela para pensar.** UPV. Bilbao
- GOÑI GRANDMONTAGNE, A. 1995 **Psicodidáctica y aprendizajes escolares.** UPV Bilbao
- GORDILLO, Victoria 1993 **"Orientación."** en: PEREZ, 10 palabras clave en Superdotados. VERBO DIVINO. Estella
- GUZMAN, Miguel de 1992 **Para pensar mejor.** LABOR. Barcelona

- IZQUIERDO MARTINEZ, Angel 1991 **"Modelos de superdotación."** en: Revista de Ciencias de la Educación, nº 146, pp. 1-29 I.CALASANZ Madrid
- MARIN IBAÑEZ, Ricardo 1977 **La creatividad en educación.** KAPELUSZ Buenos Aires
- MARIN IBAÑEZ, Ricardo 1980 **La Creatividad.** CEAC Barcelona
- MARIN IBAÑEZ, Ricardo 1986 **"La Creatividad."** en : Introducción a los estudios pedagógicos. tema VII. UNED Madrid
- MARIN IBAÑEZ, Ricardo 1988 **Principios de la educación contemporánea.** RIALP Madrid
- MARTINEZ, Pilar et alii 1995 **La respuesta educativa a los alumnos Superdotados y/o con Talentos específicos.** GENE. VALENCIA-M.E.C. Madrid
- MEILI, Richard 1986 **La estructura de la inteligencia. Análisis factorial y psicología del pensamiento.** HERDER Barcelona
- MONKS, Franz 1994 **"Desarrollo psicosocial de los superdotados."** en: BENITO, Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. AMARU. Salamanca
- NICKERSON, R. S. et alii 1987 **Enseñar a pensar.** PAIDOS Barcelona
- NOVAK, J.D.-GOWIN, D. 1988 **Aprendiendo a aprender.** MARTINEZ ROCA. Barcelona
- OÑATE, Mª Pilar de, 1986 **El Autoconcepto.** NARCEA Madrid
- PEREZ SANCHEZ, Luz (dir) 1993 **10 palabras clave en Superdotados.** VERBO DIVINO. Estella
- PEREZ, Luz 1994 **"El fracaso escolar en alumnos con altas capacidades."** en : BENITO, Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. AMARU. Salamanca
- PRIETO SANCHEZ, Mª Dolores 1988 **"Evaluación de las capacidades cognitivas y metacognitivas del potencial de aprendizaje."** en: Revista de Innovación e Investigación Educativa, nº 4, pp. 27-57. ICE Univ. de MURCIA
- RENZULLI, Joseph S. 1994 **"Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar."** en: BENITO, Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. AMARU. Salamanca
- RENZULLI, Joseph S. 1994 **"El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa."** en: BENITO, Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. AMARU. Salamanca
- ROMAN, José Mª 1994 **"Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje en superdotados."** en: BENITO, Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. AMARU. Salamanca
- SAMPER RASERO, Luis 1990 **"Las desigualdades educativas: origen social y rendimiento escolar."** en: FERMOSO et alii Sociología de la Educación. ALAMEX. Barcelona
- SHMUKLER, Diana 1988 **"Fundamentos de la creatividad: el ambiente favorecedor."** en: FREEMAN, Los niños superdotados. SANTILLANA.Madrid
- SILVA Y ORTIZ, Mª T.A. 1992 **El niño sobredotado.** EDAMEX. México
- SCABIN, Eugenia 1980 **"La inteligencia."** en: ANCONA, L. Enciclopedia temática de psicología, T. II, pp. 400-443 HERDER Barcelona
- STERNBERG, R.J. et alii 1988 **Inteligencia humana.**
I.- La naturaleza de la inteligencia y su medida.
II.- Cognición, personalidad, inteligencia.
III.- Sociedad. cultura e inteligencia. PAIDOS Barcelona

- TORRANCE, E.P. 1969 **Orientación del talento creativo.** TROQUEL Buenos Aires
TORRANCE, E.P. 1970 **Desarrollo de la creatividad del alumno.** LIBRERIA COLEGIO México
- TORRANCE, E.P. et al 1979 **La enseñanza creativa.** SANTILLANA Madrid
URBAN, Klaus K. 1988 **"Actitudes hacia la educación del superdotado."** en: FREEMAN, Los niños superdotados. SANTILLANA. Madrid
- VERHAAREN, Patricia 1991 **Educación de alumnos superdotados.** M.E.C. Madrid
VERLEE WILLIAMS, L. 1986 **Aprender con todo el cerebro.** MARTINEZ ROCA Madrid
VV AA 1994 **FAISCA.** Revista de Altas Capacidades. nº 1. AEDES Galicia Santiago de Compostela
- VV AA 1995 **"Aprender a pensar."** Tema del mes en: Cuadernos de Pedagogía, nº 237, junio, pp. 7-36 FONTALBA Barcelona
- VVAA 1995 **La educación de los alumnos superdotados.** Revista de Ciencias de la Educación, Nº 162, monográfico ICCE Madrid
- WALLACE, Belle 1988 **La educación de los niños muy capaces.** VISOR. Madrid
WALLACH, M.A. et al. 1975 **"Creatividad e inteligencia en el pensamiento de los niños."** en: Psicodeia, nº 7, pp. 3-6 / 66-67 INAPP Madrid
- WASON, P.C. et al. 1981 **Psicología del razonamiento.** DEBATE. Madrid
WEISBERG, Robert W. 1987 **Creatividad. El genio y otros mitos.** LABOR Barcelona
WHITMORE, Jeanne 1988 **"Nuevos retos a los métodos de identificación habituales."** en: FREEMAN, Los niños superdotados. SANTILLANA. Madrid

COMPLEMENTARIA. De ampliación en torno a la temática tratada.

ADLER, Alfred	1965	La psicología individual en la escuela. LOSADA Bs. Aires
AGÜERA, Isabel	1990	Curso de creatividad y lenguaje. NARCEA Madrid
ANGUERA, M ^a Teresa	1982	Manual de prácticas de observación. TRILLAS. México.
ANGUERA, M ^a Teresa	1982	Metodología de la observación en las Ciencias Humanas. CATEDRA. Madrid
ARNHEIM, Rudolf	1969	Psicología de la visión creadora. EUDEBA Buenos Aires
BAKER, Harry J.	1959	Introducción al estudio de los niños sub y superdotados. (2 tomos) KAPELUSZ Buenos Aires
BEAUDOT, Alain	1980	La creatividad. NARCEA Madrid
BLAY FONTCUBERTA, A.	1973	La creatividad en la escuela. STUDIUM Madrid
BONBOIR, Anna	1974	La docimología. Problemática de la evaluación. MORATA. Madrid
BRANSFORD, John D. et alii	1986	Solución ideal de problemas. LABOR Barcelona
BURTON, A-RADFORD, J.	1984	Perspectivas sobre el pensamiento. ALHAMBRA. Madrid
CARROLL, Lewis	1984	Alicia a través del espejo. ALIANZA Barcelona
CARROLL, Lewis	1984	Alicia en el país de las maravillas. ALIANZA México
CARROLL, Lewis	1984	El juego de la lógica. ALIANZA Madrid
CONDE, M ^a C.	1969	La actividad creadora en la escuela primaria. BIBLIOTECA ROSARIO Argentina
CONDE, M ^a C.	1974	Creatividad, tecnología educativa para el profesor. SANTILLANA Madrid
CONTRERAS, C. et al. .	1989	"Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos." (Rev. de Psicología, vol.42-2) PIRAMIDE Madrid
CHAUCHARD, Paul	1972	El cerebro y la mano creadora. NARCEA Madrid
DAVIS, G.A. et al.	1985	Estrategias para la creatividad. PAIDOS Buenos Aires
DE LA TORRE, Saturnino	1982	Educación en la creatividad. NARCEA Madrid
DELVAL, Juan	1991	Creer y Pensar. PAIDOS Barcelona
DIAZ, Carmen	1986	La creatividad y la expresión plástica. NARCEA Madrid
DORIGA, Enrique L.	1985	Metodología del pensamiento. HERDER. Barcelona
DREVILLON, Jean	1983	Prácticas educativas y desarrollo del pensamiento operatorio. PIRAMIDE. Madrid
ELFFERS, Joost	1989	El Tangram. Juego de formas chino. LABOR Barcelona
FERNANDEZ HUERTA, José	1968	"Creatividad e inteligencia." en: Perspectivas Pedagógicas, nº 21-22, pp. 89-103. UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FERNANDEZ HUERTA, José	1968	"¿Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva del alumno durante la escolaridad?" en: Didáctica, vol II, Enciclopedia Tiempo y Educación C. B. E. Madrid
FERNANDEZ HUERTA, José	1982	Didáctica. I - II. UNED Madrid
FODOR, J.A.	1986	La modularidad de la mente. MORATA. Madrid
FULLAT, Octavi	1967	L'educació actual. BRUGUERA Barcelona
FUSTIER, Michel	1975	Pedagogía de la creatividad. INDEX Madrid
GARDNER, Howard	1987	La nueva ciencia de la mente. PAIDOS Buenos Aires
GERVILLA CASTILLO, M ^a A.	1980	"La creatividad y su evaluación." en: Revista Española de Pedagogía, nº 149, pp. 31-62 CSCI Madrid
GLOTON, R. - CLERO, C.	1972	La creatividad en el niño. NARCEA Madrid
GONZALEZ, M. T. et al.	1987	Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. HUMANITAS Barcelona

- GUILFORD, J.P. 1980 **"La Creatividad"** en: BEAUDOT, A. La Creatividad. NARCEA Madrid
- HEINELT, Gottfried 1979 **Maestros creativos-alumnos creativos.** KAPELUSZ Buenos Aires
- HOWE, Leland W et al. 1979 **Cómo personalizar la educación.** SANTILLANA Aula XXI Madrid
- JONES, T.P. 1973 **El educador y la creatividad del niño.** NARCEA Madrid
- LEONARD, L.-UTZ, R. 1979 **La enseñanza como desarrollo de competencias.** ANAYA. Madrid
- LOPEZ FEAL, Rafael 1986 **Construcción de instrumentos de medida en ciencias conductuales y sociales.** ALAMEX. Barcelona
- LOPEZ ROMAN, Jesús 1984 **Tendencias actuales en psicología de la educación.** ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid
- LOWENFELD-LAMBERT 1972 **Desarrollo de la capacidad creadora.** KAPELUSZ. Bs. Aires
- LURÇAT, Liliane 1979 **El fracaso y el desinterés escolar.** GEDISA Barcelona
- LURIA, A.R. 1979 **El cerebro en acción.** FONTANELLA. Barcelona
- MARTIN POZO, Ignacio 1975 **"Aspectos determinantes del comportamiento creativo."** en: Psicodeia, nº 12, pp.3-6 INAPP Madrid
- MARTINEZ BONAFE, J. et al. 1988 **Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas.** MESTRAL. Valencia
- MASLOW, Abraham 1985 **La personalidad creadora.** KAIROS Barcelona
- MAYER, Richard E. 1986 **Pensamiento, resolución de problemas y cognición.** PAIDOS Barcelona
- MENCHEN, F. et alii 1984 **La creatividad en la educación.** ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid
- MORENO, M. - SASTRE, G. 1980 **Aprendizaje y desarrollo intelectual.** GEDISA Barcelona
- MORINE, Harold et al. **El descubrimiento: un desafío a los profesores.** SANTILLANA Madrid
- PASSATORE, Franco 1985 **Yo soy el árbol (tú el caballo).** HOGAR DEL LIBRO Barcelona.
- PEREZ GOMEZ, A. (comp) 1988 **Lecturas de aprendizaje y enseñanza.** FONDO DE CULTURA ECONOMICA. Madrid
- PEREZ JUSTE, R. et al. 1989 **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.** RIALP. Madrid
- PIAGET, Jean-et al.. 1980 **Epistemología matemática y psicología.** CRITICA Barcelona
- PIAGET, Jean-et al. 1985 **De la lógica del niño a la lógica del adolescente.** PAIDOS Barcelona
- PIZARRO, Fina 1987 **Aprender a razonar.** ALHAMBRA Madrid
- PONIACHIK, Jaime y L. 1979 **Cómo jugar y divertirse con su inteligencia.** ALTALENA Madrid
- POSTMAN, N. et al. 1981 **La enseñanza como actividad crítica.** FONTANELLA. Barcelona
- POWELL JONES, T. 1973 **El educador y la creatividad del niño.** NARCEA Madrid
- QUESADA, Daniel 1985 **La lógica y su filosofía. Introducción a la lógica.** BARCANOVA Barcelona
- RAZ, Joseph (Comp.) 1986 **Razonamiento práctico.** FONDO CULTURA ECONOMICA México
- RODARI, G. 1985 **Gramática de la fantasía.** FONTANELLA Barcelona
- RODARI, G. 1987 **Ejercicios de fantasía.** ALIORNA Barcelona

- RODRIGUEZ ESTRADA, M. 1985 **Manual de creatividad.** TRILLAS México
- ROGERS, Carl R. 1975 **Libertad y creatividad en la educación.** PAIDOS. Bs. Aires
- ROUGEOREILLE-LENOIR, F. 1974 **La creatividad personal.** SOCIEDAD DE EDUCACION ATENAS Madrid
- SABATER RILLO, J.M. (coord) 1974 **La creatividad.** CAJA INSULAR DE AHORROS DE GRAN CANARIA. Las Palmas de Gran Canaria
- STRANG, R. et alii 1966 **Motivación y diferencias individuales en la escuela.** PAIDOS Buenos Aires
- TORRANCE, E.P. 1980 **"La validez predictiva de los tests de pensamiento creativo."** en: BEAUDOT, A. La Creatividad. NARCEA Madrid
- TRAVERS, Robert M.W. 1986 **Introducción a la investigación educacional.** PAIDOS. Barcelona
- ULMAN, Gisela 1972 **Creatividad.** RIALP Madrid
- VERALDI, G. y B. 1974 **Psicología de la creación.** MENSAJERO Bilbao
- VON CUBE, Félix 1981 **La ciencia de la educación. Posibilidades. Límites. Abuso político.** CEAC Barcelona
- VV AA 1986 **Introducción a los estudios pedagógicos. II.** UNED Madrid
- WOLLSCHLAGER, Gunther 1976 **Creatividad, sociedad y educación.** PROMOCION CULTURAL Barcelona

RECURSOS. Materiales que pueden ser útiles para trabajar con alumnos de AACC.

AGUILAR, David	1981	Cómo jugar y divertirse con las Matemáticas. ALTALENA Madrid
AGOSTINI, Franco	1985	Juegos de lógica y matemáticas. PIRAMIDE. Madrid
ALBAIGES, J. M.	1981	¿Se atreve Vd. con ellos? MARCOMBO Barcelona
ALBERTO DE CARLO, N.	1985	Juegos psicológicos. PIRAMIDE Madrid
ALEM, Jean-Pierre	1984	Nuevos juegos de ingenio y entretenimiento matemático. GEDISA Barcelona
ALEM, Jean-Pierre	1984	Juegos de ingenio y entretenimiento matemático. GEDISA Barcelona
BRANDRETH, Gyles	1989	Juegos con números. GEDISA Barcelona
DARROW, F.-VAN ALLEN, R.	1965	Actividades para el aprendizaje creador. PAIDOS Buenos Aires
DE LA MATA, Hector	1980	Cómo jugar y divertirse a solas. ALTALENA Madrid
FRABETTI, Carlo	1982	Problemas de ingenio. BRUGUERA Barcelona
FRUTOS GARCIA, Pedro	1981	Jugar con juegos. Cómo entretenerse y aprender jugando. TCF Madrid
GARCIA SOLANO, R.	1987	Aplicación práctica de las Matemáticas. ESCUELA ESPAÑOLA Madrid
GARCIA SOLANO, R.	1988	Matemáticas mágicas. ESCUELA ESPAÑOLA Madrid
GARDNER, Martin	1989	¡ajá! Paradojas, Paradojas que hacen pensar. LABOR Barcelona
GARDNER, Martin	1990	Mosaicos de Penrose y escotillas cifradas. LABOR Barcelona
GAUTHIER, R- et al.	1972	Lógica y enseñanza de la matemática. TEIDE...Barcelona
GILIOLI, Pino	1985	Juegos de la personalidad. PIRAMIDE Madrid
HOLT, Michael	1986	Matemáticas recreativas 2. MARTINEZ ROCA Barcelona
KIRST, Werner-et al	1983	Desarrolle su inteligencia. MENSAJERO Bilbao
LANDER, Isidoro	1982	Magia matemática. LABOR Barcelona
MARTI CABRINETY, Ricardo	1960	Conozca su personalidad. SEI Barcelona
MATAIX LORDA, M.	1981	Cajón de sastre matemático. MARCOMBO Barcelona
MATAIX LORDA, M.	1981	Fácil, menos fácil y difícil. MARCOMBO Barcelona
MATAIX LORDA, M.	1981	El discreto encanto de las Matemáticas. MARCOMBO Barcelona
MATAIX LORDA, M.	1982	Divertimientos lógicos y matemáticos. MARCOMBO Barcelona
MEIROWITZ, M. et al.	1985	Desafío a su inteligencia. MARTINEZ ROCA Barcelona
MENOTTI COSSU	1990	Juegos de la mente. PIRAMIDE Madrid
MERLINO, Mario	1980	Cómo jugar y divertirse con fósforos. ALTALENA Madrid
MERLINO, Mario	1980	Cómo jugar y divertirse con periódicos. ALTALENA Madrid
MOORE, Rosalind	1990	Los mejores problemas lógicos. MARTINEZ ROCA Barcelona
PERELMAN, Y.	1982	Matemáticas recreativas. MARTINEZ ROCA Barcelona
PRIHODA, Geza	1981	Cómo jugar y divertirse con la parapsicología. ALTALENA Madrid
READER'S DIGEST	s/f	Juegos y pasatiempos. READER'S DIGEST Madrid

- READER'S DIGEST 1954 **Una cana al aire.** READER'S DIGEST Madrid
RIVERA GOMEZ, J. J. 1981 **Comecocos. I.** ALAMO Madrid
SANTILLANA 1973 **Programa paralelo de creatividad.** Informe.
SANTILLANA Madrid
- SMULLYAN, Raymond 1983 **¿Cómo se llama este libro?** CATEDRA Teorema Madrid
SMULLYAN, Raymond 1984 **¿La dama o el tigre? y otros pasatiempos lógicos.**
CATEDRA Teorema Madrid
- SMULLYAN, Raymond 1988 **Juegos por siempre misteriosos.** GEDISA Barcelona
SMULLYAN, Raymond 1991 **Alicia en el país de las adivinanzas.** CATEDRA Teorema
Madrid
- STELLA, M. et alii 1984 **Entretenimientos.** VILAMALA Barcelona
TIEDT, Sidney W. et al. 1968 **Estudios sociales. Actividades imaginativas para la
escuela primaria.** UTEHA México
- VALLVE, Manuel 1970 **Para ejercitar el ingenio. Pasatiempos instructivos.**
ARIMANY Barcelona
- VANNIER, Elie 1978 **Nuevas formas de jugar y divertirse con su calculadora.**
ALTALENA Madrid
- VANNIER, Elie et al. 1979 **Cómo jugar y divertirse con su calculadora de bolsillo.**
ALTALENA Madrid