

LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: PONIENDO LOS PILARES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA

Camino Cadenas Avecilla

Psicóloga. Asesora Técnica Docente en el Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Cultura

RESUMEN: Este artículo trata de las líneas generales que rigen la elaboración de la respuesta educativa en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) para los alumnos y alumnas con altas capacidades, considerados de necesidades educativas especiales.

Se exponen los aspectos que merecen ser más destacados desde la perspectiva de los ámbitos de toma de decisiones más amplios en los Centros hasta los procesos de enseñanza-aprendizaje y las adaptaciones individualizadas del currículo.

RESUMO: Este artigo trata das liñas xerais que rexen a elaboración da resposta educativa no marco da Ley de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) para os alumnos e alumnas con altas capacidades, considerados de necesidades educativas especiais.

Expóñense os aspectos que merecen ser máis destacados desde a perspectiva dos ámbitos de toma de decisión máis amplos nos Centros ata os procesos de enseñanza-aprendizaxe e as adaptacións individualizadas do currículo.

SUMMARY: This paper remarks the general guidelines which should be taken into account when planning the curricular decisions, with the object providing for very able children, considering their special educational needs within the General Educational System Law (LOGSE).

The most remarkable aspects of the processes involved in the curricular decision taking concerning the schools—from the most general to the specific curricular modifications—are also outlined in this paper.

EL MARCO LEGISLATIVO:

La necesidad de una intervención diferenciada para el alumnado que nos ocupa se plasma en su aparición en el Real Decreto de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (RD 696/1995 de 28 de Abril de 1995. BOE nº 131 de 2 de Junio de 1995). El capítulo Segundo se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En el Artículo 10º de este capítulo se insiste en la necesidad de que la atención educativa promueva para este alumnado un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Además, se afirma en el artículo 11º de Evaluación y Medidas que se determinará el procedimiento para las mismas y que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria que escolaricen a este tipo de alumnado contarán con profesionales con una formación especializada.

En este mismo decreto, en su Disposición Adicional Primera se establece que, con carácter excepcional, podrá flexibilizarse el período de escolarización obligatoria para este tipo de alumnado.

Con posterioridad, y en la Orden del 24 de Abril de 1996, (BOE nº 107, 3 de Mayo de 1996) se regulan las condiciones en las cuales será posible la flexibilización del período de escolarización obligatoria. La Orden tiene como ámbito de aplicación todos los centros docentes del Estado español que impartan las enseñanzas obligatorias de Educación Primaria o de Educación Secundaria.

Con esta Orden se pretenden cubrir los aspectos especialmente problemáticos del controvertido tema de la aceleración como respuesta educativa: el de la competencia curricular y los referidos a los aspectos de desarrollo emocional y de ajuste social.

Especialmente importante es recalcar el matiz de esta medida como una modalidad de respuesta que, como tal, se incardina en el proceso de toma de decisiones que implica la estructuración de la respuesta educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales. Es necesario por lo tanto, tener en cuenta los aspectos referidos a la evaluación psicopedagógica, a resultas de la cual se toman, en colaboración con los equipos docentes, las decisiones sobre cuál es, en este momento, la respuesta educativa considerada más idónea para este alumno o alumna en concreto, y en este centro educativo.

En la RESOLUCION del 29 de Abril de 1996, (BOE nº 119, 16 de Mayo de 1996) se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a este alumnado. El ámbito de aplicación de esta Resolución es el de los centros docentes que impartan la enseñanza básica obligatoria situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de Evaluación Psicopedagógica, del 14 de Febrero de 1996 (BOE nº 47 de 23 de Febrero de 1996) por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Establece medidas más generales pero que también afectan a la escolarización y respuesta educativa de los alumnos y alumnas con altas capacidades. El ámbito de aplicación de esta Orden es el de los centros docentes que impartan la enseñanza básica obligatoria situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

PRINCIPIOS QUE RIGEN LA ATENCION EDUCATIVA.

Para ubicar la propuesta ministerial con respecto a la atención educativa a estos alumnos y alumnas, podemos partir del análisis de una serie de organizadores previos que nos ayudarán a entender la filosofía del planteamiento curricular así como las repercusiones de muchos de los conceptos que manejamos. Es importante garantizar el marco conceptual en el cual los datos y las afirmaciones adquieren sentido, así, algunos de los principios que podemos destacar son los siguientes:

1. La naturaleza del concepto de necesidades educativas especiales.

Este concepto nos está poniendo de manifiesto que las dificultades o peculiaridades que puede presentar un alumno o alumna en un momento determinado no dependen sólo de sus condiciones personales (equilibrio entre sus posibilidades y limitaciones) sino también de las características del contexto escolar y de la respuesta educativa que se le ofrece (que resultan igualmente del equilibrio entre sus posibilidades y limitaciones). Por lo tanto, estamos ante un carácter eminentemente interactivo de las necesidades educativas según el cual la forma en que el ambiente da respuesta a las mismas, condiciona su mayor

o menor grado. Por lo tanto, están marcadas por un evidente carácter de relatividad. Implica además, que las medidas extraordinarias que se tomen para dar respuesta a estas necesidades educativas especiales tienen que ver y están influenciadas por la cantidad de medidas más ordinarias que se hayan tomado para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Se trata de una categoría amplia que hace tributarios a aquellos sujetos a los que se aplica medidas especiales en nuestro sistema educativo.

2. El tratamiento a la diversidad como uno de los principios básicos de la LOGSE.

La calidad de la enseñanza se refiere a la capacidad que tiene el sistema educativo para ofrecer y proponer un diseño y una práctica educativa adecuados a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas. Este principio básico impregna todos los planteamientos y las propuestas que configuran la actual reforma educativa, siendo por tanto, de aplicación tanto al alumnado poco motivado con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales como al alumnado motivado, sin dificultades de aprendizaje y sin necesidades educativas especiales.

La comprensión del comportamiento de los alumnos en una situación de aprendizaje escolar exige tener en cuenta la interacción que se da entre sus características individuales y las condiciones en las que se produce su escolaridad; es decir, la explicación de la cantidad y calidad de los aprendizajes no debe buscarse en las características individuales ni en las situaciones educativas de forma aislada. El concepto de atención a la diversidad pone el énfasis en la voluntad de buscar propuestas que permitan el mayor grado posible de ajuste entre, por una parte la capacidad de aprendizaje de los alumnos y alumnas y, por otra, las características de su acción educativa.

3. La conceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

El aprendizaje del alumno o alumna se entiende como el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo mediante la actividad mental. Es por lo tanto, el alumno o alumna quien construye o elabora el conocimiento implicándole en toda su totalidad: conocimientos que posee, expectativas, autoconcepto, motivaciones etc. La enseñanza se entiende como el ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica que debe proporcionar el profesorado a la actividad constructiva del alumnado, tomando como base la situación en que se encuentra su proceso de aprendizaje y la comprensión de sus necesidades educativas.

4. Los cinco tipos de capacidades que quedan recogidos en los objetivos generales:

Capacidades cognitivas, motrices, afectivas o de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En los sucesivos ámbitos de configuración del currículo se deberá prestar especial atención a que los aprendizajes esperados promuevan de forma equilibrada los cinco tipos de capacidades contemplados en los objetivos generales de la etapa a través de las distintas áreas y de los tres tipos de contenidos que configuran éstas. De esta forma se intentará asegurar el desarrollo armónico de alumnos y alumnas.

o menor grado. Por lo tanto, están marcadas por un evidente carácter de relatividad. Implica además, que las medidas extraordinarias que se tomen para dar respuesta a estas necesidades educativas especiales tienen que ver y están influenciadas por la cantidad de medidas más ordinarias que se hayan tomado para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Se trata de una categoría amplia que hace tributarios a aquellos sujetos a los que se aplica medidas especiales en nuestro sistema educativo.

2. El tratamiento a la diversidad como uno de los principios básicos de la LOGSE.

La calidad de la enseñanza se refiere a la capacidad que tiene el sistema educativo para ofrecer y proponer un diseño y una práctica educativa adecuados a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas. Este principio básico impregna todos los planteamientos y las propuestas que configuran la actual reforma educativa, siendo por tanto, de aplicación tanto al alumnado poco motivado con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales como al alumnado motivado, sin dificultades de aprendizaje y sin necesidades educativas especiales.

La comprensión del comportamiento de los alumnos en una situación de aprendizaje escolar exige tener en cuenta la interacción que se da entre sus características individuales y las condiciones en las que se produce su escolaridad; es decir, la explicación de la cantidad y calidad de los aprendizajes no debe buscarse en las características individuales ni en las situaciones educativas de forma aislada. El concepto de atención a la diversidad pone el énfasis en la voluntad de buscar propuestas que permitan el mayor grado posible de ajuste entre, por una parte la capacidad de aprendizaje de los alumnos y alumnas y, por otra, las características de su acción educativa.

3. La conceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

El aprendizaje del alumno o alumna se entiende como el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo mediante la actividad mental. Es por lo tanto, el alumno o alumna quien construye o elabora el conocimiento implicándole en toda su totalidad: conocimientos que posee, expectativas, autoconcepto, motivaciones etc. La enseñanza se entiende como el ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica que debe proporcionar el profesorado a la actividad constructiva del alumnado, tomando como base la situación en que se encuentra su proceso de aprendizaje y la comprensión de sus necesidades educativas.

4. Los cinco tipos de capacidades que quedan recogidos en los objetivos generales:

Capacidades cognitivas, motrices, afectivas o de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En los sucesivos ámbitos de configuración del currículo se deberá prestar especial atención a que los aprendizajes esperados promuevan de forma equilibrada los cinco tipos de capacidades contemplados en los objetivos generales de la etapa a través de las distintas áreas y de los tres tipos de contenidos que configuran éstas. De esta forma se intentará asegurar el desarrollo armónico de alumnos y alumnas.

Este es un aspecto especialmente importante en el caso del alumnado que nos ocupa, muchas de cuyas necesidades han quedado invadidas por las capacidades de tipo más puramente intelectual; alumnado, además, del cual se predica una cierta o posible vulnerabilidad afectiva sobre la cual hay que estar especialmente alerta

5. El planteamiento curricular de adaptación progresiva:

La lógica adaptativa comporta que los Centros Educativos desarrollen y concreten el Currículo Base de la Administración educativa. Los procesos de toma de decisiones que definen la respuesta educativa de cada institución escolar son el Proyecto Educativo, los Proyectos Curriculares de Etapa y las Programaciones Anuales. Además de estos procesos que articulan la acción educativa general del Centro, el profesorado tiene que planificar la actuación educativa a seguir con cada grupo de alumnos y alumnas a partir de las decisiones adoptadas en el Proyecto Curricular, así como las adaptaciones curriculares que requieran determinados alumnos o alumnas. Lo importante de esta lógica curricular es tener en cuenta que el nivel en el que se realice la intervención va a tener necesariamente repercusiones en los demás y va a contribuir a los procesos de mejora en el centro.

6. La conceptualización de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica, competencia de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación, ha de servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea al profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno. Se concibe como el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (profesorado, alumnado, contenidos y su interacción en el aula) para identificar las necesidades educativas especiales de determinados alumnos o alumnas que van a requerir modificaciones en su propuesta curricular, con el objetivo de fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Esto está en relación con la naturaleza del propio asesoramiento psicopedagógico, que viene marcado por un talante permanente de **colaboración** con el profesorado en los distintos momentos de la configuración de la respuesta educativa, desde la identificación y evaluación hasta la elaboración de las adaptaciones curriculares.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES.

Hay características relativas a los contextos y otras del propio sujeto que configuran las necesidades educativas especiales de este alumnado.

Dado que el aprendizaje se produce en la interacción entre el profesorado que enseña a un alumnado y los contenidos que transmite, –triángulo interactivo– podemos presumir, en el tema que nos ocupa, una serie de características que adquieren cada uno de los vértices de este triángulo. Realizamos este análisis sin pretender agotar los aspectos que se pueden tener en cuenta, animando al lector o lectora a que añada los suyos propios, y siendo conscientes de que están interactuando también los contextos de desarrollo, tanto próximos como amplios (centro educativo, familia).

Situándonos, pues, en el vértice del alumnado y pensando en los sujetos que nos ocupan, podemos presuponer que van a necesitar:

-Estar motivados para aprender. Una predisposición ante el aprendizaje por el conocimiento y el interés hacia las metas que se persiguen.

-Que se tenga en cuenta que pueden aprender más rápidamente y con mayor profundidad algunos de los contenidos escolares. Pueden, por lo tanto, necesitar algún tipo de enriquecimiento curricular.

-Que en el inicio de las sesiones de aprendizaje, se realice con ellos los mismos requisitos que con los demás: un acercamiento al estado de sus conocimientos previos sobre el tema.

-Que se considere que pueden presentar una forma peculiar de aprender, bien por mayor eficacia, bien por su carácter creativo. Pueden, además, haber desarrollado estrategias profundas o superficiales frente a su aprendizaje. (Boekaerts, 1993)

-Que se tenga en cuenta que pueden presentar un desarrollo desigual de sus capacidades.

-Que se sea consciente de que pueden presentar, además, desajustes en su desarrollo afectivo y social. Por lo tanto, los contenidos actitudinales pueden ser especialmente relevantes para ellos y ellas.

-Oportunidades para el desarrollo de su autoestima y refuerzo, para el desarrollo de un autoconcepto positivo.

-Aprender sobre la oportunidad y la forma de manifestar sus opiniones y propuestas, dada su tendencia a intervenir excesivamente.

-Que se tenga en cuenta la forma de interactuar con sus iguales y con el profesorado.

-Que se establezca su nivel de competencia curricular y para ello pueden precisar de adaptaciones en los criterios de evaluación.

-Que se conozca la importancia de que aprendan a asumir riesgos y a manifestar sus capacidades asertivamente, para no ceder a la presión homogeneizadora del ambiente. Esto es muy importante en el caso de las alumnas.

En cuanto las consideraciones a realizar respecto al profesorado podemos destacar las siguientes:

-Necesitará tener un conocimiento de las características de este alumnado para ajustar sus expectativas y tener una visión realista sobre el tema. Puede tender bien a identificar superdotación con alto rendimiento académico o con problemas de comportamiento, obstaculizándose así la identificación de este alumnado en el aula.

-Puede ser un profesorado con un sesgo hacia la transmisión de contenidos conceptuales que adquiera su poder a través de éstos; por lo tanto, se siente amenazado en el control de la situación que necesita tener, ante un alumnado del que supone o verifica que sabe más.

-Que puede tener poca tradición en la planificación y enseñanza de los contenidos actitudinales y procedimentales; por tanto, necesitar ayuda en la consideración de estos contenidos y en la diversificación de sus propuestas metodológicas.

-Un profesorado que no realiza su función en solitario, tanto por los aspectos referidos a la dimensión institucional del centro como porque en un grupo-aula concurre más de un profesor o profesora, necesitará entender que el trabajo de equipo es una parte sustancial de su propio quehacer como docente.

-Que si no está acostumbrado a diversificar su propuesta educativa caiga en el error de pensar que este alumnado no lo necesita. «Ya sabe mucho, así que se las puede arreglar solo».

- Que puede sentirse molesto y afectado por el exceso de sentido crítico de este alumnado y que por lo tanto necesitará reforzarse en su autocontrol y autoconfianza para entender estas manifestaciones como algo que hay que encauzar en el alumno o en la alumna y no como una agresión a su persona.

- Que puede presentar resistencias a admitir la excepcionalidad de algún alumno o alumna: «Pues yo no lo veo para tanto». De manera que se puede desencadenar un efecto Pygmalion de profecía autocumplida (Rosenthal y Jakobson, 1968). En la medida en que no cree en sus altas capacidades, sus «errores» van a ser conceptualizados como informaciones que vienen a confirmar su hipótesis.

-Que necesitará atender la necesidad de «enriquecer» su aula como contexto de aprendizaje.

-Que habrá de valorar en profundidad la dimensión social del aula como contexto de desarrollo, donde se dé importancia a los errores como fuente de aprendizaje y se aprovechen las oportunidades enriquecedoras que ofrece la diversidad de necesidades del alumnado, aspecto éste muy relacionado con el clima de respeto hacia las diferencias individuales.

- Que necesitará darse cuenta de la importancia de plantear temas abiertos, que tengan más de una respuesta, que favorezcan el pensamiento divergente.

Respecto a los **contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes es preciso destacar aquí que:**

-No se adquieren de la misma manera y por lo tanto reclaman la utilización de estrategias diferenciadas para su aprendizaje y evaluación. Así, mientras que para la enseñanza de los procedimientos se requiere una metodología eminentemente práctica y experimental, el aprendizaje de los hechos necesita memorización, las actitudes oportunidades de implicación afectiva etc. (Coll, Pozo, Sarabia, Valls, 1992)

-Para ser aprendidos requieren una predisposición positiva y una actividad por parte del alumnado, así como una ayuda estructurada del profesorado que permita el ajuste necesario para el aprendizaje.

-Desde la perspectiva del enriquecimiento curricular deben ser conocidos en profundidad para poder establecer una buena secuencia de los mismos.

- Es necesario que cumplan con los requisitos de significatividad epistemológica y de significatividad psicológica. (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978)

Merece la pena detenerse a considerar las características de los contenidos actitudinales, especialmente importantes en la respuesta educativa para el alumnado que nos ocupa y para el trabajo con sus compañeros y compañeras.

Podemos destacar de entre sus características que:

- Son unos contenidos por los que hay que preguntarse permanentemente debido a que son los más relacionados con el Currículum oculto, y no forman parte de la tradición explícita de las intenciones educativas.

- Su aprendizaje tiene que ver con actividades experienciales que de una forma clara establezcan vínculos afectivos, por ello este tipo de situaciones debe ser programada intencionalmente.

- No se relacionan tanto con unas actividades concretas, cuanto por la forma en la que éstas se llevan a cabo y las relaciones personales y afectivas que en ellas se establecen.

- Están íntimamente relacionados con los Temas Transversales de la propuesta curricular.

- No pueden ser aprendidos por los alumnos y alumnas si no los vivencian y no funcionan con el aprendizaje de los mismos, teniendo la experiencia de sus propios errores y aciertos.

- Se adquieren en gran parte a través de: el aprendizaje por modelado o vicario, las reglas elaboradas y asumidas por el grupo, las asambleas de curso como mediadores de las conductas de grupo y la coherencia entre las actuaciones del profesorado.

Efectivamente, el aprendizaje de actitudes, normas y valores requiere especialmente el consenso entre los docentes porque deben ser trabajados en las distintas áreas y también en los ámbitos que trascienden la vida del aula. Por lo tanto, necesitan una imprescindible coordinación del profesorado y acuerdos realmente compartidos.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

La consideración de la presencia de estos alumnos y alumnas en nuestros Centros:

La falta de tradición en lo que se refiere a la identificación y el trabajo con este alumnado hace que en muchas ocasiones pase desapercibido. En este sentido, el hecho de que en los centros se tenga en cuenta, pasa por un trabajo de sensibilización y de formación mínima al profesorado.

Hay que tener en cuenta lo que podríamos considerar «obstáculos para su identificación» que tienen que ver con el abanico de ideas desajustadas o inapropiadas sobre la manifestación de sus altas capacidades.

Pueden utilizarse distintas estrategias para la identificación; desde el suministro de listados de características y de posibles comportamientos de los alumnos y alumnas de altas capacidades, que pueden servir de guía para que se reflexione sobre si éstas pueden ser aplicables a los alumnos y alumnas que configuran el grupo-clase, hasta la utilización de cuestionarios para la familia, para los compañeros y compañeras, el autoinforme, así como la aplicación de pruebas tradicionales de inteligencia, creatividad, rendimiento etc. (Verharenn, 1991; Beltrán y Pérez, 1993; Pomar, 1994; Arocas, Martínez y Sanchís, 1994).

Lo importante es no perder de vista que estas tareas de identificación se incardinan en el proceso de elaboración de una respuesta educativa y que forman parte de la intervención y evaluación psicopedagógicas.

En la propuesta de la atención a este alumnado seguimos con la exposición sobre otro momento clave: el de la evaluación de sus necesidades educativas especiales que servirá de base para el diseño de la respuesta educativa.

La determinación de las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna, se lleva a cabo a través de un proceso de colaboración entre los profesores y los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o de los Departamentos de Orientación.

La evaluación psicopedagógica ha de dar respuesta a las dos cuestiones siguientes:

- 1- Cuáles son las necesidades educativas y qué condiciones del contexto pueden facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje del alumno o alumna.
- 2- Qué tipo de actuaciones educativas hay que poner en marcha ya que hemos de estar en condiciones de organizar, desde el propio contexto escolar, la respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Los componentes de esta evaluación psicopedagógica, es decir, los aspectos sobre los que debe recoger información son:

- 1) La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje.

La información del sujeto tiene que reportar datos sobre sus capacidades (los cinco tipos de capacidades que desarrolla el currículo), su estilo de aprendizaje y actitud ante las tareas, sus ritmos de aprendizaje y sus niveles de competencia respecto al currículo.

En cuanto a este último aspecto, la evaluación de la competencia curricular responde a la pregunta fundamental de cómo se sitúa el alumno o la alumna en referencia a su propuesta curricular, es decir: ¿Cómo engarza con la propuesta del aula para los distintos contenidos y las diferentes capacidades?

Los criterios de evaluación de cada área son el referente fundamental para valorar los aprendizajes del alumnado y poder establecer así su nivel de competencia curricular. Concretan los objetivos y las capacidades cuyo desarrollo se aspira a promover y son, por tanto, uno de los elementos que delimitan con mayor precisión lo que se quiere enseñar y potenciar mediante el proceso educativo. Deben reflejar de forma equilibrada, los cinco tipos de capacidades y los tres tipos de contenidos y servir de referencia a las programaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje. **Hemos de estar especialmente atentos a este elemento curricular porque puede ser uno de los que nos exija adaptación en primer lugar, en el caso de los alumnos que nos ocupan.** Es presumible, que vayamos a encontrarnos con alumnos y alumnas que superen los criterios de evaluación en algunas áreas del Currículo, y esto nos exigirá una adaptación de los mismos.

La utilización de los criterios de evaluación para determinar el nivel de competencias del alumno, permite realizar una evaluación contextualizada, ya que los referentes son los contenidos y objetivos del currículo escolar.

- 2) El aula como objeto de la evaluación.

Los aspectos a considerar en el aula tienen una doble vertiente. La primera se refiere al **análisis de la práctica educativa**, y tiene que ver con la organización para establecer comunicación fluida con el alumnado que realiza el profesor o la profesora, con el tipo de ayudas que ofrece, con la flexibilización organizativa que permita desdoblamientos si hacen falta, con la combinación del trabajo cooperativo e individual, con los criterios para los agrupamientos realizados. Tienen que ver también, con la organización de los contenidos, con la forma en que se realizan las exposiciones, los procedimientos que se utilizan para recoger información sobre el aprendizaje que está realizando el alumnado, la gestión del tiempo, el tipo y cantidad de tareas abiertas que se plantean, la diversidad de materiales, la distribución y utilización de los espacios, etc. Pero sobre todo es especialmente

importante, conocer de qué manera se está teniendo en cuenta en la práctica educativa la presencia, o posible presencia, del alumno o alumna con altas capacidades en el aula.

La segunda vertiente es la de **las características del aula como grupo**: es relevante la información sobre el tipo y calidad de las relaciones, el respeto o no a las diferencias individuales, la distribución de roles y liderazgo. Es conveniente analizar del alumno o alumna con altas capacidades, cómo vive y siente el trabajo cooperativo con los demás, y el trabajo individual. Su tipo de participación en el grupo; si es activa, pasiva, de colaboración, de imposición, conflictiva etc. También es importante comprobar si se muestra dispuesto o dispuesta a intercambiar ideas y a colaborar en su trabajo o tiende a resolver individualmente sus tareas sin negociar con los demás. Es, además, fundamental obtener información sobre sus habilidades sociales para mantener relaciones satisfactorias tanto con el adulto como con los compañeros o compañeras.

3) Los contextos de desarrollo.

La familia del alumno o alumna con altas capacidades es otro ámbito importante de la evaluación psicopedagógica. El lugar que ocupan entre los hermanos, si los tienen, las relaciones familiares y la dinámica interna, las pautas educativas, los valores predominantes, la vida cotidiana y ocio, las actitudes y las expectativas sobre las altas capacidades del hijo o hija, las ayudas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación familia-escuela, son algunos de los aspectos que deben ser considerados. Especialmente importante en el tema que nos ocupa, es la forma en que vivencian y conceptualizan las necesidades del hijo e hija así como las ideas y deseos que tienen sobre su educación. Estos aspectos son también importantes para la realización de propuestas de enriquecimiento extracurricular.

Por cuestiones de espacio no vamos a detenernos en los aspectos de la evaluación psicopedagógica referidos al centro educativo como institución escolar. Más adelante, en los aspectos relativos a la respuesta educativa, pueden encontrarse cuestiones sobre los que habría que obtener información .

Teniendo en cuenta todo lo anterior, teniendo en cuenta podemos preguntarnos: ¿Qué significa adaptar el currículo para los alumnos y alumnas con altas capacidades?

En los distintos ámbitos de toma de decisiones de los centros, hay aspectos que se pueden y deben tener en cuenta pensando en las necesidades de los alumnos y alumnas con altas capacidades.

Para que la enseñanza adaptativa surta efecto, es necesario respetar sus exigencias en los sucesivos niveles o ámbitos en los que va configurándose y concretándose el currículo escolar : desde la estructura misma del sistema educativo hasta las actividades concretas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, pasando por el currículo establecido con carácter oficial, los proyectos educativos de centro y los proyectos curriculares de etapa.

En este sentido hay un principio, que define el modo en que funciona el principio del tratamiento a la diversidad:

Cuantas más medidas se tomen en ámbitos más amplios, menos habrá que llevar a cabo en los demás niveles: en la medida en que se realizan adaptaciones en contextos superiores, las adaptaciones en lo individual serán menores.

Efectivamente, la lógica adaptativa del currículo parece llevar un proceso más de arriba-abajo que al revés. Podríamos aventurar, que en un centro donde se lleven a cabo las medidas ordinarias de atención a la diversidad, sería para los alumnos que nos ocupan, menos significativa la propuesta de Adaptación Curricular Individual. Sin embargo, hemos de ser conscientes de la dificultad que esto supone y de la realidad de nuestros centros educativos en lo que respecta al tratamiento de la diversidad. Por ello, será conveniente en muchos casos, iniciar el proceso por la propuesta individual, que sin duda va a tener repercusiones en los niveles más amplios de decisión.

En cualquier caso, hay una serie de decisiones que se pueden tomar en los **Proyectos Curriculares** que van a facilitar la respuesta concreta para este alumnado:

Es importante que en la elaboración de los Proyectos Curriculares en los centros se tenga en cuenta la presencia o posible presencia de este colectivo de alumnos y alumnas para tomar decisiones en los distintos aspectos de las prácticas educativas.

Por ejemplo, en la elaboración de la secuencia de contenidos de cada área, pueden analizarse los aspectos que puedan ser ampliados en extensión o en profundidad, así como los contenidos que requieren un mayor nivel de dificultad, con vistas a la posterior elaboración de programas de enriquecimiento.

Se puede contemplar la posibilidad de introducir contenidos nuevos, elaborándose en cada área itinerarios complementarios para los alumnos y alumnas con ritmos de aprendizaje más rápidos; así como seleccionar contenidos relacionados con temas novedosos e interesantes.

También se pueden enriquecer los contenidos presentando de forma interrelacionada los relativos a varias áreas, lo cual permitirá además, abordar situaciones más funcionales y cercanas al alumnado aplicándolos a nuevos contextos con progresivo grado de profundidad.

En cuanto a la importancia de garantizar la presencia de los tres tipos de contenidos, se puede optar por priorizar objetivos referidos a aspectos actitudinales.

Todas las medidas específicas de atención a la diversidad: opcionalidad, itinerarios, plan de acción tutorial, plan de orientación, agrupamientos flexibles, desdoblamientos, refuerzos, programas de diversificación curricular, adaptaciones curriculares individualizadas etc, se establecen en líneas generales en los Proyectos Curriculares.

Pensando en este alumnado, deben tomarse las decisiones relativas a la flexibilidad en los agrupamientos para distintas actividades, la rentabilización de los recursos humanos y materiales del centro, las decisiones para organizar de forma flexible los distintos espacios, el establecimiento de acuerdos metodológicos que favorezcan la autonomía y el aprendizaje por descubrimiento, la coordinación de los servicios de apoyo etc.

Asimismo se determinan en este nivel, las decisiones de organizar actividades que trasciendan al aula, como conferencias, talleres, mesas redondas, debates, cineforum, excursiones, salidas, que son todas ellas oportunidades de enriquecimiento fundamentales.

Debe de conseguirse un equilibrio en cuanto a diversidad de tareas y posibilidades que se ofrezcan desde distintos ámbitos: la confección de una revista, la participación en la organización de una semana cultural, la colaboración del centro con actividades del barrio, la formación de equipos de investigación sobre distintos temas de interés etc. pueden constituir ya en sí mismas, posibles modalidades de enriquecimiento, del abanico de las cuales, el profesorado puede decidir que tal o cual le viene bien, para tal o cual aspecto del alumno o alumna más capaz.

Por otro lado, facilitar en el Centro el intercambio de materiales y del bagaje profesional de cada especialista, es fundamental para la necesidad de adaptar materiales. Es posible que haya más tradición en nuestros centros en lo que respecta a la adaptación del currículo con otro tipo de necesidades educativas especiales y no la haya para este tipo de alumnado, insistimos, en este sentido, en la necesidad del conocimiento en profundidad de las distintas áreas curriculares.

Se puede aprender en diferentes contextos; algunos de éstos son especialmente indicados para determinados contenidos; por ejemplo, las salidas, la organización de fiestas en el centro (y la participación del alumnado en esta organización) pueden brindar oportunidades de relación diversas, tanto entre adultos y niños como entre los propios niños; son situaciones diferentes a las del aula que pueden ser muy beneficiosas y a veces totalmente necesarias para estos alumnos.

En estos ámbitos de toma de decisiones cobra importancia el tratamiento de los temas transversales que se establezca en el centro. El trabajo con el tema transversal de igualdad de oportunidades entre los sexos ofrece un marco especialmente indicado para la atención a las alumnas, que como se sabe, «desaparecen» del rango de la superdotación (García-Colmenares y Benito, 1992; Pérez y Díaz, 1994).

Llegados a este punto, puede ser pertinente hacerse la siguiente pregunta:

¿Hay que **enriquecer la propuesta educativa para el alumno o alumna en cuestión o hay que enriquecer el contexto?** En esta disyuntiva, nos parece relevante no olvidar que lo importante es mantener el enriquecimiento del alumno a través del enriquecimiento del contexto.

Una vez recabada la información que suministra la evaluación psicopedagógica y suficientemente informado el profesorado y la familia, se está en condiciones de decidir qué modalidad educativa es más adecuada para el alumno o alumna en cuestión en el centro educativo, así como de poder plantear la conveniencia de algún tipo de actividad extraescolar.

Es necesario destacar que la adaptación curricular individual se plantea cuando están agotadas otras vías de atención a la diversidad. Posiblemente, muchas de las necesidades educativas especiales del alumno o alumna de altas capacidades puedan ser satisfechas a través de modificaciones en el centro, en el ciclo o en la programación de aula.

La adaptación curricular individual supone la adopción de medidas específicas para aquel alumnado que necesita, para el adecuado ajuste de la ayuda pedagógica a sus necesidades, condiciones adaptadas y medidas específicas, diferentes a las que se ofrecen al resto. Debe considerarse como una medida más de atención a la diversidad y puede ser definida como el conjunto de modificaciones que afectan a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo establecido con carácter general.

Como resultado de la información de la evaluación psicopedagógica, se planteará la adaptación curricular individual, el enriquecimiento, que en cuanto al los contenidos puede suponer:

Eliminación de los que ya domina, priorización en función de necesidades concretas, ampliación vertical u horizontal (Genovard y Castelló 1990) de los contenidos de la programación, introducción de contenidos nuevos diferentes, en algunos momentos, a los que trabaja el grupo, modificación de la temporalización en la consecución de los objetivos.

Muy posiblemente la adaptación incluya también modificaciones metodológicas, en cuestión del cómo enseñar, así como modificaciones en los criterios de evaluación, puesto que seguramente se hayan modificado los contenidos.

Relación entre la adaptación curricular y la programación.

Hemos de partir de la base de que la adaptación curricular individual se va a desarrollar en un contexto, el del aula, que debe prepararse para que pueda llevarse a cabo. Seguramente, se producirían también procesos de mejora mutuos entre la propuesta curricular individual y el ambiente de aprendizaje.

En la misma línea que se ha comentado que funciona el principio de atención a la diversidad de cómo las mejoras y enriquecimientos llevados a cabo en ámbitos más generales benefician a los niveles más próximos al entorno de enseñanza-aprendizaje, también la programación y la adaptación individual tienen una relación semejante.

De esta manera, no sería aconsejable que lo que consideramos pertinente para este alumnado no lo generalicemos al grupo clase, al menos en algunos momentos. Los principios que rigen sus aprendizajes son los mismos que los de los demás, aunque para cada uno de los alumnos adquiera sus matices; no teniendo esto en cuenta podríamos caer en el error de considerar el trabajo específico para estos alumnos y alumnas como una programación paralela, algo que no está en la lógica de la adaptación curricular, ya que supondría considerar la individualización de la enseñanza como un sumatorio de propuestas en el aula poco aconsejable y muy difícil de llevar a la práctica.

Las necesidades educativas especiales tienen la virtualidad de poner de manifiesto más claramente las carencias y contradicciones de nuestros sistemas educativos, los desajustes de los procesos de enseñanza-aprendizaje; de esta forma, lo que para la mayoría de los alumnos puede ser una situación de aprendizaje débil, para los alumnos con altas capacidades esta debilidad se pone de manifiesto, hasta provocar situaciones de fracaso, porque tienen más marcada su necesidad de autonomía, de aprender significativamente etc.

Podemos considerar que para los alumnos y alumnas con altas capacidades, se produce lo que podríamos llamar «**el efecto multiplicador del ajuste o de la ausencia de ajuste en la ayuda pedagógica**» que podría explicarse como que lo que es beneficioso para que se produzca el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas (significatividad de los aprendizajes, metodologías diversificadas etc) es especialmente beneficioso para que aprenda el alumnado que nos ocupa y, por el contrario, el mismo efecto multiplicador se produce como consecuencia de una carencia de ajuste: lo que para los demás es perjudicial, para este alumnado puede serlo especialmente.

De hecho, en un aula donde se abuse de la metodología transmisiva, puede producirse lo que J. Freeman (1991a) denomina el problema de las «tres veces», ante el cual considera que estos alumnos y alumnas son especialmente vulnerables: Normalmente el profesor suministra información tres veces: Para presentar, para recordar y para resumir y reforzar. El alumno o alumna con altas capacidades lo oye y recuerda por primera vez, puede empezar a soñar, a hacerse su propia composición, se aburre y por lo tanto pierde su anterior información, como consecuencia de lo cual, su aprendizaje puede parecer erróneo, y si, además, parte del contenido ha desaparecido, puede llegar a conclusiones equivocadas pero firmemente sostenidas.

Estos alumnos y alumnas son especialmente eficaces respecto a la utilización de sus estrategias de aprendizaje, (Beltrán, 1994). En aspectos referidos a la metacognición, fundamentales en la consideración de su funcionamiento intelectual (Cheng, 1993; Span,

1995), nos vamos a encontrar en muchos casos con que tienden a un trabajo autónomo y que además, pueden ser eficientes con un tipo de estructuración de la tarea que les permita autorregularse; por lo tanto, pueden ayudar a crear en el aula un clima que permita la independencia progresiva frente al profesor o profesora, esto sin olvidar, que los alumnos trabajan autónomamente si les enseñamos cómo hacerlo: trabajar autónomamente no significa que la actividad se realice sin ayuda, sino que hace referencia a que haya una mayor posibilidad del aprendiz en la tarea de responsabilizarse del contenido que está manejando.

De esta manera, el modo de operar sería en el nivel de programación, y esto nos dejará abiertas las puertas para la adaptación curricular individual y plantearse en cada momento de la planificación y posterior desarrollo del proceso, el grado de ajuste que lo planteado va a tener para el alumno o alumna con altas capacidades.

Podemos considerar en una unidad didáctica, diferentes preguntas que se pueden hacer en la planificación de una secuencia de enseñanza- aprendizaje. Puede iniciarse con una actividad de investigación como procedimiento de ayuda para la explicitación de las ideas previas de los alumnos y alumnas:

¿Qué va a hacer aquí el alumno o alumna con altas capacidades? En este primer momento, que consideramos necesario para todos los alumnos, él o ella ¿va a investigar los mismos contenidos y con los mismos instrumentos que los demás?, o por el contrario, ¿para este tema concreto se puede diversificar el trabajo por grupos de alumnos? En posteriores momentos del desarrollo de la unidad didáctica, por ejemplo, en las puestas en común: ¿las va a realizar con el mismo tipo de ayudas que los demás? ¿qué objetivos se pretenden cubrir con él o con ella en el desarrollo del proceso? ¿va a tener algún espacio para que trabaje de forma autónoma, con qué contenido y cómo va a angarzar el producto de su tarea con los trabajos de otros grupos de alumnos?, ¿qué oportunidades se le van a brindar para la mejora de su autoconcepto?

Es evidente que no se trata de ofrecer a los alumnos y alumnas con altas capacidades, más tarea para que estén entretenidos, sino que hay que poner el énfasis en el sentido que para el profesorado y para el propio alumno o alumna tiene esta tarea, de acuerdo con las necesidades detectadas.

Hay que tener presente, que, como niños y niñas que son, tienen sus necesidades; el hecho de que terminen algún trabajo más deprisa no quiere decir que haya que «castigarlos» poniéndoles más (de hecho, si se trata de algo que no le gusta especialmente, puede optar por no volver a terminar tan pronto y ralentizar voluntariamente su trabajo, algo que va en detrimento de su propia eficacia y que puede tener repercusiones negativas en sucesivos aprendizajes). Si todos los niños y niñas en el aula tienen algún momento de descanso o de libre elección de alguna actividad que les guste cuando terminan las tareas, también esto tenemos que tenerlo en cuenta para el alumnado que nos ocupa.

En cualquier caso, las actividades de ampliación sí deben estar previstas, pero deben de aplicarse teniendo en cuenta lo que hemos mencionado, sin olvidar extender los puentes necesarios para fomentar sentimientos de pertenencia y ofreciendo oportunidades para que, desde su posición, se sientan útiles y necesarios a la comunidad escolar.

Consideraciones sobre los ambientes de aprendizaje

Cuando consideramos los ingredientes que tienen las buenas prácticas educativas podemos constatar un principio de enorme utilidad que parece producirse en todas ellas:

los buenos ambientes de aprendizaje son capaces de dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado que en ellos interactúan, porque tienen entre sus características el ingrediente de considerar las diferencias individuales como una fuente de trabajo e inspiración.

Esto es de enorme importancia porque podemos analizar estos ambientes y conceptualizarlos como «ambientes poderosos de aprendizaje» (De Corte, 1995), para plantear, como objetivo de la intervención, la consecución progresiva de sus características.

De esta forma, si analizamos cómo se definen, nos daremos cuenta de que nos estamos encontrando con un tipo de ambiente educativo que justamente reclamamos especialmente para la educación de alumnos y alumnas con altas capacidades. Veamos cuáles son estas dimensiones:

1° Los ambientes de aprendizaje deben inducir a un apoyo constructivo orientado hacia la adquisición de metas en el alumnado. Presentan un buen equilibrio entre la exploración personal y la instrucción sistemática y guiada.

2° Los ambientes de aprendizaje deben intensificar la autorregulación del alumnado y de sus procesos de adquisición; la autorregulación debe incrementarse progresivamente a expensas de la regulación externa.

3° Los procesos de construcción del aprendizaje deben desarrollarse en un contexto rico en recursos, metas y materiales de aprendizaje que ofrezcan oportunidades de interacción social y de colaboración, así como la posibilidad de practicar con diferentes categorías de conocimientos y habilidades.

4° Deben de tener capacidad para dar respuesta a las diferencias individuales entre el alumnado, tanto en lo cognitivo como en los aspectos motivacionales. Para esto, deben de tener una flexibilidad de adaptación para el apoyo instruccional.

5° Deben de tener en cuenta que los métodos heurísticos y los aspectos metacognitivos juegan un papel importante en el aprendizaje competente.

Por otra parte, es evidente que los ambientes de aprendizaje poderosos necesitan apoyo profesional mutuo para su elaboración, no es fácil su creación en una situación de aislamiento de los profesores y profesoras; por ello, el trabajo en equipo es una necesidad imperiosa, que puede tener el objetivo de crear también en el centro un enriquecimiento tanto profesional para los adultos como de las situaciones de aprendizaje para el alumnado, teniendo en cuenta que los contextos de interacción son construídos por las personas al interactuar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arocas, E.; Martínez P.; Samper, I. (1994) *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Generalitat Valenciana. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1978): *Educational Psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt 2ª ed. (Trad. cast.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983)

Beltrán, J.; Pérez, L. (1993): *Identificación*. En L. Pérez: 10 palabras clave en superdotados. Estella: Verbo Divino.

Beltrán, J. (1994): *Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades*. Faisca. Revista de altas capacidades nº1, 64-81.

Boekaerst, M. (1993): *Being concerned with well being and with learning*. Educational Psychologist, 28, 149-167.

Coll, C; Pozo, J.I.; Sarabia, B.; Valls, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Cheng, P.: *Metacognition and giftedness: The status of the relationship*. Gifted Child Quarterly, 37,105-112.

De Corte, E. (1995): *Learning and high ability: A perspective from research in instructional psychology*. En M.W. Katzko; F.J. Mönks (eds.): *Nurturing Talent*. Van Gorcum, Assen, The Netherlands

Freeman, J. (1991a): *Gifted Children Growing Up*. London: Cassell

García-Colmenares, C.; Benito, Y. (1992): *Inteligencia y aceptación social: las mujeres superdotadas*. En Y. Benito *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca. Amarú.

Genovard, C.; Castello, A. (1990): *El Límite Superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Adaptaciones Curriculares*. En *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. (Caja Roja).

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992): *Proyecto Curricular*. En *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. (Caja Roja).

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*. En *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria*.(Caja Roja)

Ministerio de Educación y Ciencia. (1993): *Temas transversales y Desarrollo Curricular*. En *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. (Caja Roja)

Ministerio de Educación y Ciencia. (1995): *Los Programas de Diversificación Curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones

Pérez, L.; Díaz, O.; (1994) *Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados*. Faisca. Revista de altas capacidades nº1, 103-127.

Rosenthal, R.; Jakobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt. (Trad. cast.: *Pygmalion*

en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno, Madrid: Marova).

Span, P. (1995): *Self regulated learning by talented children*. En J. Freeman; P. Span; H. Wagner: *Actualizing Talent*. London: Cassell.

Vyhaaren, R. (1991): *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica 1979).