



**Altas
capacidades**

**Acoso
escolar**

**Inclusión
educativa**

JUNTA DIRECTIVA

Presidente:
D. Luis Fernando Navarro Morcillo

Presidente de honor:
D. Ernesto de la Plata Villanuelas

Tesorero:
D. Jesús Aranz Sánchez

Secretario:
D. Felipe Rodríguez Cortés

Vocales:
D. M^a José García Marqués
D. José Manuel Astorga
Dña. Ana Cobos Cedillo
D. Enrique Gallardo Fortes
D. José Manuel Rodríguez Cáceres
D. Diego Luque Parra

CONSEJO EDITORIAL

ANA COBOS CEDILLO
Consejería de Educación
Presidenta de COPOE

FERNANDO NAVARRO
MORCILLO
Consejería de Educación
Presidente de AOSMA

DOLORES CASQUERO ARJONA
Universidad de Málaga

EDUARDO ELÓSEGUI BANDERA
Universidad de Málaga

ENRIQUE GALLARDO
Consejería de Educación
Universidad de Málaga

MARÍA JESÚS LUQUE-ROJAS
Universidad de Málaga

DIEGO JESÚS LUQUE PARRA
Consejería de Educación
Universidad de Málaga

Diseño y maquetación: Sara Navarro

Todas las imágenes de esta publicación han sido aportadas por los propios autores o se encuentran bajo licencia Creative Commons Zero

SUMARIO

_EDITORIAL 4

_01 MONOGRÁFICO

Intervención psicopedagógica en el alumnado con altas capacidades intelectuales: aspectos de continua reflexión- Diego J. Luque Parra 8

¿Y ahora qué? Medidas de enriquecimiento curricular- Elisa María Jiménez Pascual 17

El papel de las familias en la educación de los niños y niñas con AACCCII- Susana Trujillo Hidalgo 29

Resumen II Jornadas Nacionales y I Regionales sobre Altas Capacidades: educación y familia- Jorge Jiménez Salas 36

_02 TRIBUNA PROFESIONAL

El alumnado ante herramientas didácticas de e-learning- Juan J. Leiva Olivencia 44

El acoso escolar: propuestas de intervención para un aula sin violencia- Noelia Aguado Navío 49

Evaluación psicopedagógica en la capacidad intelectual límite- Diego J. Luque Parra y María Jesús Luque Rojas 53

_03 BUENAS PRÁCTICAS

Un proyecto de Astronomía inolvidable- Carmen Ariza 66

La Revista AOSMA: un proyecto con un rico pasado y un ilusionante futuro

ANA COBOS CEDILLO

ORIENTADORA DEL IES BEN GABIROL DE MÁLAGA

VOCAL DE LA JUNTA DIRECTIVA DE AOSMA

Con la publicación del número 19, la revista AOSMA emprende una nueva etapa tras unos meses de barbecho que han servido para reorganizar este proyecto y sin duda, reiniciarlo con más fuerza.

Por ello, para comprender mejor la esencia de este proyecto, que sigue siendo lo misma, considero que es importante dar a conocer cómo nació y creció la revista AOSMA, para compartir con los lectores y lectoras los buenos recuerdos en torno a este proyecto en el pasado y la ilusión para el futuro de este proyecto en esta nueva etapa.

La revista AOSMA nació en 2007, siendo yo presidenta de AOSMA y con esas ganas de liar a los compañeros y compañeras que ya sabéis...

Recuerdo en una tarde de invierno en el IES Miguel Romero Esteo de Málaga, a unos orientadores, compañeros y amigos, en torno a una mesa en el departamento de orientación. Estaban allí, si la memoria no me falla: Alicia Valdayo, Meli Herrera, Juanfran Lima, Raquel Martínez, Ernesto de la Plata, Paco Méndez, José Antonio García Soriano, Juan Antonio Zarco y yo.

Teníamos claro que queríamos sacar adelante el proyecto: una publicación que nos sirviera de nexo común donde difundir experiencias y conocer así el trabajo de los compañeros, reflexiones e inquietudes y compartirlas. Siempre en torno a la orientación educativa y siempre con la presente intención de contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo.

En aquel primer número es de destacar la participación de José Antonio García Soriano, orientador y entonces asesor del CEP de Málaga especialista en orientación educativa. José Antonio se encargó de las gestiones de la revista: ISSN, depósito legal y primera impresión en papel y además de la maquetación de este primer número. Creo que el homenaje y reconocimiento público a José Antonio sigue pendiente, aunque en AOSMA se ha intentado, él no lo quiere y lo respetamos. Seguramente, se siente colmado con la certeza del cariño y reconocimiento que todos los que compartimos profesión con él le tenemos, por si acaso, aprovecho esta ocasión para recordárselo. Personalmente creo que no hay mejor reconocimiento profesional que el que viene de quienes son



conocedores de la profesión.

Ese número salió publicado en enero de 2007 y nos propusimos que la frecuencia de publicación fuera trimestral a partir de enero de 2008, coincidiendo con los trimestres escolares y esta frecuencia se respetó hasta 2012. Así, publicamos 17 números sin interrupción en esta primera etapa.

La dinámica de trabajo era muy sencilla. Conservando el espíritu y con la coordinación profesional como gran objetivo de la revista mantuvimos dos bloques claramente diferenciados en todos los números: un apartado más científico, de reflexión y/o de práctica, digamos más profesional y un segundo bloque de crónicas donde se recogían las actividades y eventos relevantes para la profesión y/o la asociación.

Volviendo a mi ánimo de liar a los compañeros, tengo que decir que he pedido artículos, tanto profesionales como de crónicas, a decenas de compañeros y compañeras en estos 17 números, siendo en algunos momentos un proceso agotador. Porque había que simultanear que hubiera contenidos en suficiente calidad, con que además se conservara la calidad y que entre ellos se guardara el equilibrio y la coherencia, no solo interna dentro de cada número, sino también entre números, por la coherencia de la publicación en si.

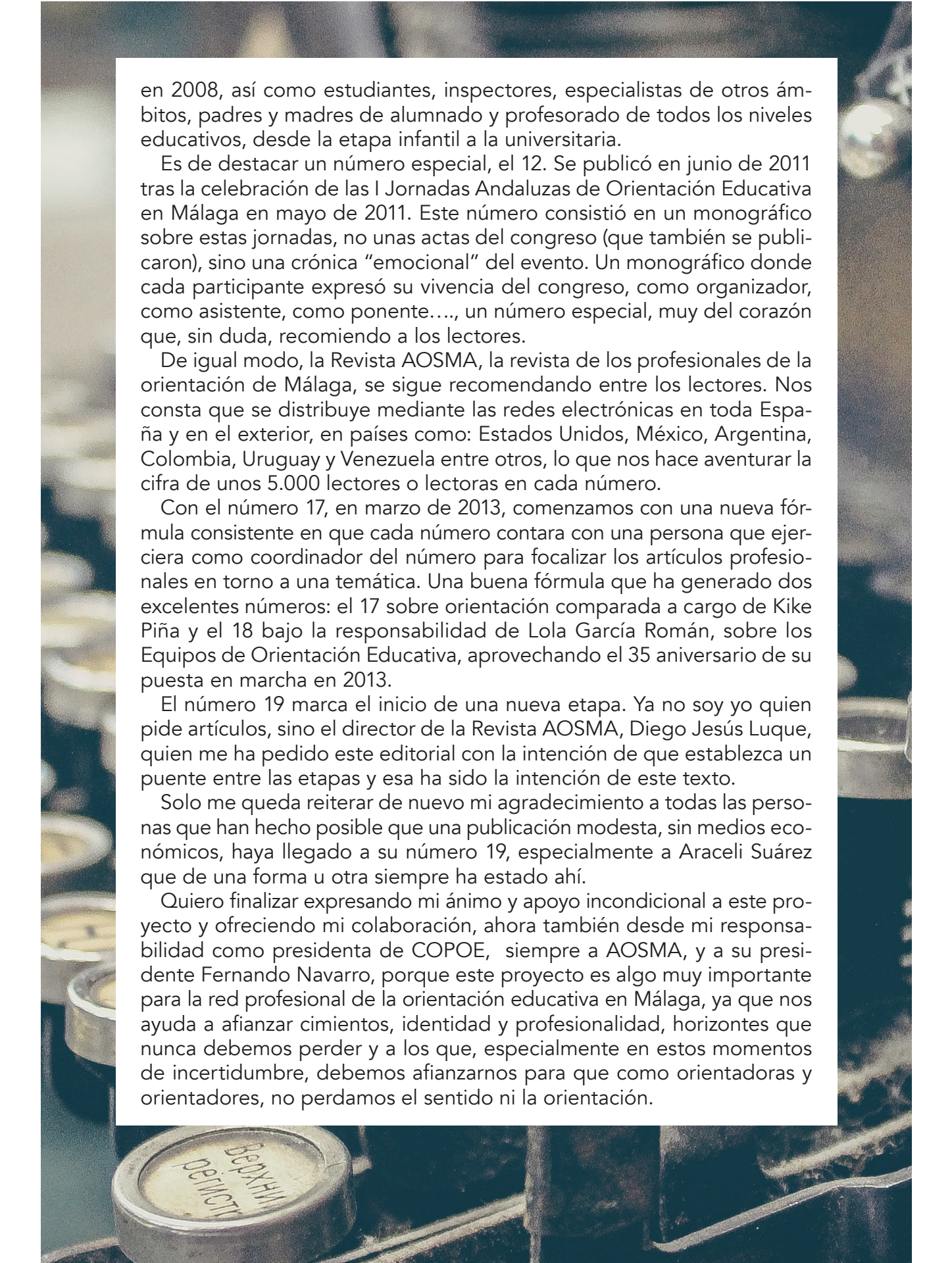
Sin embargo este esfuerzo me ha compensado porque tengo que decir que siempre que he pedido una aportación para la revista, he encontrado la colaboración, siempre, absolutamente siempre y por ello, vaya desde aquí el agradecimiento a todas aquellas personas que han participado en la Revista AOSMA, porque la hemos hecho entre todos y todas.

También en el capítulo de agradecimientos es imprescindible destacar a mi querido amigo y compañero Paco Méndez, artífice de la maquetación de cada uno de los números. Esto se dice pronto, pero me consta que son muchas horas de trabajo y Paco las ha invertido en la Revista AOSMA, porque él es así: incansable, bienhecho y además, siempre sonríe al final, como se dice ahora, un crack.

Al principio, la Revista AOSMA mantenía un formato de revista en papel y se descargaba como PDF, después, a partir del número 14, en abril de 2012, empleamos la versión electrónica y además, indexamos la revista en la base catalográfica de Dialnet, lo que realza el valor de la publicación al considerarse las publicaciones como méritos y tener el correspondiente reconocimiento académico.

El abanico de contenidos que se han tratado en la Revista AOSMA ha sido amplísimo, por ejemplo: atención a la diversidad, inclusión, escuela rural, orientación profesional, historia de la orientación, coeducación, recursos para orientar, reseñas bibliográficas, normativa, menores infractores, compensación educativa, dificultades de aprendizaje, discapacidad, intervención educativa...

En cuanto a los articulistas, también la variedad ha sido una constante. En la Revista AOSMA han publicado orientadores y orientadoras de toda España, especialmente desde que AOSMA se incorporó a COPOE



en 2008, así como estudiantes, inspectores, especialistas de otros ámbitos, padres y madres de alumnado y profesorado de todos los niveles educativos, desde la etapa infantil a la universitaria.

Es de destacar un número especial, el 12. Se publicó en junio de 2011 tras la celebración de las I Jornadas Andaluzas de Orientación Educativa en Málaga en mayo de 2011. Este número consistió en un monográfico sobre estas jornadas, no unas actas del congreso (que también se publicaron), sino una crónica “emocional” del evento. Un monográfico donde cada participante expresó su vivencia del congreso, como organizador, como asistente, como ponente...., un número especial, muy del corazón que, sin duda, recomiendo a los lectores.

De igual modo, la Revista AOSMA, la revista de los profesionales de la orientación de Málaga, se sigue recomendando entre los lectores. Nos consta que se distribuye mediante las redes electrónicas en toda España y en el exterior, en países como: Estados Unidos, México, Argentina, Colombia, Uruguay y Venezuela entre otros, lo que nos hace aventurar la cifra de unos 5.000 lectores o lectoras en cada número.

Con el número 17, en marzo de 2013, comenzamos con una nueva fórmula consistente en que cada número contara con una persona que ejerciera como coordinador del número para focalizar los artículos profesionales en torno a una temática. Una buena fórmula que ha generado dos excelentes números: el 17 sobre orientación comparada a cargo de Kike Piña y el 18 bajo la responsabilidad de Lola García Román, sobre los Equipos de Orientación Educativa, aprovechando el 35 aniversario de su puesta en marcha en 2013.

El número 19 marca el inicio de una nueva etapa. Ya no soy yo quien pide artículos, sino el director de la Revista AOSMA, Diego Jesús Luque, quien me ha pedido este editorial con la intención de que establezca un puente entre las etapas y esa ha sido la intención de este texto.

Solo me queda reiterar de nuevo mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible que una publicación modesta, sin medios económicos, haya llegado a su número 19, especialmente a Araceli Suárez que de una forma u otra siempre ha estado ahí.

Quiero finalizar expresando mi ánimo y apoyo incondicional a este proyecto y ofreciendo mi colaboración, ahora también desde mi responsabilidad como presidenta de COPOE, siempre a AOSMA, y a su presidente Fernando Navarro, porque este proyecto es algo muy importante para la red profesional de la orientación educativa en Málaga, ya que nos ayuda a afianzar cimientos, identidad y profesionalidad, horizontes que nunca debemos perder y a los que, especialmente en estos momentos de incertidumbre, debemos afianzarnos para que como orientadoras y orientadores, no perdamos el sentido ni la orientación.



_01

MONO-
GRÁFICO

ALTAS
CAPACIDADES

Intervención psicopedagógica en el alumnado con altas capacidades intelectuales: aspectos de continua reflexión

Psychopedagogical intervention in students with high intellectual capacities: aspects of continuous reflection

DIEGO JESÚS LUQUE PARRA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

dluque@uma.es

RESUMEN

En el presente trabajo se hace un análisis del concepto de necesidades específicas de apoyo educativo, en su aplicación a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales. Se trata de desarrollar su relación con la intervención psicopedagógica, buscando servir de reflexión en la práctica Orientadora, así como de elementos que favorezcan la acción tutorial y docente con ese alumnado.

PALABRAS – CLAVE

Altas Capacidades Intelectuales. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Intervención Psicopedagógica. Inclusión educativa.

ABSTRACT

In this paper an analysis of the concept of specific educational needs, as applied to students with high intellectual capacity ago. It is developing its relationship with pedagogic intervention, seeking to serve Counselor reflection on practice, as well as elements that favor the tutorial and teaching activities with the students.

KEY - WORDS

High Intellectual Capacities. Specific Needs Educational Support. Behavioural Intervention. Educational Inclusion.

Introducción

Podemos comenzar expresando que el término y concepto de altas capacidades, no es una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora, sino un elemento o aspecto de las características individuales y sociales. Esto es, el término alumnos o alumnas con buena dotación intelectual, engloba a situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas, no formando un conjunto o grupo homogéneo, por su adjetivación de alta capacidad, sino expresivo de unas características particulares, que afirman la necesidad de comprensión y de apoyo en cualquier medida, a favor de sus derechos. Con-

secuente, los niños y niñas con altas capacidades, al igual que otros, tienen en común unas necesidades educativas y que éstas, se relacionan básicamente con:

- a) Las características de la persona, a las que se le añade el talento o altas habilidades.
- b) La adecuación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Los elementos de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad.

Como se ha dicho en otro lugar (Luque, 2014), son necesidades educativas básicas que deben ser satisfechas o respondidas desde el sistema educativo, favoreciendo así sus potencialidades y promoviendo el desarrollo personal y social. Todo ello dentro de un marco educativo que, por definición, cubre la diversidad del alumnado, la multiplicidad de personas y sus circunstancias personales y sociales, sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades, con objetivos de adecuación y ajuste de la oferta pedagógica. Se sigue que, en esa diversidad de personas, algunas de ellas, pueden precisar una atención específica, dado que en la interacción de sus características individuales y de contexto, se pueda observar la no adecuación o satisfacción de necesidades, no dándose el ajuste oportuno y no cumpliéndose el principio de igualdad. Con ello nos referimos, tanto a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en general, como a los que tienen una especificidad por sus altas capacidades. Atención que no es distintiva, sino en justa distribución a sus necesidades educativas, a través de una respuesta individualizada, dentro de un ámbito de normalización y de inclusión. Hagamos algunas aclaraciones de concepto, respecto al término de necesidades específicas de apoyo educativo, para después, centrarnos en las propias del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Cuadro 1. - Algunas características de las necesidades educativas especiales (Luque, 2009)

- El adjetivo de especial se da por razones de énfasis en la atención sobre las necesidades educativas que comparten con el resto del alumnado. No son especiales por trastorno o distintividad, sino por una mejor y específica respuesta educativa al alumno en cuestión.
- Hacen alusión a salvar obstáculos o vencer limitaciones, tanto personales como contextuales, de forma que las necesidades educativas que el alumno tiene, sean satisfechas con una respuesta adecuada.
- Persiguen una respuesta de carácter reforzador o compensador que equilibre la atención educativa que comparten con el resto de alumnos.
- No son una entidad diagnóstica sino de valoración psicopedagógica hacia una adopción de medidas adecuadas a la persona y situación.
- Hacen referencia a cualquier necesidad individual, contexto y circunstancias, en el que se precise individualización o respuesta oportuna. No tiene adjetivos añadidos en función de un diagnóstico, aunque se asocie a éste por su afinidad o tipos de intervención.

1. Necesidades y respuesta educativa

Desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se dispone de un marco legislativo para el reconocimiento de las necesidades educativas especiales (*nees*) y de la compensación de las desigualdades en la educación, en un ámbito regido por los principios de normalización y de integración, además de una adecuada organización escolar y la adaptación del currículum. Aspectos todos que se continúan en las Leyes Orgánicas posteriores (LOE – LOMCE), remarcándose además de esos principios, el de la calidad de la Educación conciliándose con la equidad de su reparto. No está de más hacer alguna matización al respecto, por lo que se refiere a las altas capacidades. El concepto de *nees* (cuadro 1), en la LOGSE, es de aplicación a cualquier alumno que precisa más atención a lo habitual del contexto (independientemente de su diagnóstico, gravedad o intensidad de apoyos); siendo una entidad global que surge del análisis de las características individuales y de contexto, de las que no puede desligarse, para estar en íntima conexión con la respuesta educativa, persiguiéndose el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado (Luque, 2008). Desde la aparición de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 04/05), el concepto de *nees* se convierte en una entidad más, dentro de las categorías de alumnado con atención educativa diferente a la ordinaria, que pasa a denominarse necesidades específicas de apoyo educativo, estableciendo una estructura de valoración educativa, dirigida hacia una intervención psicopedagógica en las concreciones de los casos del alumnado, de forma que el término de *nees*, se circunscribe al alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, o lo que es lo mismo, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Ciertamente es una concepción restringida, con el riesgo de convertir la discapacidad (y el mismo concepto de *nees*) en entidad diagnóstica, repitiendo patrones de deficiencia o limitación (Luque, 2008; 2009). En este sentido, el término de necesidades educativas especiales, estaría siendo reiterativo, por lo que podría suprimirse en su referencia a la discapacidad, centrándose en la especificidad de una respuesta de calidad y con equidad (visión operativa de actuación y recursos en un ámbito escolar).

Así, el término de necesidades específicas de apoyo educativo, hace referencia a los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por diversos motivos, tanto académicos o de aprendizaje, como de discapacidad, altas capacidades intelectuales o cualesquiera otras condiciones personales o de historia escolar, persiguiendo alcanzar los objetivos de máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional en todos sus alumnos. Una atención que deberá tener un carácter integral, iniciándose des-

Cuadro 2. - Necesidades específicas en Altas Capacidades Intelectuales

- Evaluación integrada de todas las características individuales y de contexto: Cognitivo, afectivo, académico-curricular, personal, social y moral.
 - Desarrollo de aprendizajes respetuosos con la manera personal de cada uno, de forma que manifiesten su originalidad, imaginación, la distinta resolución de problemas, ...
 - Desarrollo de capacidades de automotivación, perseverancia, control de impulsos, resistencia a la frustración, ...
 - Favorecimiento de su propio ritmo de trabajo (autonomía y planificación de las actividades).
 - Desarrollo de capacidades expresivas.
 - Habilidades y estrategias para la mejora de relaciones sociales o circunstancias interpersonales.
- Desarrollo y adecuación del currículum: Ampliación o supresión de contenidos conceptuales a aprender; Actitudes y valores; Intereses concretos de aprendizaje; Ampliación y consulta...

Cuadro 3. - Estrategias específicas en el aula y procesos de enseñanza

- El aprendizaje por descubrimiento, con preferencia a una exposición oral del profesorado.
- Actividades en grupo cooperativo, frente al trabajo individual e independiente.
- Las actividades poco estructuradas o incluso abiertas, dejando a los alumnos y alumnas, cierta autonomía en la planificación y decisión de acciones.
- En función de las características del alumno y su perfil de altas capacidades, actividades que requieran trabajo individual e independiente. O bien, actividades que requieran más interacción entre iguales, enseñanza guiada o tutorada.
- Fomentar y valorar las producciones y creaciones personales.
- Flexibilidad en la distribución de las tareas, en la organización de los espacios y en la utilización de los materiales didácticos.
- Uso en la clase de variados recursos didácticos.

de el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y rigiéndose por los principios de normalización e inclusión.

De acuerdo a las precisiones anteriores, la atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, asume como principios de intervención:

- Disponer de los medios necesarios para alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.
- Establecimiento de procedimientos y recursos precisos, para la identificación temprana de las necesidades educativas específicas, así como su respuesta desde esa identificación.
- Desarrollo educativo regido por los principios de normalización e inclusión.
- Organización escolar y ajuste a través de las adecuaciones curriculares precisas para facilitar la consecución de los fines establecidos.
- Promoción de la formación del profesorado, profesionales y madres y padres, para la mejor intervención educativa

2. Necesidades específicas en el alumnado con altas capacidades

Sin entrar en definiciones de altas capacidades, la respuesta educativa a sus necesidades debe adoptar, como marco de intervención, la facilitación

Cuadro 4. - Observaciones en la identificación del alumnado con altas capacidades

- Adoptar una definición de sobredotación plural, dando más importancia a la potencialidad y a la valoración de las capacidades, que al simple diagnóstico.
- Cualquier proceso de identificación ha de buscar el desarrollo del potencial del alumno y no alimentar expectativas.
- Hacer uso de datos de capacidades cognitivas, afectivas, de rendimiento, de personalidad,... desde diversas fuentes. Sin exclusividad en el rendimiento escolar.
- Utilizar adecuadamente los datos de test de rendimiento, evitando sesgos sobre grupos en desventaja social y cultural.
- Tratar de identificar un 25% de sujetos, haciendo así que los errores sean más inclusión que de exclusión.
- Desarrollar programas múltiples con fines de atención a las necesidades de una población diversa en altas capacidades.
- Facilitar la formación del profesorado.

de su desarrollo individual y social, desarrollo de capacidades en general y los aspectos académicos, de tal forma que sirvan de instrumentos para la orientación en su vida. De acuerdo con este marco, sin menoscabo de que una valoración de necesidades, sea siempre individual y con relación a contextos, las necesidades específicas que nuestros alumnos y alumnas con altas capacidades pueden presentar, se han de expresar de forma general (de forma indicativa en el cuadro 2), invitando a la reflexión sobre las circunstancias personales y de contexto de cada uno de ellos.

De acuerdo con Calero, García y Gómez (2007), estas necesidades podrán satisfacerse a través de una respuesta educativa en la que se contemple:

- Un sistema educativo flexible y susceptible de adecuación a las características de los niños y niñas con altas capacidades, pudiendo contemplarse medidas o estrategias generales como programas específicos, aceleración o flexibilización, enriquecimiento o adaptaciones curriculares.
- Un profesorado que guíe a sus alumnos y alumnas en un proceso de aprender a aprender, en una autonomía de trabajo y creando las condiciones para que los procesos de aprendizaje y de desarrollo cognitivo progresen.
- Unos procesos de enseñanza-aprendizaje respetuosos con sus características individuales y necesidades propias, demostrándose que la Escuela es adaptativa para todo su alumnado.

Respuesta que, concretándose en estrategias específicas en el aula y procesos de enseñanza (cuadro 3), busca la consecución en nuestros alumnos y alumnas con altas capacidades, de una integración de sus necesidades socio-personales, afectivas y cognitivas.

3. Algunos criterios para la detección y valoración

Sin entrar en debate alguno y aceptando la complejidad del tema de la identificación del alumnado con altas capacidades, su detección es siempre conveniente porque, evitando el no deseable “*etiquetaje*” o estigma, es un indicador de que la respuesta educativa se adecuará a sus necesidades específicas. Consecuentemente será necesario el conocimiento de las características individuales y sus potencialidades, para el establecimiento de la respuesta educativa.

De acuerdo con Richert (1991), podemos hacer algunas observaciones para que las prácticas de identificación sean equitativas y generalizables (cuadro 4).

De acuerdo con Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002), las estrategias y procedimientos de identificación pueden basarse en medidas formales (calificaciones escolares, test de rendimiento, pruebas psicométricas, intereses,...) informales o subjetivas (cuestionarios, autobiografías,...) y en métodos mixtos. En lo concreto de la evaluación psicopedagógica deberá seguirse un planteamiento y estructura organizada, así como una planificación ajustada al alumnado y contextos (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2008).

Considerando que en nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía, el Plan de Detección de alumnado con altas capacidades intelectuales, se inicia desde la aplicación y posterior conjunción de cuestionarios de profesores y padres y madres, continuando con la posterior intervención profesional de los Orientadores y Orientadoras, debe considerarse en sus protocolos:

- Un enfoque en las áreas de capacidades de aprendizaje, creatividad, capacidad de adaptación y competencia social, lenguaje y comunicación.
- Son fuentes de información el profesorado, los alumnos y alumnas y las familias, a través de cuestionarios (padres y madres, profesorado) y nominación entre iguales.
- Suponen la base para una evaluación psicopedagógica exhaustiva que determinará su valoración diagnóstica y sus programas de intervención.
- Una evaluación psicopedagógica (llevada a cabo por los profesionales de la Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía), dentro de una estructura organizada de estudio y valoración diagnóstica, a la vez que unos planteamientos en el diseño y planificación de la intervención y desarrollo educativo.

4. Unas reflexiones metodológicas.

Cualquier profesor, desde una concepción constructivista, debe considerar que el aprendizaje: a) Es un proceso de construcción del conocimiento; b) depende del conocimiento anterior adquirido, y c) está sintonizado con la situación en la que se lleva a cabo. Elementos que son de particular interés en la atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades, dada la agilidad y las posibilidades de procesamiento que, en general, tienen en la adquisición y desarrollo del conocimiento. Pero, además, cualquier profesor debe considerar que su labor, no es exclusivamente de instrucción o de docencia, sino

de formación en todos los sentidos del término. Es consecuente por tanto, hablar en términos de educación y no de enseñanza, de lo que se sigue que, en términos operativos, lo adecuado es centrarnos en una acción tutorial que incluye a la acción docente, y sin duda, superadora e integradora de ámbitos de intervención. De ahí que podamos sugerir al profesorado, algunas orientaciones metodológicas y de atención a las necesidades específicas de su alumnado con altas capacidades intelectuales.

A) Orientaciones generales

- La especial atención de una adecuación a su ritmo de trabajo y estilo de aprendizaje.
- Prever y apreciar la facilidad de aprendizaje de su alumno o alumna, planificando y desarrollando actividades, evitando improvisaciones o faltas de programación y ejercitando la paciencia y el mejor conocimiento de su alumno.
- Prioridad en el planteamiento de aprendizajes, contenidos o actividades con mayor significatividad y poder de motivación.
- Prever la posible pasividad y la desmotivación, informando al alumno o alumna sobre la ejecución y resultados a obtener (motivación intrínseca).
- Favorecimiento del interés sobre una base intrínseca, con refuerzos apropiados y desde una actitud respetuosa y natural, en la que los elogios se hagan de manera clara y sincera, sin falsa exageración, centrada siempre en una relación personal y social coherentes. Reacciones y actitudes recíprocas, empáticas y enmarcadas en la naturalidad.
- Aprendizaje que contemplando las características individuales, considere la integración con sus iguales en un ámbito cooperativo, con objetivos de desarrollo social y moral.

B) Orientaciones específicas

Partiendo del currículum ordinario para todo el grupo, podrían tenerse en cuenta los siguientes aspectos en el diseño de acciones o programas educativos:

- Planteamiento de actividades encaminadas tanto a la adquisición de conocimientos, como al desarrollo de competencias y habilidades, técnicas y estrategias.
- Oferta múltiple y heterogénea de actividades que se ofrecen al alumnado.
- Graduación de las actividades y diseñadas de forma que puedan eliminarse los elementos rutinarios y estereotipados.
- Diseño de actividades que promuevan la transferencia de los aprendizajes.
- Favorecer situaciones que faciliten el desarrollo de sus capacidades y habilidades específicas, especialmente en el ámbito de la planificación, la toma de decisiones, y en el desarrollo de la creatividad y la comunicación.
- Estructuración de las actividades en forma de tareas de descubrimiento

y resolución de problemas.

- Proporcionar experiencias que permitan ampliar los horizontes personales de los alumnos y alumnas, dando lugar a que éstos aprendan a plantear objetivos acordes a sus intereses, capacidad y ritmo, favoreciendo así el desarrollo de la responsabilidad e independencia intelectual.
- Desarrollar, a través de las acciones y reflexiones del profesor, la implicación de las alumnas y alumnos, en su propio proceso creativo.

Con todo, desde la concreción de la intervención en el aula y currículum, se han de considerar los aspectos de:

- Tener previstas actividades de profundización, susceptibles de aplicación en el momento en el que el alumno termine sus actividades escolares y antes de que aparezcan síntomas de desmotivación o aburrimiento. Este banco de actividades previstas podrá ser utilizado tanto por un alumno o alumna en concreto, como por el resto de alumnos que superan la programación diaria propuesta.
- Buscar en las actividades, el equilibrio entre lo difícil y lo asequible, con unos componentes lúdicos y de relativo esfuerzo, supone el favorecimiento de la capacidad creativa, el desarrollo afectivo-emocional, el incremento de habilidades de razonamiento, el desarrollo de valores socio-morales y creando un clima de libertad y respeto mutuo, facilitándose en última instancia el aprendizaje significativo por medio de experiencias compartidas.
- Buscar todas aquellas actividades en las que se trabajen los valores de aceptación y respeto, tolerancia y solidaridad, evitándose así actitudes de mala entendida superioridad.

5. Una conclusión

Apreciar las altas capacidades intelectuales desde el constructo de las necesidades específicas de apoyo educativo, supone situar al alumnado en su vertiente de potencialidad y desarrollo, distanciándonos de la perspectiva de la exigencia del rendimiento, de modelos teóricos y de legislación, anteriores. Al igual que sus iguales, el niño o niña con altas capacidades intelectuales, pero en correspondencia a sus propias características individuales y de contexto, precisa de una detección, identificación y evaluación completa y sistemática, de forma que, determinadas su potencialidad y necesidades, pueda darse la respuesta educativa adecuada, a través de un diseño y aplicación de planes específicos, de recursos y apoyos oportunos.

Desde esta visión de necesidades educativas, la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales, puede aportar al profesorado la suficiente reflexión educadora, para valorar su atención a la diversidad como propia de su quehacer docente y tutorial. En efecto, centrar su atención en las altas capacidades intelectuales de su alumnado, no es más que una particular acción tutorial, de las distintas que puede llevar a cabo en su aula. Ciertamente podrá

necesitar de recursos, apoyos, materiales o actividades, pero todo ello surgirá de manera natural del conocimiento del alumno y de su acción tutorial, ya que ésta le define como un profesor o profesora implicado y comprometido con el desarrollo personal de sus alumnos. Sólo de esta manera podremos estar hablando de inclusión y de un marco favorecedor de éxito y de desarrollo personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

ARTILES, C., Y JIMÉNEZ, J. E. (coord.) (2005) *La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales (vol. III) Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.*

CALERO, M. D.; GARCÍA, M. B.; GÓMEZ, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa.* Sevilla. Junta de Andalucía.

COMES, G., DÍAZ, E., LUQUE, A., Y MOLINER, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1. 103-117.

GALLEGO, C., VENTURA, M. P. (2007). *Actividades de Ampliación para el alumnado con altas capacidades. Orientaciones para el profesorado (Etapa Primaria).* Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (CREENA).

LUQUE, D. J. (2008). Necesidades Educativas Especiales: Una reflexión más en su acepción de la Ley Orgánica de Educación. *Revista AOSMA*, 5.

LUQUE, D. J. (2009). Las necesidades

educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 39 .3. 201-224.

LUQUE, D. J. (2014). Necesidades Educativas Específicas del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales En M. Fernández-Molina (coord.): *Título Propio en Altas Capacidades Intelectuales - Material Docente.* Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

PÉREZ, L. (coord.) (2006) *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa.* Madrid: Síntesis.

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

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



¿Y ahora qué? Medidas de enriquecimiento curricular

ELISA MARÍA JIMÉNEZ PASCUAL
ORIENTADORA ESCOLAR
PROFESORA ESPECIALISTA EN INTERVENCIÓN EN AACCI
DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN. MÁLAGA

Resumen

Tras el desarrollo y aplicación del plan de actuación para la detección precoz del alumnado con altas capacidades intelectuales en la provincia de Málaga, se identifican numerosos alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de esta categoría diagnóstica.

En el presente artículo se ofrecen medidas de enriquecimiento curricular ordinarias y extraordinarias a llevar a cabo en los centros educativos, teniendo en cuenta, con respecto a las medidas ordinarias, que el profesorado desarrollará aquellas que mejor se adecuen a su contexto, centro y alumnado. Y considerando, con respecto a las medidas extraordinarias, que se llevarán a cabo aquellas reflejadas en los informes de evaluación psicopedagógicas elaborados por los orientadores/as de referencia de los centros de educación infantil y primaria y de los departamentos de orientación en secundaria.

Introducción

Las principales medidas que dan respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales en nuestros centros son las siguientes: enriquecimiento curricular y flexibilización. Estas medidas se clasifican en ordinarias, extraordinarias y excepcionales. No son excluyentes entre sí, sino complementarias y deben estar contempladas en el Proyecto Educativo de cada centro que escolarice a alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales, en adelante AACCI.

Llevar a cabo medidas de enriquecimiento curricular parte de plantear modificaciones en el aula, a nivel metodológico y organizativo entre las cuales podemos señalar las siguientes: evitar adelantar contenidos de cursos superiores; realizar una reflexión sobre la práctica que nos lleve a reducir el uso del libro y a compaginarlo con otro tipo de estrategias metodológicas; actividades y uso de distintos agrupamientos en el aula; no incrementar en cantidad, sino profundizar, conectar, enriquecer, etc; disponer de un tiempo y espacio diarios para que el alumnado reflexione sobre su aprendizaje y aprenda a auto-evaluar sus habilidades e intereses (uso de un portfolio); accesibilidad en el uso de distintos materiales y recursos: enciclopedias, ordenadores, libros de interés, material de plástica, etc; mantener entrevistas periódicas de seguimiento con el alumnado con necesidades específicas con apoyo educativo asociadas a

AACCII, de cara a ajustar su intervención educativa. En este sentido, se recomienda realizar un seguimiento trimestral (en las sesiones de evaluación) de las medidas de enriquecimiento curricular adoptadas y su aprovechamiento por el alumno/a.

A continuación, se aportan estrategias, sugerencias e ideas que ayuden al profesorado a la creación de situaciones de enseñanza- aprendizaje que enriquezcan los currículos ordinarios. No se deben entender como estrategias excluyentes sino complementarias. Cada maestro/a- profesor/a puede elegir el procedimiento que se ajuste más a su estilo de enseñanza, a la metodología de su preferencia, al grupo de alumnos/as al que van dirigidas esas actividades y a las características del alumnado.

Medidas ordinarias

Comenzamos a enriquecer el currículo mediante medidas ordinarias.

Las medidas ordinarias promueven el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de etapa. Mediante estas actividades se obtienen varias ventajas: toda la clase puede beneficiarse de las actividades, se atienden las necesidades individuales dentro de la dinámica general del aula y además se aumenta la motivación hacia el trabajo escolar. Estas medidas son obligatorias para los alumnos/as con AACCII. Destacamos las siguientes:

Actividades de ampliación que tengan un carácter opcional donde el alumno/a tenga la posibilidad de elegir cuál realizar. Entraría aquí la opción de profundizar y ampliar conocimientos a través de las TIC. Como ejemplo se facilita un enlace donde encontramos unidades didácticas interactivas organizadas por áreas y cursos. <http://conteni2.educarex.es/>

Utilizar el sistema de **alumno/a ayudante** o **tutoría de iguales**: es una técnica que suele dar buenos resultados, porque el alumno/a que tutoriza y ayuda a otro debe realizar un esfuerzo importante para organizar, verbalizar y explicitar la información que desea que el otro aprenda. Hay que tener cuidado de no abusar de esta medida, ya que la mayoría de alumnos/as con AACCII verbalizan que no les importa ayudar a otros pero “no siempre”.

Agrupamientos flexibles en un mismo nivel, en el marco del grupo-clase y con otras clases, para determinados contenidos o actividades. En el marco del grupo clase implica organizar investigaciones, bien sobre contenidos que se están trabajando o bien sobre contenidos alternativos al currículo, para alumnos/as de alto rendimiento y alumnos/as con AACCII. Mientras que el maestro/a o profesor/a refuerza aprendizajes con el resto de alumnos/as, este grupo profundiza en diversos conocimientos. El resultado final será expuesto por el grupo de investigación para el enriquecimiento de todo el grupo.

Algunos ejemplos pueden ser: preparar una obra de teatro (los guiones, decorados, disfraces...); confeccionar una revista (hacer entrevistas, redactar, ilustrar, inventar pasatiempos, etc); organizar la biblioteca del aula (clasificar

los libros, preparar fichas, etc), realizar un cuaderno de actividades de refuerzo de matemáticas aplicadas a la vida diaria, etc.

Mediante los agrupamientos flexibles interclase se permite que en el grupo más avanzado se dedique tiempo a investigar/profundizar sobre contenidos del interés del alumnado con la guía del maestro/a o profesor/a, en lugar de adelantar contenidos de cursos superiores.

Planteamiento de proyectos de trabajo mediante distintas estrategias: proyectos interdisciplinares y aprendizaje basado en problemas.

Los proyectos interdisciplinares están basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Siguiendo a la Dra. Carmen Ferrándiz García y Marta Sáins Gómez (grupo de investigación sobre altas habilidades de la Universidad de Murcia, entendemos por proyecto interdisciplinar una macro-situación (incluye varias disciplinas) de enseñanza (existe una intencionalidad docente) ubicada en un marco real (procura establecer una conexión entre los alumnos/as y la realidad), que responde a verdaderos intereses de los agentes involucrados, y que adquiere cuerpo en un producto final concreto. Estos proyectos requieren la participación de todos los alumnos/as en cada una de sus etapas, se cristalizan en la realización de un producto final concreto del interés del alumnado, deben trabajarse desde las distintas áreas/materias del currículo (por lo que deben definirse dentro del proyecto los contenidos que se van a trabajar desde cada área o materia así como la temporalización y procedimientos de evaluación).

Para su desarrollo se puede partir del currículo del área/materia, de hechos incidentales que suceden a lo largo del curso (un terremoto, un descubrimiento científico, un campeonato deportivo a nivel mundial...), o alrededor de objetivos y actividades programadas a nivel de centro (una salida al bosque, una visita al planetario, la celebración del día del árbol, el carnaval, el reciclado de papel...). Es necesario delimitarlo y delimitar también las tareas que va a desarrollar cada alumno/a en los trabajos de grupo.

La metodología de **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)** consiste en plantear una situación problemática, identificar las necesidades de aprendizaje, buscar la información necesaria y, finalmente, regresar al problema. Tradicionalmente primero se expone la información, y, posteriormente, se busca la aplicación en la resolución de un problema.

A través de la metodología ABP, desde el planteamiento inicial del problema hasta su resolución, los alumnos/as trabajan de manera cooperativa en pequeños grupos.

Esta técnica puede ser usada por el docente en una parte de su curso combinada con otras técnicas didácticas. Se debe delimitar qué objetivos se van a cubrir, por lo que los problemas serán seleccionados o diseñados previamente para que se logre su adquisición. Cuando un grupo de alumnos/as se enfrenta al ABP debe: analizar el escenario en el que se presenta el problema, discutir en grupo, identificar los objetivos de aprendizaje que se pretenden cubrir,

identificar la información que ya conocen, realizar un esquema del problema, elaborar una lista de lo que se requiere para enfrentar el problema, realizar un esquema de trabajo y de posibles acciones para resolverlo, recopilar información a través de distintas fuentes (incluso pueden pedir la colaboración de un experto, otro maestro o profesor con contenidos específicos relacionados con el problema), analizar la información, plantearse los posibles resultados y dejar un espacio de tiempo para la retroalimentación grupal.

Otra medida ordinaria es la planificación de **actividades que fomenten la creatividad y el pensamiento divergente**. Supone la realización de actividades que fomenten el desarrollo cognitivo y la creatividad, además de la cohesión de todo el grupo-clase. Estas actividades se pueden realizar o bien dentro de cada materia/área, o bien en un tiempo específicamente programado para ello. En Primaria es posible programar una sesión semanal para tal fin, y, en Secundaria, puede programarse como actividad de tutoría de grupo.

Ejemplos de estas actividades son las siguientes: la clase se divide en parejas. Se pone una canción. A continuación, cada pareja dibuja lo que les sugiere la canción. Se expone el dibujo y se explica por qué y cómo se ha hecho. Otro ejemplo consiste en dividir la clase en grupos. Un miembro del grupo se tumba en papel continuo y el resto dibuja su silueta. Cuando están perfiladas las siluetas de cada miembro, se les pone el nombre de cada uno de ellos, y el resto de miembros de los otros grupos deben llenar las siluetas con mensajes positivos de esa persona, nunca negativos. Como último ejemplo describimos el siguiente: se divide la clase en grupos, a todos se les presenta un problema imaginario (el mismo para todos). A partir de ahí deben buscar una solución eficaz que habrán de representar teatralmente ante sus compañeros/as.

Se recomienda como material para ello: Garaigordobil Landazabal, M. (2010). *Programa Juego: Juegos cooperativos y creativos*. Madrid: Pirámide. Artilles Hernández, C., Jiménez González, J.E. (2005). *Programa de enriquecimiento extracurricular: actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Además, se debe favorecer el desarrollo de la creatividad dentro de cada área/materia. A continuación se ofrecen *estrategias metodológicas* que potencian la creatividad en el aula: lluvia de ideas o estrategias para generación de ideas nuevas (por ejemplo, proporcionar un tema de debate y pedir que propongan todas las respuestas que se les ocurran, sin enjuiciar pertinencia; pensar en otros posibles usos de objetos cotidianos (proponer que se piense en otras posibilidades que puede tener un objeto, sin introducir modificaciones en el mismo, y, posteriormente, añadiendo dichos modificaciones); renovación de ideas (cambios que se pueden introducir en una idea, invento o suceso, por ejemplo, hacer un despertador mejor); sustituir (qué se puede usar en vez de un objeto o instrumento dado); pensar otras posibilidades alternativas para solucionar un problema; “*collage*” (unir o combinar diferentes cosas para

lograr un producto nuevo); hacer preguntas (cuestionar lo evidente); síntesis creativa: agrupar elementos para constituir un todo, una unidad de sentido, por ejemplo, resumir un artículo en un título sugerente; problemas de misterio: ir hallando pistas que llevan al problema y a la solución; analogías verbales novedosas (encontrar la relación entre palabras que aparentemente no tienen relación); PNI: Positivos, negativos e interesantes (plantear ante una situación los aspectos Positivos, negativos e interesantes); apreciación de diseños cotidianos (observar un objeto de uso cotidiano y descubrir lo ingenioso de él); diseño de aparatos para un fin, por ejemplo, coger manzanas de un árbol, o cualquier tema relacionado con lo que se esté estudiando y trabajando en clase; diseño de procesos (por ejemplo cómo mejorar el funcionamiento de la biblioteca); psicodrama y *role playing* (representación dramatizada de situaciones de la vida, reales o imaginarias, lo que proporciona apertura personal, aceptación y autonomía).

Es importante tener presente también otras condiciones que inhiben el desarrollo del pensamiento divergente y creativo: presiones que incitan al niño a hacer las cosas como siempre se han hecho; actitudes autoritarias y burlonas hacia la expresión de la creatividad, lo cual dificulta la comunicación; rigidez del estilo docente y falta de referencia a los sentimientos, que no propicia el ambiente de participación y libertad necesario para la creatividad; sobrevaloración de la recompensa; excesiva exigencia de racionalidad que puede coartar la imaginación; la intolerancia hacia la actitud del juego; la necesidad de seguridad y aceptación del producto. (Adaptado de: Manual de la Prueba de Imaginación Creativa).

Una medida ordinaria también es el **establecimiento de rincones lúdicos de enriquecimiento**. Esta medida consiste en diseñar espacios en el aula donde desarrollar actividades altamente motivadoras. En estos rincones o espacios hay un banco de materiales y recursos que permiten al alumnado trabajar de forma más autónoma y creativa. Pueden utilizarse como recurso cuando los alumnos/as de altas capacidades intelectuales o de rápido aprendizaje van terminando las actividades ordinarias o bien dedicando todos los alumnos/as de clase un tiempo semanal al trabajo por rincones.

En un principio, el funcionamiento de los rincones estará coordinado por el tutor/a, pero se tenderá a que puedan ser utilizados de forma independiente por el alumnado. Previamente deberá explicarse concienzudamente cada actividad del rincón. Estas tendrán un carácter lúdico, creativo y formativo. En dichos rincones pueden participar de 2 a 4 alumnos/as. Esta opción implica: preparar uno o más rincones en el aula que pueden ir variando a lo largo del curso; diseñar un procedimiento tanto para el acceso al rincón como para el trabajo en el mismo; disponer de un amplio abanico de materiales, recursos, actividades; organizar un sistema de movimiento dentro de la libertad de elección, sencillo y claro, de manera que no se produzcan conflictos; ir cambiando las actividades cada cierto tiempo; proponer actividades indivi-

duales y en pequeños grupos. A continuación, exponemos algunos ejemplos de rincones:

Rincón de lógica y matemáticas: taller de problemas, juegos lógicos y de estrategia, etc. Materiales a usar: instrumentos de medida, tales como balanzas, reglas, *15 x 15 Juegos rápidos de cálculo matemáticos* (La Galera Multimedia), *Supercocos matemáticos* (A naya Multimedia), *Numeraditos* (Learning Company) *Rummikub* (Lujó Hasbro), *Sudokus*, *Triminó multiplicaciones* (Creaciones didácticas Nardil o Azarbe), *Triminó divisiones* (Creaciones didácticas Nardil o Azarbe), *Laberintos matemáticos*, *Eurodil* (Creaciones didácticas Nardil o Azarbe), *Loto de multiplicar* (Goula), *Master mind colores* (Cayro), *Tangram*, *Pentómino*, *Math Dice*, *Quarto*, *Conecta 4*, *Tres en raya*, ajedrez.

Se destaca, a continuación, material bibliográfico para usar en el rincón: Alsina, A. (2004) *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos*. Para niños y niñas de 6 a 12 años. Madrid: Narcea, Capó, M. (2005) *El país de las mates. 100 problemas de ingenio: 1, 2 y 3*. Madrid: *El Rompecabezas*, Casamento, E. (1998) *Juegos para desarrollar la inteligencia, la creatividad y la habilidad manual para niños y jóvenes*. Barcelona: Editorial De Vecchi, Corbalán, F. (1995) *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona: Graó. Echenique, I. (2006) *Matemáticas. Resolución de Problemas. Educación Primaria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Emmet, E. (2000) *Juegos para devanarse los sesos (principiantes)*. Barcelona: Gedisa. Fisher, R. y Vince, A. (1988) *Investigando las Matemáticas. Libros 1, 2, 3 y 4*. Torrejón de Ardoz: Akal, Gale, J. (1999) *Mensa, Puzzles numéricos*. Barcelona: Grijalbo, Guzmán, M.E, J. (2003) *Cuentos con cuentas*. Tres Cantos: Nivola, libros y ediciones. Norman, L. C. (2000). *El país de las mates para novatos*. Tres Cantos: Nivola, libros y ediciones, Sánchez, C. y Casas, L. M. (coord.) *Juegos y materiales manipulativos como dinamizadores del aprendizaje en matemáticas*. CIDE-MEC, Vallejo-Nájera, A. (1998) *¿Odias las matemáticas?* Barcelona: Martínez- Roca.

Rincón de lengua: taller de escritura creativa: creación de poemas, noticias y prensa, elaboración de cuentos, el buzón de cartas y sugerencias...

Algunos materiales para usar en este rincón son : *El pequeño escritor* (Storybook Weaver), *Pasapalabra*, *Scrabble*(Mattel), *Scatergeries* (Mattel), *Tabú* (Hasbro) marionetas, títeres..., Distintos tipos de textos: periódicos, revistas, programas, folletos, enciclopedias, diario, poesías, novelas, teatro... *Cubiletras colectivo* (Cayro), *Triminó silábico* (Nardil), *Formapalabras clasice* (Cayro), *Vocabulón Junior* (Diset), *Story cubes* (Asmodee), *Boggle*.

Se destaca a continuación material bibliográfico para usar en el rincón: Agüera, I. (1993) *Curso de Creatividad y Lenguaje*. Madrid: Narcea, Badia, D; Vilá, M. (1992) *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Grao. Condemarín, M. y Medina, A. (2000) *Taller permanente de producción de textos en Taller de lenguaje-2*. Madrid: CEPE, Jacquet, J. y Casulleras, S. (2004). *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona: Graó, Kohan, S. (2006).

Taller de lectura: el método. Alba, Morilla, L; Kohans, S. (1999) *Hacer escribir a los niños.* Barcelona: Ediciones Grafein. Otero, M^a J. (1996) *Jugamos a animar a leer.* Madrid: Editorial CCS, Otero, M^a J. (2006) *Animar a la lectura jugando.* Madrid: Editorial CCS. Peres, E. (2005) *Juegos de palabras y con las palabras.* Octaedro, Rodari, G. (1979) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias.* Ferrán Pellissa.

Rincón de ciencias y experimentos: taller de inventos, laboratorio experimental, rincón del coleccionista, etc. Algunos materiales para usar en el rincón son: Instrumentos para la observación: microscopio, lupa... , Terrario/Acuario, Observatorio meteorológico, Minerales, fósiles..., *Taller de Inventos* (Discovery Channel Multimedia), *El gran festival de la Ciencia* (Anaya Interactiva), *El pequeño aventurero de la Ciencia* (Zeta multimedia).

Se señala a continuación material bibliográfico para usar en el rincón: Aitken, J.; Mills, G. (2000) *Tecnología Creativa.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Baigorri, J. (1996) *Taller de Inventos. Materias optativas.* Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Brain, M. (2003) *¿Qué pasaría si...? Respuestas sorprendentes para curiosos insaciables.* Barcelona: Oniro, Colección *El juego de la Ciencia: experimentos sencillos de...* (14 títulos), dirigida por Carlo Frabetti. Centro de Ciencias de Ontario. Autores varios, Barcelona: Oniro. Incluye libros con propuestas variadas sobre experimentos con animales y plantas, sonidos, ilusiones ópticas, fuerzas y ondas etc, Colección *Experimentos. Experimentos fáciles y divertidos.* Editorial SM. García, E.; García, F. (1989) *Aprender investigando. Colección Investigación y enseñanza.* Sevilla: Díada

Citamos el uso de los **mapas mentales** para el tratamiento de la información como otra medida ordinaria de enriquecimiento destacada. Los mapas mentales son un método muy eficaz para extraer y memorizar información. Son una forma lógica y creativa de tomar notas y expresar ideas que consiste, literalmente, en cartografiar sus reflexiones sobre un tema.

Todos los mapas mentales tienen elementos comunes: cuentan con una estructura orgánica radial a partir de un núcleo en el que se usan líneas, símbolos, palabras, colores e imágenes para ilustrar conceptos sencillos y lógicos. Permiten convertir largas y aburridas listas de datos en coloridos diagramas, fáciles de memorizar y perfectamente organizados, que funcionan de forma totalmente natural, del mismo modo que el cerebro humano.

Las cinco características fundamentales de los mapas mentales son las siguientes: la idea, el asunto o el enfoque principal se simboliza en una imagen central, los temas principales irradian de la imagen central como “bifurcaciones”, las bifurcaciones incluyen una imagen o palabra clave dibujada o impresa en su línea asociada, los temas de menor importancia se representan como “ramas” de la bifurcación oportuna, las bifurcaciones forman una estructura de nodos conectados.

Se utilizan para la generación, visualización, estructura, y clasificación ta-

xonómica de las ideas, y como ayuda interna para el estudio, planificación, organización, resolución de problemas, toma de decisiones y escritura.

Por último, en numerosos centros se vienen realizando actividades creativas que suponen un enriquecimiento del currículo. Estas actividades de enriquecimiento a nivel de centro pueden ser trasladables aula. Entre todas las posibles se destacan las siguientes:

Huerto escolar. Implica nombrar a un coordinador/a del huerto que ponga y organice las tareas por ciclos y/o niveles. Es una actividad que tiene una periodicidad de un curso escolar. Esta actividad se puede realizar tanto en primaria como en secundaria.

Apadrinamiento lector. Medida que consiste en nombrar a padrinos/madrinas de alumnos/as pequeños (Infantil y hasta 2º de Primaria) a alumnos/as de ciclos superiores los cuáles realizarán animaciones lectoras en los cursos inferiores. Los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a AACCCII leerán cuentos creados e inventados por ellos/as. La temporalización debe ser mensual para que los alumnos/as se conozcan bien y puedan realizar actividades lectoras conjuntas. Esta actividad es más adecuada de realizar en primaria.

El trimestre de los experimentos. Esta medida consiste en asignar un trimestre para realizar y exponer experimentos. Cada grupo de alumnos/as realizará uno y lo expondrá al resto de grupos del centro que irán yendo, progresivamente, al aula o espacio del centro donde se instale el “laboratorio”. Esta medida implica asignar un espacio del centro a un “laboratorio” y seleccionar experimentos, ensayarlos por grupos y exponerlos. Se presta a realizar tanto en primaria como en secundaria.

Carnaval temático. En esta actividad los alumnos/as diseñan y crean sus disfraces según el tema escogido para ese curso escolar. Esta medida implica seleccionar el tema central y dedicar un tiempo en el aula a crear y diseñar. Se realizará un “pasacalles” por grupo con una intervención de un alumno/a que expondrá las características de los disfraces y su proceso de elaboración. Habrá que inventar un *slogan* o título a los disfraces de cada clase. Esta actividad se presta más a realizar en primaria.

El mes de los inventos. Esta medida consiste en asignar un mes al diseño y montaje de una máquina que inventa cosas importantes y útiles para la sociedad (madres, padres, abuelos/as, comunidad educativa, barrio, pueblo, etc.), o mejora el uso de una máquina ya existente. Se puede realizar una máquina por grupo o varias por grupo. Se expondrán ante un jurado que asignará un 1º, 2º y 3º premio. Las principales características de las máquinas deben ser que sean muy útiles y que no existan o que, de existir, sean mejores o contaminen menos. Esta actividad se presta tanto a primaria como a secundaria.

Taller de técnicas de estudio y autoconocimiento. Esta medida está indicada para alumnos/as de tercer ciclo de primaria. Implica asignar una hora semanal durante dos meses a tratar las técnicas de trabajo intelectual espe-

cíficamente para su posterior generalización en las áreas. Es muy importante tratar en estos talleres el autoconocimiento del alumno/a: capacidad, potencial de aprendizaje, intereses, motivaciones, puntos fuertes y débiles, etc. de cara a potenciar su enriquecimiento personal y a que desarrollen la capacidad de tomar decisiones personales/profesionales (en un futuro) acordes a sus características personales.

Ratoneando por el cole. Medida que consiste en dedicar una sesión mensual a la investigación de enlaces formativos-educativos y de interés para el alumnado, a “jugar inteligentemente” con *webs* destinadas para ello y a introducir al alumnado en el uso del correo electrónico, procesadores de texto y presentaciones digitales. Implica contar con ordenadores en el aula u organizarse para asistir al aula de informática por grupos. También implica hacer una selección previa de enlaces de internet. Esta es más adecuada en primaria. Puede realizarse, para su puesta en marcha, un “apadrinamiento” en informática donde alumnos/as del tercer ciclo ayuden a los más pequeños/as.

Torneos de juegos de estrategia. se dedica un espacio de tiempo en el curso al desarrollo de torneos de juegos de estrategia como por ejemplo torneo de Ajedrez o de Quarto. En estos torneos participarán alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a AACCCII y otros de buen rendimiento y motivación de los diferentes niveles. Esta actividad se presta a realizar tanto en primaria como en secundaria.

Participación del centro y/o el alumnado en el programa anual Andalucía PROFUNDIZA tanto para alumnos/as de primaria como de secundaria.

Medidas extraordinarias

Continuamos enriqueciendo el currículo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a AACCCII mediante medidas extraordinarias: las medidas extraordinarias enriquecen las experiencias de aprendizaje de estos alumnos/as mediante materiales, recursos y contenidos que pueden estar o no relacionados con el currículo. Podrán suponer programas de intensificación del aprendizaje y adaptaciones curriculares individuales de enriquecimiento. Las concretamos en las siguientes:

Programa de enriquecimiento cognitivo-creativo y emocional: son programas extracurriculares que potencian habilidades cognitivas y creativas y mejoran las habilidades intra e interpersonales. Se pueden desarrollar de las siguientes maneras:

Talleres de enriquecimiento o aula enriquecida: supone la unión de un grupo de entre 5-10 alumnos del centro con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a AACCCII para realizar actividades de enriquecimiento cognitivo-creativo, lingüístico y emocional, investigaciones y experimentaciones de forma que el alumnado se familiarice con el método científico y profundización sobre temas de su interés (por ejemplo: taller sobre volcanes, sobre plantas, etc.). Debe haber una proyección de los aprendizajes de estos talle-

res al resto de alumnos/as mediante exposiciones por las distintas aulas, en las semanas culturales de los centros, etc. Esto supondrá un enriquecimiento para todo el alumnado.

Para estos talleres de enriquecimiento se precisará de un maestro/profesor que se quede encargado en el centro de los mismos. Este puede ser de cualquier área/materia. Se recomienda que en la primera sesión del primer taller de enriquecimiento realizado se investigue acerca de los intereses de los alumnos/as de cara a realizar talleres monográficos combinados con los talleres de enriquecimiento cognitivo-creativo. Se debe tener en cuenta también que las sesiones deben estar programadas pero con una flexibilidad tal que permita cambiar de actividad en función de la dinámica de las sesiones.

Si no se organiza un taller de enriquecimiento en un centro, o se organiza pero algún alumno/a decide no asistir al mismo, se atenderá a su necesidad de enriquecimiento mediante un portfolio en el que el alumno/a contará con material adecuado a sus necesidades que podrá usar de forma autónoma una vez el alumno/a haya realizado sus actividades ordinarias diarias. Algunos cuadernos para ello son:

Regadera, A. y Sánchez, J. L. (2004) *Cuadernos de Entrenamiento Cognitivo- Creativo*. Valencia: Brief y Yuste, C. Y Franco, J. (2002) *APDI. Aprendo a Pensar Desarrollando mi Inteligencia*. Madrid: I.C.C.E.

La siguiente medida extraordinaria es la **adaptación curricular de ampliación horizontal (ACAIH)** o Adaptación curricular de enriquecimiento (ACE). Las Adaptaciones Curriculares de Ampliación Horizontal (ACAIH), también llamadas de Enriquecimiento (ACE), se realizan en aquellas áreas que estén más relacionadas con las habilidades intelectuales en las que destaque el alumno/a y con sus intereses y motivaciones (por tanto habrá que descubrir cuáles son). Para desarrollar una ACAIH el alumno/a ha debido desarrollar previamente medidas ordinarias y/o extraordinarias de primer rango o nivel como es el programa de enriquecimiento cognitivo-creativo, el cual puede seguir desarrollando simultáneamente con la ACAI horizontal (según cada caso y según lo que se determine en el informe de evaluación psicopedagógica realizado por el orientador/a del centro). En esta adaptación se utiliza un centro de interés para el alumno/a sobre el cuál va a investigar y desarrollar actividades correspondientes a las áreas/materias implicadas en la misma de manera interdisciplinar (Torrego, J.C. 2011). La diferencia con respecto a un proyecto interdisciplinar para todo el grupo es que en la ACAI Horizontal, el centro de interés es el del alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo en cuestión y se han dado por superados objetivos y contenidos que ya domina, además de añadir otros basados en sus intereses.

Se considera apropiado que esta adaptación sea desarrollada durante un trimestre escolar. De esta forma, si un orientador/a refleja en su informe de evaluación psicopedagógica que el alumno/a precisa del desarrollo de una adaptación curricular horizontal, organizamos esta en tres proyectos inter-

disciplinares basados en tres centros de interés para el alumno/a, realizados cada uno de ellos en un trimestre. Esta unidad será desarrollada por el alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a AACCCII en su aula ordinaria preferentemente en el horario lectivo y cuando sus compañeros realizan tareas que él/ella ya tiene superadas (cuando ejecuta sus actividades con gran rapidez y le queda tiempo consistente o, bien, si se ha previsto la organización horaria para que las realice).

Como última medida de enriquecimiento extraordinaria se encuentra la **adaptación curricular de ampliación vertical** con o sin agrupación flexible: esta medida se establece solo si se va a intentar una flexibilización posterior. Hasta la fecha, solo se realizará con alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a sobredotación intelectual. Esta adaptación supone cursar los contenidos de un curso superior en las áreas/ materias que se estimen superadas por el mismo. Se puede realizar con agrupamiento flexible (cursando esas materias en el curso inmediatamente superior) o sin agrupamiento flexible (cursando estas medidas en su grupo de origen). Previamente se han tenido que desarrollar medidas de enriquecimiento ordinarias y extraordinarias, incluida la adaptación curricular de enriquecimiento horizontal.

Al igual que para la realización de una ACAI horizontal, para realizar una vertical se precisa de un estudio exhaustivo de los objetivos y contenidos superados y sin superar por el alumno/a en su curso de referencia, de cara a que la adaptación curricular sea lo más ajustada posible a las necesidades educativas del alumno/a en cuestión. Además, se recomienda que el alumno/a asista a algún área/materia con los compañeros/as del curso superior con los que se integrará si finalmente flexibiliza con el objetivo de facilitar un adecuado ajuste socio-emocional.

Medidas excepcionales

Tras la realización de la ACAI vertical se agotan las medidas de enriquecimiento curricular extraordinarias y el siguiente paso, si procede, es la **flexibilización del periodo de escolarización obligatoria**, lo que entendemos como medida excepcional. Las medidas excepcionales se aplican al alumnado que dispone de niveles académicos o de competencia curricular superiores a los de su grupo de pertenencia. Estas medidas pueden suponer la flexibilización del período de escolarización, bien por la anticipación del comienzo de la escolaridad obligatoria o por la reducción de la duración de un nivel educativo. Para el desarrollo de estas medidas seguimos las instrucciones de 16-1-2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.



BIBLIOGRAFÍA

TORREGO, J.C. (coord.). (2011).

Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Madrid: Fundación SM.

Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades.

Orientaciones para el profesorado (Etapa Primaria). Centro de recursos para la educación especial de Navarra.

Programa "PROECCES". Isabel Carrasco Barroso (Orientadora del Equipo de Orientación Educativa de Marbella, Málaga.)

DRA. CARMEN FERRÁNDIZ GARCÍA Y MARTA SÁINZ GÓMEZ. Grupo de investigación sobre Altas Habilidades Universidad de Murcia, www.um.es/altahabilidades.

Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo

Educativo, Vicerrectoría académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

ARTOLA. P. MOSTEIRO. B. POVEDA. J. BARRACA. I. ANCILLO. N. SÁNCHEZ. (2012). Prueba de Imaginación Creativa para Adultos. Manual. Madrid. TEA Ediciones.

Además, para la realización del presente artículo se han considerado diferentes experiencias de enriquecimiento curricular llevadas a cabo en centros de Valencia, Barcelona, Murcia, Cádiz y Málaga, concretamente: CEIP "El Parque" (Valencia) 2008-2009.

CEIP "Fabián y Fuero" (Villar del Arzobispo, Valencia) 2008-2009.

CEIP "Félix Rodríguez de la Fuente" (Murcia) 2008.

CEIP "P. Lluís Braille" (Valencia).

CEIP "Luis Vives" (Elche, Alicante) 2008.

IES "Bahía de Babel" Alicante.

Colegio Monserrat, Barcelona.

IES "José Cadalso", San Roque – Cádiz (PROYECTO ADITA).

IES "Huerta Alta", Alhaurín de la Torre (Málaga).

También se han considerado orientaciones, experiencias y documentos trabajados por los siguientes profesionales: Jorge Jiménez Salas. Orientador especialista del Equipo de Orientación Educativa Especializado en AACCII de Málaga.

MANUEL DORADO PÉREZ: Profesor especialista en altas capacidades intelectuales de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte en Córdoba.

INMACULADA MORENO NARANJO. IES Benalmádena (Arroyo de la Miel-Málaga).

Olivia Giménez (EOE Málaga Oeste)

El papel de las familias en la educación de los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales

SUSANA TRUJILLO HIDALGO

DOCTORA EN PSICOLOGÍA, DIRECTORA DEL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO A.S.

ESPECIALIZADA EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. ORIENTADORA DEL IES

TORRE DEL PRADO DE CAMPANILLAS (MÁLAGA)

Resumen

Los padres que reciben la noticia por parte de un profesional de la psicología o la pedagogía de que su hijo o hija presenta Altas Capacidades Intelectuales, muestran la necesidad de conocer cuáles son las intervenciones educativas más apropiadas que se deben realizar en la escuela y cómo abordar la educación del niño o la niña en casa.

A través de este artículo se ofrecen pautas educativas que desde la psicopedagogía se pueden recomendar a los padres de niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales, considerando que ellos son el pilar principal en el que se sustenta su desarrollo cognitivo y socio-emocional.

Por otro lado, se recalca la importancia de la formación e información de los padres con hijos de Altas Capacidades Intelectuales. Además de dudas y miedos, en algunos casos se producen ansiedades y angustias en las familias, que requieren de la ayuda de algún experto y poder compartir con otros padres sus inquietudes a través de Escuelas de Padres. Del mismo modo, se recomienda la realización de cursos específicos de formación sobre esta temática, para estos padres con niños o niñas de necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales.

Por último, se aborda la evidente necesidad de establecer una adecuada colaboración entre la escuela y las familias con hijos de Altas Capacidades Intelectuales. Se considera que los padres son los que mejor conocen al niño o la niña y pueden aportar información muy valiosa al orientador u orientadora y a los maestros y maestras en el colegio, que ayuden al diseño de la estrategia educativa más adecuada para ese alumno o alumna. Es necesario que las familias destierren los miedos a establecer contactos y colaboración con la escuela.

Palabras clave: Altas Capacidades Intelectuales, familia, educación, escuela.

Abstract

Parents receiving the news by a professional psychologist or education that your child has high intellectual abilities, show the need to know the most appropriate educational interventions to be performed on the school are and how to address education of the child at home.

Through this article from educational psychology guidelines can be recommended to parents of children with high intellectual abilities offered, considering they are the main pillar on which rests cognitive and social-emotional development.

Furthermore, the importance of training and information for parents with children of high intellectual abilities are emphasized. Apart from doubts and fears, in some cases anxiety and distress in families that require the help of an expert and share their concerns with other parents through Parents Schools occur. Similarly, the implementation of specific training on this subject, for these parents with children of specific educational needs is recommended to present highly gifted.

Finally, it addresses the clear need for appropriate collaboration between the school and families with highly gifted children. It believes that parents are the most knowledgeable about the child and can provide valuable information and guidance counselor or teachers at school to help design the

most appropriate educational strategy for that pupil. Families need to banish fears of networking and collaboration with the school.

Key words: High Intellectual Capacities, family, education, school.

Introducción

La Administración Educativa está apostando cada vez más por una atención educativa acorde a las necesidades del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. La formación de los profesionales de la educación en esta temática es cada vez mayor; la sociedad se va concienciando y sensibilizando con este colectivo y los padres, por último, se van organizando cada vez mejor y empiezan a ver respuestas a sus demandas por parte de los centros educativos.

En Andalucía, a partir del Plan de Actuación para alumnos con Altas Capacidades Intelectuales de 2011 se han identificado un gran número de alumnos superdotados y/o con talentos en los centros educativos y ha aumentado en gran medida el interés y la formación del profesorado y de los profesionales de la orientación educativa sobre esta temática.

Las familias, por su parte, son protagonistas de un interesante movimiento asociativo, a través del cual reivindican los derechos de sus hijos ante la Administración Educativa; organiza actividades de enriquecimiento para niños y niñas de Altas Capacidades Intelectuales, escuelas de padres y jornadas formativas dirigidas a familias y profesionales de la educación. Concretamente en la provincia de Málaga, contamos con ASA Málaga (Asociación Malagueña de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales) y ACM (Asociación de Altas Capacidades Marbella y San Pedro Alcántara).

Recomendaciones para padres

Cuando se comunica a los padres que su hijo o hija presenta Altas Capacidades Intelectuales, pueden mostrar reacciones muy variadas, pero en la mayor parte de los casos, sus caras y sus verbalizaciones al conocer el diagnóstico reflejan una mezcla de miedo o preocupación con cierto orgullo al mismo tiempo por tener un hijo o una hija tan inteligente. No obstante, se han detectado casos de cierta “ira” por ver demostrada su sospecha y recordar que nunca se tomaron medidas en el centro educativo del hijo o la hija; cierta indiferencia aparente porque ellos “ya lo sabían” o, lo que es peor, un entender que todos los problemas de su hijo o de su hija parten de su condición de niño o niña con Altas capacidades Intelectuales, estando por tanto justificados, y que nadie ha sabido entenderlo hasta ese momento.

En cierto modo, es natural que los padres presenten ciertos miedos y dudas sobre si sabrán o no cubrir adecuadamente las necesidades educativas del hijo o la hija con Altas Capacidades Intelectuales. En este momento se hace necesario que el profesional de la psicología o la pedagogía le transmita el mejor modo de abordar dicha educación.

Sin duda, la familia juega un papel de suma importancia tanto en el desarrollo social y emocional de estos niños y niñas, como en la potenciación de sus habilidades cognitivas y creativas.

Como opinan Forte y Latorre (2000) respecto a la intervención educativa del niño con Altas Capacidades Intelectuales, “habría que iniciarla aproximadamente veinticinco años antes de que nazca, cuidando del desarrollo físico y psicológico de sus futuros padres, que van a ser los verdaderos potenciadores de todas sus capacidades

Tras realizar una revisión bibliográfica sobre el papel de los padres en la educación de los hijos con Altas Capacidades Intelectuales, pueden extraerse las siguientes recomendaciones aportadas por distintos autores:

Establecer unas normas, pautas y límites adecuados a su edad y velar por su cumplimiento, de modo que las altas capacidades intelectuales no coarten el papel educador de los padres. Ciertamente, es un grave error considerar que el mal comportamiento de un niño o una niña puede estar justificado por el hecho de poseer Altas Capacidades Intelectuales. Las normas y los límites deben formar parte de la educación de todos los niños y niñas, con independencia de su nivel de inteligencia.

Favorecer una educación integral, potenciando el desarrollo de todas sus facetas y no solo la intelectual. Debemos, igualmente, cuidar el desarrollo socio-emocional del niño o la niña con Altas Capacidades Intelectuales, que a veces pueden presentar dificultades en estas áreas.

Aceptarle como es, respetando su personalidad. Aunque los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales forman un grupo heterogéneo y no existe un único perfil de personalidad en todos ellos, generalmente poseen una serie de características que los hacen peculiares, y sus familias deben admitir y respetar este hecho.

Favorecer las relaciones con otros niños y niñas, proporcionando el contacto, a veces, con otros niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Está documentado el hecho de que el niño o la niña con Altas Capacidades Intelectuales necesita para su buen desarrollo emocional, tener contacto, en ocasiones, con otros niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales con los que poder compartir sus inquietudes e intereses.

Estimular sus capacidades, tanto en los aspectos que destaca como en lo que presenta capacidades similares a los niños y niñas de su edad. De ese modo, conseguiremos que aquellas capacidades que son su fuerte, se mantengan o aumenten, sin descuidar el desarrollo de otras en las que muestre un nivel medio o incluso inferior al de otros niños y niñas de su misma edad.

Respetar su interés por diversidad de contenidos. Es común entre los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales querer conocer o participar en muchas actividades diferentes, que a veces abandonan cuando han saciado su curiosidad.

Ofrecerle posibilidades de formación extraescolar, sin caer en la saturación.

En ocasiones, cuando los padres reciben el diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales de sus hijos o hijas, tienden a inscribirlos en muchas actividades extracurriculares con el fin de cubrir sus necesidades educativas, dejando escaso tiempo para el ocio.

Ofrecerle oportunidades de enriquecimiento cultural. Los padres, en la medida de lo posible, pueden realizar salidas con el niño o la niña con Altas Capacidades Intelectuales al cine, al teatro, a un museo, a un oceanográfico, a un jardín botánico, a un observatorio astronómico, etc., que le aporten conocimientos y experiencias reales sobre los temas de su interés.

Facilitarle materiales en los ámbitos de su interés. Es muy recomendable proporcionar a los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales materiales como libros de consulta, juegos, programas informáticos, etc que le motiven y le ayuden en el desarrollo de sus capacidades.

Mostrar paciencia ante sus preguntas continuas y su curiosidad, ayudándole en la búsqueda de respuestas. Los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales plantean cuestiones muy frecuentemente a sus padres, maestros u otros adultos, por lo que es necesario responder o buscar junto a ellos la respuesta si no la conocemos.

Dialogar e investigar con él. Es muy interesante que la familia participe de charlas con el niño o la niña de Altas Capacidades Intelectuales y que investiguen junto a ellos sobre los temas que sean de su interés.

Mostrarse respetuoso con su trabajo y no interrumpirle cuando está concentrado en algo que le apasione. Es frecuente que el niño o la niña con Altas Capacidades Intelectuales se quede absorto en alguna tarea que le resulte realmente motivadora. Por ello, conviene respetar esos momentos sin interrupciones.

Animarlos a resolver sus problemas sin temor a fracasar. La intolerancia a la frustración es una de las características típicas que suelen presentar los niños con Altas Capacidades Intelectuales. De ahí surge la necesidad de que los padres le ayuden en esta dificultad, apoyándolos para que intenten cualquier tarea sin miedo a que salga mal.

Colaborar con el Centro Educativo. La relación familia-escuela debe cuidarse por el bien del niño o la niña con Altas Capacidades Intelectuales. Deben compartir las tareas de evaluación e intervención educativa.

Resumiendo, los padres deben entender que son guías en la adquisición de los aprendizajes del niño o la niña en casa; que no deben ocupar todo el tiempo libre de sus hijos e hijas en numerosas actividades extraescolares que lo dejen sin tiempo para el juego; que deben marcar unos límites y unas normas claras en casa y hacer que se respeten; que han de cubrir las necesidades de sus hijos e hijas no solo académicas sino también de protección y afecto y que deben mantener una estrecha colaboración con el centro educativo y el profesorado para ayudarle entre todos a tener un desarrollo equilibrado.

Los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales que presentan un

buen desarrollo psicológico y una elevada motivación, generalmente provienen de familias que les prestan atención; se preocupan de sus realizaciones escolares y/o creativas; refuerzan positivamente sus logros; les marcan unos límites claros en relación a las normas de casa y les dejan, al mismo tiempo, un margen de independencia.

Coincidimos con Fernández y Sánchez (2010) en pensar que un buen clima familiar favorecerá no solo el desarrollo cognitivo del niño o la niña con Altas Capacidades Intelectuales, sino también su desarrollo socio-emocional, siendo todos ellos factores necesarios para un adecuado crecimiento personal.

Formación e información para padres

Es importante que los padres reciban formación e información sobre el tema de las Altas Capacidades Intelectuales, aunque no se trata, como opina Fernández (1994), de dedicarse a asistir a cuantas conferencias, cursillos y demás actividades formativas se lleven a cabo sobre este campo. Simplemente se trata de poseer la suficiente información para que el tema de las Altas Capacidades Intelectuales resulte algo “dominado”, comprendido, no imponderable...,y, por tanto, no generador de temores fantasmagóricos.

Coincidimos con Pérez y otros (2000) en considerar que uno de los métodos más adecuados para cubrir la necesidad de información y formación por parte de los padres de niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales es la Escuela de Padres, la formación de padres entre padres.

En las Escuelas de Padres no se pretende que las familias únicamente reciban una charla por parte de un profesional, sino que participen, reflexionen, compartan experiencias, se ayuden y aprendan los unos de los otros. Es importante que los padres, al igual que sus hijos, puedan reunirse de vez en cuando, para compartir sus inquietudes y recibir la comprensión y el apoyo de las demás familias.

Actualmente, también existe una interesante oferta de cursos de formación *on line* destinados a familias de niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales, que suponen un gran beneficio para los padres y redundan en una mejor educación para sus hijos. Especialmente interesantes resultan los organizados por la Fundación Avanza, estructurados en temas elaborados por profesionales especializados en Altas Capacidades Intelectuales, que contienen un trabajo práctico; un foro en el que poder expresar dudas y opiniones; una evaluación del aprendizaje de cada uno de los temas y un día de contacto de todos los participantes, a través del chat, con cada uno de los profesionales.

Colaboración familia y escuela

Es necesaria una adecuada colaboración entre la familia y la escuela en el proceso educativo de un niño o una niña, y más aún cuando posee unas características especiales que requieren una respuesta educativa diferenciada. Las posibilidades de intervención sobre un alumno o alumna dependerán,

en gran medida, de la implicación familiar. Como opina Martínez (2005), no tiene sentido mantener actitudes de enfrentamiento, competitividad o negación de las diferencias y necesidades educativas de los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales por parte de la familia o la escuela.

Una bonita frase de Gibson y Mitchell (2002), evidencia la importancia de establecer esta colaboración de manera estrecha: “Las vidas de nuestros hijos están en todas nuestras manos; como una colcha, tejida con los hilos de la colaboración”.

La familia es la que mejor conoce al niño, y por tanto la más capacitada para identificar su superioridad, especialmente en las áreas no académicas, que pueden pasar desapercibidas en la escuela. Del mismo modo, conoce bien las necesidades e intereses del hijo o la hija, por lo que compartir dicha información con el profesorado y el orientador o la orientadora, puede ayudar en la realización de la programación de sus actividades.

Según López (2003) los padres deben informar a los profesores y profesoras sobre las habilidades y los intereses de sus hijos; ofrecer su ayuda al profesorado; mantener un contacto periódico con el centro educativo; comunicar su aprecio por el profesorado u otros profesionales de la educación cuando se hacen las cosas bien (y no solo manifestar enfado si salen mal); no cargar toda la responsabilidad de la educación del hijo o la hija al colegio y continuar su educación fuera del centro escolar.

Por parte de los profesores, este autor considera que deben establecer una buena relación con los padres; disminuir la ansiedad que éstos a veces pueden manifestar y pedirles que consulten con profesionales más cualificados si los problemas son graves o excesivos.

Rogado y otros (1995) opinan que es importante que los padres eviten las críticas destructivas hacia el profesorado y el centro educativo en presencia del hijo o la hija y colaboren en la integración del niño o la niña de Altas Capacidades Intelectuales en su grupo de compañeros. Por su parte, el profesorado debe integrar a los padres en el proceso de identificación y compartir con ellos el resultado de las evaluaciones y observaciones. Los padres deben conocer las actividades de enriquecimiento o las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo con su hijo o hija y pueden participar en las actividades que se desarrollen y en la valoración de las mismas.

Los padres, por último, deben conocer la normativa que regula la atención de los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales para poder solicitar en el centro educativo que se lleven a cabo las actuaciones que están contempladas para su hijo o hija. Del mismo modo, el profesional de la orientación y el profesorado debe cumplir con dicha normativa y mantener informada a la familia de los pasos que se van dando respecto a la evaluación psicopedagógica y la respuesta educativa que se ofrece al alumno o la alumna.



BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, M.A. (1994).

Actividades de grupo para padres de superdotados. En Y. BENITO (coord): Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados, pp. 207-219. Salamanca: Amarú.

FERNÁNDEZ, M.T y SÁNCHEZ M.T.

(2010). Como ayudar a un hijo con Altas Capacidades Intelectuales. Guía para padres. Sevilla: Editorial Mad.

FORTE, M.C. y LATORRE, A.

(2000). El desarrollo de los niños superdotados. En M.C. FORTES; A. FERRER y D. GIL: Bases psicológicas de la educación especial: aspectos teóricos y prácticos, pp. 383-410. Valencia: Promolibro.

GIBSON, K.L. y MITCHELL, L.M.

(2000): Let's talk: Empowering the family-professional collaborative relationship within gifted programs. Kansas Gifted Teachers State Conference, September 28-30, 2000, Wichita, Kansas.

LÓPEZ ESCRIBANO, M. C. (2003).

Análisis de las características y

necesidades de

las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación, p 237.

MARTÍNEZ, M. (2005). Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con

Altas Capacidades Intelectuales. En C. ARTILES y J.E. JIMÉNEZ (Coord Volumen IV: El niño/la niña con Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito familiar (15-52). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa Universitaria.

PÉREZ, L, DOMÍNGUEZ, P., LÓPEZ, C. y ALFARO, E. (2000). Educar hijos inteligentes. Madrid: C.C.S.

ROGADO HERNÁNDEZ, M.I. y otros. (1995). La educación del alumnado con altas capacidades, pp. 63-64. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidad e Investigación.

Resumen II Jornadas Nacionales y I Regionales sobre Altas Capacidades: EDUCACIÓN Y FAMILIA

JORGE JIMÉNEZ SALAS

RESUMEN.

Con el reto de impulsar la difusión y avance en el campo de las altas capacidades, en adelante AACCCII, aumentar su visibilidad, profundizar en el conocimiento de su naturaleza, en el proceso de identificación y en el desarrollo de su atención educativa, la Asociación malagueña para el apoyo a las altas capacidades ha sabido implicar a diferentes instituciones privadas y públicas y de profesionales del campo de la psicología, la educación y la orientación para compartir experiencias entre estudiantes, familias, investigadores y crear un foro de difusión de conocimientos plasmados en estas jornadas. Lo que se expone a continuación es un breve resumen de las intervenciones de los ponentes, recordando que en la página web de ASA se compartirán en su totalidad, para interesados.

PALABRAS – CLAVE.

Altas Capacidades Intelectuales. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Intervención Psicopedagógica. Creatividad. Inclusión educativa.

Balance del Plan de actuación de altas capacidades en Andalucía

MANUEL VÁZQUEZ UCEDA es Jefe de Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad. Dirección General de Participación y Equidad. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía.

Comenta que aunque la LOE ya hacía alusión a las AACCCII, hasta el 2010 solo se aludía al término de sobredotación. La necesidad de visibilizar el colectivo y dar un giro a la intervención desde el punto de vista de la escuela inclusiva, motivaron la creación del Plan del 2011.

Como retos conseguidos apunta al inicio y afianzamiento de un protocolo sistemático y el refuerzo y consolidación de la formación del profesorado. Señala que se han realizado 47 acciones formativas durante el período de vigencia del plan. Asimismo apunta que se ha incorporado esta temática al III Plan andaluz de Formación Permanente, como aparece en el BOJA de 2 de septiembre de 2014, y se establece como línea prioritaria para el curso 2014-15, como consta en el BOJA de 16 de septiembre de 2014.

Continúa diciendo que se llevan a cabo en la actualidad más de 30 actividades entre grupos de trabajo y formación en centros, y que se pretende dar apoyo a la realización de la evaluación psicopedagógica y las adaptaciones curriculares, que se contemplaban desde el 2008 pero no se usaban.

También como desarrollo de actividades complementarias en atención edu-

cativa a este alumnado se lleva a cabo el programa Profundiza, que desarrolla 960 proyectos y en el que participan más de 14.150 alumnos.

Expone que con el cambio de concepto se ha pasado a hablar exclusivamente de sobredotación a un concepto menos restrictivo, lo que ha llevado a cambios en la detección, identificación y evaluación. La difusión de toda esta información se expone en el portal de Escuela de familias y señala la colaboración fluida entre la Consejería y las asociaciones andaluzas de altas capacidades. Confiesa que están diseñando y desarrollando actividades para potenciar la interacción alumnado-universidades, y revela que durante el presente curso va a salir a la luz una próxima orden reguladora que favorezca mediante un marco legal todas las actuaciones en este campo.

El desarrollo del talento en los centros educativos: ¿sería posible o es una utopía?

JAVIER TOURÓN es Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra.

Uno de los grandes gurús de las altas capacidades, de prestigio y reconocimiento mundial, no es nada tibio sino audaz y apasionado en sus intervenciones.

Comenta, citando a Borland, autor y colaborador americano, que lo de la medición del C.I. debe pasar a ser una curiosidad histórica. Las clasificaciones son una trampa “del Pleistoceno inferior” y el tema de la inclusividad es asimismo antiguo.

Existen, en su opinión, algunos mitos relacionados con las AACCII como que la superdotación es algo real, tangible, “no es un sexto dedo”, puntualiza. Que la superdotación es siempre igual a alto cociente intelectual, y que una vez identificado el individuo, lo será para siempre.

Aclara que el talento y la capacidad son una mezcla de herencia y ambiente, en el que deben darse: Alta inteligencia, alto rendimiento y potencial para rendir de modo excelente. Abunda en la cuestión diciendo que se necesita trabajo duro, autodisciplina y una recompensa diferida. Tener alta capacidad no basta. Hace falta coraje (práctica deliberada), por lo que si no se riega o se desarrolla es un drama.

Alude a Störnberg, cuando afirma que el talento es la pericia en desarrollo. El potencial es la variable clave en los primeros estadios, pero debe ser cultivado de manera intencional. Sugiere el esfuerzo, la motivación y el interés para que el talento se desarrolle.

Tampoco se muestra indiferente al hablar de la escuela, a la que acusa de no identificar a este alumnado no porque no sepa sino porque no quiere. Se pregunta si es la escuela una máquina de provocar talento. Aclara que siguiendo la curva de normalidad de Gauss, debería haber identificado tanto alumnado discapacitado como de altas capacidades. Revela que entre el 91’5 y el 98’3 de esta población está aún sin identificar.

Con respecto a los resultados de los informes PISA, no atribuye los demolidores resultados en España a que seamos más tontos que los demás, sino que no bombeamos o provocamos el rendimiento.

Pide desarrollar todo tipo de competencias, dado que las profesiones del futuro aún no existen.

Hace suya una antigua reflexión de Dewey: Si enseñamos a los niños de hoy como a los de ayer, les robamos el mañana. Y concluye exponiendo que la meta de la escuela no debe ser promover la igualdad, sino la equidad. Y que no debe ser una educación de los más capaces sino una escuela más capaz para todos.

Orientaciones metodológicas para el profesorado

SUSANA TRUJILLO HIDALGO es Dtra. en psicología por la UMA con la tesis: Personalidad y adaptación de niños y jóvenes con sobredotación intelectual (2008). Directora del Centro As especializado en AACCCII y orientadora del IES Torre del Prado

Para explicar qué necesita este alumnado, comienza exponiendo sus características cognitivas, de personalidad y sobre gustos e intereses. A continuación relata algunos de los problemas que presentan, como la inquietud motora, pueden ser poco comunicativos, presentan trabajos descuidados o con caligrafía deficiente, pierden interés por el estudio y ese aburrimiento puede desembocar en un fracaso escolar, como le ocurre al 30 % de este alumnado.

Entre sus necesidades cita: La independencia, el gusto por tareas complejas, retos, el reconocimiento de logros y ambiente estimulante, etc. Para ello relata que hay que partir tanto de su nivel evolutivo, capacidades y nivel de competencia, y cambios en la organización permitiendo grupos flexibles, por afinidades, interniveles, etc.

Para su aprendizaje se buscarán tareas que potencien el pensamiento, permitan el uso de diferentes recursos y el aprendizaje autónomo y por descubrimiento, así como el aprendizaje basado en problemas reales.

También estima como imprescindible el cuidar el desarrollo socioemocional, tener previstas tareas de enriquecimiento o ampliación, eliminar elementos estereotipados o rutinarios, desarrollar programas de enriquecimiento cognitivo, etc. Concluye proponiendo como reto educativo que los alumnos vuelvan entusiasmados al día siguiente.

Necesidades y respuesta educativa

JOSÉ RAYO LOMBARDO es Doctor en CCEE por la UNED. Orientador del Equipo de Orientación Educativa Equipo Especializado en Altas Capacidades de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Delegación Provincial de Jaén.

En primer lugar, analiza datos y situaciones que ponen de manifiesto una situación a considerable distancia de la deseada, para el reconocimiento y respuesta educativa a alumnos de este perfil. Aduce que el objetivo no está ni

mucho menos conseguido. Reconoce que hay simpatía por el alumnado discapacitado, pero es mucho más complicado generar tanto la simpatía como el esfuerzo y el gasto de recursos en el alumnado AACCCII. Propone como necesario generar una cultura de altas capacidades y talentos, lo que es difícil de entender para muchos. Expone varios casos prácticos reales y cómo debería haberse intervenido en estos casos.

Neuroconstructivismo y altas capacidades

SYLVIA SASTRE I RIBA es catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja.

En su intervención reflexiona sobre la importancia de conocer el perfil de capacidades del niño. Considera que las altas capacidades son una promesa que puede o no hacerse realidad. Pueden encontrarse en tres estados en estado manifiesto, emergente (se manifiestan un poco) o latente (no se manifiestan).

Entiende el Neuroconstructivismo desde un marco integrador e interdisciplinar con un doble significado: genética y desarrollo.

Cómo funciona la fluidez y flexibilidad en el talento científico

M^a DOLORES PRIETO SÁNCHEZ es Catedrática de Psicología evolutiva y de la Educación por la Universidad de Murcia

En primer lugar aclara qué entendemos por pensamiento científico y comenta que es más fácil intervenir sobre el talento verbal o matemático que sobre el científico. Determina que en la actualidad el no promover dicho talento está llevando, entre otras razones, a un abandono de carreras técnicas. Coincide con Touron en que el resultado del talento depende de la naturaleza de la persona (herencia) y del ambiente (enriquecimiento).

Entiende como características de este talento la búsqueda esencialmente de lo nuevo, un reflejo de la realidad, de la probabilidad de valorar lo que no se observa directamente, prever el futuro y comprender el pasado.

Cita a Torrance, que estudia desde 1995 a creatividad en la ciencia. Concluye que dicha creatividad consiste en reconocer problemas, formular hipótesis, resolver y generalizar. Para ello estima como necesarios, la habilidad intelectual y un conocimiento suficiente de las ciencias. Propone trabajar en la escuela la creatividad en cada área en vez de la creatividad general. Concluye proponiendo pruebas como el C-SAT, el DAT5, para medir la habilidad y creatividad científicas.

Creatividad y escuela

DOLORES GARCÍA ROMÁN es orientadora escolar y especialista en altas capacidades del EOE especializado de Málaga 2010-12.

Comenta que la creatividad se encuentra en cualquier persona y que de hecho tiene una base biológica, concretamente en el hemisferio derecho del cerebro donde se halla la intuición. Ejemplos de capacidades que operan en el pensa-

miento creativo son: La curiosidad, el afán experimentador, la experiencia de sentirse defraudados, la disposición a asumir riesgos, la flexibilidad mental, el pensamiento metafórico y el sentido artístico.

Apunta que nuestro sistema educativo solo promueve el talento lógico o pensamiento convergente, y que la escuela mata la creatividad. Esto se da incluso en la familia. Acusa al sistema educativo de estigmatizar el error y no promover el pensamiento divergente: La flexibilidad, la originalidad, la elaboración, la redefinición.

Nuestras fórmulas de evaluación no ponderan el pensamiento divergente entre otros modos al no incluir las respuestas abiertas en los exámenes. Recuerda que Bolonia pretende que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Test científico de screening para alumnos con superdotación intelectual

YOLANDA BENITO MATE es Doctora en Psicología por la Radboud University of Nijmegen. Center for the study of Giftedness Holanda. Directora del Centro Huerta del Rey.

Presenta un test de Screening basado en el Raven color. Habla de las fases en el proceso de identificación del alumnado. Continúa exponiendo que es y qué no es un test de screening relatando los criterios de validez. Aclara que a dicho procedimiento debe exigírsele: Validez diagnóstica (sensibilidad y especificidad), eficiencia, reproductividad y seguridad.

Muestra asimismo los resultados en otras pruebas, como las escalas Gates y revela que en su opinión, el *K-Bit* y el *Badyg* no deben ser usados como screening. A continuación, presenta los resultados de la prueba creada por su equipo a partir del Raven, del que dice ser económico, correlaciona bien con otras pruebas, está muy aplicado y es no verbal. Tras explicar la metodología y los resultados de la investigación, aclara que el test creado admite al 12% de la población y obtiene muy buenos resultados en cuanto a sensibilidad, especificidad y probabilidad.

Detección temprana PCGI. Prueba de Creatividad Gráfica Infantil

M^a TERESA FERNÁNDEZ REYES es Directora del Centro CADIS

Presenta una prueba para medir la creatividad gráfica infantil. PCGI. Aclara que incluye un baremo para alumnado de 4 años y que no diferencia partes de la creatividad.

Explica también que se dedican a investigar en detección temprana, así como a conocer al alumno y potenciar sus capacidades y autoestima.

Nos recuerda el alto potencial que posee el cerebro y la alta plasticidad existente en edades tempranas, así como que la característica más estable del ser humano es su capacidad de modificación. Se pregunta cómo podemos eva-

luar la creatividad si no somos creativos. Echa de menos en clase que hayamos perdido los rincones y proyectos con que trabajábamos en educación infantil.

Aula de Desarrollo de Capacidades. Una experiencia en Primaria y Secundaria

PILAR ANDRÉS VITORES es diplomada en EGB por la especialidad de infantil.

Presenta como buena práctica una experiencia que se lleva a cabo en Aragón, y que ha sido objeto de varios reconocimientos nacionales. Se trata de un programa que se lleva a cabo en 4 colegios donde se desarrollan proyectos innovadores. Se trata de un aula de desarrollo de capacidades, creada con el objetivo de cambiar la metodología del centro. Las claves, reconoce la autora, son las clases seminarios, que la dan los profesores, con la supervisión de los especialistas. Desde los intereses del alumnado, intentan trabajar la creatividad para ampliar las posibilidades de conocimiento y ampliar su aprendizaje. No tratan de adelantar contenidos. Los alumnos del taller van a las clases ordinarias basadas en las experiencias del taller.

ISABEL CASTILLO es profesora del IES José Cadalso de San Roque, Cádiz. Ha creado un aula de desarrollo curricular para el desarrollo del talento y las altas capacidades que se desarrolla mediante talleres en su instituto desde 2011. Propone unidades extracurriculares de carácter interdisciplinar para alumnado de 1º ciclo de la ESO, que va alternando durante un cuatrimestre por 3 de los talleres ofertados, en horario lectivo durante semanas alternas; la particularidad es que no recibe dotación especial ni cuenta con profesorado especializado o liberado de otras tareas lectivas como en la mayoría de las demás comunidades.

Mi hijo está evaluado, ¿y ahora qué?

ESTRELLA GARCÍA FERNÁNDEZ. Licenciada en Psicología por la UMA y experta universitaria en diagnóstico y educación de los alumnos con altas capacidades por la UNED.

Desde su calidad de presidenta de ASA, su experiencia en trato con esta población y madre de alumnos de alta capacidad, hace un recorrido por las vicisitudes que pueden encontrar estos alumnos en los centros educativos, cuáles son sus necesidades desde el campo emocional al cognitivo, qué pueden esperar las familias y de qué forma pueden colaborar con la respuesta adecuada a este colectivo

Mentorac UMA: Un modelo experimental de mentorías universitarias para AACC: Resultados 2012-2014

MILAGROS FERNÁNDEZ MOLINA es Dtra. del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UMA.

Expone las características de esta experiencia de colaboración entre la UMA y la Delegación de Educación, y cómo ha ido creciendo el proyecto de forma

exponencial, acercando los métodos de investigación y el método científico al alumnado preuniversitario, desde diversos campos del saber.

Mesa redonda: Instituciones

Instituciones, altas capacidades, educación y familia.

Componentes: **NOEMÍ ÁLVAREZ BOYERO** [COPAO], **ALBERTO FLAÑO ROMERO** [Fundación Avanza], **JORGE JIMÉNEZ SALAS** [EOE Altas Capacidades-Málaga] **ANA COBOS CEDILLO** [COPOE], **D. JUAN BUENO JIMÉNEZ** [ASADIPRE].

Como conclusión, destacamos que más allá de los objetivos propuestos por la organización, debemos acentuar la novedad e importancia de reunir en unas jornadas, y por tanto, tener en cuenta los diferentes puntos de vista entre los expuestos por diferentes asociaciones, familias, profesorado universitario, profesionales de la orientación y profesorado que atiende AACCI, alumnado universitario, investigadores y representantes de la administración.



_02

TRIBUNA

PROFESIONAL



El alumnado ante herramientas didácticas de e-learning



JUAN J. LEIVA OLIVENCIA
 PROFESOR DE DIDÁCTICA Y
 ORGANIZACIÓN ESCOLAR
 UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
 juanleiva@uma.es

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TIC en adelante) ya forman parte de nuestra vida cotidiana en el aula y están transformando el contexto social y educativo (Aguaded, 2001). Cuando hablamos de las TIC nos estamos refiriendo al intercambio de información y a la comunicación entre personas a través de Internet. Las nuevas tecnologías ofrecen al usuario no solo la posibilidad de ser receptor de información sino también la de ser emisor-creador, autor aunque la gran revolución que aporta Internet al aula es la posibilidad de crear entornos de aprendizaje que van más allá de los límites de la clase. Internet está revolucionando el contex-

to de enseñanza y aprendizaje ya que es sumamente fácil de utilizar y pone a nuestra disposición un potencial de información extraordinario. Sin embargo, creemos que esta no es la clave del éxito del E-learning; estamos de acuerdo con Cabero (2001) cuando afirma que la clave del éxito estará en ofrecer al estudiante la posibilidad de ser no sólo receptor o consumidor de contenidos, sino emisor y creador de su propio aprendizaje construyendo y reconstruyendo conocimientos. La voz del alumnado hoy es una pieza angular en cualquier diseño didáctico que pretenda ser innovador, o cuanto menos, eficaz en materia de producir o de guiar un aprendizaje relevante (Marcelo y Otros, 2002). De nada sirve la planificación de magníficos instrumentos virtuales de aprendizaje si finalmente no son empleados o no

■ La clave del éxito estará en ofrecer al estudiante la posibilidad de ser no sólo receptor o consumidor de contenidos, sino emisor y creador de su propio aprendizaje

Re: VIDEO "DISCAPACIDAD INTELECTUAL"
de García Peña Laura - miércoles, 24 de marzo de 2010, 18:22

Este video refleja de una manera real las experiencias que viven las personas con diversidad funcional y lo que se encuentran en las diferentes etapas de sus vidas, ya que nos muestra niños/as, jóvenes y adultos/as. No obstante un aspecto que observe y que creo que es de gran relevancia, es el papel que juegan las familias en todo este proceso, vimos diferentes postulados e ideologías (todas ellas respetables), pero la capacidad de superación que mostraban ciertos padres, es un aspecto a destacar, todos/as necesitamos un afecto y apoyo en nuestro crecimiento, incluso y sin duda durante toda nuestra trayectoria vital, pero tenemos capacidad para decidir lo que queremos ser, donde queremos vivir, lo que queremos comer... a estas personas (dependiendo del grado de afectación), se les da todo elegido, no tienen libertad para exponer sus razones, sus decisiones o sus gustos... es por eso que veo tan importante el papel de la familia en estos niños, ya que dependerá de esta gran futuro de ese pequeño. Por esta razón nuestro objetivo en la educación debe estar tan vinculado al ámbito familiar, porque si no apoyamos a las familias, no podremos apoyar a nuestro alumnado.

Re: VIDEO "DISCAPACIDAD INTELECTUAL"
de Olivares Pondón Beatriz - miércoles, 24 de marzo de 2010, 19:57

Este video para mí ha sido muy interesante y creo que es un buen ejemplo a mostrar a aquellas personas que tienen desconocimiento sobre el tema de las discapacidades humanas ya que en él se muestra que por tener discapacidad no significa que una persona este condenada de por vida a no poder realizar acciones que otras normativas si pueden, es un paso hacia su integración, y solo nos esta mostrando la realidad y el día a día de estas personas.

Re: VIDEO "DISCAPACIDAD INTELECTUAL"
de Corrojo Juan Adrián - miércoles, 24 de marzo de 2010, 20:38

como a mencionado Mireya con anterioridad, a mí lo que más me ha llamado la atención han sido los padres que dijeron que si su hijo era feliz, ellos también lo van a ser, esta forma de pensar lo veo muy humano y para mí es un claro ejemplo a seguir por los padres.

Re: VIDEO "DISCAPACIDAD INTELECTUAL"
de Oliva Garrido María del Carmen - jueves, 25 de marzo de 2010, 15:55

El video en general me ha hecho ver que las personas con este tipo de discapacidad pueden vivir perfectamente y yo creía que esto no era así, pensaba que presentaban más dificultades para relacionarse, trabajar...

Lo que más me ha llamado la atención es una definición que hacen en el comienzo, nos dicen que para construirse una persona como ser humano necesita de una persona que lo enseñe, un buen poder del entorno y sobretodo cariño. Creo que el cariño es fundamental para una persona tener ganas de vivir y luchar contra todas las barreras puestas.

En el caso de Mireia, los padres nos dice que la solución de esta discapacidad la tienen ellos, confiando en su hija. Me ha parecido una reflexión muy buena ya que son ellos quién deben apoyar y presentar a su hija un mundo sin obstáculos y sin limitaciones.

También quisiera destacar un comentario que hacen "todos necesitamos ayuda ante alguna situación de nuestra vida", esta idea me ha hecho pensar y apoyarla ya que es cierto que no hace falta que dispongamos de diversidad funcional para necesitar ayuda en alguna situación de nuestra vida diaria.

Y por último me ha gustado mucho una reflexión que nos dice que "nadie es más persona porque tenga más inteligencia" es cierto que las personas no debemos de mirarla y evaluarlo por su nivel de inteligencia sino por sus cualidades como persona, o: respeto, solidaridad, cariño... creo que es fundamental esta idea.

Intervenciones de alumnos en foro de debate/ JUAN J. LEIVA OLIVENZA

son útiles para el aprendizaje de nuestro alumnado. Partiendo de estos fundamentos pedagógicos vamos a narrar la experiencia que hemos desarrollado en el segundo cuatrimestre del curso 2009/2010, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con los alumnos y alumnas de la asignatura optativa de Educación Especial "Formación e Inserción Laboral de Jóvenes con Dificultades". Teníamos como objetivo fundamental en nuestro proceso de indagación cualitativa el conocer y comprender las potencialidades y debilidades que nos ofrece la plataforma moodle del Campus Virtual de

la Universidad de Málaga (CV), que es accesible a través de la dirección electrónica: <http://ccedu.cv.uma.es/>. En concreto, nos centrábamos en dos herramientas básicas en el desarrollo del aprendizaje virtual: la Wiki y los Foros. Como instrumento de recogida de información cualitativa hemos empleado los autoinformes sobre la asignatura que hacían los alumnos, así como sus comentarios en el foro dedicado a la evaluación de la misma. Ciertamente, y al margen del análisis de contenido realizado, son realmente reveladoras las palabras, y por tanto, las voces de cada uno de los alumnos que han sido par-

ticipes de esta experiencia de indagación cualitativa. Es decir, queríamos focalizar nuestra mirada en el pensamiento pedagógico de estos alumnos analizando sus reflexiones sobre si son funcionales y válidos los instrumentos empleados en el CV, o si por el contrario, les suponía un trabajo extra que no ayudaba en absoluto a su propio aprendizaje. Así mismo, tenemos que incidir en la idea de que nos interesaba tener evidencias cualitativas de las opiniones que tenían los alumnos sobre la funcionalidad e interés de la práctica educativa en contextos virtuales de aprendizaje.

El objetivo de todo buen do-

Los foros han sido la otra herramienta más valorada, ya que permitían trabajar los apuntes de manera cooperativa y colaborativa, la reflexión, el intercambio de ideas y, el debate permanente

Apostamos por una fundamentación constructivista y sociocultural en la evaluación de la calidad de las prácticas docentes innovadoras.

cente es conocer y comprender la funcionalidad de todas aquellas herramientas didácticas que le permite mejorar su práctica docente, y por ende, facilitar la motivación hacia el aprendizaje de su alumnado, haciendo hincapié en el uso de las TIC como instrumento cada vez más relevante en la interacción educativa entre docente y discente. Así pues, como hemos dicho anteriormente los alumnos de la asignatura optativa de la titulación de Maestro, especialidad Educación Especial, “Formación e Inserción Laboral de Jóvenes con Dificultades”, tenían la oportunidad de seguir la asignatura a través del CV, donde se colgaban apuntes no sólo por parte del docente, sino que los propios alumnos elaboraban de manera cooperativa sus apuntes de clase. En este punto, a partir de las lecturas y las referencias bibliográficas facilitadas en las sesiones presenciales, el alumnado tenía la posibilidad de elaborar y de construir sus apuntes de una manera colaborativa y crítica. Esto se hacía principalmente a través de la herramienta *Wiki*. No obstante, la crítica de algunos alumnos tenía que ver con la escasez de aportaciones del alumnado, y es que, al plantearse como una actividad no obligatoria, había muchos alumnos que no participaban. Esta es la opinión de uno de ellos:

”Con respecto a la *Wiki* me ha y no me ha gustado. Me ha

gustado porque para los no asistentes pues ahí tienen el temario dado en clase y se van poniendo al día sobre lo que hemos hecho e incluso para los asistentes si no te ha dado tiempo a copiar algo o ese día no has podido ir a clase pues perfecto porque no se lo tienes que pedir a nadie, pero lo que no me gusta es que creo que hemos sido 5 o 6 subiendo apuntes cuando en clase somos mas de 30...y por lo que se hay gente que no sube apuntes pero si los mira, eso es lo que no veo bien de la *Wiki*. Pero en general me gusta bastante trabajar con el campus”

Por su parte, los foros han sido la otra herramienta más utilizada y valorada, ya que permitía no sólo trabajar los apuntes de manera cooperativa y colaborativa, sino que permitía la reflexión, el intercambio de ideas y, sobre todo, eran espacios de diálogo y debate permanente. Una alumna lo expresaba así:

“Bueno yo quería hablar sobre el campus virtual y la *Wiki*, el campus ha sido una herramienta de trabajo muy buena y constructiva ya que todos aportamos cosas muy interesantes, hablamos sobre los debates hechos en clase, debatimos sobre los documentos, vídeos etc. y para la gente que no habla mucho en clase es una forma de darse a conocer (quizás como me pasaba al principio). Al principio me agobié un poco porque todo el mundo estaba cada dos

por tres escribiendo y no daba abasto pero la cosa se calmó y fue muy bien la verdad, pienso que es una buena herramienta de trabajo la verdad.”

En todo caso, no todo el mundo consideraba de manera positiva el CV. Hay alumnos que todavía consideran que lo virtual tiene muchos aspectos positivos, pero valoran mejor la presencialidad y el trabajo que se desarrolla en las sesiones donde existe una interacción más cercana y humana. Es sumamente interesante la reflexión que nos planteaba un alumno a este respecto:

“Buen recurso este del campus virtual, pero me he dado cuenta de que las relaciones personales y en primera persona son las que te marcan más, por ello, quiero decir que campus virtual SÍ, pero sin cambiarlo por un debate fluido y dinámico en clase. Al menos yo he pasado muchos comentarios por alto o no me han llamado tanto la atención aquí en el campus como en clase, a no ser que hayan sido recursos que es más difícil que tratemos en clase, como algún artículo o algún video colgado.”

En esta misma línea, de valorar positivamente el CV y el trabajo realizado a través de los instrumentos didácticos tales como la Wiki o los foros, resulta muy interesante conocer que algunos alumnos se agobian al no conocer esta dinámica de trabajo. De hecho para muchos

alumnos el aprendizaje virtual todavía no tiene la valoración tan positiva que tiene la presencialidad, y esto es debido, sobre todo, a que no tienen hábitos de trabajo en *Entornos Virtuales de Aprendizaje* (EVA). Dicho esto, resulta curioso señalar que había alumnas que se agobiaban al recibir un número significativo de correos electrónicos o que no podían estar al día en las intervenciones de los diferentes campos temáticos abiertos en cada uno de los foros del CV. Así se expresaba una alumna:

“En cuanto al campus virtual, lo considero un instrumento de aprendizaje muy útil y necesario, aporta muchos beneficios: ayuda para los no-asistentes, medio de expresión para los/las más tímidos/as, intercambio de opiniones, construcción conjunta de conocimiento, puede servir como agenda al recordar cuando hay que entregar un trabajo...Sin embargo yo le pongo una pequeña pega, para participar o seguir una conversación en un foro de debate, o estás todo el día pendiente a los mensajes o tienes que leer de golpe un montón de información sobre el mismo tema (a mí lo último me agobia y a veces me resulta repetitivo...)”.

En definitiva, esta experiencia didáctica tiene sentido ante la necesidad de implementar nuevas metodologías de acción pedagógica acordes al nuevo escenario educativo que traza el

Espacio Europeo de Educación Superior. Apostamos por una fundamentación constructivista y sociocultural en la evaluación de la calidad de las prácticas docentes innovadoras. El alumnado debe apropiarse de los conocimientos y adquirir competencias colaborativamente, elaborando significados y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje en un contexto determinado. Aquí tiene plena adecuación nuestra propuesta de metodología didáctica inclusiva, empleando de manera simultánea unas herramientas virtuales innovadoras con el trabajo didáctico desarrollado en clases presenciales. Así mismo, y como elemento de innovación para el curso que viene, nos planteamos que la evaluación se desarrolle a través de e-portafolios, entendiendo que es un instrumento que nos posibilita proporcionar adecuadamente las ayudas a lo largo del proceso en que se genera el cambio o innovación con relación a la construcción del conocimiento. En este punto, una alumna apunta a la necesidad de que esta metodología combinada, entre el E-learning y lo presencial, deje márgenes y tiempos para la reflexión. Es decir, no podemos pedir al alumnado una exigencia doble o triple en su trabajo académico, sino adecuar las herramientas y materiales didácticos en función de sus necesidades y tiempos disponibles.

“Y por ultimo decir que el foro me ha vuelto un poco loca jaja, porque durante una época no quería ni abrir el email porque si me pasaba tiempo sin abrirlo era una locura todos los mensajes que te podías encontrar, pero bueno creo que es un recurso muy bueno (siempre que se tome con tranquilidad y sin agobios) porque a veces resulta difícil coger el hilo del tema si llevas mucho tiempo ausente.”

Finalmente, cabe destacar que el nivel de satisfacción con esta dinámica metodológica fue muy alto, pues la mayoría del alumnado manifestaron una total satisfacción con respecto al proceso completo y global que implicaba esta asignatura optativa, y, además, el 95 % de los mismos la recomendaría a otros compañeros suyos de la misma especialidad. Ahora bien, no podemos negar la posibilidad y potencialidad que implica trabajar de esta forma, tipo blended learning (aprendizaje combinado), cuando teníamos un grupo relativamente reducido de alumnos, un total de 48, entre alumnado presencial y no presencial. Esto también es un aspecto importante en la reflexión que hacemos de la práctica docente, ya que el proceso de seguimiento del aprendizaje, así como de los canales interactivos de participación del alumnado era viable. Ahora bien, nos cuestionamos la posibilidad de desarrollar estrategias y entornos combina-

dos de aprendizaje cuando el número de alumnos sea mayor, ya que para el docente su duplica el trabajo en la medida en que da respuesta a dos entornos interconectados, pero con lenguajes y herramientas diferentes. En esta misma línea, y como otra reflexión que emerge con fuerza de esta experiencia es la necesidad de establecer con claridad los contenidos y los modos de hacer en estos dos entornos de enseñanza-aprendizaje: el presencial y el virtual.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J.I. (2001). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la comunicación*. Huelva: Ágora Digital.
- CABERO, J. (2001). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- MARCELO, C y otros (2002). *E-learning-teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Madrid: Gestión.



EL ACOSO ESCOLAR:

propuestas de intervención para un aula sin violencia



NOELIA AGUADO NAVÍO

Introducción

Es conocida la problemática que presentan algunos centros educativos en torno a dificultades en la convivencia. A pesar de que la Administración Educativa y algunos centros en particular están actuando para corregir estas necesidades, nos gustaría presentar recursos que pudieran servir de ayuda en este menester. Por esta razón, se ha elaborado el presente trabajo, en el cual realizamos una breve fundamentación de acoso escolar, para más tarde plantear propuestas de actuación.

Fundamentación teórica

El acoso escolar, no es una actitud aislada en un momento dado, sino un comportamiento repetitivo en el tiempo. De esta forma, algunos lo entienden en los siguientes términos:

Bullying, también conocido

como acoso escolar e intimidación, es un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente durante un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes (Sullivan et al, 2005: 5).

Esto quiere decir, que el acoso entre escolares, puede producirse de forma colectiva o entre dos personas, y que suele manifestarse agresivamente de unos sobre otros, cada uno con un rol: víctima y acosador.

En relación a esta última idea, tenemos que *“la persona que acosa tiene más poder que la víctima”, (...) puede ser oportunista, pero una vez que empieza, suele normalmente continuar” (...)* *“una víctima del acoso escolar puede sufrir daños físicos, emocionales o bien psicológi-*

cos” (Sullivan et al, 2005: 5).

Por lo tanto, siempre que se da un caso de acoso escolar, se realiza a través de amenazas, intimidación o coacción, y las consecuencias para la víctima pueden llegar a ser muy graves.

Junto a cómo se produce esta conducta, es importante tener en cuenta los tipos de acoso escolar:

Acoso físico: es la forma más obvia de bullying, y tiene lugar cuando una persona sufre daños físicos al ser mordida, pegada, pateada, golpeada, arañada, escupida, zancadilleada, o por tirarle del pelo o a causa de cualquier otro ataque físico (Sullivan et al, 2005: 5).

Acoso no físico: puede ser verbal o no verbal. Dentro del acoso verbal tenemos que:

Incluye las llamadas telefónicas ofensivas, la exigencia mediante amenazas de dinero o bienes materiales, la intimi-

dación general o las amenazas de violencia, la asignación de motes, los comentarios o burlas racistas, el lenguaje sexualmente indecente u ofensivo, las burlas malévolas o los comentarios crueles, y la difusión de rumores falsos y malintencionados (Sullivan et al, 2005: 5).

Con referencia al acoso no verbal, este puede ser directo o indirecto.

Acoso no verbal directo: hablamos de gestos groseros y caras de desprecio, y normalmente no se contempla como un acoso, ya que se ve como algo relativamente inofensivo. (Sullivan et al, 2005: 5-6).

Acoso no verbal indirecto: incluye, de manera no premeditada y normalmente sistemática, ignorar, excluir y aislar; enviar (normalmente de manera anónima) notas ofensivas, y hacer que los demás estudiantes sientan aversión hacia alguien (Sullivan et al, 2005: 5-6).

A modo de síntesis, resumiremos lo expuesto en el gráfico 1.

Considerando estas características, vamos a proponer algunas actividades con objeto de paliar esta situación

Recursos para la intervención

Las diferentes propuestas tienen como finalidad, trabajar tanto con las personas que ejercen el acoso como para quienes lo padecen. Las mismas ha sido tomadas y otros casos, adaptadas del manual elaborado por Torrejo, (2001) para la formación de mediadores.

Actividades con los acosados

Se programarán reuniones semanales con estos alumnos/as, de manera individual o en grupo según se crea conveniente. En las mismas, se trabajarán la expresión adecuada de sus sentimientos, relativización de problemas y mejora de su autoestima. Los recursos a utilizar serán el apoyo y la escucha activa.

Por otro lado, se les entrenará en lo que se refiere a las habilidades sociales. Bajo la supervisión de un tutor, un alumno/ liderará a un grupo de estudiantes en actividades como:

Ejercer de mediador en las elecciones de delegado/a de todos los cursos escolares...

Programar partidos de baloncesto, fútbol, ajedrez, entre otros, así como de informar de su planificación, celebración, reserva de espacios, etc.

Actividades con alumnos/as acosadores

Actividad 1. Resolución adecuada de conflictos.

Con el grupo de alumnos/as, se creará una situación ficticia que plasmaremos en un guión, donde uno de sus protagonistas tendrá un conflicto con otro y se escenificará la problemática. Los alumnos acosadores tendrán que dar solución y mediar entre los implicados, haciéndoles ver las posibles soluciones y consecuencias positivas y negativas para los actores que han representado el conflicto. Esto les aportará capacidad de diálogo, reflejar distintos puntos de vista, mejorar la empatía, control de su ira y agresividad.

Actividad 2. Fomento de la igualdad.

A través de esta actividad, se intentará que los alumnos/as aprendan a expresar sus gustos o aficiones. Cada individuo, deberá exponer al gran grupo las

Tipos de acoso	Comportamiento/ consecuencias
Acoso físico	Daño físico
Acoso no físico	Verbal: llamadas telefónicas ofensivas, explotación, asignación de motes, burlas. No verbal: puede ser directo o indirecto

Gráfico 1



actividades que realizan y sus preferencias. Una vez presentadas, el resto de compañeros valorará de forma constructiva los aspectos positivos y/o mejorables. Esto dotará al grupo habilidades comunicativas, además de comprensión y empatía hacia los demás.

Actividad 3. Reconocer errores.

Por parejas, los alumnos tendrán que expresar algún conflicto que hayan tenido con sus compañeros, profesores o familia. El componente de la pareja que ha escuchado el problema, explicará a sus compañeros lo ocurrido, y a continuación se entablará un debate acerca de

las dos posturas presentes en el desencuentro. De esta forma se intentará mostrar al compañero que presencié la disputa, las dos posturas de una misma situación para que tenga mayor comprensión de lo ocurrido y sea consciente del malestar que la otra persona pudo sentir durante el enfrentamiento. Al ser una actividad extensa en el tiempo, se realizará con un máximo de dos-tres parejas aproximadamente.

Actividad 4. Las habilidades comunicativas.

Esta actividad se puede realizar con ambos grupos indistintamente, acosadores y acosados, ►

► o si las circunstancias lo permiten, conjuntamente. Se pedirá a los alumnos/as que escojan una noticia de prensa o un tema que les interese. Todas se juntarán en una caja, se mezclara, y al azar se escogerá una para trabajar en las sesiones semanales.

Para cada sesión, se formarán grupo, y cada grupo a su vez, elegirá a un mediador.cada grupo, se dividirá en detractores y seguidores de la noticia, y posteriormente dará comienzo un debate.

El debate se iniciará con una pequeña introducción del tema a tratar, breve exposición de las razones que justifica cada parte estar de acuerdo o en contra; a continuación se expondrán sus motivos de forma más extensa. Tras esta intervención se establecerá un turno de preguntas y respuestas el cual estará controlado por el mediador. Por último se pedirá a cada grupo que realicen una conclusión de lo que le ha aportado el debate y de lo que se ha tratado en el mismo.



Imagen de archivo/ IAN L.

BIBLIOGRAFÍA

Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
Torrejo Serjo, J., C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Nancea, S.A.

LaTorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GRAO
Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)
Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento

para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. (BOJA 8-8-2007).
Sullivan, K., et al. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.

Evaluación psicopedagógica en la capacidad intelectual límite: análisis de un perfil de WISC

Psychology assessment in borderline intellectual functioning.
Analysis of a profile of WISC

DIEGO JESÚS LUQUE PARRA
DPTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
dluque@uma.es

RESUMEN

En este trabajo se trata de llamar la atención en los profesionales de la Educación y la Psicología, sobre la valoración de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y Capacidad Intelectual Límite. Tras una breve exposición sobre los criterios diagnósticos propios en esa Capacidad y Dificultades, se hace un análisis de caso, centrado en el perfil cognitivo, buscándose reflexionar sobre los aspectos de una intervención psicopedagógica.

MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS
DPTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
mjluquerojas@uma.es

PALABRAS CLAVE

Dificultades de Aprendizaje – Capacidad Intelectual Límite – Evaluación Psicopedagógica – Intervención Psicoeducativa.

ABSTRACT

This paper seeks to draw attention to professional education and psychology, on the assessment of pupils with learning difficulties and borderline intellectual functioning. After a brief presentation on their own diagnostic criteria and difficulties in that capacity, a case study focusing on the cognitive profile, seeking to reflect on aspects of a psychoeducational intervention becomes.

KEY-WORDS

Learning disabilities – Borderline intellectual functioning - Psychopedagogic Assessment – Psychopedagogic Intervention.

Introducción

El término de capacidad intelectual límite (CIL en adelante) alude a un carácter de frontera entre una normalidad y su extremo bajo-inferior de la curva de distribución de la inteligencia a lo que, como criterio estadístico-psicométrico, debe añadirse un análisis de la conducta personal y social, así como la valoración de la ejecución y rendimiento en procesos de en-

señanza-aprendizaje, para su centrada definición. Esto es así, porque en general, las teorías psicológicas que han fundamentado el desarrollo educativo, particularmente en la Educación Especial, han conceptualizado la mente como una capacidad de dominio general, lo que explicaría también los efectos de una limitación o disfunción de la misma¹.

Desde una aproximación neu-

1. Como han apuntado García-García (2001) y García-García y Carpintero (2002), se da un debate entre teorías constructivistas y teorías modulares de la mente, en el que se trataría de dilucidar si ésta constituye un sistema unitario, por el que se capta, procesa y resuelve cualquier tipo de problema, sea del carácter que sea, o bien, tratamos de la mente como un conjunto de procesos y sistemas especializados, en resolver diferentes tipos de problemas, con competencia distinta en función del área que operan.

ropsicológica y cognitiva al área de las limitaciones intelectuales, el sistema mente – cerebro en la persona con CIL, se conforma de igual manera que el resto de la población, aunque con diferencias en el funcionamiento cognitivo, dándose un menor rendimiento en las funciones perceptivas, atencionales, de memoria y razonamiento, así como en sus relaciones y procesos y en las estrategias de afrontamiento, canalización y elaboración de la información. La dificultad no se origina tanto en una estructura, como en sus parámetros de velocidad y eficacia, valorándose limitaciones (o menos adecuadas) en las estrategias a aplicar, supuestamente ya adquiridas. La disfunción podrá ser debida tanto a fallos en los módulos y conexiones, como a su integración con los sistemas centrales, con limitaciones de asociación entre elementos (signos, percepciones, conceptos...), menores rendimientos de procesamiento (juicio, razonamiento...). Además de estas dificultades debe reconocerse igualmente, el otro extremo de desarrollo de habilidades que coexisten (la eficacia de módulos perceptivos, de memoria,...), así como los aspectos positivos de una persona reconocedora de sus limitaciones y su voluntad de progreso.

En este sentido, la capacidad intelectual límite es la manifestación de un estado particular

de funcionamiento cognitivo en el extremo menor de la curva normal de la inteligencia (CI de entre 70 y 85), con alguna limitación o disfunción en su capacidad de adaptación, lo que no impide un aceptable grado de autonomía en las actividades de la vida diaria. Estado que puede explicarse desde alguna alteración o disfunción neurológica, provocando retrasos y alteraciones en el desarrollo de funciones psicológicas directamente implicadas en el aprendizaje y en la adaptación a los contextos (Artigas-Pallarés, 2003; Elósegui, Luque y Casquero, 2012).

De acuerdo con este marco explicativo, podremos observar que los niños y niñas con CIL ofrecen un análisis de mayor complejidad, tanto por la variedad de sus estados particulares de funcionamiento cognitivo (posibles limitaciones), como por las dificultades o falta de estrategias y habilidades. Desde esta apreciación, y aunque no se valoren de discapacidad, bien podría reconocerse que presentan necesidades específicas de apoyo educativo por esas limitaciones cognitivas, afectivas, sociales y de rendimiento, lo que les hace merecedores de una respuesta educativa y socio-laboral a lo largo de su vida (Luque, 2009; Pallisera, 2003). Desde este marco, el presente trabajo trataría de favorecer la reflexión psicoeducativa sobre el alumnao con CIL, persiguiendo objeti-

vos de intervención pedagógica, en una adecuada respuesta a sus necesidades educativas.

1. Aspectos definitorios

De acuerdo a nuestra experiencia (Luque, 2008) y estudios (Luque y Rodríguez, 2006; Romero y Lavigne, 2005; 2006; Elósegui, Luque y Casquero, 2011), las características cognitivas y de desarrollo en general, más comunes de los alumnos con CIL, podrían resumirse en el cuadro 1.

Estas características están en el origen de sus necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a dificultades de aprendizaje. Dificultades de aprendizaje (DEA) que conceptuamos como trastornos intrínsecos al alumno, con un origen en una alteración o disfunción psiconeurológica, que condicionaría un desarrollo de funciones psicológicas (el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo, estrategias y procedimientos cognitivos,...) básicas para un aprendizaje. Desde este punto de vista, y desde un marco de intervención psicoeducativa, los niños y niñas con CIL, se situarían en el extremo de un continuo diagnóstico, en el que la gravedad, cronicidad y dificultad del aprendizaje serían de máxima entidad, sirviendo de antesala a la discapacidad intelectual (Luque y Rodríguez, 2006). Quedando esta posición clara, no lo es tanto en

Cuadro 1. Características cognitivas y de desarrollo general que pueden estar presentes en el alumnado con capacidad intelectual límite.

Cognitivas y de desarrollo en general.

- C. I. entre 70 – 85.
- Desfase entre una EC y una EM o de Desarrollo, con disonancia más evidente (capacidades, habilidades e intereses) a partir de la adolescencia.
- Aspectos de inteligencia fluida menor respecto a la cristalizada.
- Distracción y menor capacidad de atención (selectiva, sostenida y dividida).
- Déficit en el razonamiento abstracto (orientación hacia lo concreto).
- Limitaciones en la memoria de trabajo (habilidades de uso), con normales niveles de memoria selectiva.
- Lentitud en el procesamiento de la información y en la automatización de las funciones.
- Menor grado de producción espontánea de estrategias de aprendizaje y en su generalización.
- Limitaciones en los procesos de autorregulación.
- Dificultades en los procesos y procedimientos metacognitivos.
- Menor iniciativa y menor capacidad en mecanismos de resolución de problemas o situaciones cotidianas.
- Menor capacidad creativa y capacidad de adaptación a situaciones nuevas.
- Dificultades en psicomotricidad fina.
- Niveles de aprendizaje lentos, con necesidad de apoyos.
- Dificultades de aprendizaje de lectura, escritura o matemáticas.
- Necesidad de estrategias para la organización, planificación y desarrollo de tareas.
- Dificultades en la planificación y organización de espacio y tiempo.

sus intervenciones y respuesta educativa, ya que la aparente homogeneidad creada por un criterio psicométrico (intervalo de C. I.), no es explicativa de las realidades individuales y de sus relaciones contextuales. En este sentido, podríamos llevar razón al expresar que los niños y niñas con CIL, son los desubicados de la Escuela y de las propuestas del sistema educativo, por cuanto no siendo estrictamente de Educación Especial, sus propias dificultades de aprendizaje pueden ser de mayor gravedad

y cronicidad, que las de otros alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (TDAH, Dificultades específicas de lectura y escritura o dislexia).

En suma, de acuerdo con algunos autores (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007; Luque, Elósegui y Casquero, 2012; Luque y Luque-Rojas, 2013), el valor conceptual de la CIL estaría situado en un núcleo de predisposición a tener dificultades en los aprendizajes e interacción social, aceptándose como una causa subyacente,

la capacidad de inteligencia en el límite inferior a la media poblacional.

2. Algunas consideraciones para una evaluación psicopedagógica

De acuerdo a la CIF y CIE-10 (OMS, 1992; 2001), el funcionamiento mental debe ser evaluado en sus diversas áreas y funciones mentales globales (consciencia, orientación, intelectuales, psicosociales, temperamento y personalidad, energía e impulso, del sueño) o en las

funciones mentales específicas (atención, memoria, funciones psicomotoras, emocionales, de la percepción, del pensamiento, del lenguaje, del cálculo,...), aunque sea habitual centrar la valoración psicológica y pedagógica en la evaluación de la inteligencia, definida ésta como capacidad que se pone a prueba en la respuesta de los individuos a tests cognitivos. En este sentido, podríamos recordar que las pruebas están dirigidas hacia la evaluación y medición de una facultad general, o factor G, a la vez que un elenco de aptitudes y otras capacidades que, en su integración se relacionarían con cierta dependencia jerárquica de aquél. De acuerdo con ello, existe el riesgo de evaluar la inteligencia, tratando de seleccionar aspectos representativos y eliminando aquellos otros considerados no específicos, o menos típicos de la inteligencia, generando confusión entre medición de aptitudes o de capacidad general. Ello conllevaría la posibilidad de minimizar el análisis de la inteligencia, no sólo a lo que expongan los resultados de pruebas, sino reduciéndolo más aún, a lo expresado por índices de CI, esto es, confundir valores de aspectos cognitivos (atención, memoria auditiva o visual, coordinación motora,...) que, en una media matemática, aporta información sobre el funcionamiento mental. A este análisis de estructura, sin duda

de importancia básica en la evaluación cognitiva, le falta otro de procesos, funciones y habilidades, que aporten un conocimiento integrado del complejo sistema mental. En suma, en la evaluación cognitiva de la persona con CIL, se pone de manifiesto ese riesgo de valorar las aptitudes determinadas del test, presuponiendo un perfil claro de deficiencias, sin observar un desarrollo de capacidades y habilidades que, profundice en el análisis del funcionamiento intelectual particular de la persona (Luque, Elósegui y Casquero, 2011).

Desde un punto de vista clínico, la CIL no se considera como criterio diagnóstico, aunque se mantiene como categoría diagnóstica en la que se engloban individualidades, con notables diferencias psicológicas entre ellas. Al igual que en la discapacidad intelectual, no existen características del comportamiento o de personalidad, que sean típicas o asociadas únicamente a las personas con CIL, siendo necesario acudir a otros aspectos y, más aún, a la integración de factores personales, sociales y de historia familiar, para explicar determinadas conductas y desarrollos individuales; de ahí que, su detección e intervención tempranas pueda proporcionar la adaptación y un desarrollo acorde con sus características o limitaciones, para un futuro personal, social y

laboral digno y productivo para la sociedad (Luque, Elósegui y Casquero, 2013, enviado).

El alumnado con CIL muestra una gran variabilidad en su ejecución de tareas, pudiendo decirse que se diferenciarían de los niños con desarrollo normal, no tanto cuando llevan a cabo su mejor nivel, sino en su peor ejecución. Así, aunque pueda coincidir con otras DEAs en dificultades de desarrollo psicolingüístico o en determinados aspectos cognitivos, será su CI más bajo de la media, el elemento diferenciador y definitorio, de forma que sus dificultades de aprendizaje, podrían explicarse desde un funcionamiento cognitivo con déficits en las funciones perceptivas, atencionales, de memoria y razonamiento, así como en sus relaciones y procesos y en las estrategias de afrontamiento, canalización y elaboración de la información. Déficit que no sólo se sitúa en una estructura, sino en sus parámetros de velocidad y eficacia, valorándose limitaciones o estrategias a aplicar, menos adecuadas (Muñoz-Sánchez y Portillo, 2006; Schuchardt, Gebhardt, Mäehler, 2010).

3. Análisis de caso

De acuerdo a las consideraciones anteriores, siendo obvios los aspectos de interés que podrían analizarse (dada la profundidad e importancia que merece el alumnado con CIL),

por necesidades de espacio, en este trabajo nos cuestionaremos exclusivamente, sobre aspectos de su evaluación de la capacidad intelectual, su perfil cognitivo, así como la necesidad del análisis de su conducta adaptativa o la de cuál es la relación de esos aspectos cognitivos con el rendimiento académico.

3.1. Datos generales, referencia y objetivos

Se trata de un alumno de 12 a. 1 m., escolarizado en 6º de Educación Primaria de un colegio público de la provincia de Málaga. De acuerdo con el Equipo Educativo, se establece procedimiento de evaluación y la valoración que corresponda, buscando servir de referencia para la Acción Tutorial. Desde ese momento se mantiene el contacto oportuno con la Tutoría, para el asesoramiento y seguimiento psicopedagógicos.

3.2. Aspectos evolutivos

Alberto es hijo único, nacido de embarazo y parto normales, al igual que sus aspectos de Neonatología. Desarrollo psicomotor y de lenguaje adaptados a pautas de edad. Sin historial médico significativo. Estructura y relaciones familiares en un adecuado equilibrio entre la ocupación y la preocupación por el hijo.

3.3. Aspectos de historia personal, trastorno, escolar...

Un resumen de su actividad y rendimiento escolar, extractado del informe de la Profesora-Tu-

tora (Informe de solicitud de Intervención Psicopedagógica en el Programa de Detección de Dificultades de Aprendizaje), nos aporta los siguientes datos: 1. Historia escolar. Ha cursado Educación Infantil y Educación Primaria, con permanencia de un año más en el 1º Ciclo, en un Colegio Privado. Asiste con regularidad al Centro, con mantenimiento de una conducta de aceptación de normas. Ha sido atendido anteriormente en un Gabinete Psicopedagógico Municipal, sin orientaciones para el Centro.

2. Aspectos afectivos y de rendimiento. Su rendimiento no se corresponde con la edad y nivel del aula y final de Ciclo. Se distrae con facilidad, aunque se le vea a gusto en clase, pero no con el interés normal hacia las tareas que señala la Profesora. Sí hace preguntas inusuales para su edad, pero siempre referidas a una temática concreta (interés por la historia), con menor grado de asociación y relación al resto de sus compañeros en intereses generales del aula. Trabaja con lentitud, con baja autonomía en la realización de trabajos de clase. De menor motivación, no manifiesta curiosidad intelectual, poco creativo y de menor autonomía para hacer su trabajo de clase. Es rechazado y con tendencia a estar aislado, sus dificultades de relación podrían estar sobre la base de sus temas de conversa-

ción. Tendencia a relacionarse con adultos.

3. Competencia Curricular. La Profesora fija un nivel aproximado de competencia curricular situado en 4º de EP, añadiendo en aspectos concretos curriculares:

-Un lenguaje oral de articulación correcta, riqueza normal de vocabulario, de diálogo algo afectado, con adecuado conocimiento de su entorno próximo.

-Lectura de carácter vacilante, con comprensión baja. En este apartado la Profesora advierte que tiene un tono muy bajo.

-En su escritura muestra adecuada coordinación óculo-manual, con sujeción adecuada de lápiz, presión y regularidad regulares en el trazo. Copia normal; dictado de textos y escritura libre con frases e historias. La Profesora expresa que no ha alcanzado los objetivos de Lengua de 6º del primer trimestre.

-En matemáticas hace serias grafías, conocimiento adecuado de formas básicas,

colores, conceptos temporales. Cálculo y operatoria en general, adquiridos, aunque no ha alcanzado los objetivos de Matemáticas de 6º en el primer trimestre.

Finalmente, la Profesora opina que las dificultades escolares del alumno podrían estar motivadas por cierta inmadurez.

3. 4. Aspectos de la exploración psicopedagógica

Dadas las circunstancias personales y de historia escolar de Alberto, se ha decidido el siguiente procedimiento de valoración (Cuadro 2)

Se opta por la evaluación del alumno, con entrevistas de asesoramiento a la Profesora – Tutora y Profesora de Apoyo, prosiguiéndose con la valoración del niño y terminándose con entrevistas, evolutiva y de asesoramiento a la familia. Seguimiento y asesoramiento al Equipo Educativo y Familia.

3. 5. Integración de los resultados

Durante el período de explo-

ración, la actitud del Alumno ha sido positiva, de trato afable y de buena interacción con el examinador. Mantiene una conducta de acercamiento a las tareas entre intuitiva y reflexiva, dispuesto y colaborador.

3. 5. 1. Aspectos de desarrollo Son adecuados a edad y nivel, los aspectos de desarrollo psicomotor. Lateralidad de esquema diestro afirmado. Desarrollo lingüístico adaptado a pautas de edad.

3. 5. 2. Capacidad Intelectual

3. 5. 2. 1. Funcionamiento cognitivo

Un análisis global de su inteligencia, apreciando más su estructura y potencialidad (Raven), revela una capacidad situada en torno a los valores siguientes (Cuadro 3)

Apreciándose una consistencia entre ambas pruebas normalizadas de evaluación de su inteligencia (compárense tabla de resultados), sus valores serían indicadores de una estructura y funcionamiento cognitivo, en el límite con el extremo inferior de la curva normal, dado que:

-Su CI Total es de 81, situándose en el intervalo de 76 – 89 (95%), compensado al alza por el valor de MT y VP.

-Nivel de CV ligeramente superior a RP que, aunque no siendo diferencia significativa, expresaría el efecto de su escolaridad y entrenamiento.

-El soporte que los índices de Memoria de Trabajo y de Veloci-

Cuadro 2. Técnicas y Procedimiento aplicados

Elementos de exploración psiconeurológica	Escala de conducta adaptativa (de acuerdo a la AAMR).
Desarrollo Psicomotor	Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE).
Dominancia Lateral de Harris	Fábulas de L. Düss.
Organización Perceptiva	Test de la Familia.
Test de Matrices Progresivas de Raven (escala general)	Entrevistas con la Profesora Tutora y la Profesora de Apoyo al Currículum.
Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-IV).	Entrevista familiar.

Cuadro 3: Prueba de Raven (Escala Color).				
PD.	Z	T	PC.	C.I (Equival).
25	-1,5	35	7,1	78 (-IV)
Índices del Perfil de WISC-IV (Conversión de puntuaciones).				
Índices.	Suma de P. E.	Punt. Comp.	Percentil.	Interv. 95%.
COMPRESIÓN VERBAL.	21	83	13	77-93
RAZONAMIENTO PERCEPTIVO.	20	79	8	73-89
MEMORIA DE TRABAJO.	18	93	33	85-103
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO.	18	97	41	88-107
C. I. Total.	77	81	11	76-89

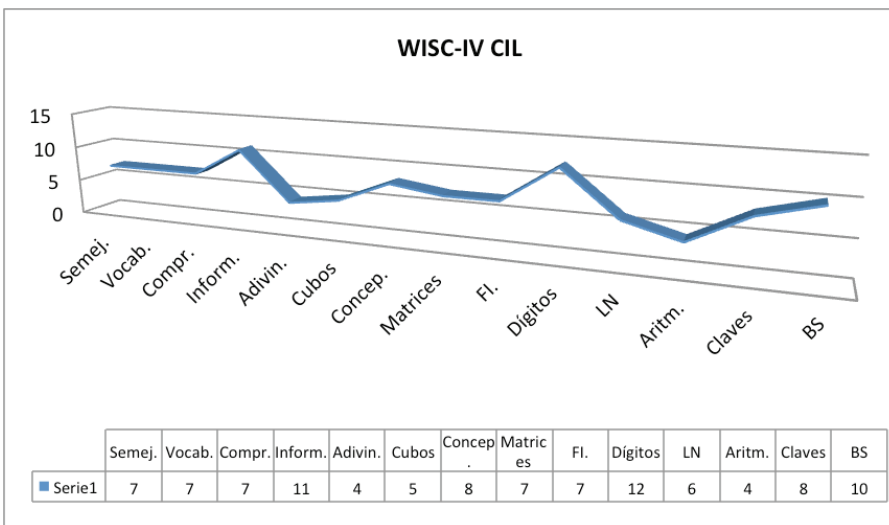


Gráfico 1

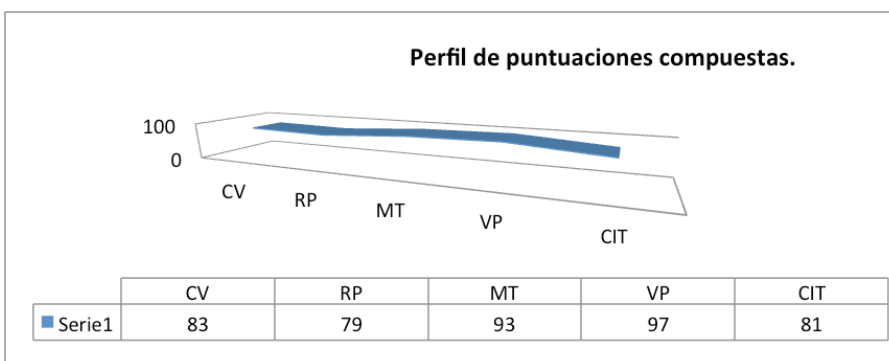


Gráfico 2

dad de Procesamiento tiene en esta estructura intelectual, indicaría expectativas de trabajo y posibilidades de intervención y de desarrollo intelectual (Gráfico 1).

En conclusión a su valoración de capacidad intelectual, Alberto obtiene a ese nivel de confianza, una Capacidad Intelectual en la categoría de BAJA, Capacidad Intelectual Límite, con referencias a la población (Gráfico 2).

3. 5. 2. 2. Conducta adaptativa

Con las precauciones necesarias en su edad y circunstancia, la evaluación de la conducta adaptativa nos revela:

- Habilidades conceptuales (habilidades cognitivas y de comunicación – académicas), dentro del marco de edad y nivel.

- Habilidades de conducta adaptativa social: Capacidades propias de sus iguales, en el establecimiento de relaciones interpersonales, es responsable, sigue reglas y obedientes a leyes. No obstante, será oportuno trabajar en su autoestima y mejora del autoconcepto, así como en habilidades de interacción social.

- Habilidades de conducta adaptativa práctica (aseo, alimentación, vestido,...) adecuadas a edad.

En conclusión, una conducta adaptativa sin diferencias significativas respecto a sus iguales.

En consecuencia, de acuerdo a criterios diagnósticos (DSM-V y CIE-10), con un funcionamien-

to cognitivo en el límite inferior a la media poblacional, y una conducta adaptativa sin diferencias significativas respecto a sus iguales, podríamos expresarnos en términos de Capacidad Intelectual Límite, sin que ello sea óbice para continuar en un seguimiento de su caso (evaluaciones de carácter psiconeurológico, pensamiento estratégico, desarrollo curricular,...), que aporten mayor conocimiento del desarrollo del alumno.

3. 5. 3. Aspectos curriculares

3. 5. 3. 1. Estilo de aprendizaje

Trabaja individualmente y en grupo, aunque precisando instigación y apoyo, por lo que debe trabajarse su autonomía en las acciones de clase y mejorando su trabajo de grupo. No es impulsivo, sensible a las reprimendas. Trabaja con lentitud, de menor constancia y se desanima con facilidad.

3. 5. 3. 2. Aprendizaje de la lectura

- Adecuado conocimiento y discriminación de letras, sílabas y palabras.

- Lectura de textos con errores del tipo vacilación – rectificación y alguna omisión-alteración, que le hacen perder ritmo lector. Se tienen unos valores de velocidad, en las cuatro lecturas de la prueba de: 150 ppm (I); 82 (II), 55 (III) y de 71 (IV), con una velocidad lectora media en el intervalo de 60-70 ppm.

- Comprensión lectora, en porcentajes medios (dos lecturas de

cada texto), de 80 (I); 50 (II), 80 (III) y 75 (IV), con una media de 70%, respecto a las dos últimas pruebas.

3. 5. 3. 3. Aprendizaje de la escritura

- Su escritura es de caracteres ligados, con tamaño de la letra normalizado, grafía regular, no oscilaciones, rectas y curvas adecuadas. Adaptación a la pauta.

- Escritura de dictado y copia con errores de ortografía normativa.

3. 5. 3. 4. Aprendizaje matemático

- Mejora del razonamiento y resolución de problemas.

En una valoración de este tipo de aprendizajes, se puede concluir en la necesidad de una intervención en la comprensión lectora, en la expresión escrita y en el aprendizaje matemático (refuerzo cálculo y de resolución de problemas).

3.5.4. Personalidad y Conducta

Dado el carácter reservado de este tipo de información, se mantendrá el contacto oportuno con la familia, profesorado y alumno, transmitiendo las orientaciones oportunas. No obstante, no se aprecian datos de relevancia con influencia en su aprendizaje y rendimiento académico, si bien sería conveniente incidir en su interés y motivación, así como en una mejora de sus habilidades sociales.

3. 6. Resumen y conclusiones

De acuerdo a lo que antecede y para este particular momento evolutivo de Alberto, puede precisarse:

- Capacidad intelectual límite.
- Capacidad adaptativa normal a sus iguales en edad y nivel.
- Bajo rendimiento en el Aprendizaje Escolar:
 - Desarrollo de lectura comprensiva.
 - Mejora de la expresión escrita.
 - Refuerzo del cálculo y potenciación del razonamiento y resolución de problemas.

En un resumen de valoración diagnóstica, considerando sus aspectos evolutivos y de conducta personal y social, sin perjuicio de lo que aporten posteriores valoraciones, y como una base de partida para el seguimiento y evaluación psicológicos y psicopedagógicos, su caso puede incluirse en el Censo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Dificultades de Aprendizaje, de lo que se dará cuenta al Centro y Familia. Diagnóstico que se centra en una mejora y desarrollo de la lectura comprensiva, en la expresión escrita y en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual, por lo que será oportuna la atención especializada y el refuerzo de estos aprendizajes, así como la observación en la esfera de desarrollo personal y de habilidades sociales.

En función de esa valoración y dentro de un marco educativo ordinario, se tratará de adecuar

el currículum a las necesidades educativas que Alberto presenta, en una Escolarización en Escolarización en Centro y grupo ordinario con apoyo variable, con Profesorado especialista en Educación Especial, recurso éste que deberá considerarse, en su coordinación adecuada con la Tutoría, y en función de sus necesidades concretas de aprendizaje. Medida que se toma al amparo de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Disposición adicional sexta (Medidas en favor de las personas con capacidad intelectual límite)².

3. 7. Orientación y Consejo psicoeducativo

Dado que las necesidades educativas que Alberto presenta, se derivan de sus características de personalidad y de desarrollo, la respuesta educativa debe adoptar como marco de intervención la facilitación de su desarrollo individual y social, desarrollo de capacidades en general y los aspectos académicos, de tal forma que sirvan de instrumentos para la orientación en su vida.

Desde este marco, contando que su intervención escolar podrá precisar de un currículum adecuado a sus necesidades, se debería reflexionar sobre el desarrollo de su escolaridad, de acuerdo a los siguientes puntos.

3. 7. 1. Orientaciones generales

1. Respecto a la Familia, incrementar la relación con el Centro y Tutoría, así como mantener el grado de coordinación adecuado, a fin de conseguir los beneficios de toda acción conjunta.

2. Continuar la Acción Tutorial con el Alumno, para que acercándose a su individualidad, permita su mejor conocimiento y se consiga adecuar el currículum ordinario a sus necesidades educativas. En este punto apreciamos positivamente la atención del Equipo Educativo, para mejorar el desarrollo académico del niño.

3. En la intervención psicopedagógica concreta del alumno, será conveniente el trabajo en:

- Estrategias de trabajo intelectual.
- Potenciación y refuerzo del aprendizaje lectoescritor.
- Refuerzo de áreas académicas.
- Desarrollo personal y de habilidades sociales.

4. Algunas conclusiones para la reflexión

El alumno en cuestión no presenta un historial médico significativo, sin cuadro neurológico, ni trastornos asociados, salvo las dificultades de aprendizaje, centradas en la comprensión lectora, la expresión escrita y el desarrollo del razonamiento matemático. En consecuencia, podría afirmarse de un caso de CIL puro (ningún diagnóstico del eje I y sin asociaciones con el eje II del DSM). Como no se tienen re-

² El Gobierno, en el marco de la Estrategia Global de Acción para el Empleo de Personas con Discapacidad, y en el plazo de doce meses, presentará medidas de acción positiva dirigidas a promover el acceso al empleo de las personas con capacidad intelectual límite, que tengan reconocida oficialmente esta situación, aunque no alcancen un grado de discapacidad del 33 por ciento. Reglamentariamente el Gobierno determinará el grado mínimo de discapacidad necesario para que opere esta aplicación.

BOE Núm. 184 Martes 2 de agosto de 2011.

ferencias de intervención psicopedagógica con anterioridad a esta valoración, puede estimarse la existencia de dificultades de aprendizaje, al menos desde el 2º Ciclo de la Educación Primaria, habiendo sido necesario elementos de apoyo escolar a lo largo de la Etapa. Es posible que una evaluación psicopedagógica durante el primer Ciclo, hubiera establecido una respuesta ajustada a su persona, con lo que la adecuación curricular se habría planificado desde el Centro, no sólo mejorando su rendimiento en las áreas académicas, sino interviniendo en una potenciación de capacidad, habilidades y estrategias, equilibrando su estructura y desarrollo cognitivos. En este sentido, puede generalizarse que, tanto la necesidad específica de apoyo educativo, como la de manifestar sus limitaciones al término de la Etapa de Educación Primaria o comienzos de la Secundaria, son típicas en el alumnado con CIL (Pallisera, 2003; Luque, Elósegui, y Casquero, 2011). A ello debe añadirse también que, en su escolaridad, son alumnos que manifiestan voluntad e interés en el proceso de aprender, por lo que el proceso de enseñanza se mantiene en ciertos niveles de rendimiento y en apreciación de determinado progreso en su desarrollo académico, personal y social.

Aunque sin diferencias significativas, (entre los Índices

Verbal y de Razonamiento), se podría apuntar a una inteligencia cristalizada (capacidad para enfrentarse a tareas de entrenamiento, escolaridad y socialización), levemente mayor a la fluida (capacidad de solución problemas previamente desconocidos, mediante adaptación y flexibilidad). Puede decirse al respecto que el análisis de su capacidad intelectual, nos sugiere una estructura cognitiva que se ha ido modelando sobre elementos verbales (CV), desde la base de una organización perceptivo-atencional baja (RP), construcción que es fruto de los procesos y actividades escolares, que han permitido desarrollar habilidades y estrategias de trabajo intelectual (valores medio-bajos de velocidad de procesamiento y memoria de trabajo).

En nuestro caso se puede observar, desde la inferencia de los valores obtenidos en el índice MT, que el alumno presentaría un menor nivel de ejecución o dificultades, en su procesamiento y representación de la información con la que trabaja, tanto a nivel de lenguaje, como en lo visoperceptivo y en el control ejecutivo de la información. Dificultades que se aprecian en los resultados en los subtests de MT (Letras y Números y Aritmética), así como en los de Cubos (componentes atencional y de razonamiento visoperceptivo) y en los de Semejanzas y Vocabulario (de base lingüística y de

razonamiento lógico). Esto nos conduce sobre la conveniencia de proseguir en una intervención con estrategias de trabajo intelectual, dentro del desarrollo curricular, a fin de obtener una mejora de su rendimiento cognitivo y escolar.

La evaluación de la conducta adaptativa es prescriptiva por cuanto se asume que la valoración del alumno, no debe sustentarse sobre el CI y sus niveles de gravedad tradicionales, sino sobre el funcionamiento intelectual (conceptual), práctico y social. De esta forma se consideran las relaciones y el marco de vida del alumno, valorando su ambiente, en orden a un desarrollo de la participación e interacción sociales, como conjunto de actividades propias o normales para edad y circunstancia. En última instancia, esta evaluación nos sitúa y confirma el diagnóstico de capacidad límite y su distinción del de una discapacidad intelectual.

Desde estas apreciaciones, y a modo de inferencias para la reflexión en el ámbito de la evaluación e intervención psicopedagógicas, podríamos concluir:

Como en otros casos de CIL y en una conjunción de aspectos comunes, se apreciarían dificultades de lenguaje (expresivo-comprensivo) y en lo perceptivo-atencional en general, aspectos todos que tendrían una relación directa con el factor g y la inteligencia fluida, lo que a su

vez, repercute en dificultades de adquisición y desarrollo de estrategias intelectuales, propias de la inteligencia cristalizada.

En los aspectos, ejecutivo y de memoria, que subyacen en el concepto de MT, podrían situarse una base explicativa de las dificultades que se observan en las personas con CIL, así como un componente psicolingüístico de procesamiento menos eficaz. Esto no sólo nos explica las dificultades, sino también por dónde dirigir una intervención psicopedagógica, con objetivos de desarrollo de estrategias cognitivas y de adecuación curricular a sus necesidades educativas.

La alta puntuación en VP, también observada en grupos de personas con discapacidad intelectual y de dificultades de aprendizaje complejas, aunque pudiera parecer contradictorio, pondría de manifiesto, de un lado, unos niveles de procesamiento y de ejecución asociados a una capacidad mental suficiente, al menos, para actividades habituales o de carácter rutinario. Por otro, se relacionaría con la mejora en el desarrollo cognitivo, debido al aprendizaje escolar, que favorece un desarrollo normal de procesos psi-

cológicos básicos.

Finalmente, si bien los aspectos cognitivos de VP (percepción y selección visual, coordinación visomotora, flexibilidad cognitiva, atención y motivación; procesamiento visual y secuencial, capacidades de aprendizaje y de planificación...), se mantienen próximos a la media poblacional, una MT más baja, nos explicaría que la integración, dinamismo y ejecución de esos aspectos cognitivos (atención, concentración, memoria a corto y largo plazo, capacidad de razonamiento, alerta mental,...), no tiene la eficacia adecuada en la transformación y manejo mental de la información, el razonamiento fluido o la habilidad de secuenciación y de planificación. Dada la existencia de una interrelación dinámica entre la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y el razonamiento (Morgado, 2005; Schuchardt, Gebhardt y Mäehler, 2010), la mejor puntuación en VP de los niños con CIL, podría explicarse como una compensación ejecutiva, frente a una reducción en el uso de la memoria de trabajo (Luque, Elósegui y Casquero, 2014).

BIBLIOGRAFÍA.

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. DSM-5. Washington. APA.
- López-Ibor, J. J. y Valdés-Miyar, M. (dir.) (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Barcelona: Masson.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. *Fronteras del retardo mental. Revista de Neurología*, 36 (1). 161-167.
- Artigas-Pallarés, J.; Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 44 (12), 739-744.
- El Justicia de Aragón (2008). Estudio sobre las personas con capacidad intelectual límite. http://www.cermiaragon.es/es/index.php?mod=archive_document_detail&id=327&fil_id_category=5 Consultado 25/10/2012.
- Elósegui, E., Luque, D. J. y Casquero, M. D. (2011). Comportamiento de la Escala de Inteligencia para niños de Wechsler-IV, en niños con capacidad intelectual límite. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación-III Congreso Nacional de Psicología de la Educación. Valladolid.
- Elósegui, E., Luque, D. J. y Casquero, D. (2012). Relación entre variables implicadas en el aprendizaje lecto-escritor y la capacidad intelectual límite. 21 st

Anual World Congress on Learning Disabilities. Oviedo.

-Fenning, R. M., Baker, B. L. y Crnie, K. A. (2007). Parenting Children With Borderline Intellectual Functioning: A Unique Risk Population. *American Journal on Mental Retardation*, 112, (2), 107-121.

-García-García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid. Síntesis.

-García-García, E., y Carpintero, H. (2002). La modularidad de la mente. Aproximación multidisciplinar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (4), 609 – 631.

-Luque, D. J. (2009). Dificultades de aprendizaje y capacidad intelectual límite. Curso de Formación del Profesorado. CEP Guadix. Consejería de Educación Junta de Andalucía.

-Luque, D. J. (2010). Consideraciones psicológicas en la valoración educativa de la discapacidad intelectual. *Revista Educación Especial RUEDES*.

-Luque, D. J., Elósegui, E. y Casquero, M. D. (2011). Comparación del WISC-R con el WISC-IV: Estudio piloto en una muestra de niños con dificultades de aprendizaje. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación-III Congreso Nacional de Psicología de la Educación.

Valladolid.

-Luque, D. J., Elósegui, E. y Casquero, M. D. (2014, enviado). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica*.

-Luque, D. J. y Luque-Rojas, M. J. (2013, enviado). Hay dificultades de aprendizaje, pero no discapacidad intelectual. A propósito de un caso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.

-Luque, D. J. y Romero, J. F. (2000). Estudio empírico de una población epiléptica escolarizada. *Revista Psicología Educativa*, 6 (2), 169-203.

-Luque, D. J. y Rodríguez, G. (2006); "Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios diagnósticos (III). Criterios de intervención pedagógica. Sevilla. Consejería de Educación Junta de Andalucía.

-Luque-Rojas, M. J. y Luque, D. J. (2013). Tic y respuesta educativa en el alumnado con capacidad intelectual límite. IIIº Congreso Internacional de TIC y Educación. Málaga.

-Muñoz-Sánchez, A. M. y Portillo, R. (2006). Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: Elementos y modos de evaluación. Málaga.

Universidad de Málaga.

-O.M.S. (1992). *International Clasification of Diseases. ICD-10*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.

-OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.

-Palliser, M. (2003). Capacidad intelectual límite e integración laboral: desde la relatividad conceptual al análisis de las experiencias integradoras. *Revista Bordón*, 55(4), 555-568.

-Shaw, S. (2008). An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs: Borderline Intellectual Functioning. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 291-299.

-Schuchardt, K.; Gebhardt, M. y Mäehler, C. (2010). Working Memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 346-353.

-Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition: Technical and interpretative manual*. San Antonio Texas. Psychological Corporation.

-Wechsler, D. (2005). *Manual de aplicación e interpretación del WISC-IV*. Madrid. TEA Ediciones.



_03

BUENAS

PRÁCTICAS



UN PROYECTO DE ASTRONOMÍA

CARMEN ARIZA. DIRECTORA Y MAESTRA DEL CEIP FRANCISCO DE GOYA

Viendo las lecciones de física práctica del célebre Walter Lewin se comprende la esencia de su filosofía: "Enseñar de forma aburrida es un crimen". Existen muchos tipos de enseñanza, y podríamos citar una nutrida lista de autores y sendas teorías del aprendizaje pero, simplificando, hay dos clases de lecciones: las que se olvidan y las que perduran.

Las que perduran van más allá de la lectura comprensiva de un libro, apasionan, prenden una llama de curiosidad, encanto, emoción, o nervios, o acción... El ser humano tiene una naturaleza predispuesta a aprender, pero muchos niños y niñas solo ven un proceso difícil y tedioso en lo que se refiere a lo académico. Deberíamos plantearnos por qué y habría que poner remedio. Aceptando el hecho de que los factores socio culturales del entorno cambian muy lentamente, que

es mentira que el fracaso educativo se deba exclusivamente al profesor/a, y que no todos los alumnos/as tienen los mismos intereses y capacidades, tenemos que aceptar también una cosa: ¿Nos hemos planteado seriamente, como docentes, por qué la enseñanza no puede ser de otra manera?

Salir de las aulas, ponernos encima de una silla si hace falta, o cantar incluso cuando temamos una lluvia repentina, ir más allá de los libros, buscar en el alma de nuestros alumnos "algo". He visto pocos Maestros que hacen este tipo de cosas, pero si eres uno/a de ellos/as, felicidades. Involucrar al alumnado, esa es la cuestión. Y, como docentes, debemos involucrarnos para que funcione. ¡Asombremos! Ese es el espíritu del Equipo de Profesorado del CEIP Francisco de Goya y, de esta forma, surgió la programación de Actividades de nuestro

INOLVIDABLE

Proyecto conjunto en este curso 2012 - 2013.

A finales del curso pasado nuestra Inspectora sugirió: "¿Por qué no hacéis un proyecto conjunto el curso que viene?". En el Claustro surgieron varias opciones pero ganó una por goleada: Astronomía. Desde 3 años hasta 6º de primaria, todos y todas a una. Pero, ¿qué tiene la Astronomía de interesante? Ptolomeo, que pensaba que la Tierra era el Centro del Universo, hubiera aprendido de los conocimientos de hoy en día una importante lección de humildad, pero en el famoso epigrama de su Almagesto, encontramos el motor que ha hecho a los humanos de todas las edades mirar a los cielos:

"Bien sé que soy mortal, una criatura de un día. Pero si mi mente observa los serpenteantes caminos de las estrellas, entonces mis pies ya no pisan la tierra, sino que al lado de Zeus

mismo me lleno con ambrosía, el divino manjar." (Almagesto, tratado astronómico del siglo II)

Nuestro Plan:

Fase I: Una ojeada

Como las clases son de día, optamos por un planetario holográfico montado en una carpa hinchable en el aula de ciencias. Y sembramos: ¿Si nos perdemos un día cómo sabremos dónde está el norte? ¿Cuántas miles de estrellas hay en el cielo? ¿Qué es una constelación? La osa menor se salía de su molde de estrellas y daba un besito a algunos niños y niñas, y el carro trotaba sobre sus cabezas antes de volver a su sitio en un cielo virtual similar al que tenemos cada noche sobre los techos de nuestras casas, pero sin contaminación lumínica. ¿Qué es un eclipse solar y lunar? ¿Por qué se producen los días y las noches? ¿Y los años? ¿A qué distancia están las estrellas de

nuestras manos? Me fijé en uno de mis alumnos, ese que siempre parece contar musarañas en las esquinas del techo. Abría los ojos y atendía como si no hubiera mañana.

Fase II: Tocando el Cielo.

Nos acercamos a la luna, al sol, a los planetas y astros de nuestro sistema solar. Cada clase eligió el suyo. Se repartió una plantilla gigante confeccionada con foami y se realizaron reproducciones de los planetas. Despejamos las paredes de las escaleras por las que subimos a clase cada día, repleto de cuadros con viejas fotos. No las quitamos, las organizamos en una galería del tiempo en el pasillo del Salón de Actos. Y montamos un planetario. No cualquiera: ¡Nuestro planetario!

Cada clase está aprendiendo algunas peculiaridades de su astro. Luego haremos un video en el que los niños y ni-

ñas contarán lo que saben y lo subiremos a la página web del cole. Entonces iremos a las aulas donde tenemos las pizarras digitales y disfrutaremos de nuestra obra conjunta. ¡Cuánto hemos aprendido! Nos impregnaremos con anécdotas curiosas más que con datos enciclopédicos. Soñaremos con viajar a Marte. ¿Cuánto pesaríamos allí? ¿Qué pasa si no existe la atmósfera? ¿Cuánto calor o cuánto frío hace? ¿Qué sentiría alguien al ver su gran volcán a pie de monte? ¿Habrá vida en alguna luna de algún planeta? Nuestra curiosidad se saciará con documentales, con videos en youtube, con lo que sabe la seño (que ha investigado antes). ¿Cómo somos de grandes y de pequeños respecto a otros planetas? ¿El sol va a existir para siempre? ¿Qué hace falta para que sigamos vivien-

do en este planeta maravilloso unos millones de años más? ¿Qué es la basura espacial? ¿Por qué es importante la ecología? ¿Por qué es importante la paz? ¿Por qué tenemos que llevarnos bien? Sócrates lo llamaba Mayéutica.

Pero antes de eso tenemos que dejar una huella, preparar el terreno. Hacemos un LipDub que se colgará en youtube. No vale cualquiera. La música habla del espacio y los niños y niñas se disfrazan de estrellas, lunas, soles, nubes, gotas de agua, astronautas, naves espaciales, alienígenas... Viene el Delegado de Educación, que los niños saben que es "el Jefe de todos los Jefes", y vienen otros "Jefes" de la Delegación de Educación, y la Directora de la Junta de Distrito... Y si vienen a vernos es porque estamos haciendo algo importante...

-¿De verdad es tan importante esto, seño?

-¿Acaso lo dudas?

-¡No! – responde el alumno con ojos vivos y se vuelve a otro compañero: - ¡¡que estamos haciendo una cosa muy importante!!

No entiende hasta qué punto es trascendental para su persona que aprenda tantas cosas, aunque no es de extrañar porque muchas personas, sus padres por ejemplo, tampoco entienden lo importante que es para nuestro futuro como sociedad humana que los niños y niñas aprendan. Pero esa pequeña personita sabe que algo está pasando, que tiene que sintonizar las antenas de su cabeza. Y lo hace.

No sé cuántas cosas podremos transmitirles, pero sé que este proyecto será para ellos y para nosotros, un Proyecto de Astronomía inolvidable.



Alumnos del CEIP Francisco de Goya/ CARMEN ARIZA

¿QUIERES PUBLICAR EN LA REVISTA AOSMA?

La Revista AOSMA quiere ser un vehículo de expresión de calidad sobre textos originales, que aborden la temática de la Educación en general y de la Orientación Educativa en particular. ¿Quieres participar?

CON TENI DOS

Artículos de investigación, ensayos, artículos de opinión y otros textos, tratando de que los lectores reflexionen sobre la educación y la labor orientadora.

Orientación Educativa en cualquiera de sus áreas.
Atención a la Diversidad.
Intervenciones Psicoeducativa y Pedagógica.
Aspectos profesionales de la Orientación.
Aspectos de carácter literario.
Otros que, a juicio del Equipo Editorial pudieran apreciarse.

SEC CIO NES

- Monográfico*
- Pensamientos o reflexiones
- Estudios o investigaciones
- Un acercamiento literario
- Tribuna profesional
- Opiniones y reseñas

FOR MA TO

Normas para el envío de artículos

Extensión: Entre 5.000 y 8.000 palabras.
Tipografía: Times New Roman 12 pts.
Interlineado: sencillo, sin espacios entre párrafos.
Sin numerar epígrafes ni subepígrafes.
Notas: Enumeradas consecutivamente, recogiendo su texto al final del artículo y antes de las referencias bibliográficas.
Tablas, gráficos y similares: Dentro del texto y numeradas en función del tipo (p.e., Tabla 1: Título; Figura 1: Título).
Las imágenes y fotografías deben adjuntarse aparte, en formato de imagen (.jpg, .png, .tiff...)
El autor asumirá la responsabilidad de los contenidos de su artículo, incluyendo las fotos o imágenes, cuya autoría u origen deberá especificar

Manda tu artículo o resuelve tus dudas contactando con la asociación por mail:
aosma.orientacion@gmail.com

*Los contenidos del monográfico tienen un carácter especial y un formato diferente, contacta con la Asociación para saber más.

19

aosma
ASOCIACIÓN
DE ORIENTADORES
Y ORIENTADORAS
DE MÁLAGA

www.aosma.es
aosma.orientación@gmail.com
 @AOSMA_orienta