

PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES E INTERVENCIÓN EN ESTOS CASOS

Leopold Carreras Truñó

Psicólogo; coordinador del Grupo de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades (GTSAC) del COPC; Delegado en España del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso (WCGTC); Miembro fundador de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso (FICOMUNDYT)

Dra. Susana Arroyo Andreu

Psicóloga. Experta universitaria en el diagnóstico y tratamiento de alumnos con altas capacidades intelectuales (UNED, 2004). Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud (Universidad de Barcelona, 2006). Terapeuta familiar

Milagros Valera Sanz

Pedagoga y Logopeda

Coordinadora del grupo de trabajo de superdotación del COPEC (Colegio de pedagogos de Cataluña)

1. PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Antes de entrar plenamente en el tema que nos ocupa, quisiéramos comunicar que nuestro más fervoroso deseo es que éste (y los demás capítulos del libro) al menos sirvan para concienciar a todos aquellos que tenemos algún tipo de contacto con niños (y me refiero sobre todo a profesores, pedagogos, psicólogos, padres, políticos, etc.) de que realmente es necesaria una política de implicación hacia la educación de los alumnos/as con altas capacidades intelectuales o, por lo menos, de aplicar de una vez por todas con rigor las leyes que ya existen al respecto, para evitar que tantos y tantos talentos se desperdicien por culpa de no haber recibido la educación que requerían, pues esto está repercutiendo no sólo en la propia salud (mental e intelectual) del niño/a, sino también en la de toda la sociedad, como es lógico.

A continuación, comentaremos brevemente el resultado del esfuerzo que llevamos realizando (además de la organización de estas jornadas) desde nuestros Grupos de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades tanto del COPC (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya) como del COPEC (Col·legi de Pedagogos de Catalunya) para, por un lado, escribir una «Guía para la detección e intervención educativa en los alumnos con altas capacidades individuales», que ya avanzo que está «colgada» en las respectivas páginas *web* tanto del COPC como del COPEC, y, por otro lado, el «Protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales».

El objetivo de crear una guía y un protocolo de identificación ha sido para dar herramientas a los profesionales: la guía es básicamente para maestros que

desconozcan el tema y sirve para que puedan, al menos, hacer una predetección y atender a sus alumnos con altas capacidades, y les acerque al conocimiento de estos niños, para comprenderlos mejor y dar respuestas básicas a sus necesidades educativas escolares y sociales, así como entender cuáles son las principales dificultades con las que se encuentran, mientras que el protocolo es sobre todo para psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, pues no podemos olvidar que son quienes tienen los conocimientos para poder hacer un buen psicodiagnóstico.

Pues bien, todos ellos tendrán acceso a un texto (el protocolo) que les va a resultar muy útil para poder hacer una correcta identificación cuando, por ejemplo, se encuentren delante de un informe con los resultados de uno o varios tests, que quizás no se pasaron con el propósito de identificar a un alumno como dotado o no con altas capacidades, pero que con la ayuda de este protocolo podrán evitar que se pasen por alto o que se dejen de lado.

Las teorías sobre la superdotación de Renzulli, de Gardner y de Sternberg, en cuanto al ámbito internacional, así como las de la doctora Mercè Martínez y Antoni Castelló, o de Juan Antonio Alonso, junto a la psicóloga Yolanda Benito, configuran las bases teóricas de nuestro protocolo y guía. Una vez estudiado todo ello a fondo, junto con un repaso a toda una bibliografía realmente muy amplia para citarla aquí, lo que se nos ocurrió fue intentar ver la parte práctica aplicada de estas teorías, del día a día que podemos encontrarnos en nuestras escuelas o en nuestras consultas, y para ello ideamos una figura sobre cómo consideramos que están distribuidas las altas capacidades intelectuales (figura 1). Como se puede observar en ella, partimos de la expresión «altas capacidades», pues consideramos que es el término que engloba a todas las categorías de este complejo e interesantísimo mundo, que son, por un lado, los niños/as superdotados, por otro los precoces y, por otro, los talentosos.

Haciendo un gran esfuerzo de síntesis, vamos a explicar algo que quizás para los que nos dedicamos al tema pueda parecer superfluo, en el marco de unas jornadas nacionales como las que nos ocupan, pero resulta que, en nuestra modesta experiencia, nos hemos encontrado con multitud (por no decir *infinidad*) de profesores, pedagogos e incluso psicólogos que desconocen las diferencias que existen dentro las altas capacidades intelectuales.

Así pues, muy brevemente expondremos qué consideramos como «superdotado», que no es otra cosa que aquel niño/a capaz de destacar, en un principio, en cualquier área de conocimiento de un modo notable. Lógicamente, a esto añadimos lo que expresó ya muy bien Renzulli en su teoría, que es que, además de poseer una habilidad intelectual superior a la media (y recordemos que es suficiente con superar el percentil 75 en todas las áreas intelectuales básicas, lo que traducido a Cociente Intelectual podría ubicar a gran cantidad de niños con un CI superior a 120), el superdotado debe estar capacitado con un elevado grado de creatividad, así como de compromiso con la tarea que realiza. El «altamente superdotado» sería aquel niño/a que supera un CI de 145.

Por otro lado, están los alumnos precoces. Consideramos como «precoces» a quienes muestran unos recursos intelectuales más elevados que sus compañeros de curso mientras se está produciendo la maduración, pero que una vez finalizada, sus aptitudes intelectuales se equilibran con las de éstos. Se trata, pues, de una característica evolutiva, como ya dijeron en su momento Martínez y Castelló, pues tienen un ritmo de desarrollo más rápido.

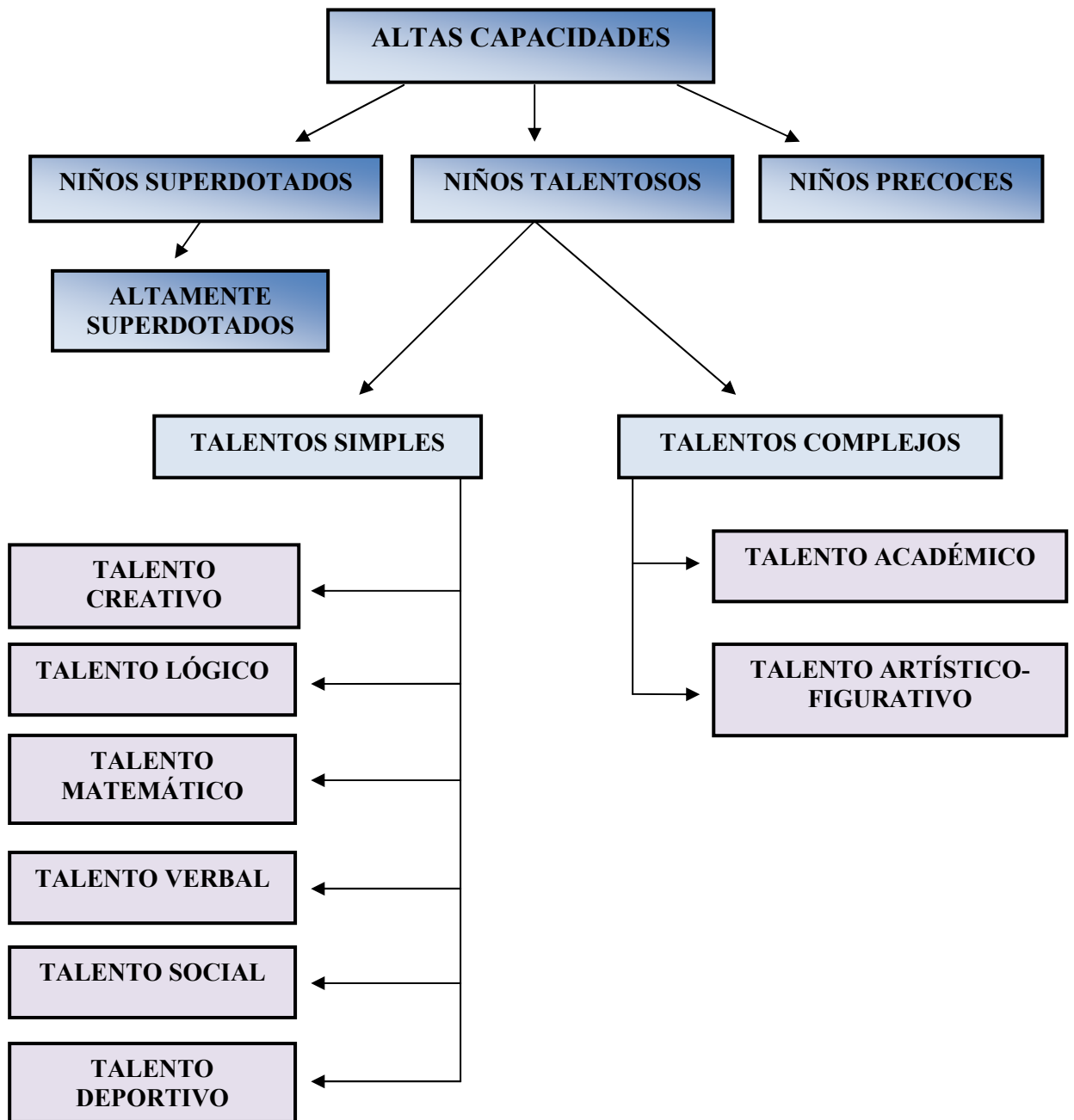


Figura 1. Distribución de las altas capacidades. Comenzando (en una amplia mayoría de los casos) por la manifestación precoz de algunas aptitudes, esta figura muestra el árbol en que se dividen las altas capacidades; así, de un solo golpe de vista, podemos ver todas las subdivisiones que pueden darse dentro de este complejo e interesante mundo.

Aquí es preciso comentar el hecho de que en la mayoría de superdotados y talentosos suele darse precocidad intelectual y, por lo que hemos podido comprobar trabajando con la identificación de niños con altas capacidades durante los últimos 17 años, en la mayoría de los casos estos niños identificados en su tierna infancia como precoces acaban demostrando su superioridad en algún área, quedando incluidos, entonces, dentro de alguno de los diversos tipos de talento. Por ello, nuestra experiencia nos dice que, en realidad, en la práctica, son pocos los casos de niños precoces «puros».

Por último, tenemos a los niños «talentosos». Es muy importante poder identificar bien y diferenciar entre niños superdotados y los que tienen algún tipo de talento, pues la intervención que se deberá hacer en la escuela es diferente, dependiendo del tipo de talento que posean o de si es superdotado.

Dentro del grupo de los talentosos, como se puede apreciar en la figura, están los «talentos simples» y los «talentos complejos». Los talentos simples son aquellos niños que poseen capacidad para destacar en una única área o aptitud, como podría ser el talento matemático, el verbal, el lógico, etc., mientras que poseerá un talento complejo quien esté dotado o bien con lo que llamamos «talento académico», que es el niño que destaca con elevados recursos de tipo verbal, lógico y de memoria (es decir, con tres tipos de talentos combinados), y que es lo que históricamente más se ha confundido con un niño superdotado debido a que son quienes más sobresalen en las materias escolares, o bien con lo que llamamos talento artístico-figurativo, que son los dotados con una elevada aptitud espacial-figurativa, perceptiva y creativa, es decir, los sujetos con grandes aptitudes para las artes musicales o plásticas.

1.1. Importancia de una correcta identificación

Es básico realizar una correcta identificación de las altas capacidades intelectuales, ya que la identificación es el paso previo y necesario a una buena actuación educativa posterior.

La respuesta escolar que deben recibir estos chicos debe ser adecuada a sus capacidades, ya que la actuación escolar es diferente, aunque en todos los casos necesaria, en chicos superdotados, talentosos o precoces. Por lo tanto, la diferenciación del tipo de alta capacidad de la persona evaluada es uno de los objetivos principales del proceso de identificación, ya que permite asegurar una buena intervención a nivel escolar, así como la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

Además, algunos alumnos con altas capacidades intelectuales pueden tener ciertos problemas a lo largo de su escolarización, sobre todo en lo referido al aburrimiento en el aula y las dificultades de relación. También prevenir o abordar estas dificultades pasa por realizar una buena identificación.

1.2. ¿Qué áreas es necesario evaluar?

Siempre es necesario, al realizar un psicodiagnóstico, evaluar tanto los aspectos intelectuales como los emocionales, de personalidad y de creatividad.

En el área intelectual es necesario evaluar las diferentes aptitudes cognitivas (verbal, matemática, espacial), así como otros aspectos cognitivos como la memoria o la atención...

La evaluación de la creatividad, entendida como la posibilidad de generar muchas posibles soluciones a un mismo problema y hacerlo de forma original, es un área básica en el ámbito de las altas capacidades intelectuales, ya que es esta variable la que diferenciará si un chico es superdotado, precoz, o talentoso a nivel creativo o artístico, de otros talentos.

No existe un patrón único de personalidad entre los alumnos con altas capacidades intelectuales, a pesar de que es cierto que presentan una serie de actitudes y sentimientos que se encuentran más frecuentemente y más intensamente en ellos. La importancia de evaluar aspectos emocionales y de personalidad es que algunos problemas que pueden presentar estos chicos pueden deberse a elementos de la personalidad, como la motivación, la curiosidad, la psicopatología, que explican que los recursos intelectuales sean utilizados de una manera más o menos provechosa y no a algún aspecto diferencial propio de las altas capacidades intelectuales.

Para llevar a cabo la intervención más adecuada es imprescindible recoger todos estos datos durante el proceso de evaluación.

1.3. Instrumentos diagnósticos

Entrando ya en los instrumentos diagnósticos que proponemos para la detección de las altas capacidades intelectuales, podemos distinguir entre las técnicas subjetivas y las técnicas objetivas. El profesional que realice la identificación de un niño con altas capacidades ha de tener libertad de elección para elegir las pruebas que considere más convenientes para realizar el diagnóstico; nosotros expondremos las que nos parecen más recomendables.

1.3.1. Técnicas objetivas

Las técnicas objetivas son tests y cuestionarios que reúnen determinadas características técnicas, como fiabilidad, validez y normas para interpretar los resultados.

En la actualidad, disponemos de tests de inteligencia, tests de personalidad, tests de creatividad y tests proyectivos.

1.3.2. Técnicas subjetivas

Además, es necesario contar con información que proviene de técnicas subjetivas, ya que éstas pueden aportarnos datos significativos para concluir la identificación. Las pruebas subjetivas son informaciones que pueden resultar muy útiles y que provienen de las observaciones y los comentarios del maestro, los compañeros de

clase, del propio niño o de sus padres. La información recogida a partir de técnicas subjetivas es siempre complementaria a la de los test.

Es importante destacar en este punto que no es de esperar un rendimiento muy alto en las tareas escolares por parte de los superdotados, aunque sus resultados suelen ser buenos, raramente son espectaculares y a menudo la identificación informal hecha por sus profesores es la de un alumno normal, correcto y que puntualmente realiza alguna producción notable. Por lo tanto, suelen pasar de una forma muy discreta por el ámbito académico. Es decir, que no podemos establecer una relación directa de causa-efecto entre un elevado potencial intelectual y un elevado rendimiento académico.

1.4. Técnicas objetivas en la identificación de las altas capacidades intelectuales

1.4.1. Educación infantil

Tres años es la edad a partir de la cual consideramos fiables los tests estandarizados para medir las diferentes aptitudes intelectuales, y es a partir de esa edad cuando es posible realizar la identificación de niños con altas capacidades intelectuales.

Los tests que recomendamos para realizar una correcta identificación de la precocidad intelectual en niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años son:

| | |
|--|---|
| <p>TESTS DE INTELIGENCIA</p> | <ul style="list-style-type: none"> - ESCALA McCARTHY DE APTITUDES Y PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS (MSCA) - ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA (WPPSI) - BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES (BADyG-I) |
| <p>TEST DE PERSONALIDAD Y CREATIVIDAD</p> | <ul style="list-style-type: none"> - TEST PROYECTIVOS (Hora de juego diagnóstico, CAT, "Pata Negra", HTP) |

En cuanto a las pruebas proyectivas, es necesario aclarar que son adecuadas a todas las edades, y es la única vía de evaluación de la personalidad y creatividad en estas edades. Estas pruebas proporcionan mucha información tanto sobre el proceso como del producto creativo, pero tienen la dificultad de que no cuentan con una baremación psicométrica estándar y, por lo tanto, es necesaria formación específica para poder interpretar los resultados.

1.4.2. Educación primaria

Los test que recomendamos para realizar una correcta identificación de las altas capacidades intelectuales en niños con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años son:

| | |
|------------------------------|--|
| TESTS DE INTELIGENCIA | <ul style="list-style-type: none"> - ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS (WISC-IV) - BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES (BADyG-E1, E2 y E3) - FACTOR “G”, TEST DE CATTELL - EFAI |
| TESTS DE CREATIVIDAD | <ul style="list-style-type: none"> - PRUEBA DE IMAGINACIÓN CREATIVA (PIC) - INTELIGENCIA CREATIVA (CREA) - TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE |
| TESTS DE PERSONALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> -CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (CPQ), (ESPQ), (EPQ-J) - TEST PROYECTIVOS |

En cuanto a la información que contiene la tabla anterior, es necesario comentar que la prueba Factor G de Cattell es una prueba diseñada como un test libre de influencias culturales y es muy útil cuando se trata de evaluar a niños con déficit verbales o emigrantes que desconocen la lengua, por ejemplo.

En el área de la creatividad proponemos tres pruebas. El PIC valora la fluidez (aptitud del sujeto para producir un gran número de ideas), la flexibilidad (aptitud para producir respuestas muy variadas desde campos muy diferentes) y la

originalidad (aptitud del sujeto para producir ideas muy alejadas de aquello que es evidente), pero como limitación hay que tener en cuenta que solamente disponemos de baremos para niños que están cursando entre 3.º y 6.º de Educación Primaria. Sin embargo, el CREA sólo valora la creatividad en su variable de originalidad, pero como contrapartida está baremado para una amplia franja de edad. Por otro lado, el Test de pensamiento creativo de Torrance es aplicable a todas las edades escolares (hasta 2.º Bachillerato), y mide lo mismo que el PIC.

1.4.3. Educación secundaria

| | |
|------------------------------|--|
| TESTS DE INTELIGENCIA | <ul style="list-style-type: none"> -ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS (WISC-IV) -BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES (BADYG-M) -APTITUDES MENTALES PRIMARIAS (PMA) - FACTOR "G", TEST DE CATTELL -TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT) -EFAI |
| TEST DE CREATIVIDAD | <ul style="list-style-type: none"> - INTELIGENCIA CREATIVA (CREA) - TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE |
| TESTS DE PERSONALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> - CUESTIONARIO FACTORIAL DE PERSONALIDAD PARA ADOLESCENTES - TEST PROYECTIVOS |

1.5. Interpretación de resultados

En este cuadro hemos recogido los criterios a seguir, una vez se ha aplicado la batería de evaluación, para realizar una buena interpretación de los resultados obtenidos de las técnicas objetivas, para la identificación de las altas capacidades intelectuales. Recomendamos que, de forma complementaria, también se tengan en cuenta las informaciones provenientes de las técnicas subjetivas que cada profesional haya decidido utilizar.

| | |
|--------------------------------|--|
| PRECOCIDAD INTELLECTUAL | CI TOTAL > 130 APTITUDES INTELLECTUALES PC > 75 ELEVADA CAPACIDAD CREATIVA (PC > 75) |
| SUPERDOTACIÓN | CI TOTAL > 130 o PC > 75 APTITUDES INTELLECTUALES PC > 75 APTITUD CREATIVA PC > 75 |
| TALENTO ACADÉMICO | RAZONAMIENTO LÓGICO PC > 85 APTITUD VERBAL PC > 85 MEMORIA PC > 85 |
| TALENTO VERBAL | APTITUD VERBAL PC > 95 |
| TALENTO MATEMÁTICO | APTITUD NUMÉRICA PC > 95 |
| TALENTO LÓGICO | RAZONAMIENTO LÓGICO PC > 95 |
| TALENTO CREATIVO | APTITUD CREATIVA PC > 95 |
| TALENTO ARTÍSTICO | APTITUD ESPACIAL PC > 85 APTITUD CREATIVA PC > 85 |

2. INTERVENCIÓN ESCOLAR EN LA SUPERDOTACIÓN

2.1. Intervención

Cuando hablamos de intervención nos damos cuenta que la idea que se tiene sobre superdotación muchas veces va desde los polos más extremos (“no hace falta ninguna intervención, ya que si son más inteligentes y tienen más recursos no necesitan ningún tipo de ayuda”) y, por otro lado, se habla del superdotado como si fuese un niño/a que estuviera destinado a desarrollar algún tipo de problema.

Ninguna de las dos ideas es aceptable; la primera, porque limita el derecho básico de los alumnos, que es desarrollarse en función de sus características, y la segunda, porque crea una angustia innecesaria a padres, educadores y al mismo niño, que piensan que el hecho diferencial es un problema que hay que solucionar por vías extraescolares y no, como sería lo más lógico, dentro de la escuela.

En la práctica diaria podemos observar a niños con altas capacidades que no tienen ningún tipo de problema, que están bien adaptados a sus clases, que mantienen una buena relación social con sus compañeros y maestros. En cambio, hay niños que sí tienen problemas, que se aburren con la repetición, que lo que están estudiando o de la forma que lo están estudiando no les motiva porque ellos hace tiempo que han asimilado los objetivos; niños que necesitan retos más amplios y difíciles, niños creativos que no llegan a desarrollar su creatividad porque no se les estimula. También nos podemos encontrar con niños que además de la desmotivación escolar, se les unen dificultades de relación con sus compañeros, ya

sea por su madurez intelectual como emocional, o bien porque hay un desfase entre su intelecto y su madurez psicológica, es decir, lo que conocemos como *disincronía*.

La elección del tipo de intervención (aceleración, agrupamiento, enriquecimiento del currículum, etc.) dependerá de las características de los alumnos (tipo de excepcionalidad, madurez emocional, adaptación social, etc.). En ningún caso frenarlo o hiperestimularlo serán soluciones válidas de intervención, ni tampoco priorizar el desarrollo intelectual por encima del emocional, físico o social.

Una vez determinados los objetivos, **antes de determinar el tipo de intervención es importante mantener con el tutor o tutora una entrevista** donde nos informe del rendimiento académico y de las características de personalidad del niño/a con altas capacidades **y también tener una conversación con el alumno para poder tener en cuenta sus expectativas, su motivación, sus necesidades, etc.**

La acción educativa sobre los alumnos con altas capacidades y superdotación, en general, ha seguido tres líneas:

Aceleración y flexibilización

La aceleración se refiere a la reducción de la duración de alguno de los ciclos escolares. Esta solución es recomendable en el caso de que se trate de un superdotado (o altamente superdotado) o un talento académico. Para los demás casos, no es la intervención escolar más adecuada. De todos modos, los últimos metaanálisis (véase www.accelerationinstitute.org y www.nationdeceived.org), hechos sobre estudios/ensayos clínicos de los últimos cincuenta años en todo el mundo, indican una clara ventaja de la aceleración sobre las otras actuaciones escolares en niños con altas capacidades intelectuales, pues parece ser que no existe evidencia de problemas de adaptación o rechazo social, como se temía anteriormente, y el porcentaje de éxito en la aplicación de esta medida sobrepasa el 80 %..., lo que desmonta todos los miedos (que ahora sabemos que son sin ningún fundamento) tanto de padres como de maestros. Ahora bien, eso no quita que, a menudo, además de la aceleración, se necesite hacer alguna medida de adaptación curricular, pues muchos de estos alumnos necesitan todavía de más de un curso de aceleración con el fin de estar en el nivel que requieren.

¡No es una medida apta para talentos simples!

En cuanto a la *flexibilización*, se puede entender como una forma de aceleración, aunque no de todo el curso, sino de ciertas asignaturas, siendo esta estrategia algo más complicada de llevar a cabo, ya que el niño/a superdotado/a, ha de estar en ciertas clases en un curso y en otras en otro curso superior, lo que puede originar desorientación tanto en el niño como entre sus propios compañeros. Pero, sin embargo, sí está recomendada en el caso de niños con talento simple.

Agrupamiento

Se trata de juntar alumnos con características parecidas y darles respuestas que estén de acuerdo con dichas características. Es una medida eficaz para mejorar la

motivación y el rendimiento. Según la forma de concretar estos agrupamientos pueden ser necesarias modificaciones curriculares o sólo cambios en la metodología o las actividades.

Enriquecimiento del currículum

En el *Document d'educació especial: alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment* (A. Castelló y M. Martínez)⁴ se define *enriquecimiento curricular*, que en la mayoría de los casos equivale a una adaptación curricular individualizada y, por tanto, se puede adaptar a las características de cada alumno referidas a los aprendizajes y respetando las condiciones naturales de socialización tanto en el aula ordinaria como con sus compañeros.

El enriquecimiento curricular se puede concretar en varias líneas, como:

- *Ampliaciones curriculares.* Consiste en añadir contenidos al currículum ordinario, sin pasar al currículum de cursos superiores. Es, por tanto, la ampliación de la estructura de temas y contenidos con más información sobre los mismos.
- *Adaptaciones curriculares.* Aquí el énfasis se hace en las conexiones de las informaciones más que en su cantidad. Se sigue partiendo del currículum ordinario, pero la adaptación está enfocada a establecer el mayor número de vinculaciones entre los contenidos de una materia, de un área o de todas. Aunque se sigue sin modificar los objetivos y, por tanto, manteniéndose en el currículum que le corresponde al alumno, en ocasiones, debido al número de conexiones puede ser que se tenga que hacer alguna modificación (aunque no excesivas) y añadir objetivos que sirvan de puente.
- *Entrenamiento metacognitivo.* Este tipo de recurso se utiliza para enseñar a gestionar los propios recursos cognitivos y conductuales. Se puede utilizar con todos los alumnos y especialmente con aquellos que tienen altas capacidades.

Además de tener efectos positivos para el desarrollo de las aptitudes sirve también para que no se hagan servir sólo los procesos cognitivos y aptitudes que los alumnos manejen mejor.

Tiene de diferente con las otras líneas utilizadas el que se introducen contenidos extracurriculares y con ello dificulta la organización; por ello, se suele realizar fuera del horario escolar. Si se lleva a cabo dentro del aula, será necesario modificar el currículum (contenidos, duración, etc.).

Los talentos simples son los que más se benefician de su utilización, ya que tanto talentos académicos como superdotados en general desarrollan de manera autónoma los recursos metacognitivos. De todas formas, este recurso beneficia a todos los alumnos y es más un complemento que una verdadera acción curricular.

- *Enriquecimiento aleatorio.* Es una forma de abordar el enriquecimiento de forma menos costosa. Se planifican temas y actividades que incluyan contenidos del currículum y extracurriculares, pero que estén vinculados. El

alumno escoge según sus propias motivaciones aquellos que quiere hacer y los realiza de forma paralela a las clases.

El propio alumno define el trabajo, realizando el proyecto previo que será supervisado por el profesor y la acción de éste será la de facilitar vías de información, sugerencias, autorizar, etc. Puede llevarse a cabo modificando o no el currículo.

Es un recurso flexible y aprovechable por todos los alumnos con altas capacidades y además minimiza los costes de planificación y de trabajo previo sobre los contenidos.

2.2. Protocolo de intervención escolar en superdotación

Programa escolar para desarrollar las habilidades y aptitudes escolares

2.2.1. Desarrollo del programa

Cuando hablamos de intervención educativa en general, y específicamente en el capítulo de la superdotación, tenemos que plantearnos desde qué perspectiva partimos. En nuestro caso, entendemos el concepto de *inteligencia* como algo mutable, que está en continua evolución y por eso le influye tanto positiva como negativamente el ambiente social en el que se mueve la persona (familia, amigos, trabajo, sucesos sociales, etc.), y la educación que recibe durante su vida (educación en la familia, en la escuela, entre iguales, en los medios de información, etc.).

Como dice Gardner cuando define inteligencia, “es una capacidad y por eso la convierte en una destreza que se puede desarrollar”.

Así, entendemos que la inteligencia tiene un componente genético, pero que estas potencialidades se desarrollan de una forma u otra dependiendo del ambiente, de las experiencias, de la educación recibida, etc.; por tanto, vemos lo importante que es la educación y el ambiente donde se desarrolla la persona para potenciar y optimizar al máximo las capacidades y la inteligencia de las personas.

Según Gardner, tenemos inteligencias diferentes, desarrolladas a un nivel particular, producto de la dotación biológica y de la interacción con el entorno y la cultura, y añadimos además, basándonos en las teorías de Sternberg, que las personas las utilizamos y combinamos de forma personal y única y por ello hablamos de estilos de aprendizaje, entendiendo estos estilos como una capacidad en continua evolución, sensible de ser modificados y optimizados si el entorno y la educación potencian esta evolución.

2.2.2. Enriquecimiento de los contenidos del currículum

Cuando se habla de enriquecimiento de los contenidos no nos referimos a la inclusión de contenidos de cursos superiores porque entonces estaríamos hablando de aceleración. Tampoco estamos hablando de programas poco conectados con el

currículo escolar, que pueden servir para desarrollar la inteligencia, pero de la forma en que se aplican en general dentro del aula no ayudan a estimularla; nos estamos refiriendo a mejorar los objetivos curriculares, a mejorar la motivación en el aula, a ayudar a desarrollar la creatividad y a conectar todo ello con la realidad de los alumnos. Nos referimos también a desarrollar un currículo más cualitativo que cuantitativo, donde se trabaje más el razonamiento, la comprensión, las aptitudes intelectuales en general y, sobre todo, que se tenga más en cuenta el proceso que el resultado.

Anteriormente, en el apartado anterior, ya hemos hablado sobre los diferentes tipos de enriquecimiento que existen.

2.2.3. Enriquecimiento del contexto de aprendizaje

La escuela ha de cubrir las necesidades de desarrollo más generales de sus alumnos; así, su papel ha de definirse, reforzarse y comprometerse en el proceso de la mejora. El cambio tiene éxito cuando se convierte en parte integrante natural de todos los elementos humanos que interactúan en ella.

Si sólo se hacen cambios en el currículo, la solución, como se ha comprobado algunas veces, es insuficiente. Es evidente que las variaciones curriculares son muy importantes, pero también han de ir acompañadas de propuestas y cambios más generales.

Para que haya un buen enriquecimiento del contexto es necesario que toda la comunidad escolar esté implicada en esos cambios y que éstos sean específicos, ya que las necesidades y situación de cada escuela son diferentes.

Es necesario que haya coordinación de trabajo y de ideas con todos los miembros (profesores, dirección, departamento de orientación, etc.). Es también importante que haya un diseño metodológico específico para los alumnos que se tiene en clase y no elaborar propuestas metodológicas basadas en tópicos, sino en las características reales que se observan en los alumnos de la escuela. Desarrollar un alto grado de motivación y creatividad en el ámbito escolar es otra de las acciones prioritarias para planificar un contexto enriquecido deseable.

2.2.4. Cambios en la programación de contenidos

Antes de hacer cambios curriculares, es importante hacer un buen análisis del programa curricular (PC) del centro escolar, ya que, como se ha hecho referencia anteriormente, tanto las adaptaciones como las ampliaciones curriculares se pueden diseñar para toda la clase.

Los objetivos y contenidos generales se han de reformular y en según qué casos priorizar; se han de hacer nuevos planteamientos metodológicos, organizativos y cambiar ocasionalmente la selección, secuenciación y temporalización de actividades, así como los tipos de evaluación.

2.2.5. Cambios metodológicos

Los mecanismos y estrategias que se lleven a cabo en la intervención pedagógica han de partir de un principio general: la acción didáctica ha de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno, pero no ha de pararse en este hecho, sino que el propósito ha de ser hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos. Para esto es necesario que el profesor intervenga activamente en el proceso de aprendizaje, especialmente en la fase de planificación y organización y en la interacción educativa con sus alumnos.

El sentido que un alumno puede atribuir a una situación educativa cualquiera depende de cómo se presente ésta, del grado de atractivo e interés, que puede llevarlo a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados. No se puede dejar al azar que las propuestas que se presenten muevan el interés del alumno; es necesaria una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de aprendizaje.

La intervención activa del profesorado es fundamental para desarrollar un programa de enriquecimiento. El/la profesor/a puede utilizar estrategias, como diseñar clases dinámicas y participativas, explicaciones previas al tema, trabajar conjuntamente con sus alumnos pequeños objetivos, desarrollar proyectos de trabajo individuales compatibles con la clase y que desarrollen el pensamiento creativo, tomar decisiones, ayudar a desarrollar en sus alumnos el pensamiento metacognitivo, elaborar una evaluación formativa, trabajar con sus alumnos expectativas, ayudar a desarrollar habilidades interpersonales y sociales en su aula, utilizar técnicas de organización y planificación del estudio, organizar los objetivos según niveles de dificultad progresiva, y, por tanto, dar opción a que cada alumno llegue al nivel en el que esté más capacitado o más motivado, presentar los aprendizajes de forma más cercana a la realidad del alumno, etc.

2.2.6. Evaluación de los procesos intelectuales

Es muy importante que todas las personas que trabajen con niños superdotados conozcan los procesos intelectuales generales que tienen y utilizan estos niños, y no solamente para ayudarlos a desarrollarlos mejor, sino también para que no acaben arrinconándolos porque no se les haya estimulado. Un ejemplo de proceso intelectual es la metacognición. El niño superdotado tiene un conocimiento metacognitivo de la atención y memoria, e infiere mejor explicaciones situacionales y causales; esto le lleva a traducir el conocimiento metacognitivo en acción metacognitiva y utilizar estrategias eficientes, pero sigue siendo muy necesaria la intervención activa del/la profesor/a en el proceso de aprendizaje, especialmente en la fase de planificación, organización e interacción educativa con los alumnos. Las explicaciones causales ayudan al niño a decidir qué estrategia utilizar en las diversas situaciones. Aunque los niños superdotados tengan un buen conocimiento metacognitivo general de la explicación causal, hay muchas áreas en las que es necesario utilizar la instrucción.

Otro tipo de estrategias que se han de incluir en un programa de enriquecimiento son las cognitivas y dentro de éstas las más importantes a desarrollar son la selección, organización y elaboración. *Selección* para enseñar a descubrir la información potencialmente relevante para resolver un problema; *organización* para

establecer relaciones y poner en orden los datos que nos da la información, y *elaboración* para poder relacionar los conocimientos nuevos con los previos que ya tiene el alumno.

La intervención activa del profesor es fundamental para desarrollar y llevar a cabo un programa de enriquecimiento, pero evidentemente tiene que estar basada en un conocimiento de los diferentes procesos intelectuales, no sólo para mejorar el proceso de adquisición de los niños superdotados, también para que se beneficien todos los demás niños/as de la clase. Si el/la profesor/a tiene un buen conocimiento de los procesos intelectuales en general, ayudará a desarrollar en sus alumnos la utilización de estrategias cognitivas y de organización, y también a desarrollar una motivación y un pensamiento creativo mejor.

Es muy importante también tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje que pueden tener los alumnos, ya que el conjunto de estrategias cognitivas que tienden a utilizar durante sus aprendizajes y cómo los aplican marcan su estilo intelectual.

Por otro lado las características de personalidad son tan importantes como las estrategias cognitivas. La tolerancia a la ambigüedad, la capacidad para asumir riesgos, la concentración, la voluntad de crecer, la autoestima, el locus de control interno (responsable de sus éxitos y fracasos). Todo ello generalmente lo han desarrollado bien los niños superdotados, pero es importante tenerlos muy en cuenta cuando se programa la clase porque muchas veces se han de reafirmar y otras ayudar a desarrollar al resto de los alumnos.

2.2.7. Cambios en la estructura y temporalidad de las clases

Es evidente que para poder desarrollar cualquier programa de enriquecimiento se tendrán que hacer cambios en la estructura y temporalidad de las clases. Si los alumnos pueden participar en la programación de algunos de los objetivos, si se ha de programar teniendo en cuenta más los procesos que los resultados, si la evaluación ha de ser formativa, si se han de programar objetivos con gradaciones de dificultad diferentes para los alumnos, si, como ya hemos dicho, es importante conectar los contenidos de unas asignatura con los de otras, si además se programan contenidos mucho más en contacto con la realidad del alumno, es evidente que tanto la estructura de las clases como los horarios tienen que variar porque a veces será necesario trabajar con el grupo clase, otras veces en pequeños grupos, o de forma individual, incluso con otras clases del mismo ciclo, etc. También se modificarán horarios, ya que trabajar clases de 50/60 minutos no siempre será lo más efectivo.

2.2.8. Desarrollo del programa de motivación escolar

Una de las primeras condiciones para conseguir que los alumnos adquieran satisfactoriamente sus aprendizajes es que desarrollen una óptima motivación en el aula.

Primero, para que un alumno se sienta motivado y se implique en el proceso educativo, ha de darle un sentido a aquello que se propone hacer. Este sentido depende de una multiplicidad de factores, como autoconcepto, esfuerzo, capacidades, interés, curiosidad, organización, expectativas, etc.

La motivación de una clase, tanto del/la profesor/a como del alumno/a, no se puede dejar al azar, no se puede pretender que todas las propuestas que se presenten despierten el interés de los alumnos; por ello, se ha de llegar a una planificación sistemática y rigurosa, pero a la vez abierta y flexible de las situaciones de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que todo proceso de motivación está condicionado por una serie de características tanto de los individuos como de su contexto ambiental y por esta razón se ha de poner especial atención al diseño de aprendizajes que se puedan llevar a cabo, así como las estrategias motivadoras que se utilicen para favorecer estos aprendizajes.

Cuando hablamos de características del individuo, nos estamos refiriendo a las condiciones que el niño/a ha de desarrollar para que se dé un estado de motivación interno, que junto a las estrategias utilizadas le llevarán a los logros educativos y personales propuestos. Por tanto, cuando se aplique en clase cualquier programa de enriquecimiento (y éste en particular), se debe tener en cuenta cómo ayudar a los alumnos a desarrollar las condiciones necesarias para adquirir una buena motivación, teniendo presentes características motivacionales, como:

- **Interés:** Entendiéndolo como la necesidad de aprender más cosas, como una búsqueda constante, y además a mantenerlo durante todo el proceso de aprendizaje.
- **Curiosidad:** Hablamos de dos tipos de curiosidad, una como estado de curiosidad, generada por factores puntuales y que supone una situación transitoria, y la otra como rasgo de curiosidad, característica perdurable en el individuo. Aunque la segunda es el tipo de curiosidad ideal, se puede llegar a ella a partir de la primera.
- **Tener objetivos:** Es importante que los alumnos participen de alguna manera en la elaboración de sus objetivos para sentirse protagonistas de su situación educativa y para desarrollar además esta característica en todas las áreas de su vida.
- **Esfuerzo:** Entendido como un trabajo racional, organizado y continuado que mantiene al alumno/a en una constante actitud y que le lleva a adquirir todos los objetivos que se ha propuesto. Para mantener y aumentar la conducta de esfuerzo es necesario crear oportunidades para lograr éxitos bajo condiciones de riesgo moderado.
- **Voluntad:** La educación de la voluntad para enfrentarse a situaciones de aprendizaje en las que constantemente se ha de escoger o renunciar, actuar o inhibirse, es de gran importancia. Todo aprendizaje requiere un esfuerzo y para esto es necesario la educación y potenciación de la voluntad durante la escolaridad. Hay ciertas diferencias entre intencionalidad y acción. Los impulsos, deseos, expectativas, valoraciones, etc., forman parte de la intención, pero entre ésta y la

conducta hay una serie de procesos volitivos complejos (tolerancia a la frustración, autonomía, sensación de control, etc.) que se tendrán que imponer tanto a dificultades externas como internas para conseguir los objetivos propuestos. La voluntad es un complemento más de la motivación, es necesaria para la adquisición de nuevos conocimientos, para el desarrollo de nuevas actitudes y para la consecución de las metas que nos hemos propuesto. Podemos convertir las conductas que son componentes de la voluntad en un hábito, pero ha de ser mucho más consciente que los hábitos, ya que de esta forma estaremos hablando de unas conductas emocionales que muestran intencionalidad y direccionalidad hacia lo que nos hemos propuesto.

- **Expectativas:** Son una serie de determinantes mentales que funcionan como estructuras orientadoras de la acción. El/la alumno/a avanza-anticipa los conocimientos por procesos de pensamiento, y la esperanza de llegar a la meta es la que mueve la acción; así, la meta funciona como un incentivo.

Las expectativas están muy relacionadas con el autoconcepto y el conocimiento que tiene el/la alumno/a de sus capacidades. La anticipación de las consecuencias de la conducta es importante, ya que constituyen un determinante de la propia conducta.

- **Organización:** Ésta es una variable quizá más extrínseca que intrínseca, aunque siempre parte del deseo del alumno por mejorar y por adquirir con menos dificultades los aprendizajes. Por un lado ha de existir el deseo de llegar a este grado importante de organización que facilite la adquisición de nuevos aprendizajes y contribuya a aumentar la motivación. Por otro lado, es una variable extrínseca porque el/la alumno/a puede adquirir una serie de técnicas que le ayuden a desarrollar de forma más sistemática la organización necesaria que le facilite la adquisición de los aprendizajes escolares.
- **Necesidad de pertenencia y estimación:** Si el/la alumno/a siente que pertenece al grupo, se sentirá acompañado en el proceso de aprendizaje y se atreverá a realizar actividades más complicadas; si no tiene este sentimiento, no afrontará trabajos competitivos que le lleven a satisfacer su necesidad de autoestima. La necesidad de reconocimiento y estimación de los alumnos está en gran parte en manos de su profesor. Los alumnos más pequeños buscan la aprobación y las manifestaciones de estimación de sus profesores y no tanto de sus compañeros; por tanto, durante este período el profesor es un modelo importante para los alumnos más pequeños y el interés, estimación y reconocimiento que éste haga sobre ellos puede condicionar mucho la motivación de la clase. En cambio, en los adolescentes esta necesidad de pertenencia y estimación está más ligada al reconocimiento y sentido de grupo de sus iguales, es decir, de sus compañeros y no tanto del/la profesor/a. Pero no por esto el/la profesor/a no tiene una actuación importante en clase, sino todo lo contrario, ya que tiene una percepción privilegiada de la misma y de las relaciones que mantiene el grupo, pudiendo reconducir situaciones problemáticas en las que no se dé una relación de pertenencia y estimación ideal.

- **Autoconcepto y autovaloración:** Sin duda, el problema que más desgasta la motivación es el que se deriva de atribuir el fracaso a una causa interna estable y no controlable, como es la falta de capacidad. Bandura (1977) señala que el individuo avanza el resultado de su conducta a partir de creencias y valoraciones que hace de sus capacidades, es decir, genera expectativas de éxito o fracaso que influirán en su motivación y rendimiento.

Para explicar el rendimiento de una persona es necesario tener un conocimiento tanto de las capacidades reales del mismo como de la percepción que él tiene de las mismas; como dice Bandura, “hay una notable diferencia entre tener una capacidad y saber utilizarla”.

La frustración que origina el fracaso escolar se puede cambiar modificando las atribuciones de los alumnos, llevándolos hacia atribuciones de causas estables y controlables. Se debería demostrar a los alumnos, por ejemplo, que en la primera evaluación puede ser frecuente obtener calificaciones más bajas. También es recomendable explicar el fracaso (en ciertos casos) por la falta de esfuerzo, o de técnicas de aprendizaje e indicar los aspectos que se pueden mejorar.

Por otro lado, también es importante que se tenga en cuenta el equilibrio entre las competencias del alumno y el reto implicado en la tarea, ya que si los retos superan en mucho a la competencia, se genera un estado de ansiedad por excesiva dificultad y si, por el contrario, la competencia es más grande que los retos, lo que se genera es aburrimiento y, por tanto, también poca motivación.

- **Tener percepción de sus acciones de las de los demás:** Para conseguir tener esta percepción, es necesario que el/la profesor/a valore lo que hace el alumno/a y logre que reconozca y por tanto refuerce las habilidades y aptitudes que posee, a la vez que sea consciente también de sus dificultades para poder corregirlas. Si el/la alumno/a es capaz de entender la actuación de los demás, esto le ayudará a tener un punto de referencia para llevar a término sus propias acciones, ya que cada uno dentro de un grupo inevitablemente se compara con los otros. El tener percepción de sus acciones y de las de los demás se podría trabajar, por ejemplo, en las sesiones de tutoría y servir para que el/la alumno/a fuera consciente de por qué actuando de una forma determinada se pueden conseguir mejores resultados. Se puede trabajar la idea de responsabilidad tanto individual como grupal trasladándola no sólo a la cuestión educativa, sino también a la relacional. Se pueden trabajar los sentimientos de pertenencia al grupo fomentando la colaboración en los aprendizajes, en los trabajos escolares, en las tareas que se desarrollen en clase, etc.
- **Emociones:** No se puede acabar este programa de enriquecimiento motivacional sin hablar de las emociones. Las emociones forman parte de la vida de un estudiante y tienen una gran influencia en la motivación y, por tanto, en el rendimiento y en el aprendizaje escolar.

Emociones como la ansiedad, vergüenza, ira, aburrimiento, esperanza, orgullo, alegría, etc., tienen un papel importante en la motivación

intrínseca, extrínseca y en los procesos cognitivos. Por tanto, vemos la importancia que tienen las emociones de los alumnos y la necesidad de tenerlas en cuenta en cualquier programa para desarrollar y potenciar la motivación en el aula.

Es importante también cuidar el tipo de emociones que pueden desarrollar los profesores, pues son partícipes directos de las relaciones que se desarrollan en las clases.

Dentro de las áreas de **interés y curiosidad**, se pueden potenciar estas características utilizando metodologías diversas: presentando los contenidos de forma más creativa, dando participación en la elaboración de las clases y de los contenidos educativos, dando diferentes herramientas para que los alumnos busquen soluciones diferentes, etc.

En cuanto al área del **esfuerzo**, se puede fomentar el mismo por medio del diálogo en clase. Es importante que el/la alumno/a sea consciente de que muchas veces su éxito escolar se debe a su habilidad y al esfuerzo que es capaz de desarrollar para llegar a la adquisición de los contenidos propuestos. Ha de tener claro que el resultado que obtiene se debe en gran parte a las consecuencias de este esfuerzo. El control que los alumnos tengan de esas consecuencias se ha de llevar en conjunto entre profesores y alumnos. Los alumnos deben ser protagonistas de estos cambios y esto hará que aumente la motivación. Para que se mantenga este esfuerzo se han de cuidar mucho las consecuencias intrínsecas del mismo y procurar que las extrínsecas no anulen las primeras.

La **voluntad** se puede trabajar, por un lado, mediante el modelado, ya que la actitud que muestra el/la profesor/a da ejemplo y demuestra a los alumnos que él también puede desarrollar una disciplina, que además es constante, que tiene firmes propósitos para conseguir metas y que además ha desarrollado unos hábitos que le ayudan a mantener la voluntad. Todo esto ha de ser mostrado por el/la profesor/a cada día en sus clases, ha de estar comprometido con su trabajo para reforzar la voluntad de sus alumnos y la suya propia.

Las **expectativas**. Se ha comprobado que si el/la profesor/a tiene expectativas altas respecto a sus alumnos, éstos desarrollan una buena motivación que les ayuda a alcanzar las referidas expectativas, es decir, si se esperan buenos resultados se generan unas actitudes que llevan a alcanzarlos. Por ello, es importante que el/la profesor/a haga saber a sus alumnos lo que espera de ellos para que de esta forma ellos pongan en marcha las actitudes necesarias para conseguir llegar a las expectativas que espera de la clase. Hay que tener en cuenta que este proceso puede funcionar tanto positiva como negativamente; por ello, la función del profesor es fundamental para que las expectativas sean siempre positivas.

Hacer consciente al alumno de que el éxito por el éxito no es motivador, que sólo se valora el éxito cuando se es consciente, es decir, cuando hay un planteamiento previo de qué, cómo y por qué se quiere conseguir. Es aquí donde la función de los profesores es imprescindible, pues ellos deben enseñar a sus alumnos el proceso por el cual pueden llegar a cumplir las expectativas. Hay diversas acciones que

llevan a desarrollar buenas expectativas, como una evaluación formativa, estudiar conjuntamente (profesores/alumnos) cómo se puede llegar al éxito o cómo se puede evitar el fracaso.

El profesor debe erradicar cualquier juicio previo negativo respecto al alumno, ya que esto lleva a desarrollar inconscientemente una conducta tanto por parte del alumno como por su parte que contribuye al fracaso esperado. El alumno precisa tener continuas experiencias de éxito para poder desarrollar unas buenas expectativas, pero también es importante que cuando no obtenga dicho éxito aprenda a revisar y corregir sus errores sin que se resienta la concepción que tenga de sus capacidades y es aquí donde el trabajo del profesor/a adquiere importancia.

La **organización**, de los alumnos y del profesor, ya que éste puede hacer que sus alumnos tomen conciencia de que trabajar con una buena organización mejora los resultados.

El/la profesor/a puede ayudar a que sus alumnos utilicen mejor el tiempo de estudio, enseñar a extraer provecho de un texto, a preparar exámenes, a que aprendan a tomar apuntes durante la clase, en resumen, el profesor debe enseñar a sus alumnos las técnicas necesarias para mejorar en sus resultados escolares y por ello es muy importante que introduzca en clase el aprendizaje de técnicas no como una asignatura más, sino como funcionamiento real de las clases. Debe presentar de manera novedosa los contenidos, puede organizar las clases partiendo de temas propuestos por los alumnos, utilizar estrategias metacognitivas, etc.

Respecto a la **necesidad de pertenencia y estimación** al grupo, es importante que el alumno sea consciente de que forma parte del mismo y el profesor debe potenciar esta necesidad de pertenencia utilizando estrategias educativas, como enseñar a hacer trabajos en grupo, no fomentar la competitividad por el simple hecho de ser competitivo, trabajar con los alumnos para erradicar cualquier aparición de rechazo social, controlar que no haya grupos de alumnos que rechacen a otros y que lleguen a “perseguirlos” tanto física como psicológicamente, etc. Este trabajo se puede hacer en clase de tutoría, pero no se debe dejar sólo para este momento, ya que es muy importante actuar en el momento en que aparezcan este tipo de conductas anómalas. Para controlar todo esto sería interesante que se instaurara la figura del mediador, no sólo en la figura del profesor, sino también en la figura de otros alumnos, o en conjunto con el departamento de orientación de la escuela.

2.2.9. Programa para el desarrollo de la creatividad en el aula

La creatividad, como dice Saturnino de la torre¹⁵, ha pasado de ser un fenómeno psicológico a ser un hecho social. Lo que antes se explicaba como un atributo exclusivo de algún ser humano, hoy se considera que es una cualidad inherente a todas las personas en mayor o menor grado. Si el hombre busca el progreso, la mejora o la superación, entonces es evidente que la creatividad estará presente en las acciones que emprenda.

En la educación, la creatividad se ha visto hasta hace poco como una actividad ligada a la fantasía infantil o a la expresión plástica, pero si estamos hablando de ella como un hecho social, no debe convertirse en una palabra de relleno, sino que debe ser incorporada en los objetivos de todas las materias curriculares y traducirse en actividades concretas, en tareas docentes y discentes; aún más, debe formar parte del proceso evaluativo.

La creatividad debe estar en la formación de los profesores y, como dice R.Marin¹⁶, si “educar es preparar para enfrentarse con el mañana”, la educación que se imparta ha de unir los conocimientos instrumentales básicos con la capacidad innovadora para adaptarse a las nuevas exigencias. J.P. Guilford (1978) ve en la educación la clave de la sociedad futura y mantiene que “la educación creativa está dirigida a conformar personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza, listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole”.

Así, vemos que es preciso instrumentar su desarrollo dentro del aula y por ello creemos necesario incluir un programa creativo dentro del protocolo de intervención en las altas capacidades, pero no pensamos por ello que sólo es necesario este programa en la educación de los niños superdotados, sino que creemos firmemente que cualquier programa creativo ha de desarrollarse en clase para todos los alumnos, precisamente porque creemos que la creatividad es un hecho social y además porque todos los alumnos en mayor o menor grado son creativos y es importante que desarrollen esta capacidad que luego revertirá en la sociedad.

Los programas creativos dentro de la escuela tienen que tener unos propósitos u objetivos, como:

- Estimular la percepción del medio y su transformación.
- Adquirir destrezas o habilidades que capaciten al sujeto en la solución de los problemas de la vida diaria.
- Desarrollar procesos de ideación, búsqueda, indagación y toma de decisiones basados más en estrategias procesales que en la asimilación de cultura inerte.
- Promover la aplicación del pensamiento divergente o creativo y potenciar la fluidez, flexibilidad, originalidad, inventiva, elaboración, etc.
- Crear actitudes positivas hacia la transformación personal del medio. La actitud interrogadora, la curiosidad, la tolerancia, la buena disposición al cambio, etc.

La estimulación creativa no sólo se reduce a determinadas áreas del currículum, sino que cualquier materia o actividad humana puede ser objeto de una buena planificación creativa.

Los recursos que se utilizan para desarrollar un programa de creatividad influyen decisivamente en el grado de eficacia alcanzado. Recursos humanos, formales y funcionales, técnicos y materiales hacen que un programa funcione.

Finalmente, todo programa, creativo o no, debe incorporar algún procedimiento evaluativo para que podamos comprobar si todos los objetivos que nos hemos

propuesto se van adquiriendo o si es necesario hacer algún tipo de intervención y corregir actuaciones que no desarrollan los objetivos propuestos.

Al desarrollar este protocolo de intervención en niños superdotados, nos preguntamos si sólo los niños superdotados pueden ser realmente creativos, si hay grados de creatividad o no es cuestión de grados, sino de indicadores diferenciales, si se ha de estimular la creatividad a toda la clase en general o sólo a éstos niños, etc.

Nuestra respuesta está basada en la observación que hemos ido haciendo a lo largo del desarrollo de este programa de intervención. Tenemos la creencia de que todos los alumnos pueden ser creativos, aunque está claro que hay diferencias entre ellos. Como dice Francisco Menchén en su libro *Descubrir la creatividad*: “Ésta es una necesidad primaria y su ausencia en clase produce un estado general de aburrimiento e insatisfacción”, y nosotros añadimos que este estado al cual se llega genera desmotivación y, por tanto, puede llevar al fracaso escolar.

La dinámica del mundo es tan rápida que la educación de los niños en general ha de estar dirigida al cambio continuo, no se puede educar para una estabilidad que no existe.

Mialaret decía que “no basta con enseñar a buscar soluciones a problemas en función de los ya encontrados, sino que hemos de enseñar al individuo a asombrarse y a inventar nuevas soluciones”. Por otro lado J.P. Guilford ya defendía que la creatividad es la llave para la educación. Guilford entiende la creatividad como la combinación del pensamiento convergente y divergente, el primero relacionado con el conocimiento básico, la reproducción y memorización de aprendizajes y hechos, y el segundo con la utilización del conocimiento previo de formas nuevas con ciertas habilidades. Torrance entiende la creatividad como la utilización del pensamiento divergente, siendo éste una combinación de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Maria Montessori hablaba de que el niño era el punto de partida en la educación de un hombre nuevo.

Francisco Menchen desarrolla un modelo didáctico de programación para el desarrollo de la capacidad creativa fundamentado en la confluencia de tres ejes:

- Imaginación.
- Originalidad.
- Expresión.

Dice Menchen que este programa es fruto de la reflexión realizada sobre los descubrimientos del profesor Guilford, del Dr. Torrance y del Dr. Gowan, y que es el resultado de un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid por Díaz Mateos y por él mismo.

Si bien hay una gran cantidad de trabajos muy interesantes sobre el desarrollo de la creatividad, hemos escogido este programa para incluirlo dentro del protocolo de intervención en la superdotación porque nos ha parecido muy apropiado para desarrollarlo dentro de la escuela y, sobre todo, para aplicarlo dentro del currículum ordinario.

Las dimensiones que componen el modelo se explican a continuación mediante los indicadores más peculiares que definen cada variable.

2.2.9.1 Currículum

Constituyen esta dimensión las áreas curriculares que componen el plan de estudios de la escuela básica. El contenido de estas áreas curriculares llega a ser el vehículo en el proceso de aprendizaje del alumno, con la finalidad de que ningún pensamiento, sentimiento o acción pueda ocurrir en el vacío.

2.2.9.2 Estrategias del profesor

En esta dimensión aparece una relación de 15 estilos o estrategias de enseñanza que el profesor puede emplear a la hora de trabajar en clase. Este repertorio amplio de modos de enseñanza llega a ser un medio, a través del contenido de la materia, con el fin de potenciar las conductas creativas del alumno. Estas estrategias pueden ser aplicadas a todas las áreas curriculares y pretenden dirigir al estudiante a pensar, sentir y actuar de forma divergente. Nos referimos a estrategias, estilos o modos de enseñanza y no a técnicas propias para desarrollar la creatividad. Estos aspectos son diferentes, pero en ningún caso son excluyentes, sino complementarios, y el profesor tiene que saber combinarlos en función de cada situación de aprendizaje.

Conductas del profesor:

1. Humor
2. Juego
3. Relajación
4. Trabajo en equipo
5. Analogías
6. Audición creativa
7. Búsqueda
8. Discrepancias
9. Escritura creativa
10. Lectura creativa
11. Paradojas
12. Interdisciplinariedad
13. Preguntas provocativas
14. Tolerancia
15. Visualización

2.2.9.3 Capacidades que debe desarrollar el alumno

Estas capacidades se corresponden con los objetivos específicos del programa de estimulación de la creatividad que se formulan del siguiente modo:

- Desarrollar las capacidades de percepción, comprensión y manipulación mediante:

- Observación.
- Percepción.
- Sensibilidad.

- Fomentar la iniciativa y expresión corporal:

- Espontaneidad.
- Curiosidad.
- Autonomía.

- Estimular la capacidad imaginativa y creadora:

- Fantasía.
- Intuición.
- Asociación.

Para implantar en clase este programa curricular creativo el profesor tiene que ser muy flexible y usar una variedad de contrastes que le ayuden a conseguir una combinación lo más apropiada posible para cada grupo de alumnos. Al profesor le corresponde crear situaciones de aprendizaje creativo, proporcionar materiales y ayudar al alumno a vencer las dificultades iniciales.

3. EJEMPLOS DE PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO

3.1. Lengua Castellana – 4.º de Primaria

Unidad – 12

1. Objetivos: Trabajar el cuento humorístico, saber desarrollar juegos lingüísticos, fomentar la participación del grupo, aceptar las ideas de los demás.

Objetivo general

Hacer un cómic con diálogos humorísticos y luego dramatizarlo en clase.

Imaginar que está haciendo en TV un programa humorístico en el que tiene que contar chistes, uno detrás de otro. Primero se los tiene que preparar, escribirlos y luego explicarlos de forma muy divertida.

Motivación:

Transformar el cómic en un cuento de humor. Todo el grupo participa en la actividad. Empieza uno de los alumnos relatando el principio del cuento y luego siguen los demás añadiendo las partes del cuento hasta finalizarlo.

Creatividad:

Pensar en alguna cosa que les haya pasado y transformarla en escenas humorísticas que irán explicando a la clase. Primero se explica como pasó en realidad y luego se le da forma humorística al relato.

Juego del teléfono:

Uno hace una pregunta al oído y el otro contesta la pregunta. El que ha contestado, pregunta a otro algo divertido y original, que no tenga que ver con lo que le han preguntado a él y así sucesivamente. Una vez acabado, cada uno va diciendo lo que le han preguntado por un lado y lo que han contestado por el otro.

Creatividad:

Hacer unas caricaturas de alguien conocido (familiares, amigos, personajes..) y ponerles títulos humorísticos.

2. Objetivos: valorar las tradiciones propias y ajenas, curiosidad e interés por las costumbres de otros pueblos, respeto a otras ideas.

Objetivo general

Se puede trabajar la integración con niños que vienen de otro país. Si hay algún niño inmigrante en clase se puede pedir que explique como son las fiestas típicas de su país y si ellos no lo recuerdan que lo pregunten a sus padres., Posteriormente hará/n un resumen de lo que han oído y además harán un cuestionario de preguntas de las cosas que les ha llamado la atención o bien preguntas que les informe más sobre las fiestas.

Motivación:

Buscar cuentos del país con el que han trabajado las actividades anteriores, leerlos en voz alta y comprobar su velocidad y comprensión lectora.

Objetivo Transversal

Buscar información sobre el país del niño del cual se ha hecho el primer ejercicio y escribir un pequeño resumen sobre alguna de las áreas (social, cultural económica, orográfica...) que P. y el profesor decidan,..

Creatividad. Juego:

- Pedir que el niño explique un juego que se haga en su país y jugarlo, luego tienen que cambiarle las normas y seguir jugando.
- Dramatizar uno de los cuentos que se han leído en la clase.

Unidad – 13

3. Objetivos: desarrollar la creatividad y la imaginación, practicar la construcción de cuentos o relatos y la aplicación de la gramática,

Objetivo General

Pensar que hipotéticamente se puede trasladar a un planeta de otra galaxia.

- Primero calcular la hipotética distancia
- Calcular el tiempo que podría tarda en llegar.
- Estaría o no poblado, explicar por qué.
- Como serian (si hubiera) los seres humanos, animales vegetales de ese planeta.
- Escribir un relato sobre una aventura de ciencia-ficción, utilizando el vocabulario adecuado al tema, utilizando palabras que tengan diferentes números de sílabas y determinantes demostrativos, además de describir el paisaje o paisajes del planeta.

Objetivo transversal:

Buscar información sobre algún paisaje de la tierra que tenga características parecidas a las que conocemos de la luna. Hacer una descripción de dicho paisaje, en que país está, quienes son sus habitantes, que costumbres tienen, etc.

Motivación:

Siguiendo con el trabajo del objetivo general, puede pensar en algún juego al que se jugaría en el planeta imaginario.

Explicar que juegos son, los materiales que utilizarían y las reglas que posiblemente tendrían.

Creatividad:

Imaginar que tiene unos prismáticos especiales y con ellos puede ver el futuro, que es lo que cree que vería. Pensar que está en el 2006 y que podría ver hasta el mes de Diciembre del 3.700.

4. Objetivos: aprender a crear textos narrativos, tener interés y curiosidad por conocer la literatura de otros países, desarrollar un buen ritmo lector, trabajar la comprensión lectora, saber trabajar y dialogar en grupo, desarrollar la expresión oral.

Objetivo general

Entregar el cuento en el que hay el principio (planteamiento) y el final (desenlace) del mismo, teniendo que escribir el nudo del mismo.

Motivación

Actividad colectiva

Buscar cuentos de otros países y leerlos en voz alta en la clase. Además de la exactitud y comprensión lectora de los mismos, haciendo un resumen tipo ficha de los que ha leído cada uno para poderse los intercambiar, se elaboraran gráficas individuales en las que constarán la velocidad lectora y la comprensión de los cuentos o narraciones que cada uno ha ido leyendo durante el tiempo que determine el profesor.

Objetivo transversal

Se puede hacer un trabajo de investigación con el grupo clase escogiendo un país del cual se ha leído un cuento, para trabajar en pequeños grupos un área de interés del mismo, como por ejemplo un grupo se puede encargar de obtener información y elaborar un informe en el que aparezca el estudio de la economía del país, otro grupo puede obtener fotos del mismo y explicar el relieve, los ríos, montañas, etc. otro grupo las costumbres, otro la religión y la historia.

Una vez realizados los trabajos se pone en común y se dialoga sobre lo que se ha hecho. SERÍA INTERESANTE QUE SI HAY ALGUN NIÑO O NIÑA INMIGRANTE EN LA CLASE, SE PUEDIERA HACER EL TRABAJO DE SU PAÍS, para trabajar la integración al grupo.

Creatividad

Buscar información sobre juegos antiguos de nuestro país (Cataluña u otras comunidades) y hacer un pequeño dossier en el que se describan los juegos y las reglas de los mismos, para posteriormente jugar a ellos en clase.

Lengua y literatura – Matemáticas y Conocimiento del medio Ciclo Inicial – 2º de Primaria

Unidad 2 – La Localidad

| |
|--|
| |
|--|

1. Objetivos: practicar pequeños resúmenes, desarrollar el aprender a aprender y la motivación, conectar con su entorno.

Buscar información en: internet, biblioteca, libros, etc. información sobre Albacete y hacer un pequeño resumen sobre:

- Primero, y como introducción del trabajo, que es lo que sabía antes de empezarlo.
- Historia de Albacete.
- Cuántos habitantes tiene en la actualidad.
- Nombrar algún monumento.
- Quien es el alcalde y que funciones desempeña.
- Que parques hay.
- Instalaciones deportivas, teatros...etc.

Motivación: Descripción e historia del museo municipal. Se prepara un pequeño guión para hacerla de forma oral



Metacognición. Hacer una ficha explicando:

- Que sabía o conocía de su ciudad antes de hacer el trabajo.
- Donde ha buscado información.

- Como ha ordenado toda la información, que ha utilizado y que no.
- Ha repasado todo el trabajo para comprobar que ha puesto todo lo que se había propuesto?.
- Le gusta el resultado?, cambiaría alguna cosa? Que? Por qué?

Creatividad: Hacer un poema sobre su ciudad utilizando palabras que lleven las sílabas: ca, co, cu, que qui.

2. Objetivos: Identificar problemas, saber organizar la información y desarrollar ideas originales y diferentes.

Preguntar a su familia, amigos y vecinos que es lo que más les molesta de su ciudad, hacer una clasificación.

Objetivo transversal: Ordenar los datos en una gráfica de barras.

Creatividad: Buscar alguna solución para evitar o mejorar lo que más ha molestado a la gente que ha preguntado.

3. Objetivos: leer y comprender textos.

Buscar el cuento que más le guste y hacer un pequeño resumen describiendo, además, el personaje principal.

Motivación. Objetivos: Desarrollar valores como compartir, respetar, colaborar con los demás.

Juego:

Se reparten varios cuentos por fragmentos, puede ser de forma individual o por grupos.

Grupos: el primer grupo lee su fragmento y el grupo que cree tener la continuación sigue leyendo. Si es correcto, continúa en el juego, si no es correcto queda eliminado, se continúa el juego hasta que queden el o los cuentos completados.

Individual: se juega de la misma forma, un niño/a lee un fragmento y el que cree que continúa sigue la lectura...

Motivación: Construir por el o los alumnos crucigramas con palabras que contengan las sílabas ca, co, cu, que, qui, Primero se busca el significado de las palabras en el diccionario y luego harán crucigramas que se cambiarán entre ellos, para completarlos.

4. Objetivos: comparar, identificar elementos diferentes, conocer profesiones de localidades diferentes, organizar un trabajo, buscar información.

Buscar fotografías compararlas y explicar que diferencias ha encontrado, entre la ciudad y un pueblo de montaña y entre este y otro de playa.

Observar las diferencias entre:

- Servicios públicos.
- Transportes...
- Edificios
- Actividades culturales...etc.

Motivación: Escoger la profesión de algún empleado de los servicios públicos de una ciudad, como personaje para escribir un cuento. Resumirlo y preparárselo para explicarlo de forma oral a la clase.

Objetivo transversal: Imaginar que tiene que hacer una ruta de interés turístico por la Sierra del Segura. Buscar información en internet, en la biblioteca, etc., situar la ruta en el mapa, marcando los pueblos por los que se debería pasar.

5. De la canción Sta. Lucía o de cualquier otra que se crea oportuno, hacer un cuento.

SANTA LUCÍA:

Sobre el mar plácido
la luna brilla
el viento próspero
la mar tranquila
navega rápida
barquilla mía
santa Lucía,
santa Lucía
navega rápida
barquilla mía
entre nubes
la luna avanza,
cubre las ondas
de luz de plata
llena de suave melancolía
santa Lucía
santa Lucía

Creatividad: Utilizando partes de diferentes vehículos dibujar otros que sean originales.

Objetivo transversal: La canción anterior es originaria de Nápoles. Buscar a que país pertenece y explicar alguna cosa importante (monumentos, historia, etc.) sobre la ciudad.

6. Objetivos: identificar y aplicar el metro como medida de longitudes, utilizarlo normalmente.

Averiguar cuantos metros de ancho y largo tiene su habitación. Comprobar si es más ancha o más larga. ¿Cuál es la diferencia?

Se pueden medir todos los niños de la clase y hacer un gráfico de barras en el que se colocará la información.

Creatividad: Se trabajan los objetivos de flexibilidad, fluidez y originalidad.

Plantear como se puede calcular las distancias, o cuanto hemos crecido, sin nuestro sistema métrico. Inventar (indiv. o en pequeños grupos) nuevas formas de medir tanto cosas grandes como pequeñas.

Hacer una tabla de doble entrada en la que registre la media de cualquier cosa que crea que se puede medir. Poner los datos en metros y en centímetros.

7. Objetivos: trabajar el cálculo mental, saber dar respuestas a situaciones poco corrientes, utilizar el lenguaje correctamente.

Cálculo mental. Escribir series entre los números 500 y 1000 según un intervalo de unidades establecido (3, 5, 7...)

Variante: Hacer seriaciones según la constante marcada, por ejemplo: (+2-3) o (+2-4+3).

- Sumar y restar decenas completas a números de tres cifras.
- Presentar un problema en el que falte la pregunta: 1) después de leer el problema tiene que encontrarla. 2) Escribir como ha llegado a la conclusión de aplicar una u otra/s operaciones para solucionar el problema. 3) hacer el problema.

Motivación: Sin ningún tipo de datos, organizar un problema que se trabajará en clase.

Creatividad: Elaborar algunos problemas con los siguientes datos:

- 3 elefantes.
- 6 niños.
- 4 pelotas.
- 12 euros.

- 2 coches.

8. Objetivos: Trabajar el concepto de genero en los nombres, flexibilidad y comprensión del lenguaje, vocabulario.

Buscar un poema, canción popular, refrán o chiste y cambiar el género de los nombres. Intentar escoger algún tipo de comunicación que al cambiar el género dé un resultado creativo y divertido.

Motivación: Objetivos, estimular la atención, potenciar el trabajo en común y el respeto a las normas y distinguir los nombres de los verbos.

Juego: Organizar un texto (cuento, descripción, fábula), en el que hayan desaparecido los nombres y algún verbo, dar también un listado de palabras que han desaparecido. Rellenar los espacios vacíos en un tiempo determinado por el profesor. Cada palabra acertada vale un punto gana el que más puntos tenga.

Objetivo transversal: Según el texto que se haya utilizado en el trabajo anterior, (puede ser una descripción sobre las normas de convivencia) imaginar que un grupo de vecinos que viven cerca del aeropuerto se queja de los ruidos que hacen los aviones al aterrizar y deciden escribir una carta a la dirección del mismo quejándose y pidiendo soluciones.

Buscar información sobre la forma que generalmente tiene una carta y escribirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J.A., Renzulli, J.S., y Benito, Y (eds.). Manual internacional de superdotados. Madrid: Eos, 2003.

Berylene, D.E. Motivational problems raised by exploratory and epistemic Hill, 1965.

Benito Mate, Y. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amaru, 1994.

Castelló, A, y Martínez, M. Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, octubre de 1998.

De la Torre, S. Creatividad Aplicada. Madrid: Escuela Española, 1995.

- García Vidal, J. Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: Eos, 1996.
- Gardner, H. Mentas Extraordinarias. Barcelona: Kairós, 1999
- Menchén Bellón, F. Descubrir la Creatividad. Madrid: Pirámide, 1998.
- Prieto Sánchez, M.^a D., y Pérez Sánchez, L. Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Síntesis, 1993.
- Prieto Sánchez, M.^a D. (coord.). Identificación, evaluación y atención de la diversidad del superdotado. Archidona, Málaga: Aljibe, 1997.
- Renzulli, J.S. Desarrollo del talento en las escuelas, programa práctico para el total enriquecimiento escolar, mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En: Benito Y. (ed.). Investigación e intervención educativa en alumnos superdotados. Salamanca: Amaru, 1994.
- Riart, J., y Soler, M. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia. Barcelona: Ceac, 2004.
- Riart, J., i Vendrell, J. Intel·ligencia i Cervell. Barcelona: Estel, 2002.
- Sipán Compañé, A. (coord.), López J.C. y Manzano J.R. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores, 1998.
- Wallace, B. La educación de los niños más capaces. Madrid: Visor distribuciones, 1988.