

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES DESDE EL ENFOQUE CURRICULAR: DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

JUSTO FERNANDO RAMOS ALÍA

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El propósito de este artículo es analizar cómo el sistema educativo español ofrece una educación de calidad atendiendo a las diferencias individuales, tal como ocurre con los alumnos con altas capacidades. Así, el sistema educativo asume como tarea fundamental la planificación, el desarrollo y la evaluación de respuestas educativas específicas para atender adecuadamente las diferentes necesidades que presentan los alumnos, especialmente cuando requieren una atención específica, como es el caso de los sujetos superdotados. A partir de una fundamentación teórica basada en los modelos cognitivos y socioculturales, la respuesta educativa específica para estos alumnos comienza con el proceso de identificación, a través de la evaluación psicopedagógica, donde se determina las necesidades y características de cada alumno. El proceso continúa con la planificación de la intervención educativa a nivel curricular, desde el propio centro educativo, que debe contemplar la organización de medidas educativas específicas para estos alumnos, a través del Plan de Atención a la Diversidad, incluido en el Proyecto Educativo del centro. Y finalmente, para cada alumno se debe concretar la propuesta educativa, a través de la Adaptaciones Curriculares Individuales. Además de la respuesta educativa a nivel de centro, también en la Comunidad de Madrid los alumnos de altas capacidades pueden incorporarse al Programa de Enriquecimiento Educativo, fuera del horario escolar y en coordinación y colaboración con los centros educativos y con las familias. Por lo tanto, el enfoque curricular que sigue el sistema educativo español para atender a los alumnos con altas capacidades permite ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades y características de estos alumnos.

Palabras clave: Atención a la diversidad. Sujetos con altas capacidades intelectuales. Modelos cognitivos y socioculturales. Enfoque curricular

SUMMARY: The purpose to this article is to analyze how the Spanish educational system offers quality education paying attention to individual differences, as it also does with high ability students. Thus, the educational system assumes as an essential task the planning, development and assessment of educational answers specifically addressed (aimed at) to the different students' needs, especially when they require specific attention, such as gifted subjects. Starting from a theoretical premise, based on cognitive and socio-cultural models, the specific answer to these students begins with an identification process, by means of a psychological evaluation which determines the needs and characteristics of each student. The process continues with the planning of intervention in the educational curriculum level. This work, done at the same school, should include the organization of special educational measures for these students, through the Plan of Care for Diversity ("Plan de Atención a la Diversidad"), included in the Educational Project of the Centre. Finally it should be specified the educational proposal for each student through the Individual Curricular Adaptations. Apart from the educational response from the center, Madrid county ("Comunidad de Madrid") offers to these high ability students the possibility of joining an Educational Enrichment Programme after the school schedule with the collaboration and coordination of the Educational centres and families. Therefore, the curricular approach that the Spanish Educational system carries out to serve these high ability students allows us to offer an appropriate answer to these students' needs and characteristics.

Key Words: Attention to individual differences. Gifted subjects. Cognitive and socio-cultural models. Curricular approach.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español actualmente se basa en dos principios básicos: la comprensividad y la atención a la diversidad. Desde estos dos pilares se enmarca el objetivo de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo muy presente las diferencias individuales y, sobre todo, la forma más adecuada en cada caso de poder atender a dichas diferencias. En este contexto, la Ley Orgánica de Educación (LOE., 2006) reconoce explícitamente a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, entre los que se encuentran los alumnos con altas capacidades intelectuales. Esto supone que el sistema educativo asume como objetivo fundamental la planificación, el desarrollo y la evaluación de respuestas educativas específicas para atender a las características y necesidades de estos alumnos desde los propios centros educativos; es decir, desde el propio currículo; abarcando medidas ordinarias, extraordinarias y complementarias; y, posibilitando, además, el desarrollo de innovaciones educativas, tanto curriculares como extracurriculares, tal como ocurre en la Comunidad de Madrid con el desarrollo del Programa de Enriquecimiento Educativo desde hace ya una década. Esta medida, que supone el desarrollo de amplios y profundos procesos de coordinación y colaboración de los diversos profesionales que intervienen, con los centros educativos donde está escolarizado el alumnado con altas capacidades y con las familias, contribuye, de forma decisiva al promover el desarrollo equilibrado de las capacidades y de la personalidad de este alumnado, con características, necesidades e intereses muy diversos.

Para conocer y comprender la planificación y el desarrollo de la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular tal como se está desarrollando en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, analizaremos, en primer lugar, su fundamentación teórica, posteriormente su base normativa; para pasar a continuación a ver cómo se realiza el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de la respuesta educativa dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales, una vez identificados como tales por los correspondientes profesionales competentes para ello (Equipos de Atención Temprana, en Educación Infantil; Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en Educación Infantil y en Educación Primaria; y Departamentos de Orientación, en Educación Secundaria).

La fundamentación teórica de esta respuesta educativa no se limita a un modelo explicativo concreto, sino, siendo coherente con la actual

Situación científica sobre el tema, recoge, de forma comprensiva y complementaria, varios modelos, siendo los más sobresalientes los modelos basados en el rendimiento, los modelos socioculturales y los modelos cognitivos.

2. MODELOS

Los *modelos basados en el rendimiento* destacan que el hecho de poseer un alto nivel de capacidad intelectual es una condición necesaria, pero no suficiente para lograr un alto rendimiento. Entre los modelos más destacados encontramos el *modelo de los tres anillos*, de J. Renzulli (1978), quien define la superdotación como un conjunto de rasgos en interacción (alta capacidad intelectual, creatividad elevada y compromiso con la tarea; es decir, los tres anillos) que se convierten en conductas de alto rendimiento. El propio Renzulli subraya que ninguno de los rasgos por sí mismos y de manera independiente constituye la superdotación, sino que se requiere la interacción entre los distintos componentes. La definición que nos ofrece es la siguiente: “*Lo sobresaliente consiste en la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, esos grupos se sitúan por encima de las habilidades generales promedio, altos niveles de compromiso en las tareas y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluado del desempeño humano. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos de ordinario a través de los programas institucionales*” (Renzulli, 1996). En este mismo ámbito podemos situar el *modelo global de la superdotación* (Pérez, 1998), modelo que también defiende la necesaria interacción entre tres núcleos de factores: capacidad, creatividad y aplicación a la tarea. Pero a diferencia del anterior, distingue, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja, abarcando capacidades no intelectuales. Así, esta autora habla de *elementos probables*, que son los que el sujeto va a desarrollar probablemente, dadas sus capacidades y su contexto cotidiano; y, por otro lado, habla de *elementos posibles*, que dependerán de las oportunidades de enseñanza y del factor suerte. En el siguiente nivel, el contextual, la escuela, la familia y el entorno socioeconómico y cultural son factores determinantes en el desarrollo de las altas capacidades. El último componente del modelo lo forman los factores de autoconocimiento y

autocontrol, factores de personalidad.

J. Ramos

Los *modelos socioculturales* destacan la importancia de los factores culturales al definir a las personas con altas capacidades o/y con talento. El contexto social y cultural en el que se desenvuelve el individuo determina qué tipo de producto tiene valor para que se considere una persona con altas capacidades intelectuales. Por otro lado, el contexto familiar y social potencia o dificulta el desarrollo del sujeto superdotado. Entre los modelos de este ámbito podemos destacar el modelo de Tannenbaum (1986), quien sostiene que el rendimiento superior depende de cinco factores, que combinados, son requisito necesario para conseguir un rendimiento superior:

- a) Capacidad general (factor “g”)
- b) Aptitudes específicas excepcionales
- c) Factores no intelectuales (motivación, autoconcepto)
- d) Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes
- e) El factor suerte

El modelo de interdependencia triádica de la superdotación de Mönsk (1992), añade el papel de los factores psicosociales (familia, escuela y grupo de iguales) al modelo de los tres anillos de Renzulli.

Los *modelos cognitivos* basan sus propuestas teóricas en identificar los procesos y estrategias cognitivas que se utilizan para conseguir la realización superior de las tareas. Se trata de poder diferenciar los procesos y estrategias de funcionamiento intelectual que usan las personas con altas capacidades intelectuales de forma particular y diferente al resto que no manifiestan dichas capacidades.

Entre los modelos cognitivos sobresale la Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1986), centrada en la comprensión del funcionamiento intelectual de los sujetos con altas capacidades intelectuales, valorados como tales siempre que reúnan los criterios o condiciones siguientes:

- a) Criterio de excelencia: superioridad en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación con sus compañeros
- b) Criterio de rareza: poseer un alto nivel de algún atributo excepcional o poco común con respecto a sus iguales
- c) Criterio de productividad: capacidad para manifestar un gran potencial para un trabajo productivo en algún dominio específico.

- d) Criterio de demostrabilidad: la superdotación requiere ser demostrada por medio de una o varias pruebas que reúnan
- La respuesta educativa al Alumnado con Altas Capacidades desde el enfoque curricular:
Del plan de Atención a la Diversidad a las Adaptaciones Curriculares Individuales”
- los requisitos de validez y fiabilidad
- e) Criterio de valor: necesidad de mostrar un rendimiento superior en alguna dimensión que sea reconocida y valorada socialmente

Dentro de los modelos cognitivos, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner añade mayor nivel de complejidad a la definición de superdotación, ya que la inteligencia no es tratada desde una concepción unitaria, compuesta por diferentes capacidades específicas, sino que es considerada como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes, según los diferentes campos de expresión de la actividad humana: intelectuales, artísticos, físicos o sociales. Actualmente Gardner distingue ocho tipos de inteligencia: inteligencia lingüística-verbal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia física-cinestésica, inteligencia espacial, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal; y tiene otros dos tipos en fase de definición (inteligencia espiritual e inteligencia existencial).

A partir de un análisis comparativa de las propuestas explicativas que nos proporcionan los distintos modelos, podemos concluir que si bien las capacidades cognitivas constituyen una parte fundamental, la superdotación no se reduce a los aspectos cognitivos, sino que también se refiere a la interacción de otras importantes variables, entre las que destacan una alta creatividad, un alto nivel de motivación, la perseverancia en la tarea, así como otros factores relativos a la personalidad, además de factores socioculturales, educativos y familiares. Además, también es fundamental tener siempre presente que los sujetos con altas capacidades intelectuales constituyen un grupo heterogéneo, que se caracterizan por una evolución intelectual que se produce de forma más rápida que otros aspectos de la personalidad, lo que puede generar desajustes o disincronías que se deben tener en cuenta a la hora de planificar la respuesta educativa con estos alumnos.

3. BASE NORMATIVA

La base normativa, aún siendo amplia, la centraremos en la que determina el marco legal vigente en la Comunidad de Madrid, destacando: La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación; el Real Decreto

943/2003, de 18 de julio; la Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (artículos 76 y 77; así como su posterior desarrollo normativo (RD. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, especialmente en su artículo 13, y el RD.1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO., destacando el artículo 12). Todos los aspectos fundamentales generados de esta normativa básica para todo el estado también se han desarrollado en la Comunidad de Madrid, si bien no introduce novedades respecto a la atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales, ya que aún no se ha desarrollado ni concretado la normativa específica dirigida a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, entre los que se encuentran los alumnos superdotados.

4. IDENTIFICACIÓN

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades y/o con talento debe abarcar una evaluación psicopedagógica contextualizada, analizando las características personales del alumno o alumna; teniendo en cuenta su potencial cognitivo, tanto general como específico; potenciales de aprendizaje y de aptitudes; su nivel de competencia curricular; la calidad de su interacción con los contenidos, materiales e instrumentos de aprendizaje; con el profesorado, con sus iguales y con la familia. El objetivo es la identificación más precisa posible de las necesidades de apoyo educativo específico que presenta cada alumno o alumna, con el fin de planificar la respuesta más adecuada que posibilite el desarrollo armónico y equilibrado de sus capacidades, competencias, intereses y de su personalidad.

La planificación de la respuesta educativa parte de la propia evaluación psicopedagógica, donde se han identificado las necesidades de apoyo educativo específico para cada alumno o alumna con altas capacidades y/o con talento. Dicha respuesta educativa debe contemplar las diversas medidas de atención a la diversidad que debe desarrollar cada centro educativo con el fin de proporcionar el apoyo educativo que requiera cada alumno o alumna. Debe contemplar medidas ordinarias que se incorporen al Proyecto Educativo de Centro a través del Plan de Atención a la Diversidad, posibilitando ajustes metodológicos y organizativos, ajustes en relación con las actividades docentes y ajustes en relación con los contenidos curriculares en las distintas áreas o materias. La respuesta

educativa con estos alumnos o alumnas también debe contemplar la posibilidad de desarrollar diversas medidas extraordinarias de atención a la diversidad, como son las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento o incluso la posibilidad de flexibilización del periodo de escolarización, siempre que dicha medida contribuya a un mejor ajuste a las necesidades educativas del alumno o alumna. Y, por último, la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades y/o con talento en la Comunidad de Madrid también contempla el desarrollo de medidas complementarias, entre las que destaca el Programa de Enriquecimiento Educativo; que ha posibilitado la ampliación de los recursos de atención a estos alumnos y alumnas, sobre todo desde los propios centros educativos donde están escolarizados, gracias, principalmente, a la colaboración y coordinación entre los propios centros con los responsables del precitado programa, además de la colaboración con las familias, así como con diversos organismos e instituciones. El Programa de Enriquecimiento Educativo se viene desarrollando en la Comunidad de Madrid desde hace más de una década, gracias a un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Fundación CEIM. Un grupo interdisciplinar trabaja con alumnos con altas capacidades de las distintas etapas educativas, potenciando el desarrollo de los aspectos cognitivos, la creatividad, las habilidades sociales, los aspectos socioemocionales, etc. Para ello se reúnen dos sábados al mes, a partir de una planificación previa, dentro de una programación anual. Debemos destacar que todo ello se hace en coordinación con las familias y con los centros educativos donde están escolarizados los alumnos.

Todos los centros de educación infantil y primaria y de educación secundaria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid disponen de un documento institucional básico para atender a las diferentes necesidades y características del alumnado: el Plan de Atención a la Diversidad, el cual responde a un concepto de diversidad que engloba a todo el alumnado del centro y que requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones con el objetivo de adaptarse a las necesidades de cada alumno, a partir de los recursos (humanos, materiales y organizativos) de cada centro. Dentro de esa diversidad se encuentra, entre otros, los alumnos con altas capacidades intelectuales. El Plan de Atención a la Diversidad favorece y potencia la coordinación, la reflexión conjunta, la planificación y la toma de decisiones compartidas como elementos básicos en los que se basa la atención a la diversidad de un centro, muestra evidente de un abordaje de la diversidad desde un enfoque curricular, planificando y

desarrollando la respuesta educativa ajustada a dicha diversidad desde el propio centro educativo. Desde este enfoque se destaca que cada alumno tiene capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias educativas diferentes que hacen que su proceso de aprendizaje sea único e irrepetible, por lo que es necesario desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, transformándolas en oportunidades que faciliten su desarrollo personal y social. En el Plan de Atención a la Diversidad se planifican las distintas medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad de un centro, a partir del trabajo y de la reflexión conjunta y planificada de todo el centro: profesorado, órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación. En definitiva, el Plan de Atención a la Diversidad representa el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y desarrolla para proporcionar al alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares. Y precisamente un apartado específico de medidas ordinarias de atención a la diversidad está representado por los alumnos con altas capacidades intelectuales, cuya respuesta educativa va a exigir ajustes de tipo curricular, metodológico y organizativo, afectando, por tanto, no sólo a estos alumnos, sino también a sus compañeros, beneficiando a todos ellos, promoviendo alternativas metodológicas como el aprendizaje cooperativo, los desdobles, la formación de equipos de trabajo, la preparación de actividades complementarias de profundización, etc. Pero en la respuesta educativa específica para alumnos superdotados no podemos olvidar una medida de atención a la diversidad de carácter extraordinario básica en muchos casos para poder atender a las necesidades y características que presentan estos alumnos: la adaptaciones curriculares individuales de ampliación o enriquecimiento, que deben formar parte de la programación didáctica de aquellas materias en las que se determine como la respuesta más ajustada para estos alumnos.

Finalmente, al llegar al nivel de respuesta educativa individual, además de la posibilidad de flexibilización, que constituye una medida excepcional para determinados alumnos, la respuesta educativa más frecuente entre los alumnos con altas capacidades es la Adaptación Curricular de Ampliación. Dentro de las orientaciones sobre la respuesta educativa que debe recoger la Evaluación Psicopedagógica, podemos encontrar diferentes tipos de ampliaciones curriculares, dependiendo de las características, necesidades e intereses del alumno, así como de las características del contexto educativo, familiar y social. Las más frecuentes son:

- Adaptaciones curriculares verticales (centradas en un área o materia específica)
- Adaptaciones curriculares horizontales. Interdisciplinares.
- Adaptaciones curriculares individuales o con grupo de participación.
- Tutorizaciones específicas
- Monitorías

Las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento deben formar parte de las programaciones didácticas, además del Plan de Atención a la Diversidad, dentro de las denominadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad. Deben ser revisables periódicamente, con el fin de comprobar el ajuste de la respuesta educativa y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en dicha adaptación.

5. CONCLUSIÓN

En conclusión, desde el enfoque curricular de la intervención psicopedagógica, y con la normativa actual, estamos en condiciones de poder afirmar que los centros educativos de la Comunidad de Madrid disponen de las herramientas básicas para poder planificar y desarrollar respuestas educativas adecuadas a las necesidades específicas que presentan los alumnos con altas capacidades, lo que favorece la calidad de la respuesta educativa de los propios centros educativos, y, por consiguiente, ofrece mayores garantías para encauzar el desarrollo armónico de las capacidades y de la personalidad de estos alumnos.

6. REFERENCIAS

- Colangelo N. y Davis, A. (Eds.) (1997). *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Basics Books.
- Heller, K.; Mönks, F.; Sternberg, R. y Subotnik, R. (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon.
- Pérez Sánchez, L. y Domínguez Rodríguez, P (2000). *Superdotación y adolescencia*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

J. Ramos

- Reyzabal, M.V. (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El Aula Inteligente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sinpán Compañé, (Coord.) (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.) (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.