

TEMA 25: Pedagogía Terapéutica

Los alumnos y las alumnas precoces, con talento y superdotados. Identificación de las necesidades educativas de estos alumnos. Organización de la respuesta educativa.

1. Objetivos

La lectura de este capítulo deberá posibilitar al profesional en *formación*:

1. Conocer las principales características y las necesidades educativas especiales de la superdotación.
2. Delimitar dichas necesidades en relación al entorno educativo.
3. Analizar la relación que existe entre la organización del entorno educativo y la respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan dichos sujetos.
4. Aplicar las especificidades de este grupo a una correcta intervención educativa.
5. Sensibilizar hacia la aceptación de la diversidad del otro como aspecto de interacciones que puede atraer y enriquecer personalmente.
6. Concienciar al futuro profesional sobre la importancia de su papel como facilitador y catalizador de las inquietudes y necesidades de estos sujetos.

2. Introducción

Podremos preguntarnos el porqué los niños superdotados o bien dotados han de ser tratados en una obra dedicada a sujetos con necesidades educativas especiales, puesto que ellos no presentan ninguna deficiencia o carencia sino todo lo contrario. En la realidad ocurre, con gran frecuencia, que sus excepcionales capacidades pasan inadvertidas y sus talentos se malgastan. Y no debemos olvidar que todos tenemos derecho a una educación adecuada y que además la humanidad debe luchar por la conservación del talento.

A lo largo de los capítulos precedentes hemos podido observar la intervención educativa que se da en los diversos ámbitos de la educación especial concretándose en las diferentes necesidades educativas especiales que presentan los sujetos, ya sean cuestiones de carácter temporal o permanente. Cabe decir que el enfoque que venimos realizando no pretende centrarse sólo y exclusivamente en el propio sujeto, sino que la intervención educativa que se realice ha de ir en función y en la relación que éste establezca con el

entorno. Concretamente y en nuestro capítulo se atenderá al sujeto superdotado o a aquel con habilidades educativas especiales. En este campo, clásicos de los niños diferentes existen una tradición histórica de considerar más a aquellos individuos que presentan unas necesidades educativas especiales como consecuencia de tener sus capacidades por «debajo» de lo que se considera la norma que aquellos cuyas necesidades se derivan del hecho de situarse por «encima» de ella.

En la delimitación de lo que representa estar por «debajo» o por «encima» han tenido un gran protagonismo los denominados tests de inteligencia que tienen sus orígenes en Galton y Binet al inicio del siglo XX. Tanto es así que la definición tradicional de superdotado se ha realizado en función de las puntuaciones obtenidas en dicho test, hecho muy cuestionado desde el punto de vista de la intervención psicopedagógica ya que no podemos olvidar el peso cultural que representan dichos instrumentos, que, como tales han de servir más como orientación que como estrictos parámetros que delimiten la

condición de superdotación. Este posible peligro queda ilustrado en el siguiente comentario:

Como no es inteligente total, no llega al nímero, no se le puede hacer tratamiento especial. (Comentario realizado por una psicóloga a la familia de un hijo que presenta muestra de superdotado.)

Ante ello, apostamos por un planteamiento que aunque tenga en cuenta ciertas especificidades del grupo de incidencia no olvida —sino más bien complementa— los aspectos que permitirán dar respuesta a las necesidades de cada uno de los sujetos dentro del marco educativo.

3. Aproximación a la evolución histórica y legislativa de los bien dotados

Resulta relativamente sencillo hacer una relación histórica de cómo ha ido evolucionando la conceptualización de los sujetos denominados «deficientes» hasta considerarlos a todos ellos bajo el esquema de niños con necesidades educativas especiales. No es tan sencillo hacerlo con aquellos que representan por unas u otras razones el polo opuesto a los anteriores, aunque bien lleguen a ser considerados en la actualidad bajo esta misma terminología. Los bien dotados o superdotados son sujetos que tienen más de todo aquello que la sociedad califica como suficiente y es frecuente que pasen desapercibidos y en la mayoría de los casos su talento, habilidades, etc., se malgastan y la sociedad en general pierde o desaprovecha su enorme potencial.

La historia del niño bien dotado es relativamente corta, si bien es verdad que a lo largo de los tiempos se pueden señalar momentos puntuales en los que estos sujetos han interesado y han sido buscados por determinadas personas que creían que el mundo debía ser gobernado por ellos. Así podernos citar a Platón (siglo iv a.C.), Soleiman el Magnífico (siglo xvi) y más recientemente en el siglo xx a Hitler, aunque sus objetivos no fueran tan altruistas como los anteriores. El gran público, en determinadas ocasiones, se ha

interesado por el caso los llamados «niños precoces» que estuvo de moda desde mediados del siglo xviii hasta principios del siglo xx y que sigue excitando la imaginación de mucha gente. Podrás amos citar entre otros muchos el caso de Heineken, Mozart, Galton, Pierino Gamba o el caso de Arturito Pomar en España.

Los primeros estudios importantes sobre los niños con inteligencia y habilidades excepcionales superiores se deben a Lewis Terman que inició sus trabajos en 1905. A partir de sus trabajos, se iniciaron numerosos equipos de investigación que en su mayoría se dedicaron a la revisión y crítica de las obras de Terrnan. Habrá que esperar a los años setenta para ver cómo aumenta el interés por este campo de investigación. Interesantes son los trabajos de Gallagher (1975), Taminenbaum (1983), etc.

Si la atención o preocupación por el bien dotado fue tardía en el ámbito anglosajón, más tardía lo fue en España. Aunque bien es verdad que se dieron respuestas aisladas al tema y momentos de preocupación que propiciaron la creación de grupos preocupados por la llamada formación de clínicas entre los años 1930 y 1935. Podrás amos citar entre otros a Vega y Relca (1932) o G. Manrique (1933). A raíz de los citados trabajos, se iniciaron experiencias de institucionalización diferenciada de mucha categoría, y así se creó el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid, que incluso logró decretos ministeriales en los que se determinaba cómo se debía seleccionar y proteger a estos sujetos excepcionales. Este instituto pasó a denominarse en años posteriores Instituto de Selección Escolar de Madrid, y desde 1940 hasta 1970 continuó llevando a cabo una serie de experiencias muy interesantes y representativas en este campo.

En este breve recorrido histórico no podremos olvidar mencionar la labor realizada en favor de los bien dotados por los centros municipales de Barcelona, Valencia y Vizcaya, así como otros toques de atención sobre el tema dados, entre otros, por Pozo Pardo (1969), Orive (1976), etc.

A pesar de todos estos esfuerzos puntuales, el tema de los bien dotados seguía en la sombra y su problemática sólo era conocida por unos pocos especialistas en la materia. Los poderes públicos no han tomado cartas en el asunto y así podemos constatar que en ninguna de las leyes de educación se hace referencia a ellos de manera explícita. Se tendrá que esperar a la ley de 1970 para que esto suceda, pero como no hubo después ningún real decreto, o real orden, que explicara o desplegara lo explicitado en los artículos 49.2 y 53 muchos autores la califican como una ley que despacha el problema «con palabras vacías» (García-Yagüe, 1986).

Queremos hacer mención especial al trabajo de investigación sobre niños bien dotados efectuado por García-Yagüe y su equipo, realizado en el primer ciclo de EGB no publicado hasta 1986, y que dio lugar a la celebración en 1981 del Seminario Internacional de Superdotados. En dicho seminario se pudo constatar que la mayoría de los profesores españoles jamás habían pensado que los niños bien dotados pudieran ser sujetos de estudio y que necesitaban atención especial en su educación.

A raíz de estas fechas podemos encontrar en nuestro país numerosos investigadores que centran sus trabajos en este campo de la superdotación. Pero por mucho que se vea la necesidad de estudiar este campo, si no existe una ley de educación que en cierta manera legalice estos esfuerzos no serán más que simples puntas de lanza, pero no la consolidación de una realidad.

Con la promulgación de la LOGSE (1990) se puede observar que no hace tampoco mención explícita de esta cuestión, pero no debemos olvidar que paralelamente a la preocupación de la superdotación, ha transcurrido también la preocupación por todos aquellos sujetos inmersos en la llamada educación especial y que las corrientes actuales son de integración y no de segregación, y el concepto de educación especial ha sido ampliado y ha evolucionado hasta la denominación actual de niños con necesidades educativas especiales y en ella se deberá contemplar todos aquellos sujetos que por una u otra razón necesiten atención especial en su educación (Warnock, 1978). Por todas estas razones en la nueva ley de educación no hace falta hacer mención especial a ningún tipo de sujetos en particular, puesto que en el apartado dedicado a la educación especial quedan incluidos en su totalidad todos aquellos que ya sea con carácter temporal o permanente presentan unas necesidades educativas especiales.

Si consultarnos el Libro Blanco de la Reforma (1989), en el que el Gobierno explicita la filosofía adoptada para llevar a cabo la reforma educativa que nuestro país necesitaba, vemos que en el capítulo X, dedicado a las necesidades educativas especiales, y en su punto 20 dice: «Otra manifestación de necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados...».

Quisiéramos acabar este apartado afirmando que ya tenemos una ley que reconoce que este tipo de niños bien dotados tienen también necesidades educativas especiales y que muchos maestros deberán hacer una reconceptualización de la que derive el considerar en su práctica cotidiana al niño bien dotado como sujeto de necesidades educativas especiales a fin de que la escuela en general y el aula en particular puedan dar respuesta a la problemática de estos sujetos.

4. Conceptualización del bien dotado

Al superdotado hay que evaluarlo no por su capacidad para el aprendizaje sino por las posibilidades que tiene de realizar una obra auténtica y plenamente creadora.

Múltiples son las definiciones que del talento y del genio han formulado los estudiosos del tema. Al superdotado se le ha calificado con una gran variedad de atributos que se extienden desde la inspiración divina y la chispa sobrehumana a los defectos psíquicos y a la locura.

Existen diversas teorías que se han dedicado a este tema; entre ellas se pueden referenciar las siguientes:

1: Teorías patológicas, que han asociado al superdotado o genio con la locura; entre sus representantes se puede citar a Aristóteles, Sócrates, Lombroso, Kretschmer, etcétera.

2. Teorías psicoanalistas, que destacan las características motivacionales sobre las intelectuales.

3. Teorías de la superioridad cualitativa, que sostienen que el superdotado es un tipo que difiere del resto por la clase de aptitud que posee: Schopenhauer, Emerson, etcétera.

4. Teorías de la superioridad cuantitativa, que consideran al superdotado como el extremo de una distribución continua de aptitud.

A continuación exponemos algunas definiciones sobre el tema:

— Para Ramón y Cajal el superdotado es aquel que posee parcial o totalmente un cerebro más sutilmente desarrollado.

— Para J. J. Gallagher (1958) es aquel individuo que puede hacer o realizar sin esfuerzo lo que para otros es imposible. El mismo autor en 1975 afirma que «superdotado sería un concepto aplicado a una variedad de individuos que poseen una capacidad superior para tratar con hechos, ideas y relaciones».

— Para Anastasi (1982) sería aquel individuo que excede señaladamente el promedio de ejecución en cualquier campo.

Dada la gran variedad de definiciones al uso, queremos hacer mención especial a la definición dada por Castellá (1986), que considera que la superdotación es «la disposición de la mayoría de las capacidades básicas implicadas en el aprendizaje y en la actividad intelectual en general, mostrando el individuo un nivel alto en todas ellas». Esta sería la definición que a partir de ahora haremos nuestra.

5. Características y aspectos diferenciales de la superdotación

Entre muchas de las características que se atribuyen al superdotado, señalamos como más significativas las siguientes: capacidad intelectual elevada, destrezas intelectuales y creatividad, de la cual trataremos más adelante; de manera especial queremos señalar aquellas que Rice (1970) atribuye al niño bien dotado, así como los problemas concomitantes que de ellas se derivan, ya que queremos poner especial énfasis más que en las propias características en las necesidades y aspectos que hay que tener en cuenta en el momento de la intervención educativa.

A tenor de lo expuesto en Así, podemos deducir que el niño bien dotado sería una persona crítica, individualista, persistente en el trabajo, creativa, lógica e interesada por temas que la mayoría consideran inusuales e incluso exóticos.

Tal como expresa un niño bien dotado:

«Memorizar..., no... me gusta entender.»

De esto se desprende que la inteligencia y algunos rasgos de personalidad concomitantes exponen a los bien dotados a una multitud de problemas y tensiones específicas que pueden dar la clave de su personalidad y de las conductas inadaptadas o llamativas que aparecen en algunos de ellos.

Si estas características no son tenidas en cuenta en el entorno educativo, social y familiar, es decir, si a estos niños no se les diseña una intervención adecuada pueden caer en estados depresivos y de hostilidad, de alienación, de aislamiento, soledad, intolerancia a los demás, intransigencia..., en una palabra; pasaría de

ser una persona bien dotada a un inadaptado social. Esto queda reflejado en parte en los siguientes comentarios hechos por un niño bien dotado:

«Lo que hago... la publicación de la revista, el diccionario... no sé si sabe casi nadie...»

«Yo tengo que ayudar a los otros y a mí no me ayuda nadie»

Se puede afirmar que un niño bien dotado puede presentar, a pesar de su gran capacidad, dificultades de aprendizaje (Frederick, 1988). Esto es debido en parte a la incomprendición hacia estos niños así como a la poca adecuación del entorno para ofrecerle propuestas que den respuesta a sus necesidades.

6. Intervención educativa y el centro escolar: modelos y programas

Toda intervención educativa ha de ir dirigida a dar respuesta a las necesidades educativas de estos sujetos. El objetivo básico debe consistir en que todo los alumnos de la clase trabajen hasta el nivel máximo de su capacidad. Por ello en varios países se han desarrollado diferentes estrategias educativas adecuadas a este grupo de sujetos. Entre ellas las más reconocidas son (Alonso, Benito, 1992):

A) Aceleración. Esta estrategia educativa consiste en adelantar al estudiante uno o varios cursos escolares para ofrecer el contexto curricular más apropiado a sus capacidades, es decir, una acomodación del currículo al niño, logrando una mayor motivación puesto que se ajusta más a su nivel y ritmo de aprendizaje.

Según las tesis de Terman (1954) no se ha podido demostrar científicamente que la aceleración sea el mejor método para dar respuesta a las necesidades educativas del bien dotado. (Es posible que los tipos más nefastos de aceleración sean el salto de algún curso y la ampliación del curso escolar ~ Pressey, 1954). Por el contrario es positivo el ingreso precoz en la escuela, así como un temprano contacto con las materias de enseñanza.

Esta estrategia en el contexto educativo de nuestro país queda en parte limitada por la propia legislación al respecto: en 1979 la orden ministerial de 1 de junio aclara la «improcedencia» de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria. Asimismo, la orden ministerial de 17 de enero de 1981 establece que «cuando los alumnos de preescolar se incorporen a una unidad de EGB no se matricularán en primer curso hasta que tengan la edad reglamentaria de acuerdo con la legislación vigente». El real decreto de 12 de febrero de 1982 atirma que «los alumnos que debido a su capacidad superen las enseñanzas del ciclo medio antes de la edad correspondiente seguirán en programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades sin que esto implique la imposibilidad de superar este ciclo antes de lo previsto en la legislación vigente».

En el Libro Blanco de la Reforma, capítulo X, punto 20, se afirma que «deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda claramente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la secundaria obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados».

La legislación española se inclina por procedimientos de enriquecimiento del currículo en vez de por procedimientos de aceleración. Será necesario, por tanto, que se abogue para que en la formación profesional se exprese todo lo necesario y relacionado con la diversificación curricular.

B) Agrupamiento en clases especiales. Esta estrategia educativa consiste en agrupar a los estudiantes atendiendo a sus capacidades y ofreciéndoles programas educativos adecuados a su nivel, logrando una mayor motivación.

Esta estrategia se defiende aludiendo a la importancia del factor afectivo en el desarrollo general del sujeto. Las buenas relaciones de amistad no sólo proporcionan placer sitio que además ayudan a la socialización y al mantenimiento de la salud mental de todo individuo; por tanto es urgente ofrecerles unas condiciones que permitan contactos sociales positivos (O'Shea en Coriat, 1990). Aunque estemos hablando de un niño bien dotado, no podemos olvidar que es un niño y que para un desarrollo óptimo del mismo es necesario el componente afectivo-emocional.

Aunque existen múltiples críticas sobre los efectos posiblemente negativos de un agrupamiento indiscriminado y seclivo, esto no es óbice para que si el agrupamiento se realiza correctamente (sólo para algunas materias y en determinados momentos) y de forma dirigida (es innegable que ciertos estudiantes aprenden ciertos temas más rápidamente que otros) la instrucción será más efectiva, existirán menos problemas de comportamiento en el aula resultarán incluso más fácil estimular la cooperación (Genovard, 1991).

Estas tesis sostienen que la agrupación homogénea intenta reconocer a cada niño el derecho democrático a una educación adecuada y apropiada a sus peculiaridades, a una educación que le sirva para la obtención de su autorrealización, felicidad y desarrollo pleno en todas las áreas. La agrupación homogénea no implica que los niños sean idénticos, sino que sean semejantes.

C) Adaptaciones curriculares. Podemos definir una adaptación curricular como aquellas estrategias de adecuación del currículo general a las necesidades de los alumnos (Ortega, 1989). Una adaptación curricular puede ser definida como la acomodación o ajuste de la oferta educativa conforme a las necesidades del contexto y posibilidades de los alumnos en un centro escolar (Martín, 1988).

Aunque dicha adecuación está enmarcada en un discurso general sobre currículo, éste lo estructuraremos a partir de las estrategias metodológicas en didácticas entendidas como aquellos elementos, medios y/o materiales de que dispone el profesional en orden a alcanzar unos determinados objetivos, ya que cualquier cuestión curricular concreta no puede resolverse nunca en la desconsideración de otros componentes curriculares o al margen de otros procesos (Escudero, 1983).

Dichas estrategias están compuestas por los contenidos, la metodología, las actividades y recursos y la evaluación.

A continuación se presentan cada uno de estos elementos relacionándolos con el modelo curricular planteado en la reforma educativa, es decir, intentando responder a las preguntas *qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar*.

6.1. Los contenidos

Uno de los aspectos principales que suscitan debate en el momento es que nos planteamos «qué enseñar» es el que hace referencia al tema de los contenidos. El concepto mismo de contenidos del currículo es ya de por sí polémico y lo es sobre todo porque responder a la pregunta ¿qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza? supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr (Gimeno Sacristán, 1992).

Por tanto, la reflexión sobre la justificación de los contenidos es para los profesores una referencia necesaria para entender el papel que la escolaridad en general cumple en un momento determinado y más específicamente la función del nivel o especialidad escolar en la que se sugiere o se obliga a aprender. En definitiva, se expresan los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto (Gimeno Sacristán, 1992).

Los contenidos, al igual que otras estrategias metodológicas, suponen un medio para conseguir una amplia gama de objetivos (Gimeno Sacristán, 1981) y comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos (Gimeno Sacristán, 1992).

Partiendo de estos planteamientos podremos adaptar la situación curricular a las necesidades de los sujetos y complementariamente a matizar la necesidad de trabajar diferentes tipos de contenidos. Aunque los contenidos, al igual que los objetivos, respondan al «que se enseñará», queremos matizar los aspectos diferenciales entre ambos conceptos (Ferrández, 1979):

— *Función subordinante*. El contenido debe estar subordinado a la actividad que indica el verbo del objetivo. Aunque la evaluación se haga sobre la actividad indicada, no puede prescindirse del contenido si se quiere un cierto nivel de objetividad.

— *Aspecto dinámico*. Los contenidos tienen un carácter estético frente al dinamismo de los objetivos.

— *Diferencia formal*. Se encuentra en la redacción de objetivos y contenidos. Los objetivos necesitan un verbo, a diferencia de los contenidos que sólo indican el contexto de un valor cultural.

Esta diferenciación adquiere una vital importancia en el momento de la adaptación o diversificación curricular. Así, en este sentido, será por medio de los objetivos como realizaremos dicha diversificación. Quizás no se trate tanto de tener contenidos diferentes para cada individuo, sino que por la propia estaticidad que caracteriza a los contenidos la diversificación se realizará en función de los objetivos que el profesor proponga. Así, y ante un contenido determinado de la programación, el profesor puede proponer varios objetivos que responden a diversos niveles de complejidad cognitiva. Este aspecto queda matizado en el apartado los objetivos.

Llegados a este punto y antes de plantearnos los criterios de estructuración y secuenciación de contenidos es imprescindible reflexionar sobre la construcción social de los currículos, es decir cómo decidir cuando un contenido es valioso y apropiado.

«...Cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. Es una hipótesis atrevida y además esencial, no hay pruebas que lo contradigan, y se han acumulado considerables pruebas en su apoyo.» (Bruner, 1972). Por tanto, esta afirmación nos permite romper con la rigidez que frecuentemente caracteriza la programación de los cursos y los ciclos y nos da pie a plantearnos la posibilidad de incorporar nuevos contenidos.

Después de esta exposición podemos afirmar que además de seleccionar los contenidos existe la necesidad de secuenciarlos y es en este momento cuando podemos interrelacionar el «que se enseñará» con el «cuando enseñar».

Para la secuenciación de contenidos existe una amplia gama de clasificaciones referidas por una parte a los criterios de selección y por otra a las formas de secuenciación. Por las características del grupo de incidencia y aunque somos conscientes de las distintas formas de secuenciar los contenidos (Zabalza, 1987), queremos señalar especialmente las formas de secuenciación complejas entre las que queremos destacar la secuenciación convergente, en la cual un mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o planes de análisis. Cada punto de vista requiere introducir nuevos conceptos y por ello se convierte a su vez en un tema. Estos planteamientos permiten la diversificación curricular y romper con la rigidez que pueda caracterizar muchas de las programaciones, por lo que incluye diferentes niveles de competencia y distintas necesidades. Pueden participar de lo que se ha realizado en el aula; por tanto deja de apoyar la necesidad de que estos

niños vayan a clases especiales durante toda la jornada escolar. _

6.2. Metodología

En el apartado de metodología queremos dar especial relevancia a todo lo que se refiere a actividades de aprendizaje, ya que cualquier método o recurso didáctico tiene su razón de ser y su concreción en las actividades que se proponen.

Las distintas actividades de aprendizaje pueden darse en tres contextos diferentes:

cooperativo, en el cual los objetivos propuestos para todos los alumnos están estrechamente ligados de manera que no pueden alcanzarse unos si no se alcanzan otros; *competitivo*, en el que los objetivos de los participantes están relacionados pero de forma excluyente; e *individualista*, en el que no existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes. En este sentido y en referencia al agente principal que las desarrolla podemos matizar que muchas de las actividades que se proponen están caracterizadas por ser magistrales, es decir, «sílo por el hecho de que el profesor explique, el alumno aprende». Esta opción está estrechamente relacionada con la creencia de la homogeneidad del grupo clase, así como de un modelo principalmente unidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el momento en que un profesor realiza exclusivamente estas prácticas existe más probabilidad de que así como hay niños que no «siguen», haya niños que se desmotiven por tratarse de actividades que no se corresponden ni a su nivel de competencias ni a sus intereses. Este hecho se puede explicar en parte a partir del paradigma sociocultural.

Según Vigotsky y seguidores, cualquier situación de aprendizaje puede darse para cada niño en tres momentos distintos según el propio nivel de competencias. Una actividad puede estar situada en la zona donde el niño es capaz de resolverla por sí mismo; otra actividad la podrá realizar el niño aunque sea con la ayuda de un mediador social o instrumental; y por último, habrá otras que aunque se realicen con ayuda no podrán ser resueltas. Para Vigotsky, sílo en la zona de desarrollo próximo, que es la diferencia entre lo que el niño sabe realizar por sí mismo y lo que realiza con ayuda,.. es donde realmente se da el aprendizaje.

Podemos afirmar que la zona de desarrollo próximo es diferente para cada niño, hecho que nos lleva a hacer una reflexión enmarcada en la escuela de la diversidad en general y en nuestro grupo de indicación en particular. Muchas de las actividades de aprendizaje que se proponen en la clase estarán situadas para la mayoría de los niños en la zona de desarrollo próximo, mientras que para el niño bien dotado estarán situadas en la zona donde es capaz de hacerlo por sí mismo, hecho que lleva a la repetición y rutinización. Así como este hecho, aunque no justificado se realiza sin ningún tipo de consecuencia para niños Deficientes Mentales- porque por sus características diversas investigaciones confirman la preferencia de que estos sujetos demuestren ante este hecho- no es así- para los niños bien dotados, ya que su actitud de búsqueda y de ansia de hacer cosas nuevas es contraproducente a este tipo de prácticas. Por lo tanto, es necesario que se propongan actividades diversificadas que puedan dar respuesta a las necesidades educativas de estos alumnos.

Será válido todo método que cultive la originalidad, fomente el autodescubrimiento y las actitudes creadoras e intente su plena integración social, por lo que a continuación presentamos una serie de reflexiones y técnicas que favorecen en parte a la creatividad.

7. La creatividad y las técnicas que la desarrollan o favorecen

Si la educación ha de adaptarse a los cambios sociales; vemos que el mundo está cambiando a un ritmo trepidante y exige que ante situaciones nuevas se busquen soluciones nuevas y originales. La sociedad

demand a la existencia de hombres creadores que den luz a sus problemas. La actividad creadora, el desarrollo de la creatividad, va adquiriendo cada d a mayor importancia. El diagn stico y cultivo de la creatividad ser el objetivo fundamental de la educaci n actual y futura (Gerville, 1992).

La educaci n tiene el poder de cultivar o ahogar esta capacidad. La reforma educativa en la que estamos inmersos apuesta por que en las escuelas se tienda a potenciar el desarrollo de esta capacidad creadora en todos los alumnos. Ahora m s que nunca es necesario prestar atenci n a unos ni os que ya la poseen, por ser una de las caracter sticas con la que nacen.

Seg n Guilford (1967), E. P. Torrance (1969) y V. L wenfeld (1961), los factores de la creatividad son los siguientes: t luidz o productividad, originalidad, elaboraci n, sensibilidad para detectar problemas y capacidad para redefinir un objeto, encontrando para l uso m ltiples diferentes del habitual.

Para ti-ahajar la creatividad en clase disponemos de una serie de t cnicas que estimulan el pensamiento creador. Ahora bien, debemos ser conscientes de que no sirve de nada la utilizaci n de las referidas t cnicas, puesto que no existen t cnicas en s para que los alumnos sean creadores y otras para que no lo sean. Es necesario que, adem s de utilizar t cnicas favorecedoras, se den cambios cualitativos en la atm osfera de la clase, en las conductas de los profesores y alumnos, en la valoraci n de respuestas y en la presentaci n de la informaci n, ya que uno de los aspectos que favorece la creatividad es ver las cosas desde diferentes perspectivas.

Las t cnicas m s utilizadas son:

a) *Brciinstorining* o torbellino de ideas. Que consiste en formular todas las respuestas que se ocurran sin lmitaci n alguna; slo al terminar esta fase productiva se efect a la selecci n de las mejores, frente a la c stumbr generalizada de simultanear la fase productiva y la cr tica.

b) *Problem solving* o soluci n de problemas. Cuyos pasos fundamentales son: definici n del problema y divisi n en subproblemas, recogida de informaci n, iluminaci n o hallazgo de la respuesta y llevarla a la realidad.

c) *SinCtica*. T crmino ideado por Gordon (1963) que consiste en romper el bloqueo de cada idea y salir de sus conexiones habituales en busca de nuevas perspectivas.

Puede presentar dos variantes: convertir lo extra o en familiar y hacer lo familiar extra o.

Convertir lo extra o en familiar supone que el nio compare lo extra o que se le presenta con los datos que l ya conoce y trate de convertir lo raro en `conocido. Este proceso comporta o incluye tres v as: an lisis, generalizaci n y b squeda de modelos.

Convertir o hacer lo familiar extra o comporta distorsionar, invertir o transformar la manera cotidiana de ver la realidad. Para tal fin se emplea la met fora, que se utiliza de varias maneras diferentes: la analog a directa aprovecha la soluci n de otro campo donde se ha resuelto un problema similar; la analog a personal consiste en identificarse con el objeto como si uno mismo se transformara en l, y en la analog a fant stica se buscan las soluciones m s atrevidas, como si no hubiese dificultades de orden t cnico o econ mico.

Podr amos enumerar muchas m s, pero simplemente las enunciaremos: s ntesis creativa, t cnica Delfos, el arte de hacer preguntas, m todos combinatorios, arte de relacionar, la t cnica h i nica, etc.

7.1. Evaluaci n

Muchas son las definiciones y concepciones existentes en torno al tema de la evaluaciÃ³n, en referencia a la actual propuesta curricular, una de las funciones que adquiere es que sea un instrumento que sirva al profesor para ajustar su actuaciÃ³n en el proceso de enseÃ±anza y aprendizaje reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando las adaptaciones curriculares necesarias.

Queremos señalar la necesaria relaciÃ³n que ha de existir entre la programaciÃ³n y la evaluaciÃ³n, de manera que serÃ¡ en el momento en que nos planteemos una programaciÃ³n diversificada y adecuada a los alumnos cuando podamos hablar de evaluaciÃ³n respecto al propio alumno y no evaluaciÃ³n respecto a una media establecida. En este sentido, las prÃ;cticas evaluativas nos ayudarÃ;n a la adecuaciÃ³n del proceso de enseÃ±anza-aprendizaje a las necesidades del nÃ;tilo.

7.2. Objetivos

Como ya hemos comentado, entendemos el currÃ;culo como un espacio decisional en el cual el maestro al igual que cualquier otro profesional debe planificar su trabajo. Uno de los aspectos que debe saber este profesional es saber lo que debe hacer, por tanto serÃ¡ necesario que lo exprese. En la definiciÃ³n del «que enseÃ±ar» nos adentramos en el problemÃ;tico y polÃ;mico mundo de los objetivos. De definiciones de objetivos existen muchas pero todas llevan implicaciones que un objetivo es *un fin o intento a que se dirige o encarna una acciÃ³n u operaciÃ³n*.

Aunque la mayorÃ;a de las veces se ha identificado su uso dentro de paradigmas tecnolÃ;gicos o conductistas, consideramos que la utilizaciÃ³n de objetivos en el diseÃ±o curricular es imprescindible, dado que utilizarlos supone un proceso de reflexiÃ³n, de depuraciÃ³n y de explicitaciÃ³n de lo que se quiere hacer (Zabalza, 1987).

Partiendo de que la enseÃ±anza es intencional, esta intencionalidad tiene que estar pensada y reflexionada. En este mismo sentido podemos afirmar que la educaciÃ³n siempre es influir en otro; el hecho de que no pensemos en que vamos a influir y lo que puede suponer esta influencia no evita de ninguna manera que esto se dé. Simplemente indica o bien que no lo controlamos o bien que no somos conscientes de ello.

La utilidad de los objetivos en el diseÃ±o curricular viene dada porque son en sÃ; la base del currÃ;culo ya que nos enuncian los resultados que esperamos alcanzar y nos ayudan en el proceso de preparaciÃ³n de materiales curriculares, es un vÃ;ehÃ;culo de comunicaciÃ³n entre los profesores y todos los elementos personales de la comunidad educativa.

TambÃ;n los objetivos sirven a grandes rasgos para saber Ã;lo que se pretende; son una guÃ;a para la acciÃ³n (Benedito, 1987).

Por la terminologÃ;a que hemos adoptado en este estudio concebimos los objetivos como elementos imprescindibles que hay que definir. Esta afirmaciÃ³n, que en principio puede parecer muy contundente, se justifica por el hecho de concebir las estrategias metodolÃ;gicas como una serie de elementos que el profesor organiza para conseguir el objetivo propuesto. Si el objetivo no queda explÃ;citamente organizado por el profesor las estrategias metodolÃ;gicas?

Sin descuidar otros aspectos relacionados con los objetivos, como la jerarquizaciÃ³n y diferentes tipos, queremos hacer referencia a las taxonomÃ;as como instrumento para la priorizaciÃ³n de objetivos y por tanto de diversificaciÃ³n curricular.

SegÃ;n Bloom, las taxonomÃ;as son un instrumento para clasificar objetivos y representan una posible ayuda a la praxis didÃ;ctica. Este mismo autor señala que toda taxonomÃ;a ha de reunir las condiciones siguientes:

1. Comprensión, es decir, debe aclarar el mayor número posible de Objetivos..
2. Comunicabilidad; ser clara e inequívoca.
3. Motivación: debe estimular para la solución de problemas educativos: formulación de nuevos objetivos, elaboración de pruebas de evaluación, elección de estrategias de enseñanza-aprendizaje, criterios de priorización, etc.

En este sentido y siguiendo al mismo autor citamos la taxonomía de Bloom como medio que nos permitiría la concreción, redefinición y priorización de objetivos, ya que cada uno de ellos responde a un nivel de complejidad cognitiva mayor o menor en relación con los demás objetivos. El orden que se establece es el siguiente: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar.

— Conocimiento: que incluye terminología, hechos, materiales, principios.

Comprensión: habilidad para trasladar verbales o símbolos, consecuencias, efectos, etc.

— Aplicación: empleo de reglas generales, ideas, principios teóricos en situaciones concretas.

— Análisis: habilidad de fragmentar una comunicación en sus partes constituyentes de forma que el orden de las ideas quede claro y la relación entre las ideas expresadas explícitamente.

— Síntesis: creación de un todo desde sus partes o elementos, ya sea utilizando ideas, sentimientos o experiencias de otros o durante el desarrollo de un plan de trabajo.

— Evaluación: hacer juicios sobre el valor de materiales y materiales para determinados propósitos, por ejemplo, comparar un trabajo con otro similar.

A tenor de los comentarios hechos anteriormente, consideramos que si queremos que el profesional explice las intenciones que pretende es importante que sepa lo que hace y por qué lo hace, a la vez que adopte una actitud crítica reflexiva investigadora en la acción a fin de elegir en cada momento el proceso más adecuado, para saber reconducir diferentes situaciones y aspectos que no habían previsto a priori. Para ello es imprescindible que el profesor tenga una buena formación en relación a qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué hacerlo (Marcelo, 1994).

En este aspecto, mientras un niño trabaja un contenido a un nivel de comprensión, otro puede trabajar a un nivel de síntesis, otro de evaluación, etc. Esto puede facilitarse a partir de proponer situaciones cooperativas e individualizadas y utilizando materiales diversificados y adecuados para cada una de las actividades que responden a los distintos objetivos.

D) Ampliaciones extracurriculares. Tal como su nombre indica, las ampliaciones curriculares consistirían en diseñar una serie de programas educativos individualizados y en pequeños grupos que se aplicarían fuera del horario escolar y que favorecerían y ayudarían al desarrollo integral del estudiante. No solo enriquecerían al niño sino que también ayudarían a mejorar el currículo regular al permitir que la escuela y los profesores puedan poner en marcha una serie de realidades y actividades imposibles de realizar en el aula ordinaria.

4

Así pues, las ampliaciones extracurriculares las podemos conceptualizar como aquel conjunto de actividades concurrentes con las escolares en cuanto a la educación integral (a los alumnos, pero desde perspectivas que la escuela no puede atender en su actividad normal).

En el momento de diseñar ampliaciones extracurriculares hay que tener en cuenta una serie de consideraciones, tales como que:

- a) No se hallan vinculadas al proceso que conduce al objetivo sistemático de la escuela (programa).
- h) Mantienen, no obstante, claras vinculaciones con la escuela, en cuanto intervienen en ella factores pertenecientes a la misma.
- c) Se encaminan al perfeccionamiento del alumno.

Todas las actividades que se deriven de las ampliaciones extracurriculares deben apoyarse en los principios de actividad, individualización y socialización, creatividad y libertad, ofreciendo oportunidades para el descubrimiento vocacional y las discriminaciones de aptitudes y estableciendo contacto con el medio social y natural circundante.

Las ampliaciones extracurriculares admiten dos tipos de ampliaciones: las generales y las específicas. Las ampliaciones generales incluirán todas aquellas actividades que suponen para los estudiantes una toma de contacto con temas y áreas que no son accesibles desde el currículo regular y por cuyo conocimiento muestran intereses y motivación especial. Las específicas incluirán todo lo que supondrá a profundizar en un tema determinado por el que el estudiante muestra deseos de lograr niveles más avanzados; esto supone que se debe partir de unos conocimientos previos que el alumno tiene ya sobre el tema en cuestión.

La puesta en marcha de este tipo de estrategias permite a los niños superdotados no sólo no desperdiciar su potencial intelectual, sino también ayudar a su desarrollo emocional; estos niños necesitan aparte de estar con la población en general, reunirse con otras personas que sean iguales a ellos. Y lo necesitan para poder verificar su propia realidad, sin necesidad de sentirse diferentes a la mayoría, en estos momentos no tendrán que reprimir sus capacidades excepcionales, puesto que están «compitiendo» con iguales. Y al experimentar apoyo emocional se sienten aceptados como individuos y aumentan su capacidad de aceptación mejorando su nivel de autoestima y autoimagen. Por lo general el niño bien dotado se encuentra muy solo en el conjunto de lo que pudíramos llamar el aula ordinaria, es consciente de que él es diferente y de que el resto de sus compañeros así lo consideran. No debemos olvidar que el niño bien dotado se va distanciando cada vez más de sus compañeros, a consecuencia de las características y habilidades excepcionales que posee.

E) Otras estrategias. La educación de los niños bien dotados debe ser contemplada siempre desde un prisma o modelo integrador en el contexto social. Tal como hemos apuntado en el párrafo anterior estos niños tienden a irse separando poco a poco del resto de compañeros de clase, las estrategias que aquí planteamos estarán dirigidas y pensadas

4

derecho a la educación de todos los niños y en el artículo preliminar, artículo 3.6, dice:

«Para garantizar el derecho a la educación de todos aquellos que no puedan asistir regularmente al centro docente se desarrollarán ofertas adecuadas de educación a distancia.» A través de este articulado podrá concebirse este tipo de estrategia en nuestro país. O también podrá ser una manera de combinar la asistencia a clase con esta modalidad de trabajo en casa. No deja de ser una posibilidad más que se puede aplicar en la educación de los niños bien dotados aunque es difícil aplicarla partiendo de la conceptualización que la ha guiado, en que medida podemos afirmar que la escuela es perjudicial para algún niño?

8. La escuela de la diversidad

«Las escuelas normales con una orientación inclusiva son los medios más efectivos de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, ofrecen una educación efectiva para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en último término, la eficacia del coste de todo el sistema educativo.»

Esta es la declaración realizada en Salamanca (1994) durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales de la Educación.

Partiendo de esta premisa, tenemos que hablar de una escuela para todos (García Pastor, 1993) que ha de dar respuesta a cada uno de los niños y niñas escolarizados, respetando sus individualidades, necesidades... La escuela ha de educar partiendo y respetando la diferencia. Si éste es nuestro modelo de escuela, no tiene ningún sentido que la escolarización de todos los alumnos con necesidades educativas especiales se lleve a cabo en una escuela de educación especial paralela a la escuela ordinaria. Pero no hay que olvidar que este paralelismo en nuestra historia más reciente está presente y por tanto son muy nuevos estos planteamientos. Serán necesarios tiempo y cambios profundos en las escuelas ordinarias para que se pueda dar respuesta a la escolarización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esta nueva tipología de escuela rompe con la dualidad histórica entre dos tipos de educación que ya no puede justificarse (Stainback y Stainback, 1984). Y será desde esta perspectiva que quienes tendrán que justificar su existencia sean las escuelas especiales y no las iniciativas de integración (Hegarty, 1988). Pero para ello las escuelas ordinarias tienen que «ampliarse» y hacerse más extensas. Una de las transformaciones más importantes debe afectar al currículo: lo que se enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso. Además de estas cuestiones preliminares, para impulsar estos cambios hay que considerar los siguientes aspectos:

— Elaboración de un proyecto educativo de centro, que es un elemento funcional de los centros educativos donde se definen las diferentes opciones que toma la escuela. Es un proyecto común donde participa la comunidad educativa y donde se establece la lnea educativa de la propia escuela. Es importante que en el proyecto educativo de centro se contemplen las propuestas y planteamientos que como es-

para intentar paliar este hecho; la primera intentará acercar al niño bien dotado al resto de sus compañeros; la otra, mucho más drástica, surge ante la idea de concebir que la asistencia a las clases normales puede resultar perjudicial para el niño bien dotado.

a) Tutoría

Denominada así por Dunn y Dunn (1978), constituirá en responsabilizar al niño superdotado del rendimiento de un niño de capacidad inferior, de forma que se incentiva la adecuación al nivel de lenguaje y conocimiento de éste. Los recursos que obtiene el superdotado con este sistema le permiten una mayor comunicación con el resto de sus compañeros y una mayor aceptación de sí mismo por parte de los demás. También se facilita el trabajo en grupo permitiéndole, hasta cierto punto, la dirección y coordinación del mismo.

Esta estrategia denominada tutoría no es más que una pequeña variante de la denominada enseñanza mutua difundida por los ingleses A. Bell (1753-1832) y J. Lancaster (1778-1838) y que a su vez la habían en cierta manera copiado del maestro empleado en la India, cuando estuvieron en ella como militares que eran. Esta enseñanza mutua consistía en que los alumnos de más edad y más aventajados enseñaban a sus compañeros, convirtiéndose así en monitores del maestro. Este tipo de enseñanza se ha venido aplicando en escuelas unitarias o en lugares en donde escaseaba el profesorado.

Evidentemente la utilización de esta estrategia con los superdotados puede ser una buena manera de intento

de acercar a estos niños al resto de la clase, pero no debemos olvidar que su abuso puede llevar a pensar al niño bien dotado *«que se le está haciendo responsable de tareas que a él no le competen»*, y por otro lado el pensar: *«a mí – nadie me ayuda»*, de esta manera se expresaba uno de estos niños cuando nos explicaba que en lugar de hacer cosas que a él le interesaban estaba siempre ayudando a los compañeros. La sensación que él tenía era de que descargaba de trabajo al maestro y no de que ayudaba a un compañero.

b) Escuela en casa (homeschooling)

Estrategia destinada a todos aquellos niños superdotados para los que la escuela privada o pública no funciona³, ya que ésta no les podía ofrecer un programa educativo apropiado.

La escuela en casa es una modalidad de educación en la que el niño recibe la educación en su propia casa ayudado por sus familiares, tutores o mentores. Los padres de estos niños reciben ayuda de un equipo o grupo de apoyo que les orienta sobre los planes de estudio que habrá que seguir, identificación de recursos, etc. Los niños pueden ir a su ritmo y sin limitaciones de horarios, y pueden perfectamente ampliar sus conocimientos en cualquier materia si éste es su deseo y saben en todo momento que tienen a su disposición tutores o mentores que en un momento determinado pueden asesorarles.

Esta modalidad representa un reciente movimiento educativo puesto en marcha en Estados Unidos. Tal como está concebida la escuela en casa, es inviable ponerla en práctica en nuestro país, puesto que nuestra legislación declara obligatoria la asistencia a la escuela y no contempla otra modalidad distinta.

La interacción escolar no es un tema que deha abordar cada profesor individual sino que implica a todo el centro y por tanto cxi~e cambios profundos en la escuela (Parrilla. 1992).

Estos cambios, entre otros, pasan por crear una cohesión y trabajo en equipo de los miembros del centro para establecer una lnea de escuela y en una formación adecuada de los maestros que les permitirán disponer de una actividad abierta y de tener los instrumentos para atender a la diversidad de alumnos del aula.

Hace falta una reflexión sobre la situación del centro y valorar qué aspectos

—desde la organización general del centro hasta los cambios metodológicos que realizará el maestro en el aula— se tienen que modificar para poder dar respuesta a esta situación.

— Necesidad de profesionales competentes que puedan afrontar esta situación. Entre los profesionales de la escuela habrá quienes hayan recibido una formación inicial de especialista para dar respuesta a la escolarización de estos niños (maestro especialista en educación especial, logopeda, fisioterapeuta....), pero la mayoría son profesionales que han recibido una formación básica orientada a ser tutores de un grupo (maestro especialista en educación infantil, educación primaria) o maestro de una especialidad concreta (maestro con especialidad en educación musical, educación física). Por las propias características de esta formación, muchos de estos profesionales tienen dificultades para poder atender adecuadamente la diversidad de alumnos que tiene en el aula. Por tanto y cada vez más, tanto la formación inicial como la permanente tendrán que tener como objetivo reflexionar con el maestro en formación para averiguar las estrategias que nos permitirán planificar nuestra tarea en el aula. Se tienen que superar enfoques monoculturales que conciben el centro como un todo *«homogéneo»*. Los profesionales tienen que tener los instrumentos que les permitan responder a las diferentes situaciones que tendrán en el aula. Una formación adecuada favorece el adquirir actitudes favorables en torno a esta cuestión, hecho indispensable si realmente queremos realizar una eficaz escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la práctica cotidiana no entendemos la tarea del maestro tutor de forma aislada, sino que en todo

momento ha de tener la ayuda y la coordinación necesaria con los profesionales de soporte; por tanto, la formación que reciban estos profesionales les ha de capacitar tanto en conocimientos como en habilidades, estrategias y sobre todo en el aspecto actitudinal, para que realmente podamos hablar de profesionales que dan respuesta a las necesidades que cada uno de los alumnos tengan.

e

BIBLIOGRAFÍA

Benito, Y. (coord.) (1992): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca: Amaru. Benito. Y. (coord.) (1994): *Problemática del niño superdotado*, Salamanca: Amaru.

Benito, Y. (coord.) (1994): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, Salamanca: Amaro.

García Yagüe, J. (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*, Madrid: CEPE.

Genovard, C. (1991): «Educación especial del superdotado», en J. Major: *Manual de educación especial*, Madrid: Anaya.

Genovard, C., y Castellá, A. (1990): *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*, Madrid: Pirámide.

MEC (1989): *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid.

Rice, J. (1970): *The Gifted: Developing Total Talent*, Springfield, III.: Charles Thomas.

Terman, L., y Ogden, G. (1925- 1959): *Genetic Studies of genius*, vols. 1 -5, Stanford, CA: Stanford University Press.

Torrance, E. P. (1986): «Teaching creative and gifted learners», en M. C. Wittrock, *Handbook of Research in Teaching*, págs. 630-647, Nueva York: Macmillan.

Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid: Narcea.

Warnock, M. (1987): «Encuentro sobre necesidades de educación especial», *Revista de Educación*, número extra, págs. 45-73.

Zabalza, A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea.