



Alumnado c

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de estos alumnos y alumnas? ¿Tienen algunas características comunes? ¿Están suficientemente motivados? Lo cierto es que, hasta la fecha, se ha prestado mucha atención a los estudiantes que presentan dificultades y un bajo rendimiento pero muy poca al alumnado de alto rendimiento.

En este Tema del Mes se plantea de qué modo puede atenderse este colectivo y, sobre todo, estimularlos, dentro de un planteamiento inclusivo; es decir, que las orientaciones y tareas las reciban en el contexto del grupo clase. Para ver de qué modo puede concretarse incluimos estrategias de intervención en el centro y un par de experiencias en Primaria y Secundaria.

COORDINACIÓN: LOURDES MARTÍ SOLER
Jefa de redacción de *Cuadernos de Pedagogía*

EVA VIRGILI



¿De qué y de quién estamos hablando?

La diversidad en la realidad de un aula es algo ya admitido y aceptado como referencia básica para proporcionar a todos los alumnos aquella educación adecuada a sus características y posibilidades. Tanto la LOGSE (1990) como la LOCE (2002)

naciones y utilizar otro término, que, desde nuestro punto de vista, recoge a todos ellos evitando una clasificación que siempre sería reduccionista y excluyente. Así, vamos a hablar de "alumnos con alto rendimiento", refiriéndonos tanto a aquellos alumnos

con alto rendimiento

y la LOE (2006) han incorporado y desarrollado este principio como uno de los pilares indiscutibles sobre los que se debe asentar la educación. Lógicamente, en el marco de esta diversidad están también aquellos alumnos que sobresalen de los demás por su capacidad, rendimiento o posibilidades de aprendizaje. Son los que la LOGSE consideraba como alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, la LOCE los adjetivaba como alumnos superdotados intelectualmente y, finalmente, la LOE los denomina alumnos con altas capacidades intelectuales, englobándolos en los alumnos con necesidades educativas específicas.

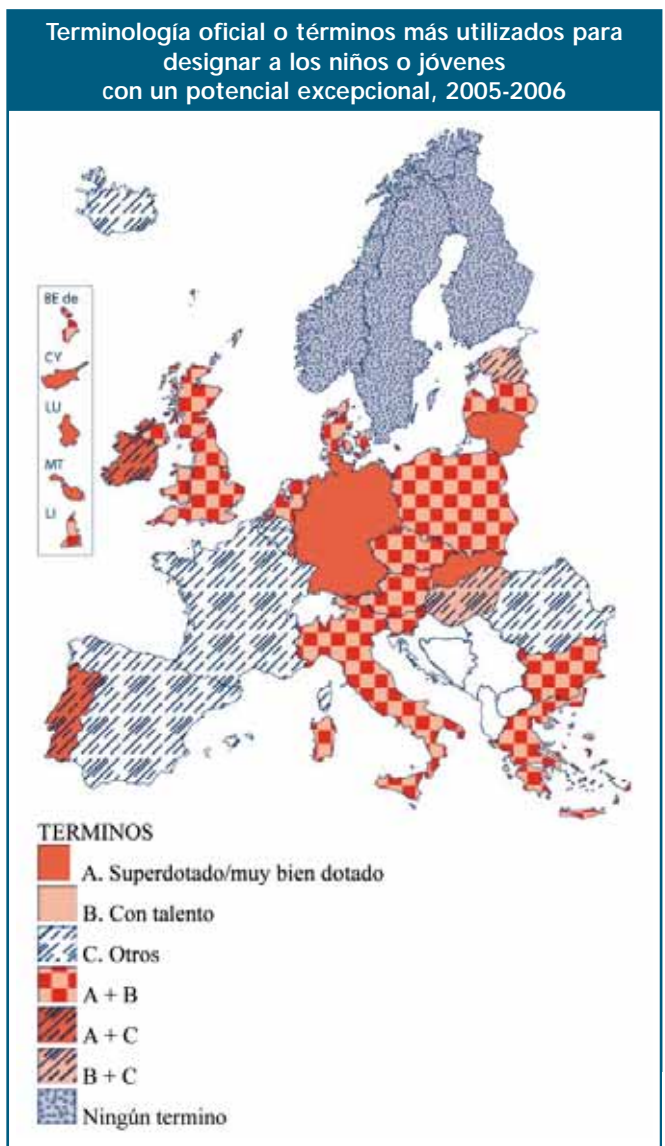
Así, nos encontramos con el primer problema: ¿cómo adjetivamos o denominamos a estos alumnos? Términos como "superdotados", "altas capacidades", "talentos", "precoces", "genios", etc. siguen estando encima de la mesa para referirnos de un modo u otro a aquellos alumnos que sobresalen. Cada uno de estos términos significa algo diferente e implica diferentes modos de afrontar esa realidad. Podríamos utilizar la teoría de los tres anillos de Renzulli (1977), el modelo triádico de la sobredotación (Monks y Van Boxtel, 1985) o la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), por citar algunas referencias relevantes, para concretar y caracterizar cada uno de estos términos. Sin embargo, la propuesta que se hace desde este número de *Cuadernos de Pedagogía* es un intento de superar todas estas denomi-

que sobresalen de los demás por su rendimiento en algunas o en todas las áreas de trabajo, como a aquellos que disponen de la posibilidad de tenerlo, evitando denominarlos superdotados, talentosos, precoces o de altas capacidades. Se trata de pensar que en una clase tenemos alumnos que pueden seguir el ritmo normal sin problemas, otros que van a tener ciertos problemas de aprendizaje y, lógicamente, algunos que pueden avanzar más, que disponen de unas capacidades y posibilidades por encima de la media. Pero siempre deberíamos mantener la idea de una clase heterogénea avanzando desde unas referencias comunes y trabajando juntos, evitando estructurarlos en grupos "etiquetados" con currículos diferenciados.

En Europa (Eurydice, 2006) se utilizan esencialmente los términos "superdotado" y "con talento" en la mayoría de los países (gráfico 1), aunque nos inclinamos por la propuesta de los tres países nórdicos (Finlandia, Suecia y Noruega), que no utilizan ningún término concreto, reflejando "un compromiso político claro de evitar cualquier clasificación de estos jóvenes, especialmente en lo que a capacidades se refiere, concediendo importancia al potencial de desarrollo de todos ellos, sin necesidad de agruparlos en ninguna categoría de este tipo" (Eurydice, 2006, p. 8). No negamos la posibilidad y la necesidad imperiosa de atender a aquellos alumnos que sobresalen o tienen posibilidades de sobresalir, tienen el mismo derecho que los demás de ser atendidos para desarrollar todas sus capacidades. Lo que

planteamos es que se les atienda desde lo que se entiende como el proceso normal de cualquier clase. No es necesario adjetivarlos y agruparlos como alumnos que se vean diferentes, sino detectar cuáles son sus capacidades y posibilidades, y tratar de responder a su potencial.

A lo largo del artículo vamos a referirnos a estos alumnos siempre como alumnos con alto rendimiento, entendiendo por ello no solamente los alumnos que ya sobresalen de forma relevante en clase, sino también aquellos que disponen de la capacidad y posibilidad de hacerlo.



Eurydice, 2006:8

Cómo potenciar lo mejor de cada uno

Nuestro sistema educativo ya consideró la necesidad que tenían estos alumnos de contar con una atención específica desde 1990, o sea, desde la LOGSE. Otra cuestión ha sido que las propias necesidades del sistema han provocado que los recursos y atención se hayan proyectado en otros ámbitos sentidos como más prioritarios. La consideración de que hay unos alumnos que

destacan por su capacidad intelectual y que necesitan una atención determinada u otros procesos de aprendizaje es algo que la legislación contempla desde hace más de veinte años.

Nuestro sistema educativo ha realizado un gran esfuerzo desde los años noventa por lograr que la educación llegue a todos, algo que creemos que se ha logrado. Ahora se trata de intentar conseguir lo mejor de cada uno. Hasta estos momentos se ha puesto todo el esfuerzo en atender a aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje, dejando de lado en muchas ocasiones a aquellos alumnos que tenían un gran potencial. Es cierto que desde la LOGSE se ha incorporado –como hemos comentado antes– la necesidad de la atención a estos alumnos, pero apenas se ha desarrollado legislación específica y, mucho menos, programas de actuación. Por ejemplo, solamente cinco comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Galicia, País Valenciano y País Vasco) han desarrollado normativa para atender a los alumnos que la LOE denomina como de altas capacidades (*Informe sistema educativo español, 2009*). Además, solamente la propuesta de Aragón recoge un planteamiento inclusivo en el modo de afrontar la atención a estos alumnos, en el resto de las comunidades se les atiende como grupos diferentes y de forma excluyente.

Asimismo, también hay que destacar que, aunque el marco legal es mucho más amplio, el desarrollo legislativo en estos veinte años se ha concretado casi exclusivamente en estructurar medidas para favorecer y normalizar la flexibilización o aceleración en la escolaridad de estos alumnos. No hay que olvidar que es la medida que los padres han demandado más y la más económica para el propio sistema, lo que no indica que sea la mejor ni la más adecuada.

En cualquier caso, es indiscutible que en nuestra sociedad ha llegado el momento de plantearnos que es necesario dar respuesta también a estos alumnos que destacan por su inteligencia, capacidad o nivel educativo. Constituye una demanda que se percibe claramente, una vez que se ha llegado a la escolarización total en los niveles obligatorios y a una escolarización amplia en los no obligatorios, así como una vez estructurada ya de forma sistemática la atención a los alumnos con algún tipo de discapacidad. Nos hallamos en un momento en el que los programas para atender al alumno con problemas de aprendizaje ya están claramente diseñados y estructurados, contando con planes de actuación, diferentes recursos, materiales específicos, etc. Es el momento, pues, de potenciar la creación y desarrollo de propuestas de actuación para atender también al alumnado con alto rendimiento, desde una perspectiva inclusiva,





procurando no tratarlos como a un grupo diferente, sin excluirlos de la normalidad de una clase.

Nuestro sistema educativo ha llegado a un nivel de progreso y calidad que demanda atender adecuadamente no solamente a los alumnos con problemas de aprendizaje por alguna discapacidad o por integrarse tarde en nuestro sistema educativo, sino también a aquellos alumnos que disponen de una inteligencia o capacidad por encima de la de los demás y, por ello, necesitan una atención y unos recursos determinados. No se puede desperdiciar la reserva de talento en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social.

Tópicos y realidades

Cuando se habla de alumnos brillantes, talentosos, con altas capacidades, rápidamente vienen a la mente unas características que se les atribuyen de forma habitual. Se piensa que son alumnos con dificultades de socialización, de adaptación, de integración, marginados, con problemas en clase, etc. No dejan de ser tópicos, en algunas ocasiones con visos de realidad, pero ligados en la mayoría de las ocasiones a otros factores de tipo personal, familiar y contextual más que a su capacidad intelectual o por su condición de alumno con alto rendimiento.

En cualquier caso, podemos apreciar tres características más o menos comunes a estos alumnos, provocadas más bien por la falta de atención adecuada que por sus propias capacidades. En primer lugar, una tendencia al aburrimiento en clase, que conlleva desmotivación y, a veces, conductas disruptivas en detrimento del rendimiento académico y las relaciones con el profesor. Lógicamente, se aburre en clase porque no le interesa en nada lo que le proponen. Por lo tanto, el origen está en la propuesta de trabajo que se le hace, no en su propia manera de ser. En segundo lugar, también existen ciertas dificultades de socialización en algunos casos, sobre todo en aquellos en que hay poca flexibilidad, una cierta introversión y mucha presión del ambiente familiar. Finalmente, se pueden desarrollar conflictos personales y una cierta falta de seguridad, ya que muchas veces

se olvida que un niño que dispone de altas capacidades sigue siendo un niño con los intereses y emociones propias de un niño de su edad, con unas características compartidas con los demás niños.

Podemos comentar cinco actitudes clave que creemos habría que tener en cuenta para afrontar la relación con estos alumnos. Aceptarlos como son, teniendo siempre presente que son, en primer lugar, niños; estimularlos sin forzarlos ni agobiarlos; dejarles pensar por su cuenta y proteger el poder creativo que tienen, ser flexibles y respetuosos con su trabajo; tratar de participar de sus inquietudes, animándoles a resolver sus problemas sin temor al fracaso y ayudándoles en la planificación de sus proyectos y tareas. Y todo esto siempre desde una actitud de acompañamiento del profesor. Ahora bien, esto mismo se podría decir para plantear la atención de cualquier niño, tenga dificultades de aprendizaje o disponga de altas capacidades, lo que choca frontalmente con la estructuración de nuestros centros y con el currículo que tienen que desarrollar.

Los centros educativos están organizados de tal modo que contamos con unos espacios de aprendizaje –las aulas– en los que un grupo de 25 niños debe desarrollar el mismo currículo, conseguir unos resultados previstos y hacerlo en un tiempo previsto igual para todos. Aquellos que no lo consiguen entran en el colectivo de los fracasados o diferentes, ya que la referencia esencial para su evaluación reside en conseguir los objetivos previstos por la Administración para su grupo de edad. La diversidad brilla por su ausencia, estructurándose un doble discurso: el que concreta las disposiciones legales con su defensa de la diversidad y atención a todos, y el que genera la Administración desde unos mismos objetivos para todos. Lo que proponemos es dejar de pensar en programas específicos para aquellos alumnos que tienen una discapacidad determinada o para los que disponen de un talento especial y plantear clases en las que la diversidad sea realmente una realidad. O sea, se trata de pensar en qué es lo que necesitan nuestros alumnos, qué posibilidades tienen, qué dificultades pueden encontrar, y diseñar procesos adecuados a cada uno de ellos, en el marco de una clase que va trabajando de forma natural y colaborativa como un grupo real de trabajo.

En palabras de José Manuel Esteve

Acaba el recreo y todos los alumnos vuelven a sus aulas. Sentada en el pasillo, una niña de 11 o 12 años repasa sus apuntes en solitario. La saludo con la mejor de mis sonrisas y le pregunto: "¿Tú no entras a clase?".

Levanta los ojos lentamente; suspira incómoda por la interrupción; me fulmina con una mirada a medio camino entre la curiosidad por un extraño ejemplar de insecto no clasificado y el impulso de aplastarlo; suspira por segunda vez, ahora con un inmenso fastidio, y por fin me contesta con orgullo: "Yo soy superdotada. Espero a una profesora especial con la que estudio Matemáticas".

La escena me deja pensando en lo difícil que debe de ser lo de ir de superdotado por la vida.

Me recordé otra anécdota antigua, en la que un niño de 11 años, perfectamente uniformado con la camiseta y el escudo de su club, jugaba a solas dando patadas al balón contra un muro. Le pregunté si no iba a jugar ese día con su equipo, y me contestó con amargura: "Mi padre me ha dicho que yo, en el equipo de fútbol, o soy capitán o no soy nada". Y allí estaba él, perdido en la soledad del muro, jugando a no ser nada en un deporte que se juega en equipos de once.

No está mal que los niños superdotados reciban una atención especial. Supongo que tendrán una curiosidad más profunda, muchas más preguntas por hacer y muchas más incógnitas por despejar; pero, prioridades sociales aparte, me preocupa el concepto de una educación que les inculque la idea de que su excelente inteligencia les da derecho a exigir pleitesía o a correr en solitario sin mirar si los demás pueden seguir su ritmo. Ojalá sus educadores consigan responder a su necesidad de saber más, pero también a su necesidad de encontrar afectos y relaciones sociales sin despreciar a los demás, y a su necesidad de poner su inteligencia al servicio de los demás.

Todos los hombres y mujeres, también los superdotados, demuestran su alto nivel de educación cuando son capaces de demorar algo su avance para ayudar a quienes no pueden caminar tan aprisa.

José Manuel Esteve Zaragoza

"Superdotados". En *Cuadernos de Pedagogía*, 321 (febrero 2003).



El centro en su globalidad para una enseñanza inclusiva

En algunos países –como Estados Unidos, Canadá e Israel, por ejemplo–, aquellos alumnos que destacan disponen de aulas y centros específicos para ellos. Sin embargo, la mayoría de los países, entre ellos España, se mueven alrededor de tres tipos de medidas. En primer lugar, lo que se denomina una enseñanza diferenciada, ya sea como un grupo concreto en la propia clase o constituyendo grupos específicos en el centro, desarrollando un currículo enriquecido y diferenciado. La segunda medida se basa en una atención individualizada en función de las necesidades y características de cada alumno, es lo que llamamos enriquecimiento. Este enriquecimiento se puede llevar desde actividades extraescolares o en el desarrollo de la propia clase, siendo a veces adaptaciones sin ninguna conexión con lo que hace el resto del grupo clase. Finalmente, la aceleración –adelantar uno o más cursos– es la medida que se ha aplicado con más asiduidad en la mayoría de los países, ya que es aquella que implica el menor coste económico para la Administración y escasos problemas organizativos y de recursos para el centro. También es la medida más discutida, ya que en la mayoría de las ocasiones no suele existir una sincronía entre la inteligencia y el desarrollo afectivo y social, aunque también es cierto que mu-

chos alumnos flexibilizados no han tenido problema alguno en su integración en la clase. En nuestro sistema educativo la aceleración ha sido la medida utilizada habitualmente cuando un alumno sobresale de forma especialmente relevante de los demás y es diagnosticado como de alto rendimiento.

En el marco de la propuesta del enriquecimiento, proponemos un enfoque inclusivo en el que estos alumnos no constituyan un grupo diferenciado de los demás, sino que siempre se vean en su grupo clase, aunque realicen cuando sea necesario y conveniente aquellos aprendizajes coherentes con sus capacidades y posibilidades. Se trata de buscar el equilibrio entre desarrollar el currículo propio de su edad con su grupo clase y explotar el talento y las capacidades que cada uno lleva consigo. Se trata de individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la misma aula, introduciendo modificaciones en la extensión y profundidad de los aprendizajes, pero partiendo siempre del currículo del grupo de alumnos en el que está escolarizado para favorecer su integración. Nunca podremos soslayar la importancia de mantenerlos en su clase con sus compañeros y compañeras.

El marco más adecuado para responder a este alumno, por lo tanto, debe ser el contexto ordinario en el que se mueve, estableciendo medidas de individualización que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades e intereses de cada uno, y organizando experiencias de enseñanza-aprendizaje en las que el profesorado pueda variar intencionalmente el contenido, el tiempo asignado, el ritmo de trabajo, la secuencia a seguir, las actividades y la profundidad de las experiencias que se plantean.

Para ello, podríamos pensar en desarrollar proyectos de trabajo e investigaciones utilizando las TIC, plantear actividades con diferente nivel de dificultad adecuándolas a cada alumno, proponer otras actividades según nivel de complejidad, concretar trabajos interdisciplinares que exijan la conexión entre conceptos y procedimientos de distintas áreas, utilizar agrupamientos flexibles en el marco del grupo clase y con otras clases para determinados aprendizajes, planificar actividades que fomenten la creatividad y el pensamiento divergente, desarrollar técnicas de búsqueda y tratamiento de la información, etc. Por lo tanto, no se trataría de que aprenda antes o de que acumule más cantidad de información, sino que desarrolle un aprendizaje autónomo, la curiosidad



por el saber, un pensamiento creativo, la reflexión y el juicio crítico, una autoestima adecuada, diferentes formas de expresión y comunicación, unas relaciones sociales gratificantes, etc.

Se trataría de evitar una enseñanza exclusiva para ellos, desde un planteamiento inclusivo en el que todos los alumnos son aceptados como son, reconocidos en su singularidad, valorados desde sus potencialidades, con posibilidades de participar con arreglo a sus capacidades, y puestas a su disposición aquellas oportunidades educativas y ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Si como profesores pensáramos realmente más que en cómo tengo que enseñar en cómo tienen que aprender los alumnos, lógicamente trataríamos de atender a cada alumno según sus necesidades, adaptándonos a sus características. Otra cuestión es que tengamos a nuestra disposición recursos, tiempo y ratios adecuadas. No puede haber un punto de partida diferente para cada tipo de diversidad. Todos, tanto los profesores como los padres, deberían tener muy claro que el centro en su globalidad debe dar respuesta a esa diversidad, siempre desde la inclusión como punto de partida innegociable. Cualquier actuación debería tener un abordaje institucional, una forma global de tratamiento, donde todo el centro esté implicado, donde toda la comunidad educativa reme en la misma dirección. La toma de postura ante el diferente, la interiorización de relaciones interpersonales positivas, el desarrollo de hábitos democráticos, la práctica de actividades colaborativas, etc. deben surgir de la propia organización del centro y del desarrollo de su currículo. Tendríamos que hablar cada vez menos de programas específicos para afrontar problemas concretos y desarrollar estructuras organizativas democráticas y participativas, así como currículos adecuados para afrontar esta realidad, lo que no evita que desarrollemos programas específicos para problemas o situaciones concretas, pero siempre en el marco de una idea global de centro.

Unas ideas clave para terminar

Nos hacíamos una pregunta al principio del artículo: ¿de qué alumnos estamos hablando? Aun teniendo en cuenta la complejidad para referirnos a estos alumnos, tanto por sus connotaciones ideológicas como políticas, nuestra propuesta se inclina por una denominación más inclusiva –alumnos con alto rendimiento–, o sea, aquellos que disponen de unas capacidades y posi-

bilidades de aprendizaje por encima de la media, a los que el sistema educativo debe atender ofreciéndoles procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados y coherentes con sus demandas. Pero esto no significa que los tengamos que etiquetar como un grupo diferente que debe avanzar en su aprendizaje en espacios y tiempos distintos, de una forma exclusiva y excluyente. Su atención nunca debería ser desde agrupaciones específicas, creando aulas para alumnos con altas capacidades, sino desde su propia clase y desde sus propias necesidades siempre en el marco del proceso natural con sus compañeros.

Mientras sigamos etiquetando a los alumnos en grupos diferenciados, utilizamos multitud de energías y recursos en un diagnóstico que solamente nos dice, contando con que el informe acierte en el diagnóstico, que un alumno dispone de tal discapacidad o es de altas capacidades, porque mientras no haya un diagnóstico oficial no se puede hacer con ellos nada diferente. Lo realmente importante sería que cada profesor detectara, con la ayuda y el apoyo necesarios cuando sea necesario, las posibles necesidades de los alumnos que tiene delante y plantear ya en ese momento aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a sus posibilidades y capacidades. Es cierto que muchos profesores no tienen problemas para adaptar su programación a los alumnos con dificultades de aprendizaje, pero son reticentes a adaptarla para aquellos que destacan, una medida que consideran incluso perjudicial. Creemos que es necesario pensar también en los alumnos con alto rendimiento, ya que tienen el mismo derecho que los demás a que se responda a sus posibilidades y necesidades.

Ahora bien, su atención debería plantearse desde dos principios innegociables. Por un lado, debe ser el centro el que adopte una postura global de actuación con todas aquellas medidas organizativas y curriculares que sean adecuadas y necesarias, evitando programas exclusivos y excluyentes. Por otro lado, todas las actuaciones deberían plantearse siempre desde una perspectiva inclusiva. En cualquier caso, el éxito de lo que hagamos con el alumnado de alto rendimiento va a depender esencialmente del entusiasmo e implicación de los profesores (su convencimiento), de la colaboración con los padres y de los recursos materiales y personales disponibles.

No puede haber un punto de partida diferente para cada tipo de diversidad. Todos (profesores, padres, etc.) deberían tener muy claro que el centro en su globalidad debe dar respuesta a esa diversidad. Siempre desde la inclusión como punto de partida innegociable.

para saber más

- ▶ **Eurydice (2006):** "Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos", documento de trabajo. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- ▶ **Gardner, Howard (1995):** *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- ▶ **Marina, José Antonio (2004):** *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- ▶ **Ministerio de Educación (2009):** *Informe sistema educativo español*. Madrid: Secretaría General Técnica.