

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DESINTEGRACIÓN ESCOLAR EN ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES

Dra. Luz. F. Pérez Sánchez

Profa. Titular del Dto. Psc. Evolutiva y
de la Educ. Univ. Complutense de Madrid
Directora del Centro Intern. de Invest. y Diagn. en Altas Capacidades

Dra. Olga Diaz Fernández

Profa. Titular del Dto. de Psc. Clínica, Univ. de Santiago
Directora de Proyectos de Invest. sobre niños con Altas Capacidades

RESUMEN: En este trabajo pretendemos exponer una problemática aparentemente poco usual en jóvenes dotados o con talento: la del bajo rendimiento y el fracaso escolar. De una parte ofrecemos una síntesis de estudios que distintos autores han hecho sobre la temática y de otra aportamos una reciente definición del fenómeno denominado "desintegración escolar", junto con los resultados de trabajos de investigación realizados sobre población española. Hacemos, también, una mención especial a la problemática del bajo rendimiento en las mujeres superdotadas.

Por último nuestra aportación se dirige a presentar algunas alternativas que ayuden a comprender y solucionar el problema, como son: el conocimiento de las causas y sus repercusiones escolares y socio-emocionales, o la instalación de programas adecuados en los contextos escolares que eviten la aparición de esta situación.

RESUMO: Neste traballo pretendemos expoñer unha problemática aparentemente pouco usual en xóvenes dotados ou con talento: a do baixo rendemento e o fracaso escolar. Dunha parte ofrecemos unha síntese de estudos que distintos autores fixeron sobor da temática e doutra aportamos unha recente definición do fenómeno denominado "desintegración escolar", xunto cos resultados de traballos de investigación realizados sobre poboación española. Facemos, tamén, unha mención especial á problemática do baixo rendemento nas mulleres superdotadas.

Por último a nosa aportación diríxese a presentar algunhas alternativas que axuden a comprender e solucionar-lo problema, como son: o coñecemento das causas e as súas repercusións escolares e socio-emocionais, ou a instalación de programas adecuados nos contextos escolares que eviten a aparición desta situación.

SUMMARY: In this paper, we explain a problem which is apparently unusual for gifted children: underachievement and academic failure. On the one hand, we offer a summary of studies that different experts have made about this topic, and on the other hand, we present a recent definition of phenomenon named "desintegración escolar", as well as the results of the research carried out with Spanish subjects. We make special mention of the topic of underachievement in gifted women.

Finally, we present some alternatives that can help to understand the following aspects like these: the knowledge of causes and their academic and socio-emotional implications, and the correct implementation of academic courses that prevent this situation occurring.

Es evidente que a los no especializados en esta temática pueda parecer poco común y menos comprensible, que los alumnos de gran capacidad intelectual, superdotados o con talento, pierdan todo interés por las actividades escolares, se desintegren del sistema, e incluso fracasen académicamente y no lleguen a completar los estudios que por su capacidad podrían hacer perfectamente.

Los factores que llegan a confirmar esta situación son numerosos, al margen de que no existe unidad de criterios conceptuales ni metodológicos sobre el fracaso escolar y el bajo rendimiento académico en general. Estudios experimentales clásicos y actuales (Terman y Oden 1947; Whitmore 1980, 1986; Davis y Rimm, 1986; Pérez 1993,1994), coinciden en destacar la existencia de un alto porcentaje de sujetos con alto potencial intelectual que no consiguen un desarrollo académico ni personal adecuado, son sujetos en los que aparecen sentimientos de inseguridad, poca perseverancia, indecisión para trazar objetivos, etc... Las variables motivacionales y las habilidades resolutivas parecen ser las responsables, de una forma general, de esta situación personal negativa, conjuntamente con variables educativas y contextuales.

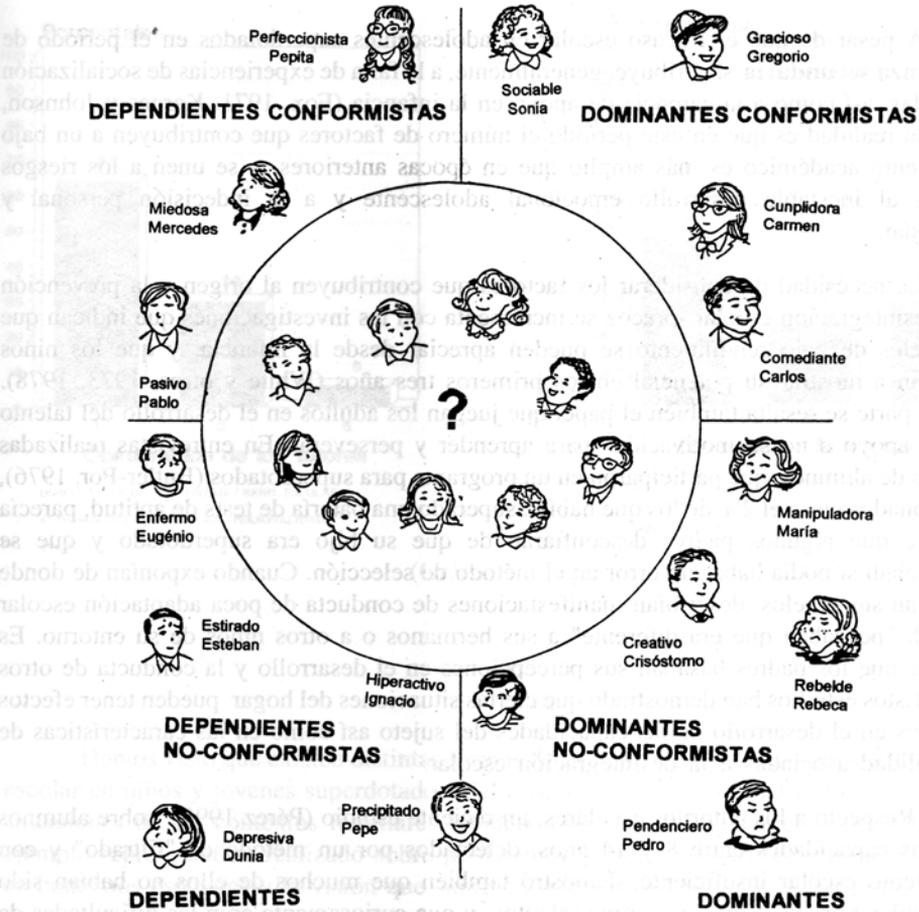
Actualmente los estudios sobre esta temática han concretado una definición que nos sirve de punto de partida y referente para analizar esta compleja situación. El bajo rendimiento académico y la desintegración escolar, como extremo del problema, se ha definido como: "*Fenómeno psicológico que describe los efectos temporales y/o permanentes que afectan a la personalidad de los niños/adolescentes superdotados como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en que se desenvuelven*" y cuyas consecuencias más evidentes son el rechazo, en mayor o menor grado, del sistema educativo ordinario, el fracaso escolar parcial o total, los problemas de conducta y, por último, el rechazo a cualquier sistema reglado de aprendizaje. (Pérez, 1993).

Los estudios sobre las causa endógenas, exógenas o contextuales que pueden producir esta situación, son numerosos y, como ya hemos indicado, adoptan metodologías distintas. Algunos autores consideran los denominados **factores de riesgo** como causas primeras del fracaso escolar (Butler-Por, 1987), especialmente en los casos en que no se atiende y en los que este no recibe ningún medio de apoyo, y emplean fragmentaciones clásicas como: a) Factores del entorno familiar, (hijos rechazados, familias sin valores culturales, excesiva directividad... etc), b) Factores del entorno escolar, (educación indiferenciadora, expectativas negativas del educador, «etiquetado»..etc), c) Factores sociales, (aislamiento racial, nivel socioeconómico bajo,... etc), d) Factores individuales específicos, donde podríamos incluir desde alumnos con handicaps físicos, a alumnos de alta creatividad, con problemas de conducta y, como, mención especial de la que más adelante hablaremos específicamente, está el caso de las mujeres superdotadas.

Otros autores realizan clasificaciones o **tipologías** de alumnos superdotados con fracaso escolar, pretendiendo así facilitar el estudio de las causas y los modelos de intervención (Suter y Wulf, 1987; Whitmore, 1979, 1980). De estas clasificaciones una de las más prácticas y conocidas es la de Gary Davis y Silvia Rimm (1986), representada en el denominado "circulo del rendimiento" (Véase figura 1). Estos autores hacen una tipología, utilizando los binomios dependencia-independencia, conformismo-inconformismo. Los problemas de los inconformistas son más visibles y por tanto detectables en el aula: los sujetos conformistas son sujetos de mayor riesgo, tanto los dependientes como los dominantes, ya que sus problemas pueden quedar ocultos y desembocar en una aparentemente "inexplicable" situación de fracaso escolar.

CÍRCULO DEL RENDIMIENTO

(Adaptado de Davis y Rimm 1986)



También se pueden considerar los factores determinantes del bajo rendimiento y de la desintegración escolar ligados a períodos evolutivos y/o etapas escolares. Poca atención se ha prestado al problema del bajo rendimiento escolar en niños superdotados de **Educación Infantil**. Es muy comprensible por la dificultad de identificar la habilidad intelectual del niño en esta etapa, la limitación de las pruebas psicopedagógicas y la imposibilidad de aplicar métodos de "screening". El niño puede, por diversas razones, ocultar su capacidad verdadera, realizando el mínimo esfuerzo para completar las tareas que le encomiendan en el colegio y con un efecto mimético de integración al grupo adoptar conductas que no ofrecen indicación alguna de su gran potencial.

En la **Enseñanza primaria** pueden influir factores producidos ya en la etapa anterior, que lógicamente se agudizan y se convierten en auténticos cuadros de desintegración. Las características intelectuales y personales que empiezan a perfilarse en esta edad como la tendencia a organizarse y a estructurarse el trabajo de forma singular e independiente, intereses específicos desligados en ocasiones de los de su grupo/clase y edad, sensibilidad

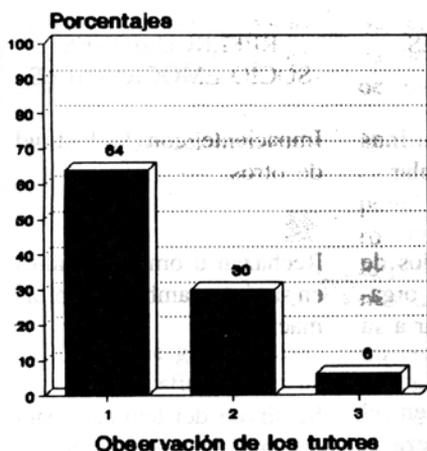
excesiva ante los grandes problemas humanos, temor a no satisfacer las expectativas familiares etc..., son también elementos que pueden contribuir en este período a la desmotivación y desintegración escolar.

A pesar de que el fracaso escolar en adolescentes superdotados en el período de **Enseñanza secundaria** se atribuye, generalmente, a la falta de experiencias de socialización adecuadas, así como a la carencia de apoyo en la infancia (Fox, 1971, Karnes y Johnson, 1991), la realidad es que en este período el número de factores que contribuyen a un bajo rendimiento académico es más amplio que en épocas anteriores, y se unen a los riesgos previos, al inestable desarrollo emocional adolescente y a la indecisión personal y vocacional.

La necesidad de considerar los factores que contribuyen al origen y la prevención de la desintegración escolar precoz se incrementa con las investigaciones que indican que los niveles de bajo rendimiento se pueden apreciar desde la infancia, y que los niños empiezan a mostrar su potencial en los primeros tres años (White y otros, 1973, 1978). De otra parte se resalta también el papel que juegan los adultos en el desarrollo del talento y en el apoyo o no su motivación para aprender y perseverar. En entrevistas realizadas a padres de alumnos que participaron en un programa para superdotados (Butler-Por, 1976), seleccionados entre el 2% de los que habían superado una batería de tests de aptitud, parecía chocante que algunos padres desconfiaran de que su hijo era superdotado y que se preguntaban si podía haber un error en el método de selección. Cuando exponían de donde provenían sus recelos, describían manifestaciones de conducta de poca adaptación escolar y social, "pensaban que era diferente" a sus hermanos o a otros niños de su entorno. Es evidente que los padres basaban sus percepciones en el desarrollo y la conducta de otros niños. Estos estudios han demostrado que ciertas situaciones del hogar pueden tener efectos negativos en el desarrollo de las capacidades del sujeto así como en las características de personalidad asociadas a la desintegración escolar.

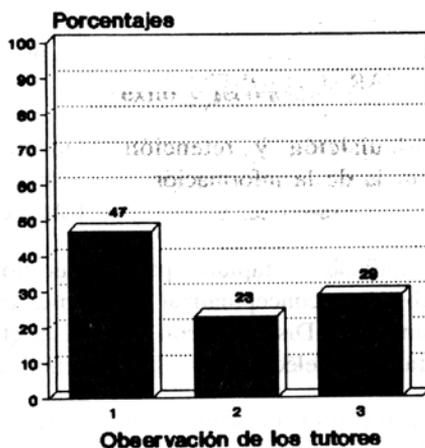
Respecto a los entornos escolares, un reciente estudio (Pérez 1993) sobre alumnos de altas capacidades entre 8 y 14 años, detectados por un método de "filtrado" y con rendimiento escolar insuficiente, demostró también que muchos de ellos no habían sido reconocidos por sus profesores como talentos, y que curiosamente eran las dificultades de aprendizaje las que, a juicio de sus profesores determinaban este mal rendimiento (Gráficos 1 y 2). Los datos sobre los juicios de los profesores, se obtuvieron a partir de la "Escala de apreciación de las conductas del alumno en el contexto escolar" (Véase anexo). Diseñada específicamente para la detección e intervención en alumnos de altas capacidades y rendimiento escolar bajo, esta escala nos permite obtener la visión de los tutores respecto a *Aprendizaje-rendimiento* (Subescala AR, Items 1-20), *Socialización-conducta* (Subescala SC, Items 25-45), *Reconocimiento-no reconocimiento* (Subescala NR, Items 21-24) así como una visión cualitativa de la problemática (Items 46 a 49) y un perfil gráfico de la situación del alumno.

INCIDENCIA DE CONDUCTAS EN ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES CON "DESINTEGRACION ESCOLAR"



- 1 - DIFICULTADES DE APRENDIZAJE / REND. ESCOLAR
- 2 - ALTERACIONES DE CONDUCTA / PERSONALIDAD
- 3 - OTROS...

RECONOCIMIENTO DE CAPACIDAD SUPERIOR EN ALUMNOS CON "DESINTEGRACION ESCOLAR"



- 1 = NO RECONOCIDOS
- 2 = DUDOSOS
- 3 = RECONOCIDOS

(Gráficos 1 y 2)

Hemos visto que existen distintas formas de enfocar y clasificar las causas del fracaso escolar en niños y jóvenes superdotados; del mismo modo hemos analizado como algunas situaciones de los contextos familiares inciden sobre esta problemática y por último, un ejemplo representativo realizado sobre población española: la situación de estos alumnos en contextos escolares y la visión que sobre ellos tenían sus profesores y tutores. Aunque la intervención sobre estos casos es la medida evidente, consideramos que, al igual que en cualquier otra situación humana de riesgo, es más necesario **prevenir** y evitar que los problemas aparezcan, para ello lo primero es adquirir un conocimiento claro, del origen de estos riesgos. Por ello, intentando, de una parte, retomar y resumir las distintas clasificaciones y enfoques sobre el tema y, de otra, procurando que su conocimiento sirva como alternativa de prevención, hemos realizado un cuadro general que recoge las características de los niños superdotados en aspectos intelectuales, sociales y motivacionales y sus posibles repercusiones problemáticas tanto en el ámbito escolar como en el socio-afectivo. (Adaptado de Webb, 1993; Clark, 1992; Seagoe, 1974).

CAUSAS DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DE LA DESINTEGRACIÓN ESCOLAR EN SUPERDOTADOS

CARACTERÍSTICAS	REPERCUSIONES ESCOLARES	REPERCUSIONES SOCIO-EMOCIONALES
Adquisición y retención rápida de la información.	Oposición a las rutinas instruccionales y escolar. Falta de atención	Impaciente con la lentitud de otros.
Habilidad y rapidez para abstraer, conceptualizar y sintetizar. Disfrutan con el trabajo intelectual.	Cuestionan los métodos de enseñanza. Pretenden organizar el trabajo escolar a su criterio.	Rechazan u omiten detalles en sus intercambios de información.
Facilidad en la adquisición del lenguaje. Amplio vocabulario. Gran información de temas complejos superiores para su edad.	Llegan a aburrirse en el colegio. Por la riqueza y precisión de su lenguaje son fácilmente etiquetados como "sabelo-todo".	Se sirven del lenguaje para escapar de situaciones o responsabilidades.
Actitud activa ante el aprendizaje, curiosidad epistémica, búsqueda de lo relevante y lo trascendente.	Hacen preguntas desconcertantes. Se obstinan en obtener respuestas satisfactorias.	Esperan lo mismo de los demás.
Creatividad e imaginación: Habilidad para ver distintas posibilidades y alternativas.	Tendencias a romper las rutinas. Dan soluciones inusuales a los problemas realizando procesos de no fácil comprensión.	Rompen planes de grupo o familiares y rechazan lo que ya se sabe.
Creatividad e imaginación: les gusta experimentar nuevas formas de hacer las cosas.	Intentan hacer cosas nuevas o distintas que no siempre están bien hechas, con lo que desorganizan tareas o estropean cosas.	Pueden estropear utensilios propios o ajenos en su deseo de "experimentar".
Son independientes, con tendencia al trabajo individualizado. Confían en sí mismos.	Tienden a tener un estilo intelectual legislativo o independiente con que se empeñan en hacer las cosas a su manera y no acatan las normas del grupo/clase.	Posible rechazo hacia los padres o amigos, sobre todo si éstos intentan ser absorbentes o proteccionistas.
Disfrutan organizando cosas y personas en estructuras, y dentro de un orden. Intentan sistematizar.	Construyen reglas o estructuras complicadas que pretenden implantar entre sus compañeros.	Se pueden mostrar mandones, dominantes o maleducados.

Se preocupan por temas sociales y morales.	No son comprendidos por su grupo edad. Se les ve como "raros".	Sus amigos y familiares pueden no entender sus preocupaciones.
Sensibilidad, empatía por los demás, deseo de ser aceptado.	Su sensibilidad interpretada en ocasiones como "blandenguería".	Sensibilidad a la crítica y al rechazo social. Necesitan de éxito y reconocimiento.
Gran sentido del humor.	Ven lo absurdo de las situaciones, su humor no es comprendido por sus compañeros. Pueden llegar a utilizarlo para "hacer gracia" y llamar la atención.	Humor no compartido. Se le tacha de sacar demasiada "punta" a las cosas.
Elevada energía, viveza; períodos de esfuerzos intensos.	Su viveza puede desorganizar a los demás. Pueden convertirse en hiperactivos si su energía no es correctamente encauzada.	Pueden sentir frustración con la inactividad y adquirir conductas agresivas.
Alta concentración, lapsos duraderos de atención en áreas de interés, comportamiento dirigido a objetivos específicos. Constancia en las tareas.	Desatienden sus obligaciones. Utilizan su capacidad sólo en las áreas que les interesan. Dejan de ser considerados como alumnos "brillantes".	Le molestan las personas y las interrupciones cuando su interés esta centrado en algo. No se enteran de lo que ocurre en su entorno.
Motivación intrínseca por el trabajo.	Independencia excesiva. Rechazan las órdenes.	Tendencia a las tareas individuales.
Perfeccionismo y esfuerzo por llegar al fondo de los problemas o las situaciones.	Incapacidad para atender a todas las materias escolares. Segos en el aprendizaje.	Critican a los demás y esperan también perfeccionismos en los otros.
Excesiva auto-crítica.	Mal autoconcepto académico.	Mal autoconcepto en general.
Tienden a utilizar sus habilidades para conocer y adaptarse al entorno.	Independencia. Grandes esfuerzos físicos y psíquicos.	Su deseo de "aprender" puede ser incómodo en determinadas situaciones sociales.
Multipotencialidad.	Especialmente en la adolescencia, indecisión vocacional.	Indecisión profesional.
Conocimiento de los problemas potenciales y evitación de riesgos.	Apariencia de "timoratos" o miedosos.	Aparente inseguridad.
Intensidad emocional; se involucran personalmente. Idealismo y depresión existencial.	Sensibilidad ante las situaciones que les puede convertir en el blanco de las burlas y crearles sufrimiento.	Accesos de ansiedad que pueden degenerar en problemas físicos.

Otro de los aspectos que, evidentemente, se deduce de lo hasta aquí expuesto es la importancia de una precoz y adecuada **detección** como medio preventivo del bajo rendimiento y la desintegración escolar, que dote al entorno del niño y del joven superdotado de los conocimientos necesarios sobre el mismo, y al sujeto de los apoyos necesarios. Si entrar, en este caso, en toda la problemática que la identificación conlleva, apuntaríamos únicamente la necesidad de expandir la identificación y el uso de sistemas que no tengan por base única la medida de C.I. Las discusiones abiertas sobre las limitaciones que las medidas de C.I. tienen para predecir la habilidad superior son cada vez más numerosas y totalmente incuestionables para identificar talentos específicos. La línea más aceptada en este sentido es que los investigadores deben utilizar medidas de realización objetiva y propuestas distintas a la concepción de la inteligencia monofactorial. (Genovard, 1988; Genovard y Castelló 1990).

Especial atención requerirían sistemas de detección referidos a sujetos con handicaps físicos, de entornos socio-culturales bajos y a mujeres superdotadas.

El caso particular de las mujeres superdotadas es donde se da, de una forma muy clara, una proporción, que triplica en la adolescencia el rendimiento insuficiente de las chicas frente a los chicos. Cuando los alumnos son seleccionados para programas de educación especial para talentos, o les hacen estudios de capacidad en edades tempranas, los chicos y las chicas participan en iguales proporciones, pero en la vida adulta los hombres exceden al número de mujeres en los puestos de liderazgo científico y social. Aunque las mujeres constituyen actualmente un 42% de la población activa, casi el 80% de ellas están empleadas como personal no cualificado. Es más, en profesiones tradicionalmente femeninas, como son los campos de la docencia, la enfermería, el trabajo social etc... aunque la mayoría de los profesionales son mujeres, sólo un 15% de ellas desempeña puestos directivos. En el caso de las mujeres superdotadas el "fracaso académico" se manifiesta fundamentalmente en un inadecuado aprovechamiento de sus facultades y de sus capacidades, más que en una ruptura escolar (Fox y Zimmerman 1988, Pérez 1994d).

En cualquier caso, las investigaciones que relacionan el procesamiento cognitivo de la información y el funcionamiento del cerebro con los correlatos hormonales o biológicos no son suficientemente claras para responder a las preguntas sobre la importancia relativa del sexo en cualquier forma de superdotación. Incluso los estudios que plantean la hipótesis de un factor hereditario unido al sexo para la aptitud matemática o espacial, o una especialización lateral diferenciada del cerebro para hombres y mujeres, son muy poco consistentes.

El modelo explicativo más razonable de las diferencias debidas al sexo en actitudes y logros parece ser el referido a las presiones de socialización de los padres, profesores, compañeros y medios de comunicación.

Estos hechos son fácilmente explicables por las expectativas sociales que, hasta hace poco se asociaban a los roles sexuales: las cosas han empezado a cambiar, pero aun hay mucho trabajo a realizar, especialmente en el campo de la orientación vocacional de las jóvenes superdotadas.

Trabajos científicos clásicos y recientes (Terman 1925; Benbow y Stanley 1984, 1988; Eccles, Parson y otros 1984; Eccles 1985; Fox y Zimmerman 1985, y Zorman 1993) demuestran las diferencias en aptitudes e intereses entre superdotados en la enseñanza media, la universidad y la edad adulta. Se ha demostrado que los chicos puntúan más alto que las chicas en los tests de aptitud intelectual, especialmente en los de aptitud matemática.

y que habitualmente entre los 11 y los 17 años se produce un descenso en las puntuaciones medias de los tests de inteligencia en las chicas. A medida que chicos y chicas maduran, la distancia se hace más evidente. También se ha demostrado que las mujeres tienden a participar menos en programas de aceleración o programas específicos para sujetos con talento y que eligen con más rapidez carreras de grado medio, y es significativamente menor el número de chicas que realiza estudios superiores.

Del seguimiento de un grupo de alumnos de 7.º y 8.º de primaria que participaron en 1972 en un certamen matemático realizado por Fox y Denham (Fox y Denham 1974, Fox y otros 1982) se concluyó que dos años más tarde los chicos obtuvieron puntuaciones más altas para las ocupaciones de investigación, mientras que las chicas mostraron preferencias por las ocupaciones sociales y artísticas.

Se han elaborado distintas teorías que intentan explicar la aparición de estas diferencias y aportan alternativas para prevenir el inadecuado rendimiento académico.

a) Los conflictos entre talento y femineidad.

Es evidente que existe una percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos en nuestra sociedad. La presión social para conformarse con un papel "femenino" puede llevar a las chicas a la disminución de su propio autoconcepto y a un cambio en sus atribuciones de éxito o fracaso, llegando a atribuir sus éxitos a factores externos como la suerte y la facilidad en la tarea, y los fracasos a factores internos como la propia habilidad. (Gordillo, 1993; García-Colmenares y Benito, 1992).

Un trabajo reciente sobre autoconcepto académico en alumnos de 7.º y 8.º curso de E.G.B. (Beltrán y Pérez 1994) ha demostrado que existen claras diferencias en autoconcepto en matemáticas, y autoconfianza en habilidades académicas, a favor de los chicos, mientras que se decantan a favor de las chicas la autopercepción en lecto-escritura, organización y presentación del material académico, y ambos grupos obtienen puntuaciones semejantes en satisfacción escolar y autopercepción de capacidad general.

b) Las presiones y los estereotipos sociales de iguales y superiores.

De los muchos ejemplos ilustrativos que podríamos citar sobre la importancia y sentido de las presiones sociales creemos que el estudio de Fox y Denham (1974) sobre los alumnos de altas capacidades de la Universidad Johns Hopkins, es altamente evidente. En una encuesta sobre la vida profesional femenina se constató que sólo el 18% de los chicos esperaba que sus esposas tuvieran profesiones a tiempo completo, y el 57% no esperaba que sus esposas trabajaran fuera de casa después de tener hijos. Entre las chicas, las opiniones no eran demasiado diferentes; el 30% esperaba tener una profesión a tiempo parcial o una interrupción de la profesión para atender a la familia, y un 25% no esperaba trabajar fuera de casa después de haber tenido hijos. Cuando se preguntó, tanto a chicos como a chicas superdotados, por qué menos mujeres que hombres siguen carreras matemáticas o ingenierías, más del 75% tanto de chicos como de chicas respondieron que el problema estaba en las responsabilidades familiares.

c) Los mensajes contradictorios del sistema educativo.

Si bien existe en los centros escolares el convencimiento de la necesidad de una educación "no sexista", todavía perdura una larga "tradición" de los roles femeninos en

la educación que se refleja desde el propio material académico hasta el trato diferenciado. Un ejemplo sencillo es que los profesores consideran una falta mayor de disciplina un insulto tipo "taco" en una chica que un chico.

Como en los casos anteriores, la **prevención** es la mejor forma de evitar que estos problemas repercutan sobre el eficaz rendimiento académico de nuestras jóvenes, para ello, podríamos hablar de orientaciones escolares y familiares que intentarían ayudar a paliar el problema o a evitar su aparición. Unos ejemplos clásicos de estas propuestas serían estos:

En el entorno familiar, había que tener en cuenta las siguientes orientaciones (Garrison 1989, Zorman 1993, Freeman 1993): a) Permitir que las hijas disfruten de tiempo para actividades en igualdad con cualquier varón (el tiempo "libre" de las chicas no tiene por qué ser ocupado especialmente en tareas domésticas); b) ayudarle a apoyar con entusiasmo cualquier tarea que proponga o descubra; c) animarle a que desarrolle relaciones o conozca modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas y de su trabajo; d) desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones; e) involucrar a las hijas en los planes y decisiones familiares y f) intentar comprender sus gustos y aficiones y evitar inmiscuirse demasiado en sus actividades evitando la sobreprotección (no es cierto que "...una chica es distinto").

En el entorno escolar, conviene tener en cuenta iniciativas tales como: a) que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de "riesgo intelectual" (concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.); b) que participen en igualdad de condiciones en informaciones sobre estudios técnicos, charlas y entrevistas; c) que el material escolar no tenga carácter sexista; d) impedir que adquieran sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias; e) mantener altas sus expectativas; f) introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas; g) fomentar su independencia y su liderazgo.

En general, la prevención del bajo rendimiento académico y la desintegración escolar pasaría por la **adaptación de los contextos escolares** a las necesidades educativas de los alumnos superdotados, la **intervención individualizada** en los casos necesarios dentro y fuera de este contexto, y la **orientación e intervención socio-familiar**.

Como hacer desde aquí una revisión profunda de los distintos modelos de intervención, dirigidos a optimizar el rendimiento académico de los alumnos superdotados, no es nuestro objetivo, ya que son numerosos (Gallaher, 1985; Rimm y Davis 1986; Maker, 1982; Renzulli 1986, 1994; Collangeloy Davis 1991), hemos optado por centrarnos en la intervención escolar y dar una breve perspectiva global de varias dimensiones fundamentales de los servicios que puedan ser adaptadas a las necesidades de cada centro, ya que consideramos que muchos de los modelos clásicos propuestos son inviables en nuestros contextos por estas razones:

a) La situación y las necesidades de cada colegio son distintas. No podemos aplicar a todos el mismo modelo.

b) La diversidad de capacidades y talentos entre los estudiantes exige respuestas variadas.

c) Ningún profesor por muy especializado que esté, puede representar el todo para todos, (la idea de que la alternativa de un profesor de Apoyo especializado resuelve el problema es falsa).

d) Hoy día, no se puede atender a la diversidad de necesidades de los alumnos con talento si no existe un equilibrio de responsabilidad colaborativa e instruccional con coordinación por, parte de los expertos, y colaboración del equipo docente.

d) Muchos aspectos de los programas tradicionales para superdotados son también útiles para todos los alumnos, con lo que podemos ampliar la oferta y hacer una educación más integradora.

e) Es necesario diseñar la instrucción con características reales, no basadas en tópicos asumidos sobre las categorías de alumnos.

La perspectiva que ofrecemos comprende cuatro niveles fundamentales de programación, y cuatro niveles de servicios que constituirían los componentes necesarios de un programa de instrucción eficaz, del que se beneficiarían tanto los alumnos con talento como los que necesiten una diversificación curricular.

PROPUESTA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO EFICAZ DE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO

Programa de atención a alumnos con altas capacidades

P.3A.C.

Niveles de programación

I. PROGRAMAS Y SERVICIOS PARA TODOS LOS ALUMNOS

(Diversificar y personalizar la oferta general)

II. PROGRAMAS Y SERVICIOS PARA MUCHOS ALUMNOS

(Ofertar propuestas más especializadas, con mayor nivel curricular y de implicación)

III. PROGRAMAS Y SERVICIOS PARA ALGUNOS ALUMNOS

(Ofertar alternativas para necesidades e intereses específicos)

IV. PROGRAMAS Y SERVICIOS PARA UN NÚMERO REDUCIDO DE ALUMNOS

(Ampliaciones y servicios que van mas allá de los programas escolares)

Los cuatro niveles tienen igual importancia para satisfacer las necesidades y evitar el bajo rendimiento académico de los estudiantes con talento; por tanto, es imprescindible, aún en el caso de que las posibilidades del centro sean reducidas, proveer, aunque no sean muy numerosas una gama completa de opciones que abarquen los cuatro niveles de programación.

Para una mejor comprensión de los contenidos de los diferentes niveles ofrecemos unas ejemplificaciones de los servicios de los distintos niveles:

Nivel I. Programas y servicios para todos los alumnos.

- Incluir en el currículum ordinario, programas de enseñanza del pensamiento (habilidades básicas), pensamiento creativo y crítico.
- Promover proyectos independientes individuales y en pequeño grupo.
- Actividades de pensamiento inventivo.
- Actividades de exploración (clubs de ciencias, estimular el desarrollo con charlas, paneles etc.)
- Enriquecimiento en nuevas áreas (artísticas, sociales, de autoconocimiento).
- Acomodarse o tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Organizar actividades basadas en los intereses de los estudiantes.

Nivel II. Programas y servicios para muchos alumnos.

- Resolver problemas reales
- Resolver problemas de futuro
- Lectura y comentario de libros clásicos.
- Escritura de novelas, cuentos, poesías etc..
- Taller de inventos.
- Taller de informática.
- Participar en programas y concursos de ciencias, letras, artes visuales y plásticas.
- Participar en periódicos y revistas literarias.
- Cursos o encuentros de verano especializados.

Nivel III. Programas y servicios para algunos alumnos.

- Ampliaciones curriculares (Véase en el anexo, las líneas de la propuesta para alumnos de Ed. Infantil y Ed. Primaria)
- Charlas profundas y complementarias con expertos.
- Clases individuales de música, interpretación, o artes visuales.
- Estudios avanzados sobre temas específicos.
- Estudio de problemas sociales.
- Simulación de experiencias y comprobación de teorías.
- Participación grupal en proyectos complejos.
- Programas de apoyo extracurricular de enriquecimiento durante el curso.

Nivel IV. Programas y servicios para un número reducido de alumnos.

- Participación en centros educativos con programas especiales para superdotados. (Institutos, conservatorios, centros especializados de arte etc..)
- Aceleración múltiple a través de programas de mentor.
- Aceleración y/o participación en estudios universitarios superiores.
- Presentar sus trabajos o diseños o investigaciones a grupos externos, concurso etc..
- Publicar los trabajos en organismos externos.
- Desarrollar y dirigir proyectos de investigación.

Queremos romper con un viejo tópico que sitúa la atención de los superdotados en unos pocos servicios específicos de los Niveles III y IV, dirigidos a unos pocos estudiantes definidos e identificados. Esto es económicamente poco rentable, probablemente poco eficaz de cara a los mismos estudiantes, y humanamente poco recomendable pues no respeta el tan conocido principio de igualdad de oportunidades.

Del mismo modo consideramos una propuesta "arriesgada" la realizada por algunos centros en el sentido de que se deberían satisfacer las necesidades de todos los alumnos en las aulas dentro de los programas ordinarios. La idea es ofertar dentro del programa general las actividades de los Niveles I y II, el principio sobre el que se sustenta la idea no es malo, pero pensamos que crea el riesgo de que los colegios ofrezcan "un poco" para todos, pero que no llegue a reconocer y responder las necesidades de los estudiantes superdotados y de los talentos de alto nivel.

Como ya hemos recogido, el bajo rendimiento académico y la desintegración escolar de los alumnos superdotados y con talento es, desgraciadamente, un hecho real. Las instituciones educativas y los especialistas en el tema no podemos permanecer ajenos a ello y pretender con ideas equivocadas o elitistas que estos alumnos no tienen necesidades educativas especiales.

Las formas de atender y prevenir estas necesidades son muy variadas, y en un gran número de ocasiones, específicas de cada contexto o situación personal. Nosotros hemos pretendido desde estas líneas dar una panorámica de la situación y ofrecer una propuesta de intervención dirigida al contexto escolar y adaptable a un amplio número de posibilidades y situaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, J. A.** (1993). *Procesos estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BELTRÁN, J. A.** (1994). *Estrategias de aprendizaje en superdotados*. Simposio de Superdotación. Santiago de Compostela. 11-12 Marzo.
- BELTRÁN, J. A. y PÉREZ, L.** (1994). *Estudio experimental del autoconcepto académico en alumnos de altas capacidades através de la Escala E.D.D.A.* Mimeo. Universidad Complutense. Madrid.
- BENBOW, C. y STANLEY, J.** (1984). Gender and the science major: A study of mathematically precocious youth. en M. Steinkamp y otros (eds). *Womens in science*. Greenwich. CT. JAI. Press.
- BENBOW, C. y STANLEY, J.** (1982). "Sex differences in mathematical reasoning ability: more fact?". *Science*. n. 22, pp. 1029-1031.
- BENITO, Y.** (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca. Amarú.
- BUTLER-POR, N.** (1993). "Underachieving Gifted Students". En K. Heller y otros. *International Handbook of research and development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.
- BUTLER-POR, N.** (1987). *Underachievers in the school: Issues and Intervención*. Chichester. Jhon Wiley.
- BUTLER-POR, N.** (1976). "Israels first experiment in special classes for gifted children within in regular schools". En J. Gibson y P. Chenneld (eds). *Gifted children: Looking to their future*. Londres. Latimer.
- CLARK, B.** (1992). *Growing up Gifted*. N. York. Merrill.
- COLLANGELLO, N y DAVIS, G.** (1991): *Handbook of gifted education*. N. York. Pergamon Press.
- DAVIDSON, J. E.** (1986). "The role of insight in giftedness", en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- DAVIS, G. A. y RIMM, S. B.** (1989). *Education of the gifted and Talent*. New Jersey. Prentice Hall.
- ECCLES, J. S.** (1985). "Why doesn't Jane run?. Sex differences in educational and occupational patterns". In F.D. Horowitz & M. O'Brien (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ECCLES-PARSON, J.; ADLER, T. y MEECE, J. L.** (1984). "Sex differences in achievement: A test of alternate theories". En *Journal Personality and Social Psychology*, 46 (1), 26-43.
- FOX, L. H. y TOBIN, D.** (1978). "Broadening career horizons of gifted girls". *G/C/T*, septiembre-octubre, 45, 18-22.
- FOX, L. H.; BRODY, L. y ROBIN, D.** (1982). *The study of social processes that inhibit or enhance the development of competence and interest in mathematics among highly able young women*. Report to the National Institute of Education on its two year grant, No. NIE-G-79-0113, Intellectually Gifted Child Study Group, The Johns Hopkins University, Baltimore.

FOX, L. H. y DENHAM, S. A. (1974). "Values and career interests of mathematically and scientifically precocious youth". En *Mathematical Talent: Discovery, Description, and Development* (eds. J.C. Stanley, D.P. Keating y L. H. Fox), The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W. (1985). "Las mujeres superdotadas". En Freeman, J. (Ed.): *The psychology of gifted children. Perspectives on development and education*. Londres. J. Wiley.

FREEMAN, J. (1985). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.

FRENCH, J. L. (1959). *Educating the gifted: A book of readings*. N. York, Holt.

GALLAGHER, J. J. (1985). *Teaching the gifted child*. Boston. Allyn Bacon.

GALLAGHER, J. J. y CROWDER, T. (1957). "The ajustement of gifted children in regular classroom". En *Excepcional children*. n. 23.

GARCIA-ALCAÑIZ, E y VEGA, M. (1993). "Superdotación". En L. Pérez. Ed. *Diez Palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra). Verbo Divino. pp. 15-43

GARCÍA-COLMENARES, C. Y BENITO, Y. (1992). "Inteligencia y aceptación social: las mujeres superdotadas" e Y. Benito. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca. Amarú.

GARRISON, C. N. (1989). "The Emotional Foundation of Gifted Girls". En *Understanding our Gifted*, 2, 10-12.

GENOVAR, C. (1982). "Orientación y Consejo psicológico sobre la inteligencia excepcional: Aspectos aplicados del superdotado". En C. Genovard *Consejo y Orientación psicológica*. Madrid. UNED.

GENOVAR, C. Y CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior: Aspectos psico-pedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid. Pirámide.

GENOVAR, C. Y GONZALEZ, J. P. (1993). "Intervención". En L. Pérez. Ed. *Diez Palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra). Verbo Divino. pp. 15-43.

GORDILLO, M. V. (1993). "Orientación". En L. Pérez. Ed. *Diez Palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino. pp. 190.

MAKER, C. J. (1982). *Currículum desenvpente for the gifted*. Rockville, M. D. Aspen Publications.

PÉREZ, L. (Ed.) (1993). *Diez Palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

PÉREZ, L. (1994a). "El fracaso escolar en alumnos de altas capacidades". En Y. Benito Ed. *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca. Amarú.

PÉREZ, L. (1994b). *La desintegración escolar en alumnos de altas capacidades*. Simposio de Superdotación. Santiago de Compostela. 11-12 Marzo.

PÉREZ, L. (1994c). *Modelos de intervención en alumnos de altas capacidades*. Seminario de formación sobre alumnos de altas capacidades. Institución SEK. 7-8 Septiembre. Madrid.

- PÉREZ, L.** (1994d). *El asesoramiento y la orientación vocacional de los superdotados*. En F. Rivas (ed.) *Orientación y Asesoramiento vocacional*. Síntesis. Madrid.
- PÉREZ, L. y VEGA, M.** (1993). "Memoria y superdotación intelectual". En Y. Benito Ed. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca. Amaru.
- PÉREZ, L.; GÓNZALEZ-BALLESTEROS, M. y VEGA, M.** (1994). *Intervención psicológica y educativa en niños de altas capacidades*. IV Congreso de Psicología "INFAD". Burgos. 5-7 Marzo.
- RENZULLI, J.** (1977). *The enrichment triad model. A guide for developing defensible programs for the gifted and talents*. Mansfield Center. Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S.** (1986). "The three rings conception of giftedness: A developmental model for creative productivity", en R.J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- RENZULLI, J.** (1994). *Schools for Talent Development*. Mansfield Center. Creative Learning Press.
- RENZULLI, J Y REIS, S. M.** (1985). *The schoolwide enrichment model: A compensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. y SMITH, L.** (1978). *The Learning styles inventory: A measure of student preference for instruccional techniques*. Mansfield Center. Creative Learning Press.
- SEAGOE, M.** (1974). "Some learning characteristics of gifted children. En R. Martinson (Ed) *The identification of the gifted and talent*. Ventura C.A.: Office of the County Superintendent of Schools.
- SUTER, D. Y WOLF, J.** (1987). "Issues in the identificaction and programming of the gifted/leraning-disabled child". En *Journal for the education of the gifted*. 10(3), pp.227-238.
- TERMAN, L. M.** (ed.) (1925). "Mental and physical traits of a thousand gifted children". *Genetic Studies of Genius*, vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H.** (eds.) (1947). *Genetic Studies of Genius, vol. IV, The Gifted Child Grows Up*. Stanford University Press.
- WEBB, J. T.** (1993). "Social-Emocional Development". En K. Heller y otros. *International Handbook of research and development og Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.
- WHITE, B. L. y otros.** (1973). *Experiences and environment: Major influences on the developmente of the young childrens*. Vol. I. Engelwood Cliffs. N. Jersey.
- WHITMORE, J. R.** (1980). *Giftedness. Conflict, an Underechievement*. Boston. Allyn Bacon.
- WHITMORE, J. R.** (1979). "The etiology of underachievement in highly gifted young children". En *Journal for the Education of Gifted*. 3, pp. 38-51.
- ZORMAN, M.** (1993). "Mentoring and Role Modeling Programs for the Gifted". En K. Heller y otros. *International Handbook of research and development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.

ANEXO:

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LAS CONDUCTAS DEL ALUMNO EN EL CONTEXTO ESCOLAR. (6-16 años). Tutores. (L. Pérez, 1993)

Le agradeceríamos que leyese cada uno de los siguientes puntos y considere el grado de acuerdo o desacuerdo de estos datos con su conocimiento del alumno que a continuación se especifica. Señale con una x la cifra correspondiente, tomando como base la siguiente escala:

5. Totalmente de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
3. Dudosos
2. Parcialmente en desacuerdo
1. Totalmente en desacuerdo

Nombre del alumno.....

Curso.....

Rendimiento en Junio 1993.....

Rendimiento académico actual.....

Hace años/meses que conoce a este alumno.

- | | |
|-----------|---|
| 1 2 3 4 5 | 1.- Posee una gran cantidad de conocimientos pero no los emplea o los oculta en el trabajo escolar. |
| 1 2 3 4 5 | 2.- Es muy competente en las áreas que le interesan, pero se desmotiva fácilmente en aquellas que no son de su interés. |
| 1 2 3 4 5 | 3.- Es un buen lector, pero a veces se resiste a leer los temas asignados en clase. |
| 1 2 3 4 5 | 4.- Expresión oral muy buena. |
| 1 2 3 4 5 | 5.- La expresión escrita, en lo referente a grafismo y ortografía es de nivel inferior y en algunos casos llega a ser deficiente. |
| 1 2 3 4 5 | 6.- Prefiere los conocimientos de los que pueda hacer aplicaciones o transferencias significativas. |
| 1 2 3 4 5 | 7.- No le gustan las tareas repetitivas, ni la memorización sin razonamiento. |
| 1 2 3 4 5 | 8.- La realización de los trabajos escolares es descuidada; en ocasiones las tareas están mal hechas. |
| 1 2 3 4 5 | 9.- Le gusta realizar tareas en casa seleccionadas por él mismo. |
| 1 2 3 4 5 | 10.- Es constante en la realización de las tareas que le interesan y difícilmente las deja inacabadas. |
| 1 2 3 4 5 | 11.- Innovador en sus respuestas a preguntas abiertas. |
| 1 2 3 4 5 | 12.- Filosófico y "sabio" acerca de los problemas cotidianos y los asuntos de sentido común. |

- 1 2 3 4 5 13.- Perseverante cuando está motivado, a veces tiene muy buen rendimiento aunque sólo en algunas áreas o algunos temas.
- 1 2 3 4 5 14.- Capaz de plantear preguntas provocativas e inquisitivas y muy consciente de los problemas de la vida y de la gente.
- 1 2 3 4 5 15.- Aprende conceptos nuevos con rapidez .
- 1 2 3 4 5 16.- Es capaz de plantear problemas y solucionarlos con ingenio, sobre todo si no están relacionados con el colegio escuela ni con materias "académicas".
- 1 2 3 4 5 17.- Cuando le interesa algo es innovador y original, aunque se muestra impaciente y poco dispuesto a perseverar en etapas intermedias.
- 1 2 3 4 5 18.- Habla bien pero sus trabajos escritos son pobres e incompletos. No le interesa buscar la aprobación del profesor finalizando las tareas.
- 1 2 3 4 5 19.- Cuando realiza una tarea de forma individual y marcándose él mismo las pautas, es mucho más eficaz.
- 1 2 3 4 5 20.- Bien dotado de "triquiñuelas" y formas inusuales de resolver los problemas.
- 1 2 3 4 5 21.- Su rendimiento escolar está de acuerdo con su capacidad intelectual.
- 1 2 3 4 5 22.- Su rendimiento escolar está por debajo de su capacidad intelectual.
- 1 2 3 4 5 23.- Podría mejorar su rendimiento si mostrara mayor interés.
- 1 2 3 4 5 24.- Su rendimiento podría mejorar con ayuda y repaso fuera del colegio.
- 1 2 3 4 5 25.- Evita la participación en clase
- 1 2 3 4 5 26.- Tiene dificultades en las relaciones con sus compañeros.
- 1 2 3 4 5 27.- Tiende a marcarse expectativas poco realistas, por lo que no está satisfecho consigo ni con sus logros.
- 1 2 3 4 5 28.- Tiene tendencia a la apatía o al comportamiento disruptivo en el aula.
- 1 2 3 4 5 29.- Tiene gran curiosidad y desarrolla conductas manipulativas en su continua exploración del entorno.
- 1 2 3 4 5 30.- Tiene gran sensibilidad por las percepciones de los otros y por la vida en general.
- 1 2 3 4 5 31.- Es muy cooperativo cuando trabaja a solas con el profesor o con un adulto.
- 1 2 3 4 5 32.- Llega a desarrollar actitudes negativas hacia el colegio y hacia algunos profesores.
- 1 2 3 4 5 33.- Contrario al colegio en general y muy crítico con los valores de éste.
- 1 2 3 4 5 34.- Le falta entusiasmo para la mayoría de las actividades escolares.
- 1 2 3 4 5 35.- Su humor llega a ser corrosivo y tiene una percepción irónica de las debilidades ajenas.
- 1 2 3 4 5 36.- En general, aparenta estar aburrido y aletargado, falto de energía y motivación. Con frecuencia no para de mirar la hora y sólo parece tener ganas de que termine la clase.

- 1 2 3 4 5 37.- Intranquilo, poco atento y fácil de distraer, casi siempre es el origen de las travesuras y las bromas.
- 1 2 3 4 5 38.- Absorto en su mundo particular, pasa el tiempo sin hacer nada o distrayendo a otros alumnos.
- 1 2 3 4 5 39.- Amigable con los alumnos mayores, busca deliberadamente su compañía y casi siempre es aceptado por ellos.
- 1 2 3 4 5 40.- Impaciente y crítico, le es difícil establecer relaciones con compañeros y maestros.
- 1 2 3 4 5 41.- Emocionalmente inestable, se frustra con facilidad.
- 1 2 3 4 5 42.- Exteriormente autosuficiente y aparentemente indiferente o despreocupado por las normas del colegio.
- 1 2 3 4 5 43.- Presenta una actitud defensiva y es muy astuto en sus argumentos y consideraciones.
- 1 2 3 4 5 44.- Con frecuencia es el líder de los "descontentos".
- 1 2 3 4 5 45.- Capaz de manipular a los demás sin comprometerse ni implicarse personalmente.

46.- Enumere alguna otra característica habitual de la conducta y del aprendizaje de este alumno/a

.....

.....

.....

.....

.....

.....

47.- ¿En que áreas de conocimientos tiene mayores dificultades?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

48.- ¿En que áreas destaca? (Incluyendo todas, artísticas, deportivas idiomas etc..?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

49.- ¿Sabe desde cuando comenzaron sus dificultades de aprendizaje y/o de conducta?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PROGRAMA DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

Inicio de la escolaridad - (P.3A.C)
Cambios de colegio y causas -
Datos relevantes de la escuela -
Rendimiento (antecedentes) -
Rendimiento actual -

PROGRAMA DE AMPLIACIÓN CURRICULAR

Actitudes hacia el colegio -
Actitud hacia los profesores -

INDIVIDUAL

Conducta en clase -
Cuándo empezaron a destacar sus diferencias -
En qué áreas -

Nombre y apellidos -

Fecha de nacimiento -

(Versión experimental realizada por L. Pérez y A. Bados)

Antecedentes escolares.-

Inicio de la escolaridad.-

Cambios de colegio y causas.-

Datos relevantes de la escolaridad.-

Rendimiento. (antecedentes)

Rendimiento actual.-

Actitudes hacia el colegio.-

Actitud hacia los profesores.-

Conducta en clase.-

Cuando empezaron a destacar sus diferencias.-

En que áreas.-

Características del trabajo escolar que realiza.-

Datos relevantes de conducta, personalidad y socialización

II. PROGRAMA

Fecha de elaboración.-

Duración prevista.-

1.- PERSONAS IMPLICADAS EN LA ELABORACIÓN.

1.1 Actividades escolares

Nombre.

Función/intervención (lugar-duración)

.....
.....
.....
.....
.....

1.2 Actividades extraescolares

Nombre.

Función/intervención (lugar-duración)

.....
.....
.....
.....
.....

2.- RESUMEN DE LOS DATOS SOBRE EL DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO.

2.1 Antecedentes del desarrollo.

Aspectos positivos.

Dificultades

2.2 Entorno familiar y social

Aspectos positivos.

Problemática

2.3 Antecedentes escolares.

Aspectos positivos

Dificultades

3.- TOMA DE DECISIONES CURRICULARES

3.1. Nivel de competencia curricular

ÁREA DE CONOCIMIENTOS.....

Currículum alcanzado

Currículum grupo referencial

4.- ESTILO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN PARA APRENDER.

5.- NECESIDADES ESPECIALES GENERALES DEL ALUMNO.

5.1. Contenidos curriculares

5.2. Socio-afectivas y motivacionales

5.3. Organización y planificación.

6.- CONTEXTO

6.1. Elementos (personales, materiales y organizativos) del centro que:
favorecen el programa *dificultan*

7.- PROPUESTA DE AMPLIACIONES / ADAPTACIONES CURRICULARES

Área de.....

Nivel de ampliación.-

7.1 Objetivos.-

7.2 Contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.-

7.3 Metodología.-

7.4. Criterios de evaluación y promoción.-

8.- INTERVENCIÓN SOCIO-FAMILIAR EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS A TRATAR.

9.- ORIENTACIÓN Y RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES.

10.- PROPUESTAS DE SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA.

Si se considera necesario, se adjuntará un cuadro de planificación semanal, donde constarán los horarios, actividades, profesionales que intervienen y lugar de realización.