

CasbA

Superdotación y Altas Capacidades

Nº 10

Junio de 2017



absac

BALEARES

Asociación Balear
de Superdotados
y Altas Capacidades

CasbA

Superdotación y Altas Capacidades

absac
BALEARES



Asociación Balear
de Superdotados
y Altas Capacidades

ABSAC Balears

info@absacbaleares.com

www.absacbaleares.com

Créditos

Edita: **ABSAC Balears (Asociación Balear de Superdotados y Altas Capacidades)**

Dirección: **Salvador Angosto Posada**

Responsable de contenidos, corrección lingüística, diseño y maquetación: **Pedro Ribas Rabassa**

CasbA está sujeta a una licencia **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported**
Puede consultarse en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

ISSN: **2340-034X**

Índice

* Editorial.....5

* ActualidadABSAC.....17

* Talleres ABSAC.....25

* Superdotación y Altas Capacidades.....27

* Curiosidades de la cultura clásica.....53

* Espacio ABSAC.....59

* Créditos fotográficos.....66

Editorial

4

5

Con el taparrabos puesto

Proverbio africano: «Para educar a un niño se necesita a toda la tribu»

Salvador Angosto Posada

Presidente de ABSAC

Todavía con resaca por la celebración de las IV Jornadas Altas Capacidades Intelectuales de hace unos días, y sin la intención de anclarnos en el pasado, quizá es conveniente re-pensar lo ocurrido y, siempre con espíritu constructivo, intentar explicar y comprender las intenciones y las consecuencias.

Si destilamos hasta el límite todos los objetivos de unas jornadas como las pasadas, yo diría que lo que nos queda como esencia fundamental es el contagio lento y progresivo en la conciencia de los asistentes de un “virus benigno”, que provoca síntomas iniciales de delirios y euforia, y se manifiesta a medio plazo con una sensata ilusión de que es posible hacer las cosas de forma diferente y mejor para todos.

Unas jornadas como las pasadas no pretenden convertir ni captar almas ni devotos a nuestra causa. No pretenden cambiar la Historia, pero sí convertirse en parte de las nuestras. Son un simple gesto de refuerzo a aquellos que luchan día a día, para que sepan que no están solos, un argumento para aquellos dubitativos y una sólida reafirmación de nuestra existencia ante los escépticos, porque Teruel y las ACI también existen.

Parece evidente que por muy eminentes que fueran los ponentes, en una charla de una hora es difícil resumir y transmitir años de trabajo, logrando que los asistentes se llevaran fórmulas mágicas como los hechizos de Harry Potter. O que las experiencias curriculares y extra-curriculares consiguieran en 15 minutos cambiar las estructuras mentales y administrativas de la educación en Baleares. No era el objetivo. Lo que se pretende con un evento como este es mostrar con dos pinceladas una paleta de posibles colores diferentes al gris, es una cata – degustación de métodos educativos de la que salir sin receta pero con hambre.

Quedaron muchas cosas por decir y comentar, a ponentes, familias, docentes...

Para educar a un niño se necesita a toda «la tribu», lo que adaptado a la jungla en la que vivimos hoy sonaría algo así como «para educar a un niño se necesita un equipo multidisciplinar». Cada caso debe ser un reto para un grupo de profesionales: políticos, dirección de centros educativos, inspectores, orientadores, docentes, tutores y padres. Cada eslabón de esta cadena es importante y necesario. Los

primeros aportan su profesionalidad, su formación, su saber hacer como gestores y docentes. Y debemos partir de la premisa de que todos y cada uno de ellos son profesionales, y merecen nuestro respeto. ¿Y cuál es nuestra contribución? Pues nosotros aportamos la “profesionalidad” como padres y educadores. Y nos merecemos el mismo respeto y confianza que depositamos en el resto del equipo. Nosotros aportamos la visión individual y específica en las cuestiones de nuestros hijos. Nadie conoce a nuestros hijos como nosotros. Lógico. Porque los políticos deben velar por toda la comunidad educativa, los inspectores por todos los centros de su zona, las direcciones escolares por todos los alumnos matriculados en sus centros, los orientadores por todos los alumnos de sus etapas educativas, los docentes por todos sus alumnos y los tutores por todos sus tutelados. De todo el equipo multidisciplinar involucrado, los padres somos los que debemos aportar la visión particular del caso. Y debemos hacerlo siendo conscientes de que nuestra aportación tiene un espacio importante, pero que no debe invadir los espacios de otros miembros del equipo. Si conseguimos cerrar el círculo, aunque algún eslabón se rompa, seguiremos teniendo cadena.



Cuando la flexibilización se endurece

Salvador Angosto Posada

Presidente de ABSAC

El pasado 1 de abril de 2017, en el BOIB núm. 039, se publicó la Resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros de 27 de marzo de 2017 por la que se aprueban las instrucciones que regulan el procedimiento para autorizar la flexibilización de la duración de las diversas etapas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales:

<http://www.caib.es/eboibfront/es/2017/10635/592751/resolucion-del-director-general-de-planificacion-o>

Antes de proseguir permitidme un par de anotaciones: primero comentar que lo que se denomina “flexibilización de la duración de las diversas etapas educativas” es lo que conocemos como “aceleración”. Segundo, resaltar que hablamos de “necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales”. Necesidades. Por si tenéis que hacer consultar a alguien en un diccionario lo que significa **necesidad**.

La publicación de dicha resolución provocó que los miembros de la recién estrenada Federación Balear de Altas Capacidades Intelectuales (Ment-i-Cor), compuesta por asociaciones

de Menorca, Eivissa i Formentera y Mallorca, nos pusiéramos en marcha con el análisis del procedimiento aprobado y de sus consecuencias. Se redactaron y presentaron en registro unas alegaciones que motivaron una reunión con los directores generales de Planificación, Ordenación y Centros, Antonio Morante, y el director general de Innovación y Comunidad Educativa, Jaume Ribas, y un “cap de servei” de cada dirección general. Además de esta reunión, hemos mantenido alguna entrevista con inspección y con orientadores educativos, y considero oportuno explicaros algunos detalles del procedimiento, así como nuestra opinión al respecto.

El objetivo de la administración con esta resolución es bienintencionado, es un intento de procedimentar una de las alternativas de actuación educativa ante un caso de Altas Capacidades Intelectuales, porque hasta ahora, como otros muchos aspectos en las ACI se realizaba de forma particular, individual, personal, sin el amparo de una norma y un método específico. Vaya por delante.

La resolución empieza con el siguiente párrafo: “El Real decreto 943/2003, de 18 de julio, establece que la decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos

superdotados intelectualmente se tomará cuando las medidas que el centro pueda adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente las necesidades y el desarrollo integral de estos alumnos. Por lo tanto, una vez agotadas las medidas antes mencionadas, y si en la revisión de la evaluación psicopedagógica se concluye que la respuesta educativa propuesta es la flexibilización del periodo de escolarización, se debe iniciar el procedimiento establecido en estas instrucciones.”

12 Es decir, que la flexibilización sólo se aplicará cuando se demuestre a la administración que no han tenido éxito todas las medidas antes aplicadas, fundamentalmente la adaptación y la ampliación curricular, en sus diferentes modalidades y vertientes. Lo que antes conocíamos como aceleración pasa a ser el Plan C, el último cartucho. Mi opinión personal es que esta caída en desgracia se debe a dos motivos fundamentales: uno, **según la administración** ha habido algunos casos de aceleración con resultados poco satisfactorios; dos, tengo la sensación de que la flexibilización, dentro del mundillo de la educación, tiene ciertas connotaciones negativas, puesto que se ve como una medida que se aplicaba hasta ahora para mayor comodidad de los centros de enseñanza.

Como asociación siempre hemos defendido por igual la aplicación de las tres opciones de intervención educativa para las ACI: adaptación curricular, ampliación curricular y aceleración, como

unos padres matemáticos que defienden a sus tres hijos de forma proporcional. Sin predilecciones. Porque consideramos que no hay ninguna medida que sea más adecuada que otra de forma general: lo adecuado depende de cada caso particular, el cual hay que conocer en profundidad para seleccionar la medida más correcta, o una combinación de ellas. No negaré que para padres prácticos, la aceleración era una medida bien valorada. Como dice más o menos el refrán: “más vale mi pájaro en buenas manos, que una bandada revoloteando por la imaginación de la comunidad educativa”.

Continúa así el procedimiento: “Los requisitos para obtener la flexibilización son los siguientes:

- a) Los servicios de orientación tienen que proponer la flexibilización del periodo de escolarización.
- b) Tiene que haber un acuerdo favorable a la medida de 2/3 partes del equipo docente.
- c) Los padres o tutores legales del alumno deben expresar por escrito que están conformes con la flexibilización propuesta.
- d) El Departamento de Inspección Educativa (DIE) tiene que emitir un informe favorable a la flexibilización.”

El requisito b) es el que puede generar la mayoría de las polémicas de este procedimiento. En primer lugar, el texto dice que para la aprobación de la propuesta de flexibilización realizada por los servicios de orientación “Tiene que haber un acuerdo favorable a la medida de 2/3 partes del equipo docente.” No

específica, como sí hicieron los directores generales implicados en este proceso en la reunión que mantuvimos con ellos, que se trata de una aprobación por parte de los docentes **exclusivamente desde el punto de vista curricular**, es decir, los docentes no deben realizar ningún juicio de valor sobre la adecuación o no de la medida de flexibilización propuesta por los servicios de orientación para atender las ACI, sino que deben realizar las alegaciones oportunas, según un criterio estrictamente curricular, sobre si el individuo para el que se propone esta medida, ha adquirido o puede adquirir las competencias de las materias de la que son especialistas, que permitan el salto del curso o cursos académicos propuestos. Por ejemplo, el profesor de matemáticas debe mostrar su acuerdo o no sobre si el alumno Perico de los Palotes ha adquirido o está en disposición de adquirir las competencias básicas en su materia que le permitan saltarse el curso X de primaria, e iniciar el curso que viene en el X+1.

Permitidme analizar este punto con un poco de detenimiento. Para poder proponer una medida de intervención a un caso de ACI identificado, es necesario un conocimiento profundo de las características, circunstancias, capacidades, entorno, etc., del individuo en cuestión. Además, es obligado que la propuesta la realice una persona formada, informada y con experiencia en estas cuestiones, por tanto, los servicios de orientación son los **únicos** que deben evaluar las estrategias de intervención con alumnos ACI. Los docentes,

profesionales en su materia, especialistas en su campo de docencia, sólo pueden emitir una valoración estrictamente curricular, de la misma manera que en el diagnóstico de un enfermo no se refleja la opinión de un profesional de la enfermería, por mucha experiencia que tenga en su materia. Por desgracia, todavía la mayoría de docentes no están formados, ni informados, y mucho menos concienciados sobre el colectivo ACI. Dejar en sus manos la aprobación de una medida de intervención es, cuanto menos, polémico, como lo es la participación de un jurado popular, en el que cualquier persona sin formación jurídica debe emitir un veredicto. Además, recalcar que la aprobación desde el punto de vista curricular que se solicita a los docentes, es a nivel de **competencias** no a nivel de **contenidos**. Un individuo ACI puede tener mucha capacidad y/o potencial, pero no tiene por qué conocer aquello que no se le ha mostrado. Es decir, los docentes deben ser flexibles, y tener la mente abierta, y no caer en la simpleza de rechazar una flexibilización de un curso porque el alumno no conoce todos los contenidos de dicho curso. Son ACI, no visionarios.

Si seguimos apretando las tuercas a este requisito, conviene también hacer la observación de por qué se requiere la aprobación de 2/3 de los docentes. Para otros casos propuestos por los servicios de orientación, se contempla su aprobación si existe “consenso”. Ignoro si esta fracción ha sido escogida con el objetivo de concretar la situación, y no dejarla en una indefinido “consenso”. Resulta que para

que una propuesta de flexibilización se lleve a cabo, necesita 2/3 de la aprobación de los docentes, lo mismo que se necesita para realizar cualquier modificación de la Constitución Española. Así nos va.

14

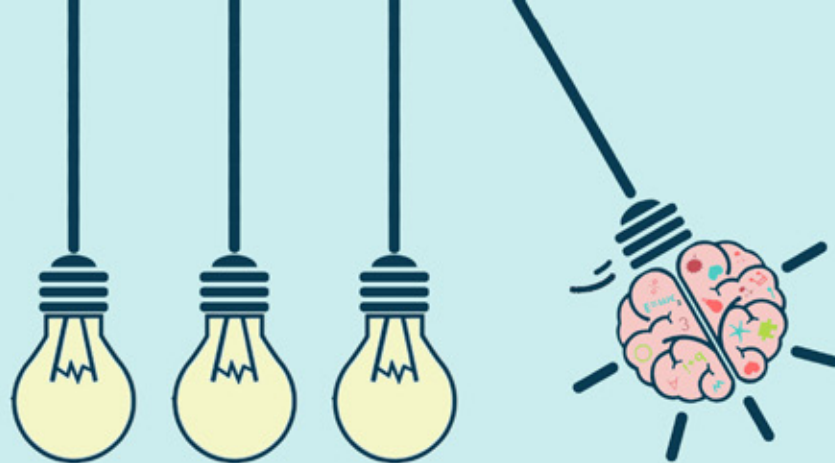
Y una vuelta más, si después de haber agotado todas las otras alternativas de intervención, los servicios de orientación proponen una flexibilización, se consigue la aprobación de al menos 2/3 de los docentes, la aceptación de los padres y el informe favorable de inspección educativa, ¿os imagináis a quién le va a tocar asegurarse de que el alumno adquiere los conocimientos necesarios para que inicie el curso en uno o varios cursos por encima del que le toca por edad cronológica?

Insisto en la idea con la que inicié estas líneas: es positivo que la administración intente aplicar medidas, procedimientos y protocolos de actuación para las ACI. Es una muestra más de la buena intención que se respira en los ambientes de las administraciones públicas y en los docentes. Pero no puedo evitar hacerme cuestiones como: si para acelerar un curso a un alumno se deben haber agotado otras medidas con anterioridad, hacer un estudio específico de las capacidades, entorno, circunstancias particulares, etc., lograr la aprobación de 2/3 de los docentes, el beneplácito de los padres y el informe positivo de inspección, ¿se exigen los mismos requisitos para la desaceleración de un alumno? Para hacerlo repetir curso, vaya.

Me abruma pensar en las consecuencias que puedan provocar mis actos sobre los demás. Por eso no soy docente, pues tendría una gran responsabilidad sobre la educación de mis alumnos, o político, por las repercusiones que pudieran tener mis decisiones, de la misma forma que tampoco sería arquitecto o médico. Seamos más conscientes de lo que tenemos en nuestras manos, más responsables de nuestros actos y consecuentes con nuestras decisiones, no para quedar paralizados en la inoperancia, sino para avanzar de una forma más humana.



Actualidad ABSAC



IV JORNADAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS
CAPACIDADES DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

AHORA #TALENTO #CREATIVIDAD #INTELIGENCIA

INTERVIENEN:

ROBERT SWARTZ - SERAFINA CASTRO
MILA NARANJO - ASUNCIÓN GONZÁLEZ
ROSABEL RODRÍGUEZ - GIAC

UBICACIÓN:

**SALA DE ACTOS DEL EDIFICIO GUILLEM CIFRE DE
COLONYA (CTRA. DE VALLEMOSSA. KM 7.5. PALMA)**

MATRICULACIÓN: [HTTP://WWW.ALTASCAPACIDADES-PACIS.COM](http://WWW.ALTASCAPACIDADES-PACIS.COM)

28-29 ABRIL 2017

IV JORNADAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Estrategias de intervención educativa para el alumnado con altas capacidades desde una perspectiva inclusiva

Los pasados días 28 y 29 de abril se celebraron en la Universitat de les Illes Balears las IV Jornadas Altas Capacidades Intelectuales. El objetivo de las jornadas, que una vez más fueron todo un éxito, era difundir y compartir diferentes estrategias de intervención y experiencias educativas dirigidas a la atención del alumnado ACI, además de ayudar a crear un espacio para el intercambio de experiencias educativas dirigidas a desarrollar el potencial de los alumnos con altas capacidades intelectuales y los talentos.

Las jornadas se organizaron en torno a tres grandes vectores: ponencias a cargo de expertos de gran renombre como Robert Swartz, Mila Naranjo, Serafina Castro, Asunción González o el GIAC, dos mesas redondas para hablar del talento que hay en cada uno de nosotros y revisar el punto de vista de las familias y, finalmente, la exposición de diversas experiencias educativas, tanto curriculares como extracurriculares, que tenían como objetivo mostrar el panorama de cambio y de innovación en el trabajo con las Altas Capacidades Intelectuales.

PONENCIAS

*** Dr. Robert Swartz: “Transformar el aprendizaje a través del pensamiento crítico y creativo”**

Robert Swartz, director del Centro para la Enseñanza del Pensamiento, explicó cómo la nueva metodología a la que llama Aprendizaje Basado en el Pensamiento puede reemplazar a los modelos de aprendizaje tradicionales con técnicas de aula que ayudan a todos los estudiantes a aprender y utilizar sólidos métodos de análisis, críticos y creativos, para involucrarse con contenidos curriculares importantes. Demostró cómo eso crea un aprendizaje profundo, enriquecido y a largo plazo, mientras que al mismo tiempo ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento que utilizarán durante el resto de sus vidas, especialmente cuando se enfrenten a decisiones difíciles y problemas tozudos. Mostró cómo es posible conseguir todo eso a través del trabajo en equipo dentro del aula, en el cual los estudiantes de cada equipo comparten sus ideas entre sí y con los otros equipos en igualdad y con respeto, mientras que los estudiantes con altas capacidades incluidos en estos equipos contribuyen al enriquecimiento de sus grupos y, por extensión, de toda la clase.

*** Dra. Mila Naranjo: “El aprendizaje cooperativo como respuesta educativa a las Altas Capacidades”**

Mila Naranjo, profesora de la Universitat de Vic, presentó los beneficios del aprendizaje cooperativo como herramienta de inclusión educativa para el conjunto del alumnado, y para el alumnado con ACI en particular. Además presentó un programa didáctico que promueve estrategias específicas de respuesta educativa: el programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar.

*** Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez: “Ahora #creatividad”**

Rosabel Rodríguez, profesora de la Universitat de les Illes Balears, planteó que vivimos inmersos en una sociedad cambiante donde la solución creativa de los problemas, la invención y la innovación son las únicas respuestas posibles ante los desafíos que se nos plantean cada vez más rápidamente. En un mundo como el actual, expuso Rodríguez, nuestras escuelas han de buscar soluciones para sus alumnos, que les permitan encontrar las alternativas con las que afrontar las demandas de un futuro incierto. Necesitamos desesperadamente la creatividad. Hace tiempo que dejó de ser una opción para convertirse en un requisito. Hemos de diseñar escuelas para una realidad en la que ya no es tan necesario aprender, sino pensar, y hacerlo de manera creativa será una de las piezas básicas del éxito.



Hay que perseverar y,
sobre todo, tener
confianza en uno mismo

Marie Curie
científica

*** Dra. Asunción González: “El currículum multinivel: propuestas para enseñar a un alumnado heterogéneo en un aula inclusiva”**

Asunción González, profesora de la Universiad Autónoma de Madrid, expuso que el currículum multinivel es una estrategia metodológica que se utiliza para enseñar unos mismos conceptos a estudiantes que tienen niveles de competencia , conocimientos y estilos de aprendizaje desiguales mediante una experiencia de aprendizaje compartida. El nivel de logro conseguido finalmente y las vías que lo faciliten pueden ser diferentes. El profesor responde a las necesidades de cada uno presentando la información de formas diferentes, ofreciendo múltiples maneras de práctica y expresión, y evaluando a cada uno en función de lo que ha conseguido y de su esfuerzo. Herramientas basadas en la jerarquía de los objetivos de Bloom, las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia triárquica de Sternberg facilitan este tipo de diferenciación del currículum, que puede hacer realidad el sueño de enseñar a un alumnado heterogéneo en un aula inclusiva.

*** Dra. Serafina Castro: “Programas de mentorías: el papel del mentor. Experiencia de un programa de mentorías para el alumnado con Altas Capacidades”**

Serafina Castro, profesora de la Universidad de Málaga, analizó el papel que las mentorías pueden jugar en la formación del alumnado con Altas Capacidades y describió el programa Talleres Mentor Guíame-AC-UMA que ha desarrollado en la Universidad de Málaga para el alumnado de Secundaria (desde 3º de ESO hasta 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior) identificado con Altas Capacidades Intelectuales y que ya va por su quinta edición.

*** GIAC: “Damos visibilidad a las personas con Altas Capacidades Intelectuales”**

Las integrantes del Grup de recerca en Altes Capacitats (GIAC), compuesto por Rosabel Rodríguez, Georgina Rabassa, Aurelia Pardo y Rocío Salas, presentó su contribución a la identificación, reconocimiento y atención de los niños, niñas y jóvenes con Altas Capacidades Intelectuales en las Islas Baleares.

MESAS REDONDAS

*** “Hablemos de talento”**

Participantes: Diego Pérez (piloto de motociclismo), Nofre Moyà (director, productor, guionista de cine y televisión), Lea Vélez (escritora y guionista), Macarena de Castro (xef), Jaime Roig de Diego (artista plástico, escritor y publicista) y Nando Esteva (fotógrafo).

*** “La voz de las familias”**

Participantes: Salvador Angosto (ABSAC), Susana Balle (ACTM), Paulina Banfalvi y Silvana Prats (fundadoras del blog *La rebelión del talento*) y Pere Pau Martí (MENSA).

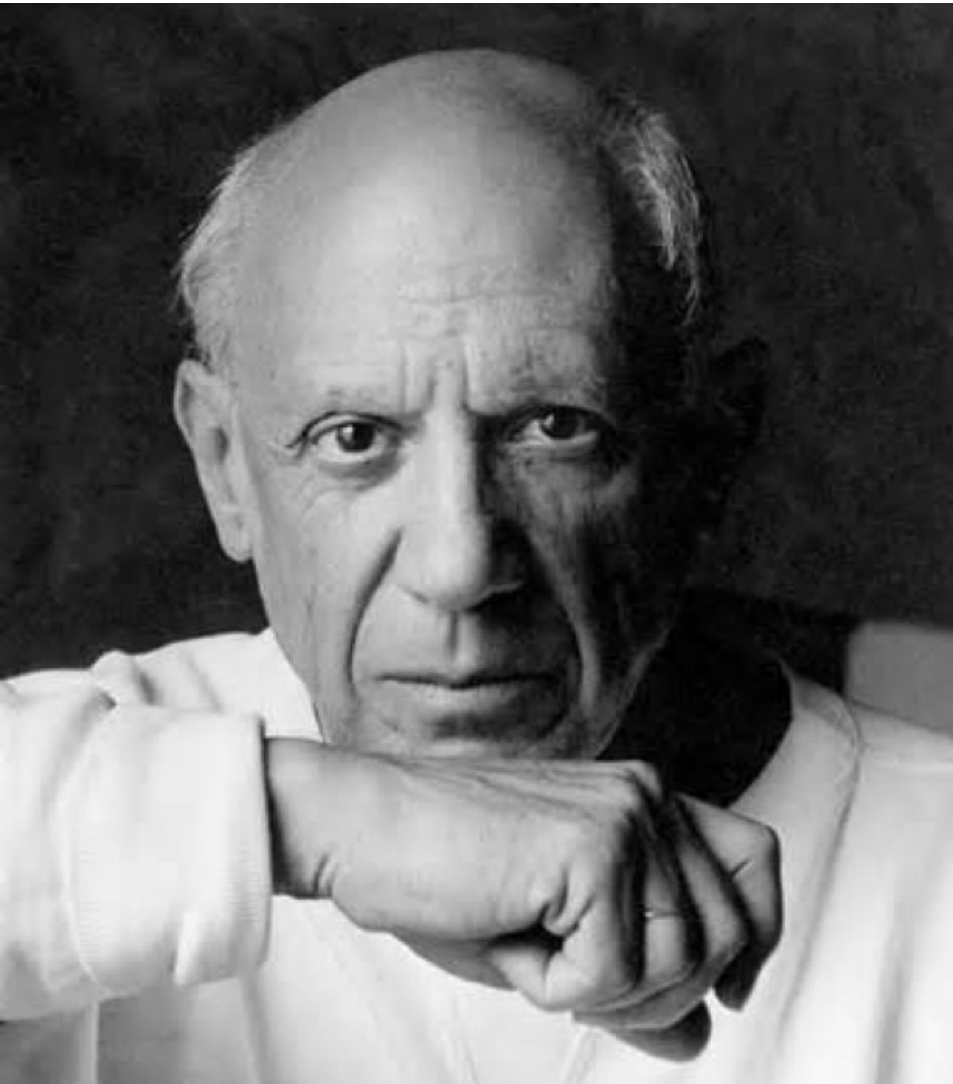
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

- * Verónica Alfambra (Col·legi Lladó): “El éxito de la enseñanza multinivel”
- * Ma Esperança Serra (CEIP Miquel Duran i Saurina): “Proyecto Infinitiment”
- * Jonathan Bangueses (CIDE): “La riqueza está en la diversidad. Experiencia de una estructura cooperativa compleja”
- * Esther Morey (CIDE): “Viajemos por el Sistema Solar”
- * Ana Ma López (Son Serra): “La enseñanza artística como un eje transversal en educación infantil y primaria”
- * Jorge Turanzas (Programa APAC): “Atención Plena para la Alta Capacidad”
- * Gabriel Cardona (ESTALMAT): “Coordinador General del Proyecto Estalmat-Illes Balears en representación de la UIB”
- * Virginia Venegas (Fundación NTS): “La identificación como primer paso”
- * Jaume Català (ROBOTIX): “Fundador de ROBOTIX Mallorca, partner oficial de LEGO Education ROBOTIX en las Islas Baleares”
- * Núria Jiménez (DIVER ARQUEOLOGÍA): “Directora del proyecto Diver Arqueólogos”
- * Pablo Amor (ARQUITECTIVES): “Arquitectura para niños y jóvenes. Algunas experiencias de Architectives en Mallorca”
- * Ma José Lluy (ALOHA): “Programa de desarrollo mental para niños”
- * Raimundo de las Heras (Club Esportiu CONSTÀNCIA): “El papel del entrenador en el desarrollo del talento del deportista”



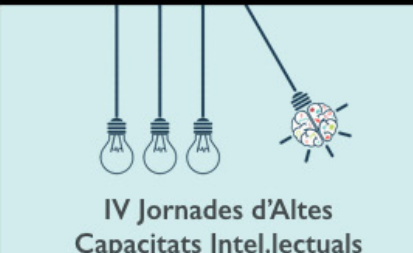
Conserva celosamente tu derecho a reflexionar, porque incluso el derecho de pensar erróneamente es mejor que no pensar en absoluto

Hipatia de Alejandría
filósofa y maestra



Cuando llegue la inspiración que te encuentre trabajando

Pablo Picasso
pintor

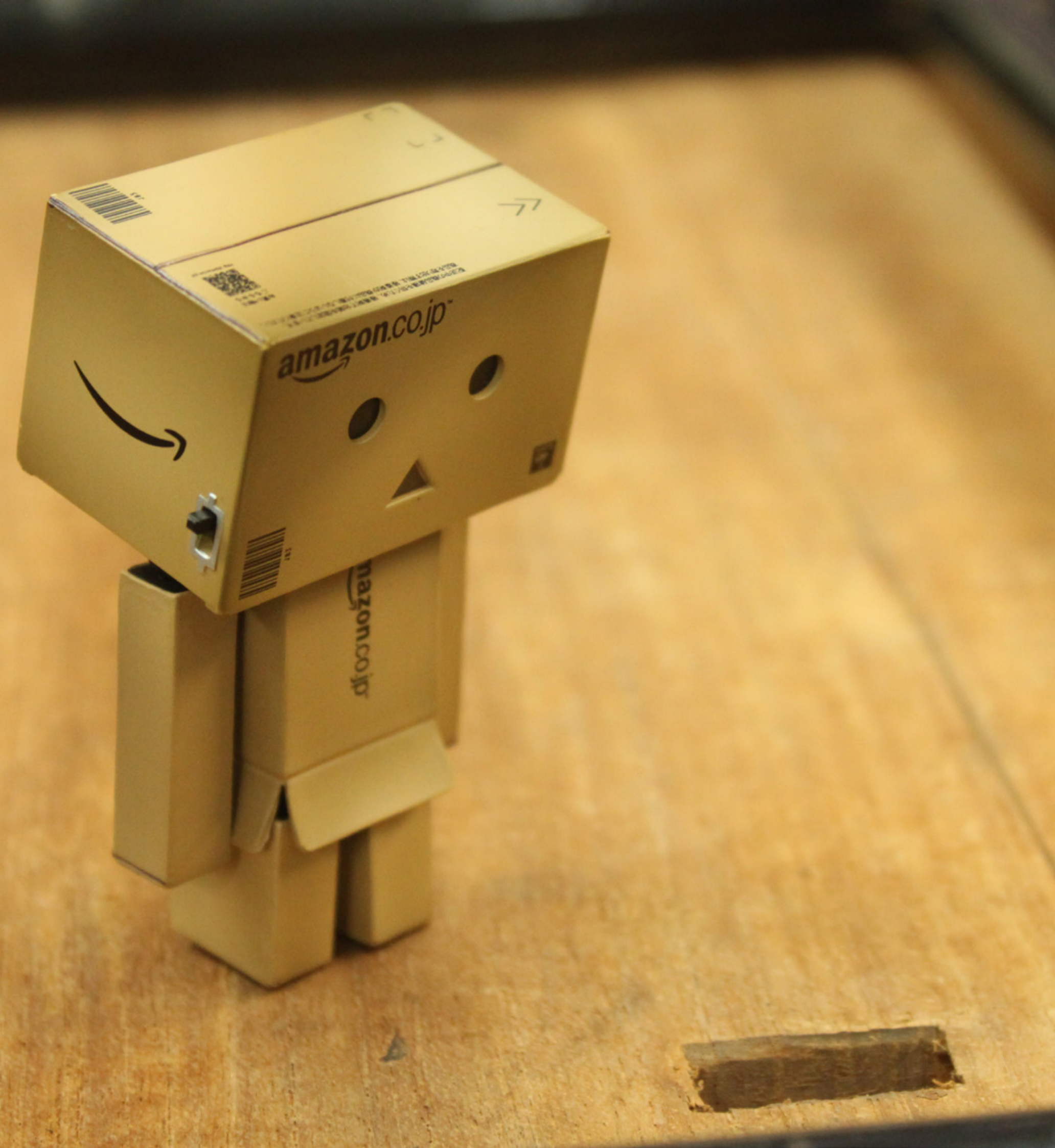


ABSAC y el colegio CIDE llegan a un acuerdo para realizar los talleres en sus instalaciones

ABSAC ha llegado un acuerdo con el colegio CIDE por el que éste pone tres de sus aulas a disposición de la asociación para poder realizar los talleres los sábados por la mañana. Gracias a ello, contamos con una sede fija en la que llevar a cabo nuestras actividades formativas, disponiendo de un espacio agradable, bien equipado y perfectamente adecuado a nuestras necesidades.

Queremos agradecer a todo el personal del centro, y en especial a Malena Riudavets, Presidenta de la Cooperativa CIDE; Tomeu Llabrés, gerente del centro; Jonathan Bangueses, del Departamento de Orientación Psicopedagógica, y a Martí, conserje del centro, su interés y buen hacer con todos nosotros.





Superdotación y Altas Capacidades

27

El currículo multinivel: propuestas para enseñar a un alumnado heterogéneo en un aula inclusiva (1ª parte)

A. González-del-Yerro

Universidad Autónoma de Madrid

La educación inclusiva es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en la actualidad. Ainscow (2004) la define como un proceso que aspira a promover el aprendizaje y la participación de estudiantes que presentan características, intereses y competencias diferentes, identificando y eliminando las barreras que lo dificultan, y emprendiendo las actuaciones necesarias para asegurar su éxito académico y social en el contexto escolar. Esta educación se asienta sobre dos pilares: 1) la creación de una comunidad que afirme la identidad de cada uno, y promueva la colaboración, la ayuda mutua, y el sentimiento de pertenencia a un grupo en el que todos se sientan aceptados por ser como son, se expresen con libertad, tengan voz en las decisiones, y participen en todas las actividades y eventos (Ford, Davern y Schnorr, 1999; Stainback, Stainback y Moravec, 1999), y 2) un currículo personalizado que asegure el aprendizaje de todos.

En este artículo vamos a centrarnos en este segundo y difícil reto, es decir, en cómo enseñar en un aula heterogénea promoviendo la participación activa y significativa de todos y ese sentimiento de pertenencia al grupo al que hacíamos referencia en el párrafo anterior. La respuesta está, como muestran con su práctica los maestros que han empezado ya a dar los primeros pasos por el camino que conduce a la educación inclusiva, en la diferenciación del currículo.

La diferenciación del currículo

La diferenciación del currículo es el proceso por el que se diseña, desarrolla y evalúa un proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades de un alumnado que tenga distintos niveles de competencia, conocimiento y habilidad. Giangreco (2007) distingue dos tipos de diferenciación curricular: el currículo solapado y el currículo multinivel. Ambos posibilitan que estudiantes con distintos niveles de habilidad aprendan en una actividad o

experiencia compartida. Se diferencian en que mientras el currículo multinivel promueve siempre aprendizajes situados en un mismo área curricular, el currículo solapado facilita el aprendizaje propio de áreas curriculares distintas; el ejemplo que utiliza el autor para explicar esta segunda forma de diferenciar el currículo resulta esclarecedor: mientras que en un aula de Educación Primaria la inmensa mayoría de los estudiantes realizan una maqueta del sistema cardio-vascular con el fin de comprender su estructura y funciones, otros participan en esa misma actividad con el fin de adquirir habilidades sociales y comunicativas tan básicas como el intercambio de turnos, el seguimiento de instrucciones o la petición de objetos, insertando así los objetivos de intervención previamente pactados con las familias, en una actividad que se desarrolla en el contexto natural. Giangreco, adoptando una posición radical en la defensa de la educación inclusiva, propone esta segunda opción para apoyar el aprendizaje de estudiantes con niveles de habilidad muy diferentes.

Vamos a analizar con más detalle la segunda opción, el currículo multinivel; presentaremos el concepto, algunas propuestas dirigidas a facilitar su diseño y los principios por los que debe regirse este tipo de enseñanza.

El currículo multinivel: concepto

Vamos a empezar, como Tomlinson (2001), explicando qué es el currículum multinivel diferenciándolo de otras prácticas educativas que se han desarrollado con mayor o menor éxito

y grado de generalización (en nuestro caso) en España con el fin de responder a las necesidades de un aula heterogénea.

Cuando comenzó en nuestro país la integración escolar, tras la promulgación del RD 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, la respuesta educativa que se ofrecía al alumnado que, procedente de los colegios de educación especial, se incorporó al aula regular eran los Programas de Desarrollo Individual. Como el currículo multinivel, estos programas se elaboraban con el fin de asegurar que todos los estudiantes aprendían en la escuela, pero se diferenciaban de él en que no se diseñaban en el marco del currículo ordinario, y en que con frecuencia se desarrollaban, al menos parcialmente, en las denominadas entonces “aulas de apoyo”.

La convicción de que el mecanismo responsable del desarrollo actúa en el contexto natural, mediante la interacción del bebé con unas personas que van invitando a actuar y a responder a demandas que van siendo cada vez más complejas (Bronfenbrenner, 1979), condujo (entre otras razones) a promulgar una ley que proponía adoptar como marco de referencia del proceso de evaluación-intervención dirigido a apoyar el desarrollo y el aprendizaje de quien pudiera tener dificultades, el currículo ordinario (Ley Orgánica, 1/1990). Como consecuencia, el RD 696/1995 estableció las adaptaciones curriculares, definidas como cualquier modificación de uno o de varios elementos del currículo común

con el fin de responder a las necesidades del alumnado. Esta propuesta asumía un currículo estándar, dirigido al estudiante medio, que debía adaptarse para responder a las necesidades del alumnado con capacidades superiores o inferiores a la media y, en esto se diferencia del currículo multinivel.

Tomlinson (2001) describe otras dos prácticas que con relativa frecuencia el profesorado utiliza en el aula, también en nuestro contexto, para responder a la diversidad. La primera de ellas consiste en introducir en la programación una diferencia cuantitativa, de manera que los estudiantes que tienen niveles altos de competencia realizan un número mayor de ejercicios similares a los planteados para la clase, mientras que a los que presentan más dificultades se les pide efectuar un número de actividades menor; y la segunda consiste en agrupar al alumnado en función de su nivel de habilidad y asignar a cada grupo actividades distintas. Ninguna de estas dos prácticas se derivan de la aplicación de las estrategias multinivel que suponen, por el contrario, una modificación cualitativa (y no sólo cuantitativa) del diseño tradicional del currículo, y promueve el aprendizaje en agrupamientos flexibles configurados en función de criterios cambiantes como las preferencias, los intereses y el tipo de actividad.

El currículo multinivel es un currículo personalizado que nace con la intención de impartir una enseñanza individualizada, flexible y capaz de promover el aprendizaje de todos.

Collicot (1991, p.193), maestra de una de las escuelas que en Brunswick decidieron transformar su práctica para impartir una educación inclusiva, lo define como “una forma de planificar la enseñanza guiada por los principios de individualización, flexibilidad e inclusión de todos los alumnos del aula sea cual sea el nivel de habilidades que presente”. Desde entonces, su propuesta se ha completado, matizado, diferenciado, y se ha mostrado cómo aplicarla en clases y contenidos diferentes, de tal manera que el currículo multinivel se ha convertido en una aspiración que (emulándose a sí mismo) puede alcanzarse por medios y vías diferentes. Veámoslo.

Las estrategias multinivel y sus variantes

En la actualidad, se han sugerido diferentes propuestas para enseñar una misma materia en un aula heterogénea; los autores de tres de ellas acompañan su explicación de directrices y guías detalladas que facilitan su implementación en la práctica: a) el currículo diferenciado (Tomlinson, 2001), b) el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011) y c) las estrategias multinivel (Collicot, 1991). Las tres persiguen el mismo fin, difieren en las orientaciones que proponen para alcanzarlo.

Con el currículo diferenciado, Tomlinson (2001) sugiere diferenciar tres elementos del currículo: a) el contenido a enseñar (es decir, los conceptos, teorías, principios, habilidades), b) el proceso (o las actividades que los estudiantes deben

realizar para aprender los contenidos propuestos), y c) el producto (o lo que el alumnado debe realizar para expresar lo aprendido).

CAST (2011) invita al profesorado a planificar sus clases tomando en consideración las tres grandes partes en las que puede dividirse la mente humana: percepción, acción y motivación, y explica con detalle cómo actuar, en consecuencia, para posibilitar diversificar tres elementos relevantes en todo proceso de aprendizaje: a) la forma de representar la información, (para lo que sugiere hacerla accesible por vías sensoriales diferentes y presentando versiones distintas con el fin de que estudiantes que tengan capacidades cognitivas y lingüísticas desiguales puedan comprenderla), b) el modo de actuar y de expresarse, (la guía presenta sugerencias para eliminar cualquier tipo de barrera que pueda impedir o dificultar la realización de las actividades y la comunicación de lo aprendido, al tiempo que ofrece estrategias que invitan al alumnado a establecer metas de aprendizaje, a diseñar y supervisar planes para alcanzarlas y a evaluar por uno mismo lo aprendido), y c) la motivación y la implicación, que CAST propone asegurar proporcionando posibilidades para elegir, estrategias para regular las propias emociones, una evaluación formativa que ayude a tomar conciencia de lo aprendido, y un currículum que establezca lazos con la vida y la comunidad, que sea relevante para los aprendices.

Collicot (1991), por su parte, recomienda seguir las siguientes cuatro fases para diseñar un currículo multinivel: 1) determinar los conceptos subyacentes (o los contenidos esenciales que todo el alumnado deba aprender), 2) determinar las formas de presentar la información, 3) establecer los modos de práctica y expresión, y 4) determinar el procedimiento a utilizar para evaluar a los estudiantes.

Vemos en la segunda parte de este escrito cómo aplicar su propuesta en un aula heterogénea.

La dinámica de la clase durante el desarrollo de un currículo multinivel

La dinámica de la clase durante el desarrollo del currículo multinivel puede adoptar formas muy diferentes. Tomlinson (2005) describe la secuencia de actividades que suele ser habitual al aplicar el currículum diferenciado; indica que las actividades realizadas en gran grupo se alternan con las realizadas individualmente, en parejas o en grupos pequeños, y señala que las primeras suelen tener lugar al inicio de un tema, en el transcurso del mismo para facilitar el intercambio de información y planificar los siguientes pasos del proceso de aprendizaje y al final de la unidad para poner en común lo aprendido. No obstante, las posibilidades son múltiples y dependen de la organización de la actividad y de las necesidades del alumnado. El factor común es ofrecer alternativas de elección sobre los modos de recoger información, las formas de práctica y expresión e, incluso, el tipo

de agrupamiento en el que se prefiere trabajar. La oferta de una gama de actividades opcionales a realizar suele acompañarse de contratos o planes de aprendizaje individuales y/o para grupos pequeños con el fin de concretar con claridad lo que los estudiantes deben hacer en las unidades didácticas.

Los principios rectores del diseño y desarrollo del currículo multinivel

El primer requisito necesario para desarrollar con éxito el currículum multinivel es asegurar la calidad del propio currículo. Peterson, Hittie y Tamor (2002), recogiendo el sentir de los profesores que han impartido este tipo de enseñanza, proponen que ésta debe regirse por los siguientes principios:

- a) Autenticidad: la enseñanza debe basarse en tareas que tengan propósitos reales como, por ejemplo, escribir una carta a un amigo o a una empresa para aconsejarles como mejorar su producto.
- b) Multinivel: todos los estudiantes pueden implicarse en las actividades sea cual sea su nivel de competencia.
- c) Andamiaje: se da apoyo a los estudiantes para pasar de su nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.
- d) Los profesores implican a todos los estudiantes en actividades y proyectos de aprendizaje que plantean retos y problemas que requieren la actuación de los procesos cognitivos superiores.
- e) Heterogeneidad: Los estudiantes

participan en actividades en grupos heterogéneos.

- f) El profesor imparte minilecciones para apoyar habilidades específicas a los estudiantes que pudieran necesitarlo e invita a asistir a quien quiera colaborar.
- g) Las actividades de aprendizaje tienen sentido para los estudiantes.
- h) Se reconocen las fortalezas de todos los estudiantes.
- i) Multimodal. Se presenta la información mediante distintos canales sensoriales y los estudiantes eligen igualmente formas diferentes de expresar lo aprendido.
- j) Se trata a los estudiantes con respeto, y se les anima a participar en la toma de decisiones que afectan a la clase.
- k) Se transmite a los estudiantes la sensación de que su opinión es importante y se les brinda con frecuencia la oportunidad de elegir.
- l) Se fomenta el sentimiento de pertenencia a una comunidad, la colaboración entre iguales y la ayuda mutua.
- m) Se anima a reflexionar sobre el propio aprendizaje.
- n) Se evalúa el logro de cada estudiante en función de su esfuerzo y la mejora personal.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (2004). Developing inclusive education systems. What are the levers for change? *Journal for Educational Change*, 6(2), 109-124.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

COLLICOTT, J. (1991). Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers. En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute.

FORD, A., DAVERN, L. y SCHNORR, R. (1999). Educación inclusiva. Dar sentido al currículum. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 55-80). Madrid: Narcea.

GIANGRECO, M. (2007). Extending inclusive opportunities. How can students with disabilities meaningfully participate in class if they work with many levels below classroom peers? *Improving instruction for students with learning needs*, 64(5), 34-37.

Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, 28927-28942.

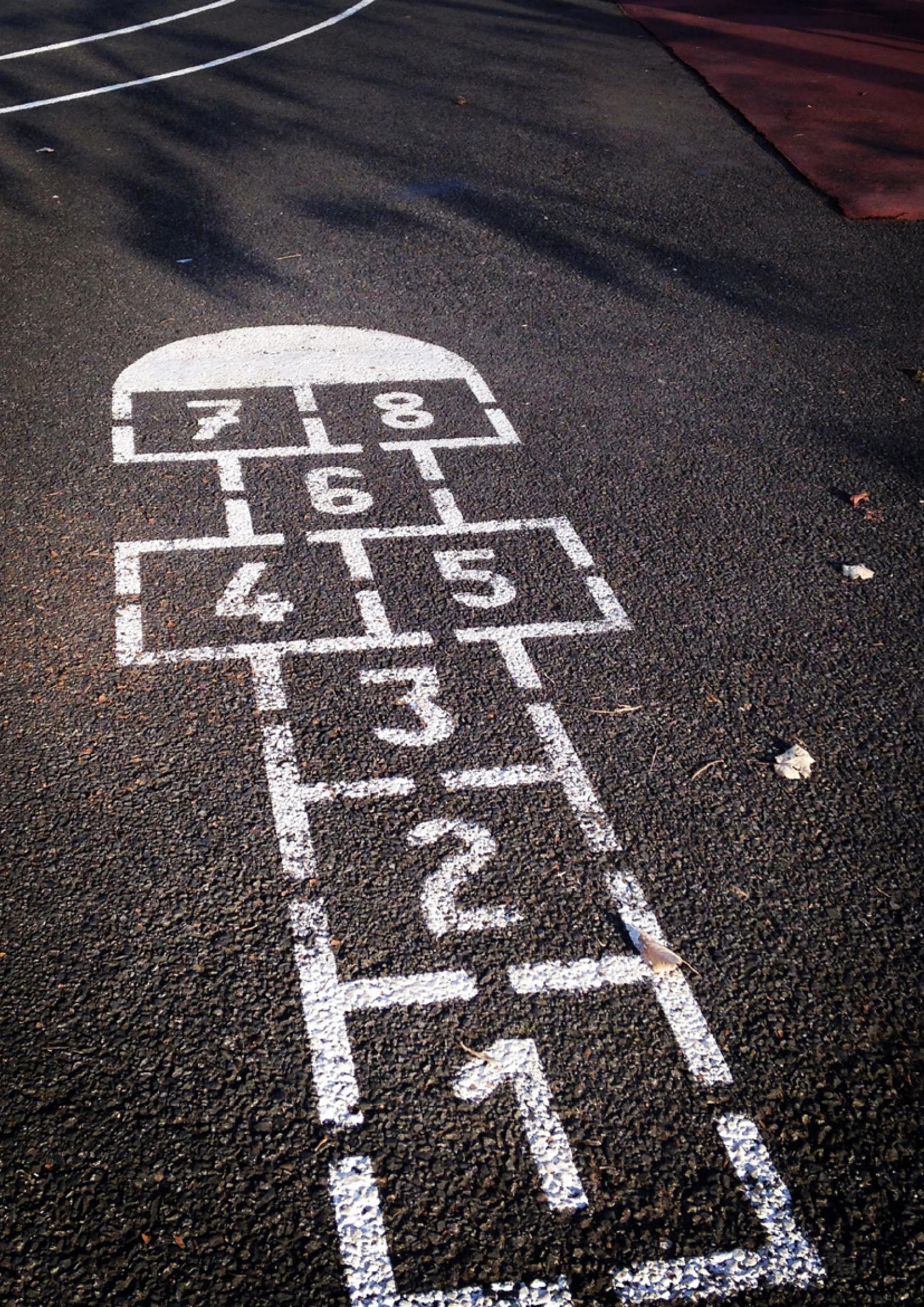
PETERSON, M., HITTIE, M. y TAMOR, L. (2002). *Authentic Multilevel teaching. Teaching children with diverse academic abilities together well*. Detroit: Whole Schooling Consortium. (Recuperado el 24 de marzo de 2017 de <http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Authentic%20MultiLvl%206-25-02.pdf>)

RD 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 6917-6920.

RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, 16179-16185.

STAINBACK, W., STAINBACK, S. y MORAVEC, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 83-100). Madrid: Narcea.

TOMLINSON, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.



En casa y en el aula, ¿qué debo saber sobre las AA.CC.?

AA.CC. - La Rebelión del Talento

<https://aacclarebeliondeltalento.com/>

Facebook: <https://es-es.facebook.com/aacclarebeliondeltalento/>

Twitter: [@aacclarebelion3](https://twitter.com/aacclarebelion3)

¿Qué son las AA.CC.?

Lo primero que tenemos que entender es que las Altas Capacidades son un “constructo social”. Esto quiere decir que no es algo real, visible, palpable y, por tanto, tampoco medible de manera directa, sino indirectamente a través de indicadores diversos.

1. Los test

Sin embargo los psicólogos, en un intento de medir, cuantificar o de contar con instrumentos homogéneos y más o menos “universales” han desarrollado a lo largo de los años distintos instrumentos de medida. Los llamados “test de inteligencia” que, -no debemos perder de vista este dato, no han sido desarrollados para medir la alta capacidad-, sino para determinar el alcance de comprensión de conceptos de los alumnos medios en función de su edad cronológica, a partir de cuyos datos se organizó la escuela a principios el siglo XX. (Silverman, 1990).

*Cuando un niño es sometido a una batería de test y alcanza un resultado dos desviaciones típicas por encima de la media, tradicionalmente se decía que alcanzaba un nivel de “Gifted” (dotado), término que en España se ha mal-traducido por el término de “superdotado”.

*Existen múltiples test de inteligencia, y cada uno de los cuales se fundamenta en concepciones y teorías diversas. Por ello es importante conocer la fundamentación de cada uno y sobretodo saber que no son ni necesariamente ni directamente comparables. Todos, sin embargo pueden expresarse en una misma escala (de CI por ejemplo), pero es esencial saber que ese CI puede no significar lo mismo medido con un test que con otro.

*Utilizar un mismo punto de corte como el CI 130 proveniente de test diferentes o incluso del mismo test es poco acertado,

pues ese valor, por estar promediado, puede ocultar fortalezas y debilidades del alumno. Es importante entender, además, que no hay modo de determinar un punto de corte que especifique quién “es” y quién “no es”, pues no hay una condición intelectual que cambie a partir de un valor dado. Este valor se ha de entender como una medida meramente arbitraria y orientativa, pero nunca como un punto a partir del cual “ser o no ser”. Máxime teniendo en cuenta que las medidas que se utilizan para determinar este valor no son las mismas en todas las evaluaciones, ni siquiera comparables en muchas ocasiones.

2. La definición

El hecho de que sea un constructo social (algo no real, sino algo que la sociedad define en función a unos parámetros), ha provocado que las altas capacidades se hayan definido desde varios enfoques a lo largo de la historia.

Aún hoy existen varios enfoques que puedes conocer en este artículo de Javier Tourón.

Pero a pesar de estos distintos enfoques sí existen sólidos criterios de base comunes a todos. Los avances de la investigación, la psico-pedagogía y la neurociencia de los últimos 15 años, han roto varios clichés:

a) El CI no es el único factor que define la alta capacidad. El CI, o el resultado de un test, es un instrumento útil para el evaluador, que debe ser completado con la observación profesional de

la personalidad, entorno familiar, actitud hacia el aprendizaje, intereses, evolución madurativa, expediente académico, estímulos que recibe, y otras consideraciones que completarán la “foto” del niño. De ahí que la experiencia y pericia del evaluador sean de especial importancia para un diagnóstico fiable.

b) No existe un punto de corte (ni 130 ni ningún otro), a partir del cual los niños “son” y si no “no son”. Los test de inteligencia miden destrezas cognitivas muy relacionadas con las destrezas académicas (verbal, matemática, memoria, etc.). Otros aspectos como la capacidad negociadora, la inventiva, la visión estratégica, la interpretación de datos, gráficas o mapas, el sentido del humor sofisticado, la inteligencia emocional o social, la capacidad de liderazgo, la percepción superior, la atención a los detalles por encima de la media, las destrezas psicomotoras o musicales, etc.. no tienen cabida en estos test (ni en el curriculum académico). Por ello el test, es un punto de partida, pero no una “regla de medir exacta”.

c) El rendimiento académico no es tampoco la medida de la alta capacidad. Muchos niños de alta capacidad rinden por debajo de su capacidad debido a diversos factores, como pueden ser una personalidad introvertida-observadora (frente al perfil extrovertido-competitivo que favorece la escuela), un estilo de aprendizaje viso-espacial (frente al estilo lingüístico-deductivo que favorece la escuela), un entorno poco estimulante o el sentimiento de que “destacar” le

hará ser menos aceptado por el grupo o maestro, un hermano mayor brillante (que favorece que el segundo hermano oculte sus destrezas o adopte un rol secundario), baja autoestima académica y/o efecto Pygmalión negativo que provocan bloqueos emocionales que trabajan negativamente para que el alumno exprese todo su potencial.

d) El estudio de los perfiles que aportan los test psicométricos o las indicaciones sobre la edad mental en cada una de las áreas analizadas, son información mucho más valiosa que el propio CI. En general, los niños con perfiles en el 10% - 15% superior (perfiles superiores a 85-90) en una o más áreas, ya muestran un potencial que requiere de una respuesta académica específica.

En definitiva: «Las altas capacidades no son una cuestión de “ser” o “no ser”, sino del “potencial de llegar a ser”.» (Javier Tourón)

Y ese potencial necesita ser desarrollado, trabajado, estimulado, retado, e impulsado. ¿Por qué?

*En primer lugar para que no se desperdicie, todos somos suficientemente sensibles para entender por qué un niño con un gran potencial para el tenis, la gimnasia, el atletismo, el violín, el piano o el baile, merece, requiere, necesita, desarrollar ese potencial, alimentarlo, trabajarlo. Lo mismo ocurre con aquellos niños con un especial potencial e interés por las matemáticas, la poesía, la narrativa, la astrología, la

ciencia, la historia, la biología, o todo a la vez.

*En segundo lugar porque es imprescindible para la felicidad del propio niño y su desarrollo armónico y equilibrado.

*Y por último porque tanto la normativa comunitaria, las leyes ministeriales (LOGSE, LOMSE) y las directrices Europeas (EUROPA 2020), establecen la obligatoriedad de atender las necesidades educativas específicas del alumnado de alta capacidad e insta a los centros y autoridades educativas comunitarias a proveer los medios y recursos para que esto se realice de forma apropiada.

No existe una definición como tal consensuada universalmente. Además las altas capacidades se pueden definir desde diversos enfoques (psicológico, emocional, evolutivo, educativo). Vamos a quedarnos con la definición que aporta la NAGC (National Association of Gifted Children), en EE.UU.:

«Los individuos “Gifted” son aquellos que demuestran niveles de aptitud (definida como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (demuestran un rendimiento superior), situándose en el 10% superior, en uno o más dominios. Estos dominios pueden incluir cualquier área estructurada de actividad, con sus propios códigos y sistemas (por ejemplo, matemáticas, música, lengua) o habilidades motrices y sensoriales (por ejemplo, pintar, bailar o deporte).»

Y si quieres profundizar más sobre el tema, puedes [leer aquí](#).

3. La situación en España

En España apenas un 0,20% del alumnado esta identificado como alumnado de alta capacidad. Muy lejos del famoso (aunque erróneo) 2-3%, y mucho más lejos del 10-15% al que apuntan autores como Renzulli, Gagné, Pfeiffer o Tourón.

40

Alumnado con Altas Capacidades	Curso 2012/2013	Curso 2013/2014	% Evolución	Total Alumnos	De cien	De diez mil
España	12.490	15.876	27,1%	8.075.841	0,20%	19,66%
Murcia	1.999	2.571	28,6%	285.278	0,90%	90,12%
Canarias	1.114	1.480	32,9%	357.416	0,41%	41,41%
Andalucía	3.957	5.860	48,1%	1.611.835	0,36%	36,36%
Asturias	435	493	13,3%	137.325	0,36%	35,90%
Galicia	1.057	1.227	16,1%	404.226	0,30%	30,35%
Illes Balears	430	475	10,5%	177.262	0,27%	26,80%
Navarra	222	274	23,4%	108.788	0,25%	25,19%
La Rioja	52	104	100%	54.103	0,19%	19,22%
Castilla y León	499	529	6,0%	363.845	0,15%	14,54%
Madrid	1.455	1.554	6,8%	1.137.322	0,14%	13,66%
Cantabria	113	117	3,5%	92.370	0,13%	12,67%
Extremadura	148	189	27,7%	185.102	0,10%	10,21%
País Vasco	218	257	17,9%	363.206	0,07%	7,08%
Castilla-La-Mancha	239	226	-5,4%	374.448	0,06%	6,04%
Aragón	126	126	0,0%	213.180	0,06%	5,91%
Cataluña	233	275	18,0%	1.311.844	0,02%	2,10%
Ceuta	1	3	200%	19.727	0,02%	1,52%
Melilla	3	3	0,0%	20.095	0,01%	1,49%
Comunitat Valenciana	189	113	-40,2%	858.469	0,01%	1,32%

Fuente: Ministerio de Educación
Elaboración propia

Estos datos demuestran que tanto los padres como el sistema educativo estamos fallando en la identificación. Sin identificación, no es posible la actuación. No estamos pues cubriendo las necesidades educativas de estos niños.

¿Por qué esta situación?
Sí, las cifras lo demuestran, los niveles de identificación son extremadamente bajos. Los padres también tenemos responsabilidad en estas cifras. Algunos por desconocimiento, otros por miedo o vergüenza, otros por la impotencia de no encontrar el apoyo necesario en la propia familia o en el centro educativo, no somos capaces siquiera de iniciar el proceso, y ocultamos nuestras sospechas, esperando que los demás, tampoco las vean. Esto debe cambiar y todos los padres debemos trabajar para que cambie, porque nos estamos olvidando que “etiquetado o no” el potencial del niño esta allí, y necesita ser desarrollado por su propia estabilidad emocional y desarrollo equilibrado.

Pero, otras veces, los padres, conseguimos dar nombre a esos rasgos que vemos en nuestros hijos prácticamente desde los pocos meses de vida, y acudimos a la escuela esperando alguna respuesta. La respuesta de la escuela no siempre es satisfactoria, hemos de reconocerlo, los profesionales que hoy educan a nuestros hijos, no cuentan con la formación adecuada. Las altas capacidades son las grandes olvidadas en sus temarios y cuando hablamos de “escuela inclusiva” nos olvidamos de aquellos niños que difieren por arriba.

Existen 4 “argumentos” básicos que impiden la identificación y atención de las altas capacidades en la escuela de hoy:

- 1. “Yo no lo veo”
- 2. “Lo importante es que el niño sea feliz”

- 3. “Los padres lo sobre-estimulan o quieren que sea un genio”
- 4. “El niño no demanda”

1. “Yo no lo veo”

Es normal, las altas capacidades no son algo “visible”. Esta respuesta esconde una concepción errónea y caduca sobre las altas capacidades. Sobre los mitos que impiden la correcta identificación y atención de los niños de alta capacidad mucho se ha escrito, y puedes ver un buen resumen [en este artículo de Javier Tourón](#).

Pero repasemos el por qué de esta respuesta:

a) ¿Buscan un genio?

Confundir genialidad con niños de alta capacidad es común. Buscamos un niño “prodigio” un “fuera de serie” un niño “excepcional en todo” que “sabe” sin que nadie le enseñe, pero, estamos confundiendo casos concretos con lo general:

- Tener alta capacidad NO es:*
- Tener la respuesta a todas las preguntas.
 - Saber cosas que no han aprendido previamente.
 - Ser excelente en todo siempre.

- Tener alta capacidad SÍ es:*
- Una mayor capacidad para inter-relacionar conceptos y una mayor percepción de los detalles, lo que confiere a los niños un ritmo de aprendizaje más veloz y con más profundidad.
 - Una capacidad de respuesta notablemente elevada o el potencial

- necesario para conseguirla.
- Mayor curiosidad (lo preguntan todo).
- Pensamiento divergente (respuestas y preguntas diferentes, plantean opciones distintas a las estándares).
- Puede manifestarse en una o más áreas.

b) ¡Atención a los “superdotados” invisibles!

Nuestra escuela con frecuencia pasa por alto a aquellos niños con alta capacidad que no encajan en el estereotipo de niño “sabelotodo” e introvertido:

- Los niños altamente dotados, que tienen más dificultades de encajar, y por tanto, destacar, en el sistema educativo estándar.
- Aquellos que pertenecen a entornos sociales, culturales o étnicos desfavorecidos.
- Los niños altamente creativos, cuyas preguntas y respuestas, no encajan con lo que el maestro espera o puntúa.
- Las niñas, que a menudo ocultan su potencial en pro de una mayor aceptación social.
- Los niños introvertidos o tímidos, más observadores que competitivos.
- Los nacidos en segundo lugar, que suelen ocultar su potencial bajo el brillo del hermano mayor.
- Los niños con bajo rendimiento, por motivos diversos (aburrimiento, falta de estímulo, desmotivación, baja autoestima, bloqueos emocionales...)
- Estilo de aprendizaje viso-espacial, que difiere del estilo lingüístico-deductivo que favorece la escuela.
- Niños con doble excepcionalidad (dislexia, disgrafía, discálculo, problemas

auditivos o visuales, déficit de atención, excitabilidad motora).

Puedes ampliar estos puntos en este artículo: “¿Por qué no me ves”? (L. Silverman)

c) ¿Confundes alto rendimiento con alta capacidad?

Desde que en 1869 Galton realizó su primer estudio sobre hombres eminentes, otros autores le siguieron, igualando alta capacidad con alto rendimiento. En todos los casos, la muestra estudiada estaba sesgada. Se estudiaba la alta capacidad en ADULTOS, HOMBRES, BLANCOS, ADINERADOS Y DESTACADOS EN LA SOCIEDAD. Las conclusiones avalaban algo que ya era evidente con anterioridad.

Sin embargo, la observación desde su nacimiento de niños de alta capacidad ha demostrado que estos niños se desarrollan de forma diferente incluso desde su nacimiento. *Están inusualmente alerta, muestran ansias por lo nuevo y por conocer desde la cuna, duermen menos, sonríen y reconocen a sus cuidadores a una edad más temprana y tienen reacciones más intensas, afectan por igual a hombres y mujeres, a todas las clases sociales y etnias.*

El estudio de las grandes figuras de la ciencia, el cine, el arte, la literatura, nos muestra como estos grandes “genios” destacaban ya desde su infancia, y fue la fortuna de desarrollarse en un entorno motivador, donde su creatividad y curiosidad podía desarrollarse sin límites,

junto a la persistencia y dedicación personal, lo que les llevó a cristalizar este potencial innato.

Puedes ampliar información sobre la evolución de estas investigaciones en este artículo: **Alto Rendimiento vs Alta Capacidad.**

En definitiva un niño no debe mostrar “excelencia” para “demostrar” que tiene alta capacidad, puesto que, como expresa el catedrático Javier Tourón, máximo exponente en el estudio e investigación sobre las Altas Capacidades en España : “La alta capacidad no es una cuestión de “ser” o “no ser”, es decir, no se trata de que el niño ya viene con el conocimiento o la habilidad desarrollada “de serie”, sino del potencial de llegar a ser. Y ese potencial necesita ser desarrollado, trabajado, estimulado, retado, impulsado”.

O dicho de otro modo: “La excelencia es una compleja función que resulta de la combinación de factores de POTENCIAL (head strenghts) + PERSONALIDAD (heart stenghts) + ENTORNO (escuela y familia).

Como nos explica Steven Pfeiffer en esta entrevista.

En conclusión: el reto de la escuela es servir de catalizador del potencial de cada uno de sus alumnos, y el de la familia el de apoyar ese desarrollo.

d) ¿Crees que todos son iguales?

Los niños con alta capacidad no son todos iguales ni destacan todos en

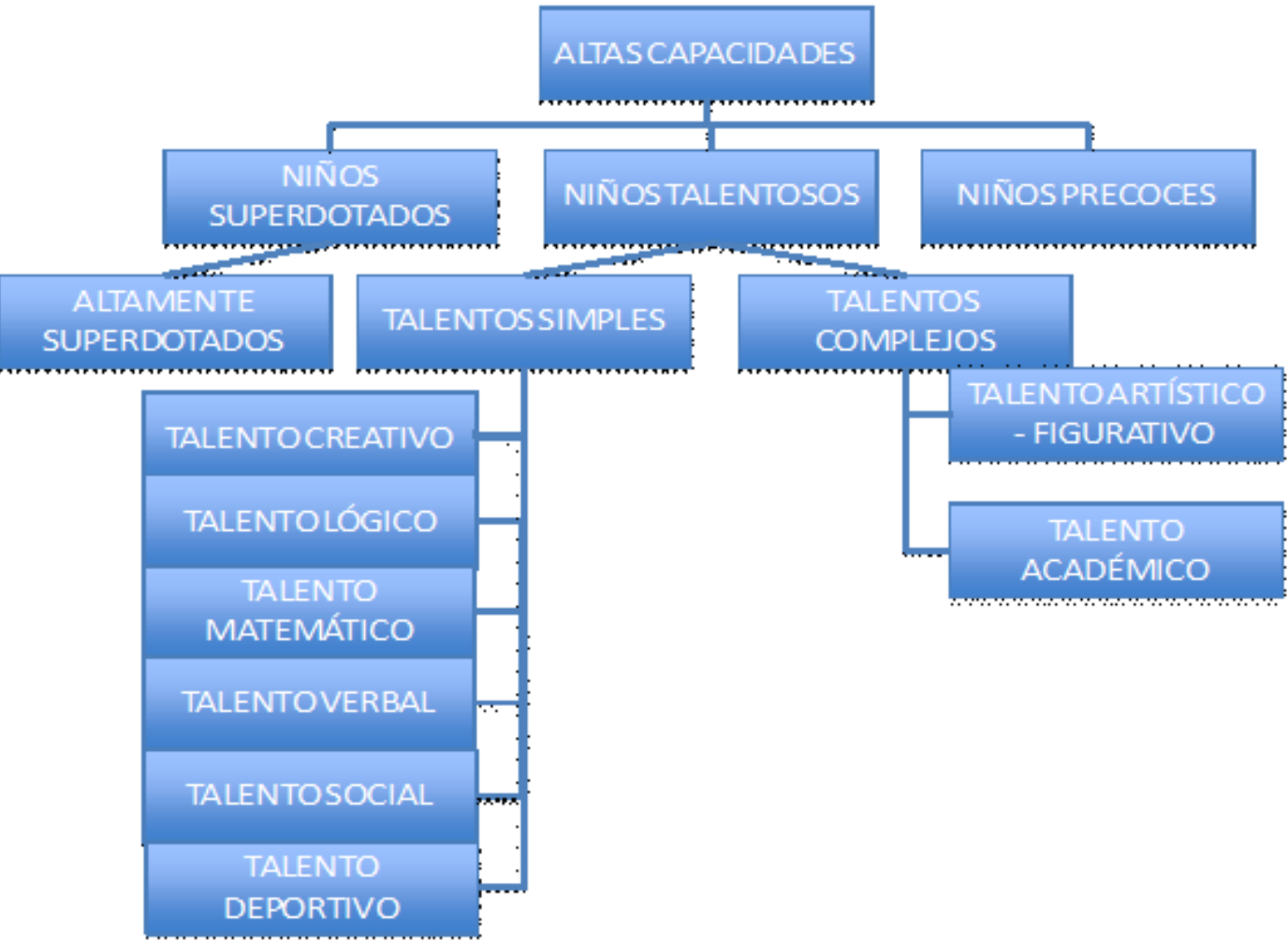
las mismas áreas ni de la misma forma. De hecho, los estudios demuestran que la varianza (las diferencias entre ellos) es aún mayor entre este colectivo que la que se puede encontrar en cualquier otro grupo escolar homogéneo. Por eso es necesario valorar a cada uno según sus propias áreas de interés, habilidades y destrezas.

Por este motivo, desde el punto de vista educativo, no es conveniente ni útil establecer “etiquetados rígidos” que clasifiquen o discriminen a los niños ni en función de su puntuación en el CI, ni bajo ningún otro criterio. Dos niños con el mismo CI pueden tener necesidades educativas muy diferentes entre si.

Desde el punto de vista psico-métrico, si es cierto que los psicólogos establecen algunas generalidades que les son necesarias para avanzar en su investigación. Usar estos criterios en el plano educativo, al no ser estudiados en su profundidad, acarrea los muchos problemas que los padres nos estamos encontrando a la hora de reclamar atención educativa específica para nuestros hijos.

No obstante, y puesto que el Ministerio de educación se basa en estos criterios de “clasificación” y, más concretamente, en el modelo de Castelló, te dejamos aquí el cuadro básico de perfiles. Todos ellos están incluidos en la consideración de alta capacidad, por lo que todos ellos requieren atención educativa personalizada.

Es decir, “NO SE TRATA DE PONER ETIQUETAS, se trata de dar respuesta educativa ya sea de forma permanente o transitoria, CUANDO SE NECESITA Y EN EL MODO EN QUE SE NECESITA. En este sentido no debe pensarse que unos (los “superdotados”) son acreedores de una ayuda diferenciada, y los “precoces” o “talentos simples”, no, por utilizar la terminología de este modelo”. (J. Tourón)



Fuente: “Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades intelectuales e intervención en estos casos”, D. Leopold Carreras, Dra. Susana Arroyo y Dña. Milagros Varela.

- Perfil de “Superdotación” es aquel niño que obtiene una puntuación de 70 o superior en todas las áreas medidas en un test de inteligencia (verbal, lógico-matemática, viso-espacial, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento).
- Perfil de “Talento Complejo”, es aquel niño que obtiene una puntuación elevada en más de un talento.
- Perfil de “Talento Simple”, es aquel niño que obtiene una puntuación de 80, 90 ó 95 (que Castelló establece de forma diferente según el dominio) en un área concreta.

A todo esto, además, habría que añadir, para completar el perfil del niño, entender si su pensamiento es divergente (lateral) o convergente (deductivo), y si su estilo de aprendizaje es viso-espacial (aprende por imágenes, necesita conocer el todo para entender las partes), o auditivo-secuencial (verbal o escrito, aprende de forma lineal, desde las partes hasta el global).

Pero, insistimos, no nos confundamos, todas estas clasificaciones no tienen más lectura que la de comprender mejor las capacidades del niño y sus fortalezas, para potenciarlas y desarrollarlas, y sus debilidades o puntos menos fuertes, para trabajarlas y lograr un desarrollo más armónico. Los niveles que establece Castelló en su modelo, son de algún modo “su” modelo. No son valores aceptados universalmente, ya que la academia internacional, como os hemos relatado, apuesta por un modelo más amplio, donde simplemente tratemos al niño permitiendo de forma natural y flexible que se desarrolle allí donde vemos que destaca, hasta el límite de su potencial, sea éste cual fuere.

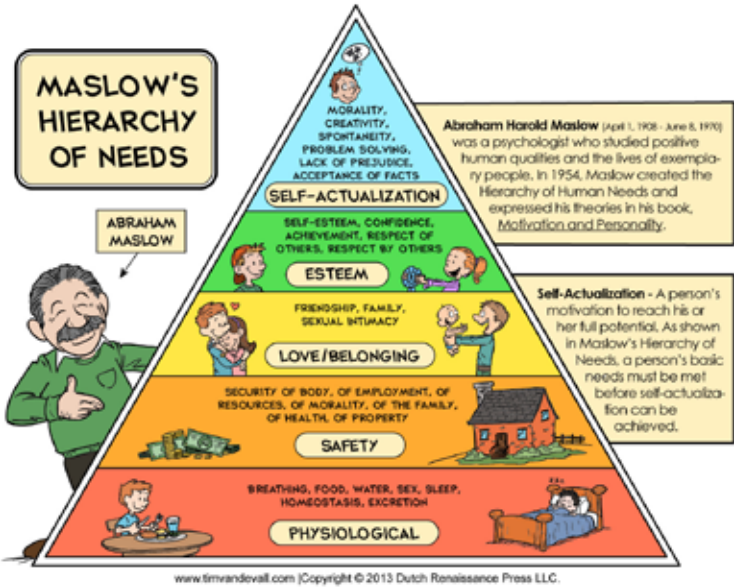
2. “Lo importante es que el niño sea feliz”

Lamentablemente nos encontramos muchas situaciones en las que el niño es identificado y evaluado correctamente, pero la respuesta educativa no se acomete. El padre, el maestro, o ambos, convienen que, puesto que el niño no plantea problemas y parece estar adaptado en el aula, lo mejor es no hacer nada. “Lo importante es que el niño sea feliz”, y por

feliz, estamos significando, aceptémoslo, “moderadamente adaptado”.

Sin embargo, hace años que la psicología, con Abraham Maslow a la cabeza, acepta que la verdadera felicidad se consigue cuando el ser humano alcanza niveles óptimos de auto-estima y auto-realización.

Abraham Maslow es el padre de “La psicología del ser” y autor de “El Hombre Autorealizado, Hacia una Psicología del Ser”. Sus postulados siguen vigentes hoy en día y están inspirando las nuevas tendencias de una educación innovadora. Maslow es el autor de la famosa “pirámide de necesidades”:



La tesis de Maslow es que los seres humanos comienzan a dirigirse hacia la autorrealización en cuanto quedan satisfechas sus necesidades básicas de comida, ropa y vivienda. Maslow contrapone la psicología de adaptación al medio ambiente -que le parece estática, incompleta y sobrepasada- con

una psicología dinámica que entiende que el hombre sólo está sano cuando se autorrealiza creativamente.

“Todas las personas tienen un intenso deseo de realizar completamente su potencial, para alcanzar un nivel de autorealización”

¿Qué sabemos sobre la autorealización?

- *Es un proceso a lo largo de toda la vida.
- *Requiere un desarrollo progresivo de los talentos y potencial innato.
- *Es responsable del equilibrio emocional y psicológico del individuo: La realización de anhelos y ambiciones son los ingredientes de la felicidad.
- *La persona dotada disfruta utilizando y ampliando sus talentos (al contrario que otras necesidades como el hambre que resultan molestan cuando surgen, y se desaparecen cuando son satisfechas el anhelo de desarrollo aumenta a medida que se avanza y genera sensaciones positivas).

“El desarrollo en los niños tiene lugar de forma natural cuando el próximo pasao hacia delante es más agradable e intrínsecamente satisfactorio que la situación con la que ya estamos familiarizados y de la que ya estamos cansados.”

“Este grado de satisfacción es subjetivo e individual para cada persona. Así aprendemos nuestras cualidades, aquello que nos gusta o disgusta, nuestros juicios y posibiliades. Descubrimos el YO.”

*El niño depende de los demás para cubrir sus necesidades básicas de alimentación, amor, respeto y seguridad.

*Si se somete al niño a elegir entre su anhelo de desarrollo y la aprobación del resto, escoge generalmente esta última, reprimiendo o dejando que se apague su deseo de desarrollo. Ello le genera irremediabilmente un sentimiento de vergüenza, perplejidad, secreto. Frustración que acaba por generar incapacidad para experimentar dicho desarrollo (bloqueos emocionales ante las opciones que suponen un desarrollo de sus habilidades o potencial, un avance, un reto).

*La decisión final estriba pues entre el yo propio y el de los demás. Si la única manera de conservar el yo es renunciando a los demás, el niño preferirá generalmente prescindir de él, porque la seguridad es la necesidad básica y más poderosa del niño, mucho más poderosa que la de independencia y la auto-realización.

Amplía esta información sobre el proceso de autorealización (desarrollo del potencial) y cómo es ingrediente fundamental de la felicidad del individuo, en este artículo: “Lo importante es que el niño sea feliz”.

“La labor de los educadores es la de tentar al niño a avanzar hacia su desarrollo, ofreciéndole seguridad en cada paso, garantizando así el desarrollo del niño saludable, que se descubre a sí mismo y su potencial.” (Hacia una psicología del ser, A. Maslow, 1972)

3. “Los padres lo sobre-estimulan o quieren que sea un genio”

Esta “acusación” que trata de justificar la mayor capacidad de un menor por la sobre-estimulación o “entrenamiento” al que los padres le someten, es bastante frecuente, en España y en muchos países.

Sin embargo resulta bastante obvio concluir, que, si esto fuera así, si la alta capacidad de un niño fuera producto de la sobre-estimulación de los padres, bueno, entonces, sobre-estimulemos a todos los niños de la misma forma y habremos acabado con el retraso, las dificultades de aprendizaje, el fracaso escolar, y los resultados mediocres de la educación en España. (hablamos de los resultados PISA, donde España ofrece sólo un 8% de alumnos excelentes, frente el 31% de Singapur o el 24% de Corea, y la media de los países de la OCDE). O, mejor aún, pongamos a estos padres en las escuelas, a la vista de los resultados, esta claro que serían buenos educadores.

No, no podemos caer en este absurdo. Los padres no son profesionales de la educación, los maestros si. Y nadie mejor que ellos sabe que no se puede enseñar a leer o multiplicar a un niño

que no esta madurativamente preparado para ello. Los padres apenas logramos seguir el ritmo que nuestros hijos nos marcan. Lo único que ocurre, es que los padres tenemos más flexibilidad para responder a las demandas de nuestros hijos y les conocemos mejor. Y porque les conocemos mejor, somos necesarios para construir la respuesta educativa más eficaz para cada alumno.

Las medidas educativas que requieren los niños con alta capacidad deben ser propuestas realizadas ad hoc teniendo en cuenta el perfil psicométrico del niño, su respuesta escolar, su personalidad, el entorno educativo y familiar, sus propios intereses y su integración en el grupo-clase. Esto no es posible sin una verdadera coordinación familia-escuela. ¡Apostemos por ella!

“PARA CRIAR A UN NIÑO HACE FALTA UNA TRIBU ENTERA”
Proverbio africano

4. “El niño no demanda”

El talento no se trabaja desde la aplicación de pequeñas medidas que aíslen al alumno para un trabajo puntual diferenciado del de sus compañeros, sino desde la creación de un ambiente educativo que estimule ese mayor rendimiento, que trabaje para el mérito y el esfuerzo, que promueva el trabajo entre alumnos con intereses y capacidades similares, logrando así una retro-alimentación positiva, y que mantenga un nivel de reto elevada, a cada alumno, según su capacidad.

Un centro de aprendizaje donde las ideas fluyen libremente, se trabaja la creatividad, las emociones, las habilidades individuales y se refuerza el “yo” interior.

Es lógico entender que cuando este clima no existe, el alumno intuye que sus capacidades no son apreciadas, que destacar puede traerle problemas en cuanto a la aceptación de sus compañeros, incluso de su propio maestro/a, pues interrumpe la clase o le obliga a un trabajo adicional.

48 También es posible que, cuando el “premio” por aprender, es que te separan de tus compañeros y te ponen a trabajar de forma aislada o, el trabajo adicional que te propone el maestro no es del interés del niño, el alumno, precisamente haciendo uso de su avanzada madurez y capacidad de razonamiento, opta por no destacar o no acabar las tareas antes, ya que no le gustan las consecuencias que ello implica.

Así, si no demanda, la pregunta es siempre: ¿Se le estimula para que demande? ¿Existe en el aula un clima que favorezca este “demandar más”?

Preguntas que debes hacerte sobre tu papel en el aula

a) ¿Atiendes a los distintos modos de aprendizaje?

-¿Conoces como le gusta aprender a cada uno de tus alumnos?

-¿Favoreces que cada niño pueda expresar su conocimiento de acuerdo

a sus habilidades concretas? (escritura, dibujo, video, mural, manualidad, etc..).

Cuestionarios de Rogers para la nominación de los más capaces. Padres y Profesores (Javier Tourón)

¿Cómo te gusta aprender? ¿Cuál es tu actitud hacia le escuela? Cuestionarios Rogers para alumnos de Alta Capacidad (www.javiertouron.es)

Aprendiz Viso-Espacial. Brillantes de un modo diferente.

b) ¿Eres consciente del efecto Pigmalión?

La percepción que el niño tiene sobre las espectativas que, consciente o inconscientemente, tiene el maestro sobre él, influyen enormemente en su actitud y rendimiento:

Efecto Pygmalión o cómo transmitimos nuestras (verdaderas) expectativas a nuestros estudiantes/

“Efecto Pygmalion o Profecía Autocumplida”

c) ¿Evistas la indefensión aprendida / efecto Salomón?

La indefensión aprendida o efecto Salomón ha sido demostrado de forma empírica con experimentos como el del video a continuación. Dudar de tu propia capacidad de respuesta por el miedo al error o por una pre-asunción de tu falta de capacidad o acierto.

“Indefensión Aprendida”

d) ¿Trabjas para sacar al niño de su “zona de confort”?

Muchos niños de alta capacidad, cuando el reto que la escuela le propone no esta a la altura de su potencial, se instalan en su “zona de confort”, pues sin apenas esfuerzo consiguen buenos resultados académicos en los primeros años de escolarización. Cuando esto ocurre, el niño no desarrolla sentimientos de competencia, no construye, pues, su propia identidad. Al no haber puesto jamás sus capacidades a prueba, al no haber asumido retos que le supongan un progreso y le ayuden en su desarrollo personal, el menor no se prepara para responder a los restos cuando éstos surgen, por lo que un porcentaje elevado acaba eligiendo carreras o salidas profesionales por debajo de su potencial.

e) ¿Buscas la excelencia en todos tus alumnos?

Sólo cuando el maestro promueve la auto-evaluación, el error como fuente de aprendizaje y exige a cada alumno, no en función de un estandar medio aceptable, sino en función de su propia capacidad, esta verdaderamente contribuyendo al crecimiento personal de cada uno de sus alumnos y permitiendo que cada uno se desarrolle hasta el máximo que su potencial le permite:

“La Mariposa de Austin”

f) ¿Es para ti la educación un proceso de producción en masa o un proceso creativo?

Mucho se habla de la desmotivación de los maestros en nuestro

sistema educativo. Esta desmotivación tiene muchos responsables, pero uno de ellos también es el desarrollo de una labor monótona y repetitiva. Y esta desmotivación, se contagia a tus alumnos.

Cambiar el modo en que construyes el aprendizaje, convertir tu aula en un ambiente creativo, de innovación, de debate, de reflexión, de aprendizaje en comunidad, de personalización, de interacción, de construcción, esta en tus manos. Y empezar hoy es mejor que mañana, tienes muchas “pequeñas” razones para ello.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a D. Javier Tourón, por revisar este texto y asegurarnos la corrección del contenido, así como por sus valiosas aportaciones que permitan a padres y maestros ahondar en el conocimiento de las altas capacidades y sus necesidades en la escuela desde la investigación internacional, el rigor y una visión amplia que permita al niño desarrollar su potencial en un entorno estimulante e integrador. www.javiertouron.es



Recursos

1. The Flipped Classroom. “Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje” (Javier Tourón, Raúl Santiago, Alicia Díez).
2. “El desarrollo del talento y la aceleración como estrategia educativa” (Javier Tourón y Marta Reyero)
3. Apeirón ediciones: *Enriqueciendo el curriculum para todo el alumnado*. (Renzulli y Reis), prólogo de Javier Tourón.
4. “Escuelas Creativas“, la revolución que esta cambiando la educación. (Sir Ken Robinson). Sobre cómo desarrollar la creatividad en las escuelas.
5. “El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI (Robert Swartz, profesor de Harvard). Guía didáctica que ayuda a los docentes a aplicar el pensamiento eficaz en la enseñanza de los contenidos de cualquier materia y curso escolar, con abundantes casos prácticos.
6. www.javiertouron.es:
Altas capacidades, innovación educativa y tecnología en el aula, desde la investigación científica y la experiencia profesional.
7. www.aacclarebeliondeltalento.com:
Entendiendo las altas capacidades con artículos prácticos y relevantes.
8. “Altas Capacidades Intelectuales, Una asignatura pendiente”. Libro básico

para entender las altas capacidades, la definición de los distintos perfiles y la atención educativa según la legislación actual (Carreras, Castiglione, Varela)





Curiosidades de la cultura clásica

53

ABSAC y MAREMAGNVM

Pep Campillo

Este último trimestre, siguiendo el deseo de ampliar sus conocimientos en Cultura Clásica, socios de ABSAC han participado en dos actividades organizadas por la asociación de reconstrucción histórica del mundo antiguo MAREMAGNVM. Una de ellas dirigida a padres y madres, que llevaba el título de *Los placeres en Roma: sexo, drogas y Nerón*, consistía en la degustación de un menú de cocina romana antigua, en la que se reproducían las tres partes de un banquete (*gustatio*, *prima mensa* y *secunda mensa*) compuesto de siete platos: *olivae in defructum*, *moretaria*, *cicerones*, *hypotrimma*, *ova elixa*, *iscia* y finalmente *tyropatina*, como postre.

Durante la degustación, entre plato y plato, a los asistentes se les explicaba las normas de protocolo que debían seguir los comensales en época romana durante una cena; a saber, que nada más llegar a casa del anfitrión debían de despojarse de sus joyas y de la ropa de calle para vestir una túnica ligera sin cinturón, ya que los nudos sobre el cuerpo eran considerados nefastos a la hora de comer. Tampoco alrededor de la mesa se podía sentar un número par de personas, estar callado o hablar de cosas tristes y jamás derramar la sal sobre la mesa, hecho que era considerado de muy mal augurio y que presagiaba la muerte. Pero los romanos no sólo buscaron el placer

en la comida sino que también supieron disfrutar sin ningún remordimiento del sexo, considerado regalo de los dioses, y de las drogas, como el opio y el haschisch egipcio que eran legales, bajo el amparo de *Lex Cornelia*, que no reprobaba su uso mientras no fuera para matar a nadie. Entre los emperadores, que hicieron uso de los estupefacientes, destaca Nerón que tomaba un compuesto llamado *antidotus tranquillans*, inventado por su médico Andrómaco de Creta, que contenía 30% de opio y 70% de otras sustancias, entre las que destaca la carne de víbora.

La segunda actividad, que estaba dirigida al público juvenil, consistía en la puesta en marcha, por parte de los propios jóvenes, de un taller que con el título de “Cartas mitológicas” permitía aprender de manera lúdica a través de un juego de cartas (semejante al UNO) mitos clásicos relacionados con expresiones de uso frecuente en nuestro lenguaje coloquial.

Esta iniciativa tuvo lugar en el marco de la 3a edición del Festival MAREMAGNVM, que se celebró los días 30, 31 de marzo y 1, 2 de abril, en el recinto del claustro de La Misericordia, y que este año contó con la participación de veinticinco talleres distintos. Dichos talleres reproducían aspectos de la vida y costumbres de la sociedad romana de

Curiosidades de la cultura clásica

época imperial, como podían ser la escritura, la vestimenta, los juegos infantiles, el banquete, el armamento militar o el nacimiento y la muerte en la Roma antigua.

Con la participación de unas dos mil personas, el festival se completó con conferencias, visitas guiadas a yacimientos arqueológicos, la reconstrucción del rito fundacional de una ciudad en el recinto de *Pollentia* y la degustación de platos servidos en una *caupona*, nombre que dieron los romanos a las tabernas que servían comida para llevar.

56

·Els plaers a
Roma:
sexe, drogues i
Neró·

Divendres, 13 de gener
20:00h

Sala d'actes del
Claustre de
la Misericòrdia

Conferència ▪ Degustació



Preu: 20€

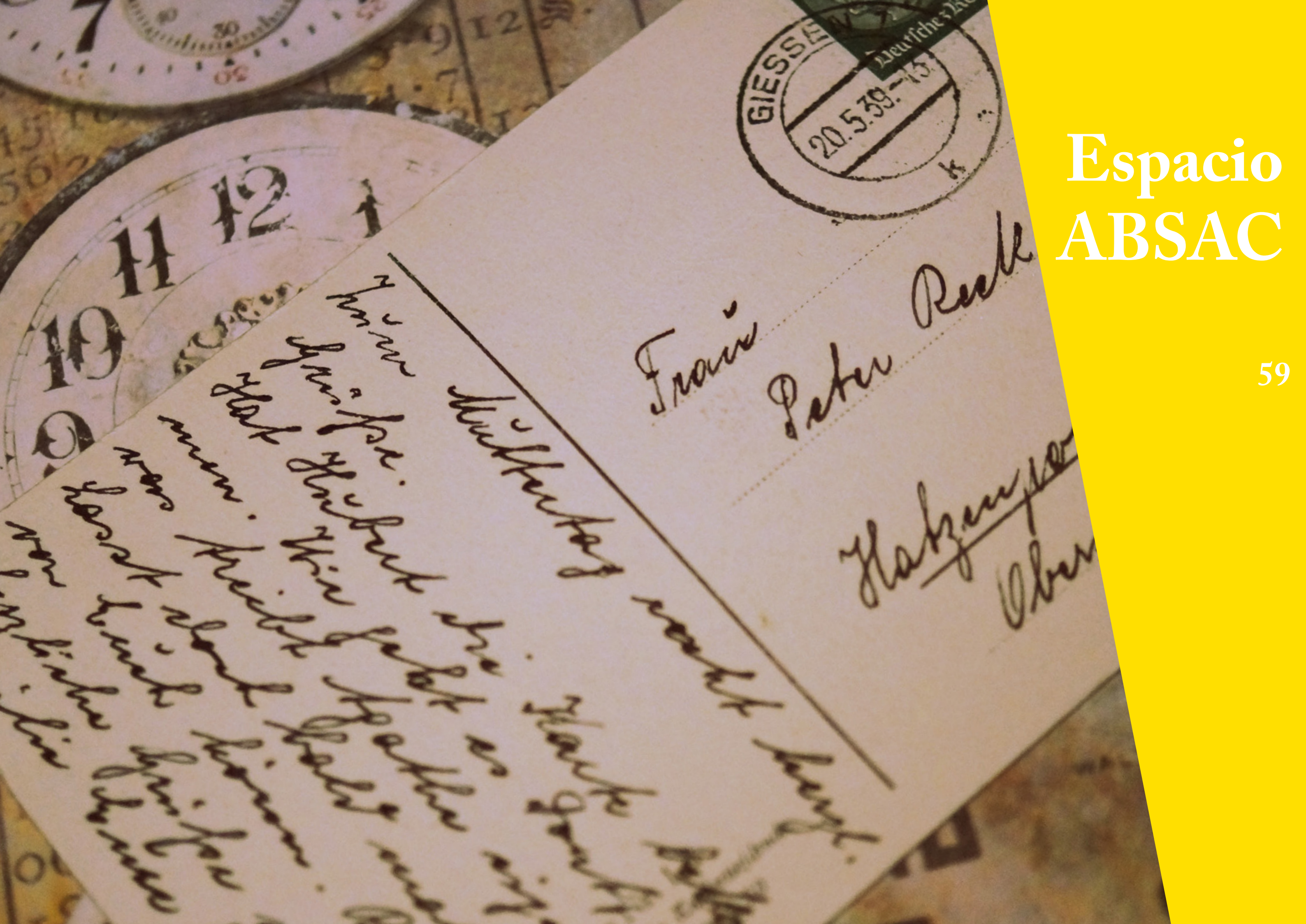
www.maremagnumbalears.org



MAREMAGNUM
MMXVII

Espacio ABSAC

59



Mi rutina, mi tranquilidad, mi entorno seguro

Tona Regueiro

Me gusta mi rutina. Es mi tranquilidad. Es mi entorno seguro.

Suena el despertador, me levanto y empieza un nuevo día. En el colegio me dicen que al niño le está costando el paso a primaria, parece eternamente distraído. Llega el boletín de las notas: sobresalientes, notables y un suficiente en plástica. Maldita psicomotricidad fina.

Suena el despertador, me levanto y empieza un nuevo día. En el colegio están pensando en hacer pruebas de déficit de atención. Firmo un papel, llego a casa y me informo en Internet.

Suena el despertador, me levanto y empieza un nuevo día. En el colegio las pruebas descartan un déficit de atención. Mi hijo tiene altas capacidades. Enhorabuena y palmadita en la espalda. Llego a casa y me informo en Internet. Encuentro títulos realmente “optimistas”: “Demasiado inteligente para ser feliz”, “La maldición del superdotado”.

Suena el despertador, ya hace tiempo que me he levantado. Mi entorno seguro se tambalea. En el colegio me dicen que parece que el niño se adapta, que mejor no hacer nada. No lo entiendo, lo que antes era un problema y necesitaba

una adaptación ahora es nada. Llego a casa y me informo en Internet, en foros sobre el tema. Padres desesperados. Se repite un mismo patrón: fracaso escolar, acoso, depresión. No, eso no es lo que nos pasa. Me aparto de Internet, ya no existe el problema, mi niño está bien, yo estoy bien, mi entorno es seguro.

Vacaciones de verano: un dulce respiro.

Curso siguiente: suena el despertador, me levanto y empieza un nuevo día. En el colegio no hay adaptación. Mi hijo se está apagando como una velita. Notas por la casa: dejadme en paz. Dolor de barriga. Llamadas del colegio para recogerlo porque no se encuentra bien. Confesiones íntimas donde me dice que no era verdad, que no aguantaba más en clase. Llego a casa, me informo o desinformo en Internet, eso ya no lo sé. Todo se cumple como una maldita profecía.

Suena el despertador, hoy casi no he dormido. Toca reunión con el tutor. Mantén la cabeza fría, que no te puedan los sentimientos. Entro y lo veo con esa sonrisa de lado. Sé que no me cree. Ya me ha catalogado: madre histérica. Me comenta todo lo que hace mal mi hijo, parece que tiene alergia a leer y esa

motricidad fina, debería escribir mejor en letra ligada y no quiere. Le intento hablar de la disincronía cognitivo motora del “superdotado “. Le entra por un oído y le sale por otro. Me insinúa que no le ve nada “especial” y que no descarta TDA. Llego a casa, me informo en Internet, compruebo que la mayoría de los problemas de estos niños están relacionados con el colegio.

Suena el despertador, hace días que no duermo. En el colegio, desde orientación, le han dado unas pautas para subir la autoestima al niño. Son tres frases que repite como una oración tranta.

Yo soy inteligente Yo valgo mucho Tú no me estas respetando, déjame, para.

Las tres frases se me clavan en lo más profundo del alma.

Suena el despertador, ya no tengo rutina, ya no tengo entorno seguro. No sé qué me pasa. Comparto inquietudes con extraños en Internet y disimulo ante conocidos. Mi mundo está del revés. En el colegio el profesor me ha dicho que no sabe qué hacer con mi hijo. Llego a casa, me informo en Internet y busco una solución, busco un final feliz y encuentro... Aprendizaje por proyectos, escuelas libres... Me informo, me informo y aprendo. Pido opiniones a asociaciones, a profesores. Busco, busco y aprendo.

Suena el despertador, ya estoy levantada mirándome al espejo y grito por dentro. No, no lo acepto. No

debo ser yo quien te informe a tí, tutor, sobre las dificultades de los niños de altas capacidades. Debes ser tú el que te intereses. Tú tienes el problema. Y a aquellos que me dicen que el niño se debe acostumbrar y pasar por el tubo, que la vida es así, les grito que se acabó el hacer de ovejita, se acabó el dejar de pensar y dejarse llevar.

Si me preguntan qué mueve mi vida, pues es la luz especial que tienen mis hijos y que ahora no está.

Nuevo curso en un nuevo centro. Un centro de educación libre. Nueva rutina. Voy a apagar la luz y mi hijo de 8 años me dice: Espera mamá, me quedan cuatro páginas para terminar el libro, ¿puedo?. (Libro que ha elegido él y él ha decidido cuando leer).

Ya está, de nuevo respiro tranquila. Lo que antes era una obligación ahora es un disfrute. Ya no hay ansiedad, ya no hay dolores de barriga, ya no hay falta de autoestima.

No existe el camino correcto para todos, pero la sonrisa de nuevo en los ojos de mi hijo, mi nueva rutina, mi entorno de nuevo seguro, me indican que éste es nuestro camino correcto y que no lo estamos haciendo mal.

Para aquellas familias que han pasado o están pasando por algo similar.

Tona



Un espacio abierto para los socios y socias de ABSAC

CasbA es un proyecto que nació con la voluntad de constituir un nuevo puntal en la actividad de la asociación. Por un lado, como un medio a través del cual proyectarnos hacia el exterior, para que nos vean, nos conozcan y sepan qué y cómo lo hacemos. Pero también, y quizá sobre todo, como un nuevo espacio en el que seguir encontrándonos y compartiendo vivencias y opiniones.

En consecuencia, abrimos esta sección para que nos hagáis llegar aquello que consideréis oportuno: experiencias, frustraciones, ilusiones, expectativas...

Podéis contactar con nosotros a través de los canales habituales y, especialmente, mediante el correo electrónico de ABSAC:

info@absacbaleares.com

Créditos fotográficos

*** Páginas 52-53:**
A Roman Feast, obra de Roberto Bompiani conservada en el J. Paul Getty Museum.

absac

BALEARES

**Asociación Balear
de Superdotados
y Altas Capacidades**