

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el
Desarrollo Profesional Docente**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**ANÁLISIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN
CON LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

Almería, Septiembre de 2.011

Tutora: Rafaela Gutiérrez Cáceres

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Tutoranda: M^a Alicia Guirado González

ÍNDICE:

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 2 |
| 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 4 |
| 2.1. Educación especial..... | 4 |
| 2.2. Alumnado con altas capacidades intelectuales..... | 8 |
| 2.3. Evaluación educativa..... | 12 |
| 2.3.1. El currículum y sus enfoques..... | 13 |
| 2.3.2. La evaluación en educación..... | 16 |
| 2.3.3. Evaluación psicopedagógica..... | 19 |
| 2.4. Estado de la cuestión..... | 23 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 26 |
| 3.1. Objetivos de la investigación..... | 27 |
| 3.2. Diseño metodológico..... | 27 |
| 3.3. Población y muestra..... | 28 |
| 3.4. Estrategias de recogida de datos..... | 29 |
| 3.5. Estrategias de análisis de datos..... | 32 |
| 3.6. Secuenciación..... | 34 |
| 4. BIBLIOGRAFÍA..... | 36 |

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una etapa caracterizada por la universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de régimen democrático que ha ido desarrollando, gracias, entre otros, al estímulo de organizaciones como la ONU (Declaración Universal de los Derechos Humanos) y la UNESCO, quienes defienden una educación de calidad para todos, partiendo de que todas las personas tienen el mismo derecho a la educación bajo el principio de igualdad de oportunidades. Es por esto, que es un tema muy actual y relevante abordar el estudio de la educación inclusiva, y concretamente, la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

A partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE,1990) así como de algunas normas posteriores de rango inferior, pero importantes como el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de la Desigualdades en Educación, se comenzó a utilizar el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales como aquéllos que presentan dificultades mayores que el resto de alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que les corresponde por su edad, bien sea por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustado. Y desde entonces, se han hecho diversos estudios indagando sobre esta temática desde una perspectiva pedagógica.

En la actualidad se encuentra vigente la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la cual establece, entre otros aspectos, que corresponde a las Administraciones Públicas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. A nivel

andaluz se promulgó la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), según la cual se contempla que se debe identificar lo antes posible al alumnado con altas capacidades intelectuales. También dicta que la Administración de la Junta de Andalucía establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo. De esta forma, la aplicación de las medidas específicas, encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo, personal, intelectual, social y emocional que este alumnado necesita, se iniciará en el segundo ciclo de la educación infantil, y se mantendrá, mientras sean necesarias, durante todo el período de escolarización. Posteriormente se publicó el Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales elaborado por la Junta de Andalucía (2008), definiendo a este alumnado como aquellos alumnos que destacan en algunas o en la mayoría de las capacidades intelectuales muy por encima de la media de la población escolar y que mantienen perseverancia, confianza en sí mismo y, en definitiva, en las tareas que realiza y, además, tiene un alto nivel de creatividad.

Tras esta introducción describo el objetivo de este Trabajo Fin de Máster, que es elaborar un proyecto de investigación con el fin de analizar el proceso de evaluación en relación con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. He seleccionado esta temática por su relevancia e interés, teniendo en cuenta que hasta ahora los progresos existentes en la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales en etapas como el Bachillerato, la Formación Profesional de grado superior y la Universidad son aún escasos. En este sentido, las consecuencias de esta futura investigación van a aportar nuevas ideas sobre qué, cómo y cuándo evaluar en relación con la atención educativa a este alumnado, siguiendo los principios acordes con una educación de calidad para todos.

A continuación, comenzamos este trabajo con la presentación de una fundamentación teórica del proyecto de investigación, en la que apoyándonos en la literatura actual, analizamos conceptos fundamentales en relación con la temática seleccionada en este proyecto. Después, seguiremos con un debate sobre

el estado de la cuestión, donde mostramos un análisis de las investigaciones actuales más representativas y recientes cuyo objeto de estudio está relacionado con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Seguidamente, en el apartado de metodología expondremos los objetivos de este proyecto, así como también explicaremos el diseño metodológico que se pretende llevar a cabo para su investigación. Finalmente, expondremos un cronograma temporalizado mostrando cada uno de los pasos a seguir en este estudio.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, comenzando el estudio de la cuestión sobre la temática de este trabajo, empezaremos analizando el concepto de Educación Especial, abordando los distintos enfoques que existen (deficitario, integrador y la educación que queremos conseguir, la educación inclusiva). Después, explicaremos las características más relevantes del alumnado con altas capacidades intelectuales. Posteriormente, analizaremos el concepto de evaluación y de currículum, así como el de evaluación psicopedagógica que se desarrolla en la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Para terminar, realizaremos un análisis del estado de la cuestión, profundizando en los resultados de los estudios más relevantes y actuales en relación con el objeto de estudio de este proyecto de investigación.

2.1. EDUCACIÓN ESPECIAL

Empezamos este apartado analizando los rasgos más destacados de la historia de la Educación Especial, teniendo en cuenta que es una de las temáticas básicas que sirve de referencia para comprender la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales, cuyas características más importantes se muestran en los apartados correspondientes.

Según Sánchez Palomino y Torres González (2009) la historia de la educación especial es una historia reciente que se sitúa desde el siglo XIX hasta nuestros días. Hasta esta época hubo un período caracterizado por la ignorancia y la actitud negativa por parte de la sociedad hacia la anormalidad, predominando el infanticidio y el rechazo social.

Así, hasta principios del siglo XIX, no comienza la rehabilitación de los subnormales, cuyo origen se atribuye a Pinel y a su discípulo Itard, quienes intentaron educar a un niño salvaje encontrado en los bosques de Lacaune, partiendo de la posibilidad de aprendizaje en las personas deficientes. En efecto, reconocieron la modificabilidad de la conducta de este niño, la cual marcó los principios de la educación sensorial y aportó un método de trabajo basado en la experiencia y el estudio individual en cada caso.

Hacia mediados del siglo XIX el psiquiatra francés Esquirol diferencia la idiocia de la locura. Según Esquirol con la idiocia se nace, mientras que la locura se adquiere. Sobre la misma época (en 1853) el cirujano inglés William Little elabora la primera descripción de parálisis cerebral, y en 1866, el médico inglés Langdon Down describe el “síndrome de Down”, denominándole “mongolismo”.

Más tarde, a principios del siglo XX se incrementa la atención a ciegos y sordomudos en residencias especiales en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. Y ya en el primer cuarto del siglo XX se institucionalizan los deficientes mentales. Pero se trata de una atención marcada por la tendencia a segregar a estos sujetos, a apartarlos del resto de la población, pues se les considera una amenaza social, considerando esta segregación como algo beneficioso para los propios sujetos excepcionales.

Posteriormente, entre los años cuarenta a sesenta se produce una preocupación social por esos sujetos que se atienden en instituciones específicas, debido a su inadaptación social posterior.

Así, la década de los setenta marca un giro importante en el ámbito de la educación especial, produciendo un cambio profundo en el enfoque tradicional. Se trata de un cambio radical de raíz sociológica que cuestiona los deberes de los ciudadanos en la sociedad y la respuesta de ésta a las diferencias individuales a través de la escuela. Se plantea la igualdad de derechos de los niños a la educación

y su participación en la comunidad educativa y social (Sánchez Palomino y Torres González, 2009). Así, aparece en 1970 la Ley General de Educación y Financiación de la reforma educativa y, tras la Constitución Española en 1978, la LISMI en 1980 (Ley de Integración Social de los Minusválidos). A partir de ahí, han ido surgiendo nuevas normativas, en las que se aboga por una educación integradora. Más tarde, a finales del siglo pasado y a mediados de la década de los ochenta y principios de los noventa, surge una nueva corriente que critica las prácticas integradoras que se desarrollan en el ámbito educativo y social y propone la educación inclusiva, en la que existe un currículum único para dar respuesta a la diversidad de alumnos y la que asume la diversidad como valor humano, tomando como marco de referencia la escuela común (Sánchez Palomino y Torres González, 2009).

A continuación, se presentan brevemente los dos grandes modelos, existentes en el ámbito de la educación especial: deficitario y competencial.

a) Modelo deficitario

Según Sánchez Palomino y Torres González (2009) el modelo deficitario ha estado muchos años en vigor en el ámbito de la educación especial. Se trata de un modelo que utiliza al sujeto como única causa de sus problemas, ignorando el carácter contextual e interactivo del proceso educativo. En este modelo se parte de la idea de que si el alumno no aprende es porque tiene un déficit, que genera una falta de capacidad para el aprendizaje. Su falta de rendimiento se explica por su incapacidad para aprender debido a un déficit. Por lo que categoriza al sujeto describiendo sus problemáticas, buscando incluso sus causas, pero carente de propuestas de solución para esos problemas. Además, no tiene en cuenta los factores contextuales, que también influyen en el aprendizaje y desarrollo del sujeto, como pueden ser el entorno familiar y social, el centro educativo y el aula de referencia.

Es un modelo tecnócrata caracterizado por una atención individual realizada por los expertos en Educación Especial, según los resultados del informe médico o psicológico, que se desarrolla con un currículum que destaca las incompetencias

de los sujetos y cuyo objetivo es instruir a las personas con déficit. En definitiva, es un modelo que está condicionado por el determinismo psicológico que incide más en lo que no puede hacerse, en hasta donde no puede llegar el alumno, utilizando programas de desarrollo individual donde cada sujeto tiene un currículum diferente al currículum común ordinario.

b) Modelo competencial

Dadas las deficiencias y limitaciones del modelo deficitario surge un nuevo modelo, el competencial, que considera tanto al sujeto como al centro educativo y el contexto familiar y social para resolver los problemas del alumnado y evitar, de esta manera, el fracaso escolar. Es un modelo opuesto al deficitario que destaca por las siguientes características (Sánchez Palomino y Torres González, 2009):

- Asume el hecho diferencial humano como punto de partida.
- Apuesta por el respeto a la diversidad como elemento de riqueza y progreso.
- La diversidad la entiende como una capacidad para aprender: distintos modos de aprendizaje.
- Se fundamenta en las competencias del sujeto: busca la autonomía personal.
- Analiza los procesos de aprendizaje en desarrollo.
- Busca técnicas de aprendizaje y de enseñanza cooperativas.
- Se considera al alumno reconstructor de su propio conocimiento.
- Admite necesidades educativas diversas que hay que contextualizar, secuenciar y temporalizar.
- Necesita un currículum que se acomode a las diferencias: abierto, flexible, dinámico.
- Apuesta por una cultura solidaria y democrática.

Este modelo parte del concepto de educación que se fundamenta en la igualdad de oportunidades, siendo ésta no discriminatoria, cooperativa, comprometida con las necesidades, adaptada y que conlleva a la autonomía de la persona. Este nuevo enfoque de educación en y para la diversidad ha llevado a pasar de una concepción de las diferencias humanas como una patología del sujeto a la asunción de un continuo de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y

socioculturales. Por lo que en la actualidad se ha pasado del diagnóstico basado en la determinación de categorías a la evaluación psicopedagógica que determine el nivel de competencia curricular de cada alumno con necesidades educativas especiales. Dicha evaluación psicopedagógica tiene en cuenta tanto las competencias y necesidades de los alumnos como las características de los contextos educativos, familiares y sociales de cada uno de ellos.

Tras la evaluación psicopedagógica se planifica y se desarrolla un currículo común y ordinario que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades educativas especiales de cada alumno, pasando de la existencia de la educación especial como una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo a considerarla como una parte integrante del mismo.

Como ya hemos explicado con anterioridad, existe una nueva corriente pedagógica que propone una alternativa a la educación integradora. Se trata de una educación inclusiva, que defiende la igualdad de oportunidades para todos, valorando y respetando sus diferencias. Según Torres González (2010), el movimiento de la educación inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Su objetivo es reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños, desarrollando nuevas respuestas didácticas para estimular y fomentar la participación de todo el alumnado.

2.2. ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

A raíz de la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA), se define alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades

personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

En relación con una de las temáticas de este proyecto encauzaremos este trabajo hacia el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales, siendo necesario analizar las características más relevantes y, de esta manera, continuar reflexionando sobre el estado de la cuestión.

Según el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales (Barrera Dabrio, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina, 2008), éstos son alumnos que tienen una capacidad intelectual superior a la media, que presentan un nivel alto de dedicación a las tareas, refiriéndose a perseverancia, resistencia, confianza en sí mismo y presentan altos niveles de creatividad.

Hay que tener en cuenta que existe una gran variedad de términos relacionados con ese concepto, términos que parecen ser sinónimos, pero que son distintos entre sí. A continuación vamos a dar una reseña de cada uno de ellos, siguiendo a Castro Barbero y Sánchez Manzano (2008):

- Talento: Se refiere a la actividad humana que está muy por encima de lo normal en uno o más campos.
- Precoz: La precocidad implica un ritmo de desarrollo más rápido en el niño, pero no garantiza en todos los casos niveles de desarrollo muy superiores. Por lo tanto, una vez finalizada la maduración la capacidad intelectual del niño se normaliza.
- Prodigio: Se refiere a niños que logran ejecuciones sobresalientes en edades tempranas en un campo profesional y con la calidad de la obra de un adulto. Por ejemplo: Mozart.
- Genio: Son personas muy inteligentes, especialmente creativas y muy productivas. La genialidad es un logro que se consigue en la vida adulta ya que requiere dos condiciones: madurez y experiencia. Por ejemplo: Dalí.
- Superdotado, sobredotado, biendotado, de altas habilidades o muy capaz: Todos estos términos son sinónimos y se caracterizan por tener un nivel muy

Por otra parte, existen varias clasificaciones de superdotados, según los diferentes autores. Según Prieto Sánchez (2001) los superdotados presentan las siguientes características:

- a) Alumnos que son excepcionales. Tienen diferentes características que la población normal y exigen una respuesta educativa diferenciada y diversificada.
- b) Alumnos con alta capacidad intelectual. Presentan capacidad para redefinir los problemas de forma inusual y solucionar los problemas con ingenio.
- c) Alumnos que poseen un gran conocimiento base y lo saben utilizar. Son aquéllos que suelen aplicar con cierta maestría lo que saben para resolver situaciones que a simple vista parecen no tener solución posible.
- d) Alumnos que tienen una gran motivación intrínseca y una personalidad específica. Éstos presentan los siguientes rasgos:
 - Su motivación intrínseca les lleva a mantener un compromiso con su trabajo.
 - Deseo de ser competente. Destacan y logran la competencia en el campo que dominan.
 - Motivación de logro. Es el deseo por conseguir los objetivos en el campo que desean.
 - Buscan la novedad y permanecer motivados.
 - Perseveran ante los obstáculos. Disfrutan e incluso necesitan la complejidad y dificultad para dar curso y expresión a sus ideas ingeniosas.
 - Voluntad de asumir riesgos intelectuales y deseo de crecer intelectualmente.
 - Tolerancia a la ambigüedad. Capacidad de aguantar el caos cuando un problema no está completamente definido.
 - Apertura a la experiencia. Predisposición y gusto por proponer ideas nuevas.
 - Fe en uno mismo y coraje para mantener las ideas propias (autoestima).

e) Alumnos que tienen un estilo de pensamiento propio. Estos alumnos suelen autogobernar sus recursos intelectuales de un modo determinado. Los estilos característicos de los superdotados son el legislativo, el global y el liberal. El superdotado con un estilo legislativo se siente más cómodo cuando trabaja individualmente, pero cuando ha de trabajar en grupo, prefiere establecer las reglas y negociarlas, más que se las impongan. Según el enfoque global, cuando inician un proyecto, suelen hacerse primero una representación mental general de todo él. Según su estilo liberal se aproximan a los problemas mediante procedimientos novedosos.

f) Alumnos creativos, que manifiestan las siguientes características: les gusta asumir riesgos intelectuales, disfrutan trabajando con las ideas complejas y son muy imaginativos.

g) Alumnos que necesitan un contexto enriquecido, en el que se reconozcan y se recompensen sus logros.

Según otros autores como Barrera Dabrio, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina (2008) el alumnado con altas capacidades intelectuales no presenta unas características comunes, pero se distingue del resto del alumnado en los siguientes ámbitos:

- Inteligencia. Comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas, captando con rapidez las relaciones entre éstas. Por lo que son más rápidos procesando la información y tienen una memoria más alta de lo normal. También tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad y poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar. Presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el por qué de las cosas y un desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
- Creatividad. Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos, abordando los conflictos desde diversos puntos de vista. Por lo tanto, desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo. También poseen gran capacidad de iniciativa. Manifiestan creatividad y originalidad en dibujos, juegos, música, etc. y disfrutan de una gran imaginación y fantasía.

- Personalidad. Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan. Prefieren trabajar solos, son muy independientes, pero pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y a la seguridad que manifiestan. También presentan perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan. Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia y tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso.
- Aptitud académica. Realizan aprendizajes tempranos y con poca ayuda, teniendo un gran afán de superación, realizando fácilmente la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos y tienen gran capacidad para dirigir su propio aprendizaje. También comienzan a leer muy pronto y disfrutan haciéndolo, por lo que tienen un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad. Así que poseen una mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura, cálculo,.. Suelen mostrar un elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados y mantenidos en asimilarlos y profundizando en ellos y llegando a especializarse en algún tema de interés.

A continuación, pasamos a analizar el concepto de evaluación, tanto en su dimensión técnica como crítica, que conlleva cada uno de los enfoques curriculares existentes. Tras ello pasaremos a profundizar en las características más relevantes de la evaluación psicopedagógica en la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. 3. EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación es, de una parte, una medición (se basa en un número) desde su perspectiva tecnológico-positivista y de otra, es comprensión desde su dimensión crítico-reflexiva pues es un medio para planificar la acción educativa que mejore las condiciones socioeducativas de las personas implicadas.

2.3.1. EL CURRÍCULUM Y SUS ENFOQUES

En este apartado analizamos el término currículum así como los distintos enfoques correspondientes.

Según Álvarez Méndez (2000) el término currículo tiene carácter polisémico y polimorfo. Tiene carácter polisémico, pues es un término que ha tenido variados referentes por lo que es difícil encontrar una definición en la que todos estén de acuerdo. Tiene carácter polimorfo, debido a que en didáctica abarca los conceptos de enseñanza, aprendizaje, educación, instrucción, programación, plan de estudios, programa, material escolar, libros de texto,...

Un currículum es una solución a un problema educativo. Supone una respuesta a las preguntas qué enseñar, cómo y por qué. Así, cuando un profesor lleva a cabo una propuesta curricular está resolviendo lo que tiene que hacer con los alumnos en clase como: conseguir que lo que aprenden en el aula lo apliquen fuera de ella, qué actividades hay que desarrollar que motiven a los alumnos a aprender, etc.

Existen dos enfoques del currículum: el enfoque tecnológico o modelo de objetivos y el enfoque práctico-crítico o modelo centrado en la investigación en la acción, cuyas características se muestran a continuación:

a) *Enfoque tecnológico o de objetivos*

Tras la Segunda Guerra Mundial surge la perspectiva tecnológica a imitación y reflejo del pensamiento taylorista (Angulo y Blanco, 1994). El pensamiento taylorista impulsó el desarrollo de unas técnicas, que consistían en la división del trabajo y que llegaron al campo social y al desarrollo de las ciencias y la tecnología. De esta forma, el enfoque tecnológico ha sido aceptado, debido a la sociedad clasista de la época y a la comodidad en la elaboración y se ha desarrollado con tal generalidad que se puede considerar como el enfoque curricular por excelencia que ha legitimado y fundamentado la mayor parte de la actividad docente.

En este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad técnica y surge la definición del currículo como documento que especifica los resultados pretendidos en el sistema educativo. Así, como afirma Angulo y Blanco (1994:80):

“La tecnología de la educación puede ser comprendida como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con el conocimiento práctico, para el diseño, la validación y la especialización de las escuelas como sistemas operativos.”

Seguidamente, pasamos a describir las pautas del modelo tecnológico (Álvarez Méndez, 2000):

- Definición de objetivos de instrucción en términos comportamentales.
- Identificación de contenidos para conseguir los fines propuestos.
- Identificación de materiales y medios de instrucción específicos.
- Desarrollo de actividades de instrucción.
- Comprobación del logro de los objetivos pretendidos (resultado).

Según Álvarez Méndez (2000) el docente desarrolla una técnica para la elaboración de programas en torno a objetivos. Se trata de objetivos operativos, objetivos que hay que conseguir, sin tener en cuenta las circunstancias del alumno, y se distinguen entre generales y específicos, según los grados de especificidad. De esta manera, los docentes se convierten en sujetos pasivos (que no piensan, sólo obedecen), ya que se provee a éstos de textos y manuales en forma de paquetes curriculares, que le vienen fijados desde el Estado y, por tanto, son fijos y no pueden sufrir ningún tipo de cambio.

Por lo tanto (Álvarez Méndez, 2000), desde este enfoque curricular las técnicas de evaluación deben limitarse a controlar si se han conseguido los objetivos de las asignaturas y las pruebas escolares dependerán de los objetivos que se quieran medir y que se han fijado en el currículum. Por lo que los objetivos se convierten en enunciado (ítem) para su evaluación y, en este sentido, las técnicas de evaluación pueden ser: las pruebas de verdadero/falso, de elección múltiple, de respuestas por pares, de base común con múltiples opciones, etc.

b) *Enfoque práctico o de investigación en la acción*

Según Álvarez Méndez (2000) el modelo de investigación en la acción es el modelo propuesto por Stenhouse. Desde este enfoque (Stenhouse, 1985; citado en Álvarez Méndez, 2000) el currículum es un proyecto orientado a resolver las cuestiones prácticas, los problemas que surgen en la educación y en la enseñanza de los alumnos, entendiendo este proceso que sigue como un instrumento capaz de transformar la práctica de enseñanza-aprendizaje.

Los presupuestos de este modelo según Stenhouse (1985; citado en Álvarez Méndez, 2000), son:

- La enseñanza debe basarse en el debate abierto, y no en la actividad de transmisión de contenidos.
- Es necesario fomentar la divergencia de distintos puntos de vista, valorando la actitud crítica.
- El profesor no debe aprovecharse de su posición privilegiada. La fuerza de sus argumentos son la base de su poder de convicción, de persuasión, sin imponer debido al poder jerárquico que ostenta.
- El profesor tiene responsabilidad en el aprendizaje y debe indagar a través de preguntas que hagan a los alumnos, reflexionar sus respuestas,...
- El profesor debe problematizar los contenidos de aprendizaje y los demás componentes del currículum para provocar la reflexión sobre el mismo y, así, estimular la investigación sobre y en la práctica educativa.

El currículum se concibe como proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula, en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente del mismo (Álvarez Méndez, 2000). Por lo tanto, el currículum es una exploración del conocimiento a través del cual se investigan los contenidos y se someten a prueba los presupuestos de partida. Así pues, los protagonistas, que son a su vez, alumnos y docentes, son los responsables de llevar a cabo un proyecto propio que ellos mismos deben idear, un proyecto de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, desde la perspectiva de la investigación en la acción, el profesor, editoriales, ministros, técnicos, expertos y demás miembros de la comunidad educativa elaboran el currículum siempre teniendo en cuenta que se puede modificar según su desarrollo

en la práctica. De esta manera, el alumno es dueño de la construcción de su conocimiento, investigando sobre el tema hacia su construcción crítica.

Como consecuencia, no existe división entre la elaboración y la puesta en práctica del currículo (Álvarez Méndez, 2000). El currículo se diseña al mismo tiempo que se desarrolla y se va desarrollando según las innovaciones que aparezcan en y sobre la práctica, pues se parte de la idea de que no se pueden prever a priori todos los problemas que puedan aparecer. Así, conforme éstos van apareciendo se van solucionando, modificando, de esta manera, el currículum. La evaluación en esta perspectiva se entiende como evaluación compartida entre los miembros de la comunidad educativa y como autoevaluación.

Según nos situemos en un enfoque curricular u otro, el concepto de evaluación es diferente. Así pues, en el siguiente apartado pasamos a analizar algunas características principales de la evaluación en el ámbito educativo.

2.3.2. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

En este epígrafe vamos a profundizar el concepto de evaluación, así como los distintos tipos existentes según el enfoque tecnológico-positivista o de objetivos y el enfoque crítico-reflexivo o de investigación en la acción.

a) Enfoque tecnológico- positivista

Desde el enfoque técnico la evaluación es un proceso que tiene como finalidad conocer los objetivos alcanzados por los alumnos (Álvarez Méndez, 2000). En este sentido, es un mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición (Santos Guerra y de la Rosa Moreno, 2009). De hecho, mide los resultados del aprendizaje, según el ámbito de conocimientos al que se refiere. De esta forma, convierte el aprendizaje en un medio de control social donde los que aprueban ocupan un eslabón más alto que los que suspenden. También establece poder al profesorado, así quien evalúa impone criterios, aplica pruebas, exámenes y decide cuáles son las pautas de corrección sin discutirlos con

los alumnos ni negociarlas con ellos. Además, la evaluación se expresa a través de números, cuantitativamente, y establece resultados que pueden compararse. Por lo tanto, el rendimiento es el indicador de éxito pues los que mejores notas sacan son los que mejores puestos alcanzan. De esta forma, como afirman Santos Guerra y de la Rosa Moreno (2009:127):

“La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos. Porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.”

Las funciones de la evaluación desde esta perspectiva son (Santos Guerra y de la Rosa Moreno, 2009):

- Control: ejerce un control sobre quién o qué se va a evaluar.
- Selección: a través de la evaluación el sistema educativo deja atrás a quienes no superan las pruebas y elige a quienes las superan.
- Comprobación: permite conocer si se han superado los objetivos propuestos.
- Clasificación: los resultados de la evaluación debido a su referente comparativo permiten clasificar a los estudiantes.
- Acreditación: la superación de la evaluación supone una acreditación de un título u oposición.
- Jerarquización: quien evalúa establece las pautas de corrección sin discutirlos con nadie.
- Etiología: este modelo se implanta en el sistema educativo dado que la sociedad quiere contar con indicadores cuantificables de éxito o de fracaso. A medida que se va ascendiendo en el nivel educativo, se endurecen las dimensiones cuantitativas.

Estas funciones de la evaluación llevan consigo unas consecuencias, tales como que la evaluación toma un carácter individual aunque se insista en el trabajo cooperativo, pues la nota definitiva es la de la prueba o el examen. También lo importante es la nota que se haya obtenido tras el examen, independientemente de lo que se haya aprendido. Así pues, la nota final es un número o un referente de

escala nominal (aprobado, notable, sobresaliente). De esta forma, los compañeros son vistos como rivales en un ambiente de competitividad por conseguir las becas, los puestos de trabajo, etc. Esta dimensión de la evaluación centrada en los resultados deja de lado los problemas profundos que subyacen a la práctica educativa, como son: las causas del fracaso, la adaptación del sistema educativo, las capacidades de cada alumno, etc. Además, el éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento, como su competencia para la participación social.

De esta forma, el carácter no democrático, de este tipo de evaluación (no se negocian el qué, cómo y cuándo evaluar), hace que el alumno se adapte a las exigencias de cada profesor. Así, acaba sabiendo cuáles son las demandas del profesor y sólo estudia aquello que es objeto de examen. Otra crítica es que muchos docentes utilizan todos los años los mismos criterios y estrategias de evaluación, sin tener en cuenta de un año para otro, la reflexión sobre la evaluación utilizada en el curso anterior.

En contraposición con este tipo de evaluación se encuentra la evaluación vista desde un enfoque crítico reflexivo, que pasamos a describir a continuación.

b) Enfoque crítico-reflexivo

Desde el enfoque crítico, según Santos Guerra y de la Rosa Moreno (2009), la evaluación es un proceso sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

Desde este enfoque, la evaluación no se entiende como un instrumento que mide los resultados finales del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es un proceso reflexivo y permanente apoyado en evidencias de diverso tipo. Es decir, recoge evidencias de la realidad que sirven de referencia para tomar medidas que no sólo afectan al alumnado, sino a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No está basado en una escala ordinal, un número, sino que es una evaluación cualitativa, en la que se hace referencia a las actitudes, procedimientos y conocimientos alcanzados por cada alumno. No debe ser evaluado el alumno o alumna vista de forma aislada, sino que el proceso de interacción del individuo

con su entorno ha de convertirse en el foco de evaluación para el diseño y el desarrollo del currículum, con el fin de mejorar la calidad de su aprendizaje y su competencia para la participación social y cultural.

Según Santos Guerra y de la Rosa Moreno (2009) las funciones que se potencian con este tipo de evaluación son las siguientes:

- Conocer cuáles son las ideas del alumnado, las principales dificultades con las que se encuentra, los logros más importantes que ha alcanzado.
- Es una plataforma de debate sobre la enseñanza, en el que intervienen las familias, el alumnado y otros agentes preocupados por la educación.
- Facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Facilita la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Permite al profesorado conocer si la metodología, los contenidos son los adecuados, si el aprendizaje es significativo para el alumnado...

Así pues, la evaluación es un proceso reflexivo y colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que este tipo de evaluación exige actitudes colegiadas y de diálogo, pues no es posible intercambiar opiniones ni experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional.

La utilización de la evaluación como un instrumento de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora tiene menor presencia que la evaluación como control, selección, comparación y medición. Esta menor presencia se debe a la facilidad o sencillez de corrección desde el enfoque técnico. También desde este enfoque los profesores tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones, si se han aplicado fórmulas matemáticas en la corrección de las pruebas objetivas.

2.3.3. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entre los principios y fines que deben regir nuestro sistema educativo figuran la flexibilidad

para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como la calidad de educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias. También, según la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, se contempla que se debe identificar lo antes posible al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Por lo que se exige la puesta en marcha de procesos de identificación de las necesidades educativas que presentan estos alumnos, siendo los profesores, junto con los psicólogos y psicopedagogos del centro educativo quienes elaboran un informe psicopedagógico, basado en la información aportada por la familia, así como en la exploración realizada al alumno a través de pruebas, entrevistas, observación, etc. Con este informe se ofrecerán orientaciones al profesorado para la elaboración y desarrollo de la respuesta educativa adecuada según las necesidades educativas del alumnado.

En un principio de acuerdo con el modelo psicométrico tradicional esta evaluación correspondía a los psicopedagogos y a los psicólogos, siguiendo el enfoque taylorista de la división del trabajo aplicado en educación (Molina García, 2001). Al profesorado sólo le correspondía la obligación de llevar a cabo el tratamiento y las orientaciones psicopedagógicas emitidas por tales profesionales. Esta idea se ha ido modificando con la aparición de la educación integradora, implicando en el proceso de evaluación psicopedagógica tanto profesores, como pedagogos y psicólogos.

Tras definir la evaluación psicopedagógica, pasamos a analizar (Barrera Dabrio, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina, 2008) las fases para identificar y evaluar a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de altas capacidades intelectuales:

- 1- Solicitud de la evaluación psicopedagógica. En primer lugar, el profesorado, cuando sospeche de un alumno con posibles altas capacidades intelectuales, solicitará asesoramiento al Equipo de Orientación Educativa con el fin de observar su situación y confirmar la existencia de rasgos concretos que supongan altas capacidades intelectuales.

- 2- Análisis de la información aportada por la familia y el profesorado. El orientador analizará los datos aportados a partir de los cuestionarios de valoración realizados por la familia y por los profesores, confirmando la existencia de altas capacidades intelectuales en el alumno, lo que dará paso al informe psicopedagógico.
- 3- Evaluación e informe psicopedagógico. El informe psicopedagógico lo realizará el orientador y estará basado en la información aportada por el profesorado y por la propia familia, así como en la exploración realizada al alumno a través de pruebas, entrevistas, análisis de producciones escolares, observaciones, etc.
- 4- Información a las familias. El orientador informará a la familia de las conclusiones extraídas tras la evaluación psicopedagógica. Asimismo, el orientador les informará de las medidas educativas que se van a adoptar y orientará a la familia para que el alumno sea adecuadamente atendido en el ámbito escolar.
- 5- Información al equipo educativo. El orientador informará al equipo educativo de las conclusiones extraídas en la evaluación psicopedagógica y de las soluciones educativas que se van a adoptar.
- 6- Disposición de la respuesta educativa. La dirección del centro debe facilitar la puesta en marcha de las medidas organizativas que se deriven del informe psicopedagógico para desarrollar una adecuada respuesta al alumno evaluado.
- 7- Seguimiento y evaluación. El orientador del centro, junto con la persona titular de la tutoría y de la jefatura de estudios, realizará un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, valorando la adecuación de las medidas educativas adoptadas.

Los instrumentos utilizados en la evaluación psicopedagógica son muy variados y dependen de qué aspecto se pretende evaluar. Pueden ser instrumentos objetivos, como tests de inteligencia, tests de creatividad, batería de aptitudes, tests de potencial de aprendizaje, etc. Mientras que las estrategias de carácter subjetivo son la observación de la conducta del alumno o alumna, la entrevista o el análisis

de producciones escolares (Barrera Dabrio, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina, 2008).

En este sentido, los aspectos que habrá que tener en cuenta en la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales son (Barrera Dabrio, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina, 2008):

- Evaluación de la inteligencia. Se lleva a cabo a través de pruebas psicométricas que son suministradas por los orientadores de los Departamentos y Equipos de Orientación Educativa. Un alumno tendrá altas capacidades intelectuales cuando obtenga en dichos tests puntuaciones superiores a la media de la población escolar de su edad y, en concreto, un coeficiente intelectual igual o superior a 130.
- Evaluación de la creatividad. Para evaluar la creatividad se deben utilizar de manera complementaria diversidad de instrumentos, tanto de carácter objetivo, como de carácter subjetivo como es la valoración de la conducta y la valoración de las producciones del alumno a través de sus dibujos, composiciones escritas, interpretaciones, cuentos, inventos, redacciones, etc.
- Evaluación de variables socioafectivas. Es la valoración de aspectos socioafectivos que afectan al aprendizaje del alumnado, como son: adaptación, rasgos de personalidad, motivación, persistencia, dedicación a la tarea, autoconcepto, autoconfianza, autoestima...
- Evaluación de la competencia curricular. Se trata de valorar el nivel curricular que ha alcanzado el alumno en relación a las diferentes áreas y materias del currículum. La determinación del nivel de competencia curricular se realiza con pruebas, cuestionarios y listas de control elaboradas para tal fin.
- Evaluación del contexto escolar y familiar. Es necesario determinar qué aspectos del contexto escolar y familiar pueden favorecer o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los aspectos que son de interés en la evaluación de este alumnado son: expectativas del profesorado hacia el alumno, relación del alumno con el grupo-clase, actitudes de colaboración y participación del alumno en la dinámica del aula y del

Tras la evaluación psicopedagógica, el centro educativo debe tomar unas medidas de atención a la diversidad respecto a los niños con altas capacidades intelectuales, realizando, de esta manera, una atención educativa apropiada (Barrera Dabrio, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina, 2008). Las medidas de atención educativa a estos niños son:

- Medidas de carácter ordinario. Son aquellas que se desarrollan a través de un currículum enriquecido, diferenciado y adaptado, en el cual se diseñan actividades diversas, con contenidos de más alto grado de dificultad que los comunes, con actividades que requieran la conexión entre contenidos de distintas áreas y materias...
- Medidas de carácter extraordinario. Se trata de enriquecer el aprendizaje de estos alumnos. Lo que significa ampliar conocimientos sobre temas relacionados con aquellas actividades en que su capacidad sobresale respecto a sus compañeros. Esto se realiza a través de una adaptación curricular individualizada (ampliar el currículum sin avanzar en objetivos y contenidos de niveles superiores) o mediante adaptaciones curriculares individualizadas de ampliación (cuando se amplía el currículum incluyendo objetivos y contenidos de niveles educativos superiores).
- Medidas de carácter excepcional. Es cuando el alumno sigue el programa educativo a mayor velocidad que el resto de sus compañeros, por lo que se adelanta al alumno de nivel. Esto se denomina aceleración.

2.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Finalizando con el apartado de Fundamentación Teórica, en este epígrafe vamos a hacer una síntesis crítica de las investigaciones más relevantes que han analizado la actuación educativa por parte del docente en relación con el alumnado con altas capacidades intelectuales, con el fin de orientar los presupuestos teóricos y metodológicos de este proyecto de investigación.

Una de las investigaciones más representativas es la realizada por Medina Balmaceda y González Jiménez (2008). La temática del estudio es sobre “Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado”. En este estudio participaron 565 maestros y 535 maestros en formación, siendo los instrumentos usados el cuestionario y la entrevista. Se ha encontrado que pese al creciente interés que manifiestan los docentes por el alumnado con altas capacidades intelectuales, todavía la mayoría de estos alumnos culminan su periodo escolar sin que hayan sido atendidas sus necesidades educativas adecuadamente. Dicha situación aún se manifiesta, si se observa que en un gran número de casos, ni siquiera fueron reconocidos como tales. Según este estudio, hay un porcentaje de profesores muy bajo que ha recibido formación sobre la atención educativa a alumnado con altas capacidades intelectuales. Un porcentaje muy alto de directores de centros educativos entrevistados (94% de los casos entrevistados) explican que la preocupación por estos niños y su adecuada respuesta educativa no se encuentra entre las prioridades de los centros educativos. Además, hay muchos colegios, según este estudio, que no disponen profesores de apoyo para estos alumnos.

Otro estudio significativo es el realizado por Castro Barbero y Sánchez Navarro (2008) cuyo título es “Conocimientos y actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”. Los resultados obtenidos fueron que más de la mitad de los profesores en activo de Educación Infantil y Primaria que se han entrevistado no tienen conocimientos acerca de la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales. De ahí, la necesidad de promover y organizar actividades de formación permanente del profesorado, no sólo en relación con el ámbito teórico, sino también con el práctico, con el fin de conseguir una preparación adecuada con los recursos necesarios para evaluar y poner en práctica una atención educativa acorde con las necesidades e intereses de estos alumnos.

Otra investigación llevada a cabo por Gayán, Bernal y Dierte (2010), se centra en el análisis de la percepción de los profesores acerca de los alumnos con altas capacidades intelectuales en el ámbito de la comunidad de Aragón. Este

estudio se realizó sobre una muestra de 64 sujetos que forman parte del equipo educativo de varios centros educativos. Se ha encontrado que existe un porcentaje muy alto de profesores entrevistados, que no han recibido formación específica sobre cómo educar a los niños con altas capacidades intelectuales. Según este estudio, para los profesores tener un alumno con altas capacidades intelectuales supone un reto y una necesidad a la que dar respuesta, a la vez que consideran que son personas curiosas. La estrategia que les parece a los profesores más interesante para educar a estos niños, es seguir el currículum ordinario con sus adaptaciones así como apoyos estructurados en el centro. Aunque también hay profesores que eligen la flexibilización (adelantarlos de curso) como la estrategia más adecuada para trabajar con este alumnado. La estrategia de la flexibilización es elegida en mayor medida por aquellos profesores que no tienen experiencia. Además, éstos consideran que la colaboración de los padres con el centro es fundamental para el éxito de esta estrategia.

En la investigación de Tourón, Fernández y Reyero (2002) sobre actitudes del profesorado hacia la superdotación y sus implicaciones para el desarrollo de programas de formación, cuya muestra fue de 155 alumnos de magisterio, pedagogía y psicopedagogía de la Universidad de Navarra a los que se les aplicaron un cuestionario de 34 ítems, se ha observado que los profesores se muestran de acuerdo con la idea de que es necesario proporcionar ayudas especiales, como programas especiales, servicios educativos especiales a los niños superdotados. En este estudio se concluye que la formación de los profesores es una de las herramientas principales en la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales, como en los anteriores estudios citados.

Genovard, Gotzens, Badía y Dezcallar (2009) analizaron las características de los profesores expertos de alumnos con altas habilidades. Consideran que estos profesores han de cumplir una serie de requisitos: conocimientos de la variedad de categorías de superdotados, capacidad de relacionarse con aquellos a quienes se va a enseñar, capacidad de apertura al cambio, capacidad de actuar como orientador más que como transmisor, capacidad de utilizar técnicas de individualización de la enseñanza y capacidad para facilitar el desarrollo de necesidades emocionales y sociales. Así como, también deben tener

conocimientos relativos a capacidades intelectuales académicas, creativas y motrices y aquéllas que se refieren al desempeño en las artes visuales, el liderazgo y la psicomotricidad. Así pues, entre las características personales de los profesores de niños de altas capacidades intelectuales está la creatividad caracterizada por:

- Fluidez, capacidad de pensar en numerosas respuestas para una misma pregunta,
- Flexibilidad, capacidad de ver las cosas desde diferentes ángulos,
- Elaboración, proceso de ampliar una idea añadiéndole detalles,
- Originalidad, capacidad de pensar de forma diferente e inusual.

Tras el análisis de estas investigaciones podemos afirmar la necesidad e importancia de una adecuada formación inicial y permanente del profesorado centrada en la atención educativa a alumnos con altas capacidades intelectuales, con el fin de conseguir una educación de calidad para estos alumnos. Asimismo, concluimos analizando que hay varias investigaciones sobre la percepción de los profesores y su actuación educativa con los alumnos con altas capacidades intelectuales, pero que no hay investigaciones sobre el proceso de evaluación, siendo éste uno de los aspectos fundamentales en la educación de estos alumnos. De ahí, la necesidad de elaborar este proyecto de investigación titulado: “Análisis del proceso de evaluación en relación con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales”; cuyos aspectos metodológicos se exponen en el apartado siguiente.

3. METODOLOGÍA

Atendiendo a la fundamentación teórica previamente expuesta, pasamos a explicar la metodología a llevar a cabo en nuestra investigación.

3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la elaboración de este proyecto de investigación vamos a comenzar con unos objetivos que nos ayuden a su desarrollo siguiendo un diseño metodológico apropiado.

El objetivo principal de este proyecto es analizar el proceso de evaluación en relación con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

He escogido esta temática porque consideramos que es reciente y de gran interés, del que hay pocos estudios realizados, en comparación con las investigaciones que se han llevado a cabo durante estos últimos años sobre la educación de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de discapacidad.

Así pues, este proyecto se inscribe en la línea de investigación que está orientada hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales.

En este sentido y atendiendo al objetivo principal, los objetivos específicos de este proyecto son:

- Analizar cómo es percibida por los docentes la situación educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Analizar las ideas de los profesores sobre el proceso de evaluación en el alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Analizar qué estrategias utilizan los docentes para evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Analizar qué evalúan los docentes en relación con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

De acuerdo con los objetivos específicos propuestos se desarrollará una investigación etnográfica de carácter cualitativo. Según Sandoval Casilimas (2002) la etnografía es un método de investigación que estudia y somete a análisis la dimensión cultural de la realidad social, teniendo en cuenta que el conocimiento

es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado. El carácter cualitativo de esta investigación etnográfica comporta no sólo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido o de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también la posibilidad de construir generalizaciones que permitan estudiar aspectos comunes de muchas personas. Optamos por esta investigación porque estudia una realidad cultural de la sociedad, analizando las características del proceso de evaluación que desarrolla el docente frente a alumnado con altas capacidades intelectuales.

El diseño que utilizaremos será el estudio de casos mediante el cual podemos recopilar variada información, de calidad y relevante. Según Sandoval Casilimas (2002) el estudio de casos consiste en analizar a uno o varios informantes clave sobre un fenómeno social tal como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana. Para elegir los informantes claves nos regiremos por un centro educativo donde se encuentran integrados alumnos de altas capacidades intelectuales. Asimismo, para el desarrollo de esta investigación se deberá contar con la autorización por parte del personal implicado y en el caso de los niños, con la autorización de los padres. También se tendrá en cuenta la ética, obteniendo para ello el consentimiento informado y respetando la confidencialidad de los participantes en la investigación.

En este sentido, de acuerdo con el carácter cualitativo la metodología cualitativa adoptada y con el fin de analizar el proceso de evaluación que desarrolla el docente en relación con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales utilizaremos técnicas cualitativas, como son: la entrevista, la observación participante y el diario de campo.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta investigación la muestra será un centro de Educación Secundaria Obligatoria donde se desarrolle la atención educativa a alumnado con altas

capacidades intelectuales, solicitando la colaboración del profesorado y de los alumnos, los cuales serán los informantes clave. A éstos se les realizarán unas entrevistas como estrategia de recogida de datos, además de utilizar la observación participante y el diario de campo.

3.4. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS

De acuerdo con los objetivos planteados en este proyecto, las técnicas que utilizaremos en esta investigación serán: las entrevistas individualizadas con los docentes y el alumnado, la observación participante y el diario de campo. A continuación, pasamos a explicar brevemente las tres estrategias a utilizar.

a) La entrevista

Según Sandoval Casilimas (2002) con la entrevista individual el investigador cubre todo el terreno (el tema) en el mismo orden, para cada entrevistado, perseverando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista. Así pues hay que cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado, estableciendo los canales para la dirección y delimitación del discurso. Esto permite al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.

En relación con el tipo de preguntas a plantear en las entrevistas, Patton (1980, citado en Goetz y LeCompte, 1998) las clasifica en seis “células”:

1. Preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubre lo que los respondientes hacen o han hecho.
2. Preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias.
3. Preguntas sobre sentimientos, que descubre cómo los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones.
4. Preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos.

5. Preguntas sobre lo sensorial, que suscitan descripciones de los respondientes de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea.
6. Preguntas demográficas y de antecedentes, con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes.

Según esta clasificación, nuestras preguntas serán fundamentalmente del tipo 1, 2 y 4 sobre experiencias, comportamientos, opiniones, valores y conocimientos en relación con la evaluación educativa en el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Existe otro tipo de clasificación de preguntas según Schatzman y Strauss (1973, citado en Goetz y LeCompte, 1998), quienes las dividen en cinco grupos:

1. Preguntas de información que descubren el conocimiento que posee el respondiente de los factores de una situación social.
2. Preguntas de abogado del diablo, que descubren lo que los respondientes consideran temas controvertidos.
3. Preguntas hipotéticas, que estimulan la especulación del respondiente en torno a ocurrencias alternativas.
4. Preguntas de postular el ideal, que descubren los valores del respondiente.
5. Preguntas proposicionales, que revelan o verifican las interpretaciones del respondiente.

Según esta clasificación nuestras preguntas serán del tipo 4 y 5, pues permiten conocer las opiniones del docente y del alumnado con altas capacidades intelectuales sobre la evaluación educativa.

Por otra parte, es preciso señalar que en las entrevistas se han de tener en cuenta las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran; es decir, lo que el entrevistado no dice. Por lo tanto, las preguntas de nuestras entrevistas deben estar planteadas en un lenguaje claro y significativo para los respondientes. Así pues, el guión de la entrevista requiere una organización y secuenciación cuidadosas con frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador. De esta forma, el entrevistador debe favorecer un

clima de humildad, interés, cordialidad, empatía, flexibilidad, confianza y confidencialidad, entre otros.

De acuerdo con Schatzman y Strauss (1973, citado en Goetz y LeCompte, 1998) hay cinco contingencias que afectan al resultado de una entrevista:

1. Duración o cuánto tiempo se prolonga la sesión.
2. Número o cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista.
3. Escenario o localización de la entrevista.
4. Identidad de los individuos implicados o quiénes son los entrevistadores y los respondientes y cuántos hay presentes en cada sesión.
5. Estilos de los respondientes o modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista.

Basándonos en estas contingencias, nuestras entrevistas tendrán las siguientes características: las sesiones serán de una hora y utilizaremos dos sesiones para cada tipo de entrevista; las entrevistas se llevarán a cabo en un aula del centro a los informantes clave, que serán los profesores y los alumnos con altas capacidades intelectuales; en cada sesión sólo asistirá el informante clave al que se vaya a entrevistar y el entrevistador; es importante que éste debe estar sólo para que no se pierda el rapport (la simpatía entre el entrevistador y el entrevistado).

b) La observación participante.

Esta estrategia se realizará a través de un proceso de observación sistemática y detallada, acerca del proceso de evaluación que desarrollan los docentes en relación con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Para lo que el investigador recogerá lo observado a partir de situaciones reales, que tienen lugar en el centro educativo, realizándose con sumo cuidado, sin modificar ni manipular nada. Para ello, se utilizarán las grabaciones de vídeo, a través de las cuales se podrá tomar nota detallada de todos los aspectos verbales y no verbales que se perciben en el desarrollo de las diferentes observaciones para poder obtener un conocimiento sistemático, profundo y completo de la realidad que vamos a estudiar.

La validez y la confiabilidad de la observación participante, según Sandoval Casilimas (2002), puede establecerse a través de las siguientes estrategias que utilizaremos:

- Chequeo mediante múltiples procedimientos y formas de evidencia, como son: la experiencia directa y la observación, empleo de diversos artefactos, documentos y estrategias. Es lo que denominamos como triangulación.

- Preguntarse qué tan eficaces o no, fueron o son, los procedimientos que utilicemos en la investigación. Esta estrategia es muy importante, ya que las limitaciones en el acceso reducen la validez y confiabilidad de los hallazgos realizados.

- Describir y discutir los procedimientos adoptados para recolectar la información.

- Poner a disposición de quien esté interesado la discusión detallada de los procedimientos de estudio.

- Probar los conceptos identificados o elaborados en el curso de la investigación.

La observación participante es la principal herramienta de la etnografía y se apoya para registrar sus “impresiones” en el diario de campo, que es una herramienta profesional que permite describir, analizar y valorar la acción educativa de manera consciente y explícita. Por lo tanto, debemos transcribir todo lo que observamos, en relación con los objetivos específicos de este trabajo. Para evitar caer en valoraciones profesionales erróneas y conductas inadecuadas, debemos realizar en nuestro diario descripciones muy detalladas de acontecimientos muy significativos, separando de los juicios de valor, así como analizar posibles causas y consecuencias diferentes para un mismo fenómeno y hacer valoraciones argumentadas tras la descripción y análisis (Porlan, 2011).

3.5. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación utilizaremos una serie de estrategias para realizar el análisis de la información, obtenida a partir de la aplicación de las estrategias de recogida de datos. El análisis concierne esencialmente al desarrollo del sistema de

codificación. Los códigos pueden ser códigos de contexto, códigos acerca de cómo los informantes piensan, códigos de proceso, códigos de actividad, códigos de estrategia, códigos de relaciones entre personas. La codificación hace referencia al proceso de construcción y validación de categorías, que consiste en ir nombrando categorías de las acciones o las respuestas de los informantes y es el primer paso para la estructuración del análisis tras la culminación parcial o total del trabajo de campo. Se desarrolla en tres grandes etapas: descriptiva, relacional y selectiva (Sandoval Casilimas, 2002):

- Codificación descriptiva y primer nivel de categorización. Es una fase exploratoria en la cual aparece un primer tipo de categorías eminentemente descriptivas y con su ayuda se pretende englobar la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis.
- Codificación axial o relacional o segundo nivel de categorización. Las categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico. Estas nuevas categorías recibirán el nombre de axiales o relacionales.
- Codificación selectiva y tercer nivel de categorización. Es una tercera y última etapa, que incluye el análisis de los casos negativos, la triangulación y la contrastación. Estas categorías darán lugar a la planificación de nuevas preguntas que se utilizarán como nuevas directrices en la realización de nuevas observaciones y entrevistas.

El resultado de este análisis será la integración de todos los resultados parciales codificados en categorías. La organización de los datos y su análisis se hará por ordenador mediante el programa ATLAS_ti, que es un programa conocido y utilizado en investigación cualitativa.

3.6. SECUENCIACIÓN

Para realizar esta investigación se requieren cuatro años, que se distribuirán en cuatro años escolares, siendo cuatro las fases a llevar a cabo, cuya explicación se muestra a continuación.

Primera fase: Obtención de autorización, documentación y formación

Para comenzar, ponerno en contacto con el centro donde se va a realizar la investigación, obteniendo consentimiento y autorización de todos los informantes clave. Además, debemos buscar información y estudiar las diversas fuentes bibliográficas, así como analizar investigaciones más recientes y representativas sobre el objeto de estudio para poder encauzar nuestra investigación sobre una base sólida de fundamentación teórica y metodológica. La duración de esta fase será de cuatro años. Durante el primer año escolar se profundizará sobre la metodología a utilizar, además de para adquirir los conocimientos necesarios sobre el tema de interés, con el fin de poder realizar las siguientes fases de la investigación. Durante los tres años siguientes se continuará estudiando sobre la bibliografía que se va a utilizar para ir actualizándose, tanto teórica como metodológicamente.

Segunda fase: preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos

Se hará desde diciembre hasta abril del primer año escolar. En ella se elaborará una guía de preguntas que se utilizarán en la entrevista inicial, siendo ésta flexible y sujeta a posibles modificaciones y ampliaciones que dependerán de las respuestas de los informantes. De tal forma que se debe tener en cuenta una preparación personal, que se hará en esta fase, para la realización de las entrevistas así como también para la observación participante.

También se establecerá qué aspectos se deberán observar para utilizar el diario de campo, fecha, hora, sitio, informantes clave.

Tercera fase: recogida de información

Comprenderá desde abril del primer año escolar en el que se va a realizar la investigación hasta junio del segundo año escolar. Las estrategias de recogida de información se aplicarán en la muestra seleccionada. Las estrategias de recogida de datos van a ser: la entrevista, la observación participante y el diario de campo, cuyas características ya hemos comentado anteriormente. Se realizará la observación participante y a la vez se llevará a cabo el diario de campo, en el que se anotarán de forma detallada todas y cada una de las informaciones obtenidas a partir de la observación participante. Se utilizarán también grabaciones de vídeo, a

través de las cuales se tomará nota detallada de todos los aspectos verbales y no verbales que se perciben en el desarrollo de las diferentes observaciones.

Cuarta fase: Análisis de datos

El proceso de análisis de datos será sistemático y ordenado. La duración será desde abril del primer curso académico en el que se va a realizar la investigación hasta junio del cuarto. En este período se deberá transcribir el contenido de las entrevistas y se interpretarán las notas de campo. Asimismo, se codificará la información obtenida en base a unas categorías provisionales. Haciendo uso de la triangulación y la contrastación estas categorías darán pie a nuevas observaciones y entrevistas. Al final, el resultado del análisis será la integración de todos los resultados codificados en categorías. El análisis de los datos se hará por ordenador mediante el programa ATLAS.ti. Finalmente, redactaremos el informe señalando con claridad la fundamentación conceptual y empírica que apoya la investigación realizada y comunicando lo que significa esa experiencia para los participantes involucrados y lo que representa para la teoría formal ya establecida. De esta forma, con el informe reconstruimos el camino seguido para obtener los hallazgos y conclusiones, tras analizar el proceso de evaluación del docente en relación con la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

La secuenciación de las actividades de investigación se ha ido especificando con anterioridad. A pesar de ello se encuentra en un cronograma temporalizado más detallado como se muestra en el siguiente cuadro:

| TAREAS | TIEMPO:AÑOS ESCOLARES | | | |
|---|-----------------------|--------|--------|--------|
| | AÑO 1º | AÑO 2º | AÑO 3º | AÑO 4º |
| 1ª Fase: Obtención de autorización, documentación y formación | | | | |
| 2ª Fase: preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos | Diciembre Abril | | | |
| 3ª Fase: recogida de información | Abril | | | |
| 4ª Fase: análisis de datos | Abril | | | |

BIBLIOGRAFÍA:

- Álvarez, M., Castro, P., Camp Mon, M. A. y Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, 4, 602-606.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez. J. M. (2008). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Arnáiz Sánchez, P. (2008). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 97-109.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Castro Barbero, M. L. y Sánchez Manzano, E. (2008). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados*

- Colmenero Ruiz, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre la atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10,2.
- Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 25-35.
- Delgado García, M. (2011). La atención a la diversidad: propuestas formativas desde los centros de los profesores. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del profesorado: la formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Angulo, J. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 63-74.
- Gayán, T., Bernal, J. L. y Dierte, B. (2010). Percepción de los profesores acerca de los alumnos con altas capacidades intelectuales en el ámbito de la Comunidad de Aragón. Congreso Internacional “*La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas y XXVII jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*”. Santander, 24-26 marzo
- Genorard, C., Gotzens, C. Badís, M. M. y Dezcallar, M. T. (2009). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, (1), 21-31.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- Lledó Carreres, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (3), 1-16.
- Martínez Abellán, R., de Haro Rodríguez, R. y Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Medina Balmaceda, M. T. y González Jiménez y Félix E. (2008). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Mettrau, M. B. (2010). Programas académicos para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talento. *Redalyc*, 13 (1), 159-167.
- Molina García, S. (2001). Evaluación psicopedagógica en educación especial. En F. Salvador Mata (Coor.), *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 19-41). Málaga: Aljibe.
- Moliner Miravet, L. y Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista Educación inclusiva*, 3 (3), 23-33.
- Parrilla Latas, A. (2010). Ética para una educación inclusiva. *Revista Educación inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Pérez Cano, J. y Martínez Juárez, M. (2011). *Tutoría y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia.
- Porlan, R. Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2011). *Materiales de apoyo a la Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?p>

- Prieto Sánchez, M. D. (2001): Necesidades educativas especiales relacionadas con la sobredotación intelectual. En F. Salvador Mata (Coor.), *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 355-371). Málaga: Aljibe.
- Prieto Sánchez, M.D. (2010). Alta habilidad: superdotación y talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13 (1), 15-20.
- Renzulli, J. S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (3), 33-40.
- Rosales López, C. (2009). Hacia una ciudadanía inclusiva: ¿Un reto a la complejidad educativa? *Revista Educación Inclusiva*, 2 (3), 97-109.
- Sánchez Manzano, E., Sánchez Cuenca, M. (1990). Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 487-497.
- Sánchez Manzano, E (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la sobredotación intelectual. En F. Salvador Mata (Coor.), *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 309-327). Málaga: Aljibe.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2009). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. (2007). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.

- Santos Guerra, M. A. y De la Rosa Moreno, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la concepción crítica. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 123-139.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Plaidos.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49 (1), 62-89.
- Tourón, J., Fernández, R y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95-110.

NORMATIVA:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.