



# Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias

Juan E. Jiménez, Ceferino Artiles, Gustavo Ramírez & Julio Alvarez

To cite this article: Juan E. Jiménez, Ceferino Artiles, Gustavo Ramírez & Julio Alvarez (2006) Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Infancia y Aprendizaje*, 29:1, 51-64, DOI: [10.1174/021037006775380975](https://doi.org/10.1174/021037006775380975)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037006775380975>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 119



View related articles [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

# Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias

JUAN E. JIMÉNEZ\*, CEFERINO ARTILES\*\*, GUSTAVO RAMÍREZ\*  
Y JULIO ALVAREZ\*\*\*

\*Universidad de La Laguna; \*\*Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria;

\*\*\*Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa



## Resumen

El principal objetivo de esta investigación consistió en evaluar los efectos de la aceleración en alumnos con altas capacidades en la Comunidad Autónoma de Canarias. Concretamente se pretendía conocer si la medida de aceleración tuvo efectos positivos en una muestra de 152 alumnos que habían sido adelantados de curso y estaban distribuidos en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, y pertenecientes a centros públicos y privados. A partir de la valoración que hacen padres, alumnos y profesores, se trataba de analizar si la opción acelerativa de adelanto de curso había sido considerada idónea, si la atención educativa prestada se ajustaba a las necesidades de los alumnos, si esa medida contribuía de forma positiva en los alumnos a la hora de facilitar la adaptación al grupo, y si las características específicas de los alumnos con altas capacidades se perciben de igual manera después de la experiencia de adelanto de curso. Asimismo, se analizó el impacto de esta medida educativa sobre el rendimiento a través de las calificaciones escolares, y también se analizó si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual.

**Palabras clave:** Altas capacidades, superdotación intelectual, aceleración, avance de curso, percepción de padres, percepción de profesores, autoinformes.

## Effectiveness of acceleration in high ability children in the Canary Islands

### Abstract

The purpose of this study was to assess the effects of acceleration in high ability students in the Canary Islands (Spain). In particular our aim was to investigate whether acceleration had positive effects on a sample of 152 gifted students who had been skipped a grade. These students were distributed across all educational levels, i.e., Primary, Secondary, and High School or further education, and attended both public and private schools in the Canary Islands. A questionnaire was administered to parents, students, and teachers in which they were asked to evaluate the effects of acceleration on the student. Based on these results, we analysed 1) if the decision of skipping a grade was considered the best, 2) if the educational resources provided were appropriate for each student's special educational needs, 3) if acceleration had a positive impact on the student's emotional and motivational adaptation to the group, and 4) if high ability students' specific characteristics continued to be perceived the same after being skipped a grade. In addition, we analysed the effects of grade skipping on high ability students' achievement through their school qualifications, and whether they received any individual curricular adaptation at the time.

**Keywords:** High ability, gifted, acceleration, grade skipping, teachers' perception, parents' perception, self-reports.

**Agradecimientos:** Esta investigación ha sido financiada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias dentro de su "Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias". Queremos agradecer especialmente la colaboración prestada por el profesorado de los niveles de Educación Primaria, ESO y Bachillerato en el curso 2001-2002 de los centros pertenecientes a la muestra del presente estudio, así como a sus respectivos Equipos Directivos y EOEPs de dichos centros. Agradecemos también la dedicación y entusiasmo de los miembros de la Subcomisión Técnica del Programa y al ICEC por su eficacia en el tratamiento de los datos. Finalmente, agradecemos especialmente a la Directora General de Ordenación e Innovación Educativa, Dña. Juana del Carmen Alonso Matos, el apoyo prestado al equipo de trabajo y al Programa.

**Correspondencia con los autores:** Juan E. Jiménez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, 38200 La Laguna, Tenerife. E-mail: ejimenez@ull.es. Ceferino Artiles, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, C/ León y Castillo, 57, 4º, Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Psicología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. E-mail: carther@gobiernodecanarias.org

Original recibido: Noviembre, 2004. Aceptado: Septiembre, 2005.

En los últimos años, la legislación relativa a la educación de los más capaces, primeramente en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990) de 3 de octubre, y posteriormente en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre (LOCE) (BOE, 24/12/2002, nº 307), recoge la necesidad de prestar una respuesta educativa diferenciada al alumnado con altas capacidades. En este sentido, algunas Comunidades Autónomas han venido desarrollando normativas con objeto de regular los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (véase por ejemplo, en Canarias, BOC, 2002/143, 01549).

Este marco legislativo ha propiciado el trabajo que aquí presentamos el cual se incluye dentro del “Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias” que ha sido promovido por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (para una descripción completa del programa, consultar Artiles, Alvarez y Jiménez, 2003; y Artiles, Jiménez *et al.*, 2003). En una primera fase del programa se pretendía la consecución de dos objetivos fundamentales. El primer objetivo consistió en la implementación de un modelo de identificación temprana de alumnos con alta capacidad intelectual y cuyos resultados ya han sido publicados en la revista de *Infancia y Aprendizaje* (Jiménez, Artiles, Ramírez, y Alvarez, 2004). Un segundo objetivo del programa consistió en evaluar los efectos de la aceleración<sup>1</sup> en alumnos que ya habían sido identificados con altas capacidades, lo cual constituye el núcleo central de la investigación que aquí presentamos.

En líneas generales, la necesidad de una atención educativa específica a los alumnos de alta capacidad no se pone en discusión. La mayor parte de los procedimientos que se han empleado con estos alumnos se suelen agrupar en dos opciones educativas: el *enriquecimiento* y la *aceleración* (Reyero y Tourón, 2003). El *enriquecimiento* hace referencia a todas aquellas estrategias que permiten ampliar las experiencias de aprendizaje de los alumnos mediante contenidos, materiales y recursos que generalmente no se encuentran en el currículo (Treffinger, Callahan, y Vaughn, 1991). En cambio, muchas han sido las definiciones propuestas para delimitar el significando al que hace referencia la expresión *aceleración*. A juicio de Paulus (1984) la aceleración sería definida como “flexibilidad académica basada en la capacidad y no de la edad”, o, según Mackay (1994), sería aquel proceso que permite a los alumnos superdotados moverse a unos niveles académicos más altos de los que son propios para su edad.

Sin embargo, más que en la propia definición el debate y la discusión se ha centrado históricamente en torno a la forma de llevar a cabo dicha atención, y en la efectividad o no de estas opciones educativas para satisfacer las necesidades educativas de este sector de la población escolar (Reyero y Tourón, 2003). Concretamente, la aceleración como estrategia educativa ha estado siempre sujeta a una gran controversia. La creencia de que los alumnos deben permanecer junto a sus iguales en edad, y los supuestos daños emocionales y sociales que puede producir en los alumnos que acceden a cualquiera de las opciones acelerativas, han sido algunas de las razones que han frenado la puesta en práctica de esta opción educativa (Feldhusen, 1989; Southern, Jones y Fiscus, 1989; Vialle, Ashton, Carlon y Rankin, 2001). Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los efectos de la aceleración han puesto de manifiesto que esta opción educativa no tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico (Feldhusen, Proctor, y Black, 1986; Proctor, Black y Feldhusen, 1988; Swiatek y Benbow, 1991a), lo cual ha sido también confirmado por autores que han realizado revisiones de la bibliografía (Feldhusen, 1989; Paulus, 1984), y por otros que han usado como técnica

metodológica el meta-análisis (Kulik y Kulik, 1984a). Asimismo, la evidencia demuestra que tampoco tiene efectos negativos sobre el ajuste social y emocional (para una revisión, consultar Swiatek y Benbow, 1991b).

Generalmente, se ha tendido a identificar esta estrategia únicamente con el avance de cursos, es decir, adelanto de uno o dos cursos a lo largo de la escolaridad. Sin embargo, aunque se trata de una de las modalidades de aplicación más frecuente, en realidad son múltiples las modalidades de aceleración. Así, por ejemplo, muchos autores han identificado hasta una veintena de opciones acelerativas (Copley, 1961; Gold, 1982; Schiever y Maker, 1997; Southern, Jones, y Stanley, 1993; Stanley, 1973). Entre las opciones que han sido utilizadas con mayor frecuencia en el contexto americano figuran la admisión temprana a la escuela infantil o al primer curso de educación primaria, avanzar (omitiendo) un curso o más, avanzar omitiendo una materia, admisión temprana en la enseñanza secundaria o bachillerato, créditos conseguidos mediante exámenes, instrucción al propio ritmo, y admisión temprana a la Universidad (Copley, 1961; Gold, 1982). Muchas de estas formas de aceleración, aunque no todas, implican agrupar a los alumnos en función de su capacidad y no de su edad. En nuestro país, la normativa legal incluye como medidas educativas para los alumnos de alta capacidad la *adaptación curricular* y la *flexibilización del período de escolarización obligatoria*. La primera se recomienda cuando el alumno muestra un rendimiento excepcional en un número determinado de materias, o cuando presentan un rendimiento global excepcional pero se detectan dificultades en el ámbito social y emocional. La flexibilización contempla la admisión temprana en la enseñanza obligatoria, el avance de cursos, y el avance de materias.

En la presente investigación nos centramos en una modalidad de aceleración como es el avance de un curso escolar ya que ha sido una de las estrategias más empleada en la región autónoma de Canarias. Las revisiones de estudios sobre los efectos de esta opción acelerativa (Daurio, 1979) han puesto de manifiesto que el avance de cursos se muestra como una opción adecuada para los alumnos de altas capacidades, principalmente en la educación primaria. En educación secundaria, el avance de cursos es una estrategia muy empleada, pero suele manifestarse en forma de currículo abreviado o *telescoping*, es decir, reducir, por ejemplo, una etapa de tres años a dos. Los resultados muestran que desde el punto de vista académico el rendimiento de los alumnos acelerados fue superior al de los alumnos no acelerados (Reyero y Tourón, 2003).

Por otra parte, los estudios que se han centrado en evaluar las actitudes de los profesionales de la educación hacia la aceleración han puesto de manifiesto que éstas están influenciadas por la experiencia. Así, por ejemplo, la investigación realizada por Southern *et al.* (1989) analizó las actitudes de profesores, orientadores, directores y padres hacia diferentes prácticas acelerativas. En general, los profesionales mostraban una mayor preocupación hacia el desarrollo social y emocional que hacia el rendimiento académico. Sin embargo, en el caso de los profesionales que habían tenido experiencias personales o familiares relacionadas con la aceleración, las actitudes fueron más positivas. En el contexto europeo, una de las investigaciones que presenta mayor similitud con la que aquí se describe, ha sido la realizada por Heinbokel (1997, 2001). El estudio se llevó a cabo en Alemania y tenía por finalidad analizar el estado de la aceleración y, en particular, el avance de cursos. Un hallazgo importante de este estudio fue que tanto padres como profesores se mostraban muy críticos con la aceleración y preferían formas de enriquecimiento para la educación de sus hijos más capaces. Una de las mayores preocupaciones de los padres a la hora de tomar la decisión de acelerar era si sus hijos tendrían dificultades en integrarse con alumnos de mayor

edad. Sin embargo, las actitudes fueron más positivas una vez que habían participado de la experiencia de aceleración.

Llegados a este punto, el objetivo de la presente investigación ha consistido en evaluar si la aceleración y, en particular, el avance de cursos como opción acelerativa ha tenido una influencia positiva sobre los alumnos con altas capacidades. A juicio de Heinbokel (1997, 2001), hasta finales de los años 80, los Estados no recogieron datos sobre los alumnos acelerados, y la consecución de este objetivo tiene implicaciones importantes a la hora de optimizar la intervención sobre estos alumnos.

En el estudio que aquí se presenta se pretendía conocer si la medida de aceleración, tal como se contempla en la normativa legal, tiene efectos positivos en los alumnos más capaces a partir de la valoración que hacen padres, alumnos y profesores en la región autónoma de Canarias. Se debe recordar que para adelantar a un alumno de curso es necesario, según dicha normativa, que en la evaluación psicopedagógica que acredite la sobredotación intelectual del alumno se prevea que dicha medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo que le corresponde cursar. Por tanto, existen bastantes garantías de éxito cuando este alumno tiene buenas capacidades intelectuales, ha adquirido los contenidos curriculares del curso que no va a realizar y además existen ciertas garantías de una buena integración en el grupo de mayores.

En este sentido se evaluaba si esta opción acelerativa, en las condiciones anteriores, había sido idónea, si la atención educativa se ajustaba a las necesidades de los alumnos, si contribuía de forma positiva en los alumnos a la hora de facilitar la adaptación al grupo, y si las características específicas de los alumnos con altas capacidades se perciben de igual manera después de la experiencia de adelanto de curso. Asimismo, se analizó el impacto de esta medida educativa sobre el rendimiento a través de las calificaciones escolares, y también se analizó si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual una vez que se aplicó la medida de avance de curso

## Método

### *Participantes*

Se identificó a una muestra de 152 alumnos, distribuidos en toda la Comunidad Autónoma de Canarias en los niveles de Primaria, de Secundaria y de Bachillerato, pertenecientes a centros públicos y privados. No obstante, se pudieron analizar los cuestionarios correspondientes a 141 alumnos que habían sido adelantados un curso escolar mediante resolución de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. La distribución de la muestra total es la que figura en la tabla I.

Hay que señalar que estos alumnos habían sido identificados por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica con anterioridad a la publicación de la resolución de 25 de Octubre de 2002 (BOC 2002/143) por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Esto significa que hasta ese momento el concepto de superdotación intelectual (SI) no era unánime entre los equipos psicopedagógicos y, en muchos de los casos, estaba asociado a una puntuación elevada en uno o varios tests de inteligencia. En cambio, la nueva normativa canaria sustituye ese modelo tradicional por un modelo que contempla la SI cuando existe una elevada capacidad intelectual que se manifiesta en todos y cada uno de los recursos intelectuales en cualquier ámbito específico, permitiendo además la identificación de perfiles de competencia y/o talentos.

TABLA I  
Distribución de la muestra de alumnos flexibilizados en la Comunidad Autónoma de Canarias

	PÚBLICOS			PRIV. CONCERTADOS			PRIVADOS			Total
	Prim	ESO	Bach	Prim	ESO	Bach	Prim	ESO	Bach	
TENERIFE	14	21	4	5			11	8		63
GRAN CANARIA	23	7	5	6	2	2	8	16	1	70
FUERTEVENTURA	6	1	1							8
LANZAROTE	2	3								5
LA PALMA	1	3	1							5
LA GOMERA										0
EL HIERRO		1								1
<b>TOTALES</b>	46	36	11	11	2	2	19	24	1	152
Total públicos										93
Total Privados										59

Nota: Prim= Primaria, ESO= Educación Secundaria Obligatoria, Bach= Bachillerato.

Se ha calculado la etapa en que se encontraba el alumno cuando se produjo el adelanto y el nivel en que está agrupado ahora, y el resultado se recoge en la tabla II.

TABLA II  
Etapa en que se encontraba el alumno o alumna cuando se produjo el adelanto y el nivel en que está agrupado ahora

	Infantil	Primaria	ESO	Total grupo
Primaria	13	30	-	43
ESO	2	25	3	30
Bachillerato	1	4	2	7
Total grupo	16	59	5	80

Nota: ESO= Educación Secundaria Obligatoria.

### Instrumentos

*Cuestionario de seguimiento.* Los cuestionarios se confeccionaron por la Comisión Técnica del Programa para la atención educativa del alumnado con altas capacidades de Canarias. Se elaboraron tres cuestionarios, uno para padres, otro para el profesorado, y otro para el alumnado. Por razones de espacio sólo se presenta en el Anexo el modelo utilizado para el alumnado. Hay que puntualizar que los ítems que se recogen en este cuestionario fueron adaptados para poder ser contestados por profesores y padres, y algunos ítems (2, 3, 6, 18, 21, 30) fueron valorados en el sentido inverso de la respuesta. En los cuestionarios se recogían las dimensiones siguientes: 1. *Idoneidad de la medida:* se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores acerca de si el adelanto de curso ha sido una medida adecuada para atender las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades, 2. *Adecuación de la respuesta educativa:* se pretendía conocer la opinión de los distintos sectores sobre la adecuación de la respuesta educativa que están recibiendo los alumnos en el centro, 3. *Desarrollo social y emocional:* se pretendía saber la opinión de los distintos sectores sobre si el alumno presenta una adecuada madurez social y emocional que facilite su adaptación a un grupo clase de mayor edad, y, por tanto, si existía un ajuste al grupo, y 4. *Continuidad del perfil de sobre-dotación intelectual:* se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores sobre si continúa presentándose las características propias de alumnado con altas capa-

ciudades. Se calculó el coeficiente  $\alpha$  para cada uno de los cuestionarios elaborados dando como resultado índices de consistencia interna bastante aceptables: en alumnos ( $\alpha=.80$ ), en profesores ( $\alpha=.91$ ) y en padres ( $\alpha=.80$ ).

### *Procedimiento*

El procedimiento seguido para la entrega, cumplimentación y recogida de los cuestionarios fue el siguiente: los cuestionarios de seguimiento se entregaban a los inspectores de zona, que a su vez los hacían llegar en mano a los directores de los centros correspondientes. La dirección, una vez recibidos los cuestionarios, los entregaba al tutor. Este cumplimentaba el suyo y, luego, les entregaba a los padres y alumnos los cuestionarios correspondientes, para que los rellenaran en el centro, recogidos, finalmente, en un sobre cerrado para garantizar la confidencialidad de los datos. Una vez que la dirección recogía del tutor los tres cuestionarios en sobre cerrado, se los entregaba en mano al inspector de zona. Se ha de resaltar la inestimable ayuda y colaboración prestada por los centros, especialmente por los tutores y por el Servicio de Inspección Educativa. Encontramos dificultades en la recogida de algunos cuestionarios de padres y alumnos por negarse a contestarlos.

Estos cuestionarios fueron trasladados al ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa) donde se establecieron los criterios para la codificación y posterior grabación de los cuestionarios de familias, alumnado y profesorado, así como la ficha de datos del alumnado. Se elaboró un libro de códigos que especifica detalladamente, para cada variable, el tipo, los valores que tenían validez, así como las etiquetas correspondientes a dichos valores. Los datos fueron grabados en SPSS, versión 10.0.7., introduciéndose un total de 423 cuestionarios.

## Resultados

### *Valoración del alumnado, padres y profesorado de la experiencia de haber adelantado curso*

A continuación se trataba de analizar si existían diferencias significativas entre la opinión del alumnado, padres y profesorado sobre la modalidad de aceleración consistente en el avance de curso. Para ello analizamos si había discrepancias entre estos grupos respecto a la idoneidad de la medida, la atención educativa recibida, el desarrollo social y emocional, y la continuidad del perfil de sobredotación intelectual. La tabla III recoge las medias y desviaciones típicas correspondientes a las dimensiones lógicas analizadas según alumnado, padres y profesorado.

TABLA III  
*Medias y desviaciones típicas en cada una de las dimensiones del cuestionario para el análisis de la muestra de alumnado con altas capacidades acelerados*

Variables	Familia		Alumnado		Profesorado	
	M	DT	M	DT	M	DT
IM	3.66	0.38	3.58	0.39	3.44	0.50
AE	2.62	0.30	3.34	0.54	3.04	0.54
SE	3.09	0.46	3.19	0.45	3.00	0.40
PI	3.17	0.34	3.08	0.29	2.82	0.50

Nota: IM= *Idoneidad de la medida*; AE: *Adecuación de la respuesta educativa*; SE: *Desarrollo social y emocional*; PI: *Continuidad del perfil de sobredotación intelectual*.



Se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (Manovas) para cada una de las dimensiones del cuestionario:

Respecto a la *idoneidad de la medida* de adelanto de curso, se encontraron diferencias entre los grupos  $F(2, 131)=14.4, p<.001$ . Contrastes a posteriori mostraron que existen diferencias significativas entre padres y profesorado  $F(1, 132)=28.9, p<.001$ ; entre padres y alumnado  $F(1, 132)=7.21, p<.01$ ; y también entre profesorado y alumnado  $F(1, 132)=15.2, p<.001$ . Esto significa que esta medida de adelantamiento de curso es mejor percibida por los padres que por los alumnos y profesores. No obstante, los alumnos llegaron a percibir mejor que los profesores la idoneidad de esta medida.

Respecto a la *adecuación de la respuesta educativa* que están recibiendo los alumnos en el centro, se encontraron diferencias entre los grupos  $F(2, 130)=79.9, p<.001$ . Contrastes a posteriori mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesorado  $F(1, 131)=65.2, p<.001$ ; entre padres y alumnado  $F(1, 131)=159.1, p<.001$ ; y también entre profesorado y alumnado  $F(1, 131)=32.8, p<.001$ . Esto significa que los alumnos perciben mejor que padres y profesores que la respuesta educativa que reciben es adecuada a sus necesidades.

Respecto al *desarrollo social y emocional*, se encontraron diferencias entre los grupos  $F(2, 130)=9.37, p<.001$ . Contrastes a posteriori mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas entre padres y alumnado  $F(1, 131)=6.43, p<.05$ ; y también entre profesorado y alumnado  $F(1, 131)=17.6, p<.001$ . Esto significa que son los alumnos los que mejor se perciben en comparación con los padres y el profesorado en cuanto a su adaptación al grupo. Asimismo, son los padres quienes mejor perciben los efectos positivos de esta medida sobre el desarrollo social y personal en comparación a los profesores.

Respecto a si el alumnado continúa presentando *características propias del perfil de sobredotación intelectual*, se encontraron también diferencias entre los grupos  $F(2, 131)=25.1, p<.001$ . Contrastes a posteriori mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesorado  $F(1, 132)=50.2, p<.001$ ; entre padres y alumnado  $F(1, 132)=7.49, p<.01$ ; y también entre profesorado y alumnado  $F(1, 132)=33.8, p<.001$ . Esto significa que son, sobre todo, los padres quienes más perciben una continuidad del perfil de sobredotación en sus hijos, y son los alumnos quienes mejor se perciben en comparación a los profesores respecto a esta dimensión.

#### *Análisis de la evolución de las calificaciones académicas en alumnos acelerados*

En cuanto a las calificaciones y áreas sin superar, se han realizado los análisis estadísticos de diferencias de medias para muestras relacionadas por niveles (*i.e.*, Primaria, ESO, Bachillerato). La tabla IV recoge las medias y desviaciones típicas de cada una de las materias por niveles. Sólo se ha podido disponer de datos relativos a esta variable para una muestra de 80 alumnos.

En general, y en todos los niveles se observa una estabilidad de las calificaciones, esto es, no hay cambios sustanciales entre la evaluación del último curso y la calificación de la segunda evaluación en Primaria  $t(59)=1.00, p=.32$ , en Secundaria Obligatoria  $t(19)=-1.30, p=.20$ , y Bachillerato  $t(6)=-1.00, p=.35$ . Asimismo, se superan todas las áreas. No obstante, se ha realizado un análisis multivariado de varianza (Manova) para averiguar si la estabilidad de las calificaciones es la misma para todas las materias en la ESO y Bachillerato, y hemos encontrado un efecto principal debido al tipo de materia  $F(2, 56)=3.51, p<.05$ . Los contrastes



TABLA IV  
 Medias y desviaciones típicas de las calificaciones en las distintas materias entre la evaluación del último curso y la 2ª evaluación del curso 2001-2002

Nivel		Matemáticas		Lengua		Idiomas	
		FC	2.ª Eval.	FC	2.ª Eval.	FC	2.ª Eval.
Primaria	M	2.00	1.98	1.99	1.98	1.99	1.98
	DT	0.01	0.12	0.14	0.92	0.12	0.73
ESO	M	3.37	3.10	3.41	3.27	3.62	3.44
	DT	0.82	0.86	0.82	0.92	0.49	0.73
BACH	M	3.16	3.00	3.16	3.16	3.50	2.83
	DT	0.75	0.63	0.75	0.75	0.54	0.75

Nota: FC: Evaluación final de curso 2000-2001; 2.ª Eval: Segunda evaluación curso 2001-2002; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; BACH: Bachillerato.

a posteriori demuestran que en matemáticas las calificaciones fueron significativamente más bajas que en idiomas  $F(1, 28)=5.26, p<.05$ .

En líneas generales, se puede concluir que las calificaciones obtenidas en el último curso y las obtenidas ahora en la segunda evaluación son estables y están en torno al notable, pero si se comparan las calificaciones obtenidas en las materias de matemáticas, de idiomas y de lengua, las calificaciones obtenidas en matemáticas son significativamente más bajas en comparación con idiomas que es donde se obtienen mejores calificaciones.

#### *Análisis de las categorías de respuestas de los cuestionarios de padres, profesores y alumnos*

Finalmente, se hizo un vaciado de las respuestas que tanto padres, profesores como alumnos habían dado a las preguntas abiertas de los cuestionarios (ver Apéndice). Se llevó a cabo un análisis de distribución de frecuencias con el objeto de analizar si los contenidos de las áreas o materias que se trabajaron durante el curso eran adecuados o no al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos, si presentaban dificultad los contenidos impartidos, si se tomaron otras medidas fuera del centro, si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual, y, en caso afirmativo, si las adaptaciones curriculares individuales habían mejorado el rendimiento escolar, la motivación, la integración en el grupo, etcétera.

En relación a los ítems referidos a los contenidos o materias y su adecuación al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos, tanto padres (59,6%) como profesores (66,7%) consideraron que todas las materias impartidas habían sido adecuadas al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos. Cuando se les preguntó acerca de si algunos contenidos habían estado por encima de la capacidad de aprendizaje del alumno, tanto padres (70,9%) como profesores (61%) consideraron que ninguna de las materias lo había estado. En cuanto a la percepción de los estudiantes acerca del nivel de dificultad de las materias, el 22% consideró que ninguna de las materias les había resultado difícil, y un 31,2% opinaba que las matemáticas había sido la materia que les había resultado más fácil.

Cuando analizamos aquellos ítems referidos a si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual, los resultados obtenidos fueron que el 83% de los padres dicen que no, el 10,6 % dicen que sí, y el 6,4% no contesta. A la misma pregunta, el 68,8% de los profesores

manifestaban que no se habían llevado las adecuaciones/adaptaciones curriculares individuales (ampliación y profundización), un 19,9 % dicen que sí, y un 11,3% no contesta.

En cuanto a los ítems referidos a qué otro tipo de medidas educativas se habían adoptado para atender las necesidades de estos alumnos por parte de los padres, el 13,5% había recurrido a gabinetes psicopedagógicos, el 19,1% a profesores particulares, el 8,5% a campamentos organizados para este tipo de alumnado, y el 10,6% a talleres de enriquecimiento extracurricular. En cuanto a otros aspectos que podrían ayudar a mejorar la atención educativa de sus hijos, el 18,4% señaló que sería a través del seguimiento y apoyo por parte de los profesores. En relación a los profesores, el 21,3% consideró que se habían llevado a cabo acciones específicas además de la adaptación curricular, y de estos sólo el 3,5% se decantó por fomentar la integración, seguimiento y apoyo del alumnado, y la ampliación de contenidos. Cuando se preguntó sobre otros aspectos que podrían ayudar a mejorar la atención educativa de estos alumnos, sólo el 5% consideró la atención a la diversidad con material de apoyo como aspecto más relevante. En cuanto a los alumnos, el 53,2% declaraba no practicar ninguna otra actividad distinta a la de sus compañeros cuando se encontraban en el aula.

Por último, se analizó la distribución de frecuencias de aquellos ítems que estaban referidos a características de estos alumnos que pudieran percibir padres y profesores. El 3,5% de los profesores señalaba la capacidad de aprendizaje, y el 2,8% señalaba las cualidades personales positivas, falta de motivación y bajo rendimiento escolar. Por parte de los padres, el 15,6% señalaba las cualidades positivas (humildad, responsabilidad), y el 14,2% la curiosidad por aprender.

## Discusión

El principal objetivo de esta investigación ha consistido en evaluar si la aceleración y, en particular, si el avance de cursos como opción acelerativa ha tenido una influencia positiva sobre los alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. A la hora de analizar la valoración que alumnos, padres y profesores hacen de esta experiencia de aceleración, encontramos que esta opción educativa es mejor percibida por los padres en comparación a los alumnos y profesores, y que los alumnos perciben mejor que los profesores la idoneidad de esta medida. También son los propios alumnos los que perciben mejor que padres y profesores que la respuesta educativa que han recibido ha sido adecuada a sus necesidades, y que no han tenido dificultades en su adaptación al nuevo grupo. En esto último, son los padres en comparación a los profesores quienes mejor perciben los efectos positivos de esta medida educativa sobre el desarrollo social y personal de los alumnos. Y, finalmente, son los padres también quienes perciben una continuidad del perfil de sobredotación en sus hijos, y son los alumnos quienes mejor se perciben en comparación a como son percibidos por sus profesores respecto a esta dimensión. Por otra parte, si consideramos los resultados del análisis cualitativo de las respuestas abiertas en los cuestionarios, tanto padres como profesores consideraron que todas las materias impartidas habían sido adecuadas al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos. Estos hallazgos parecen ser consistentes con los resultados obtenidos en investigaciones precedentes revisadas por distintos autores (Daurio, 1979; Kulik y Kulik, 1984b; Proctor, Black y Feldhusen, 1986; Rogers, 1992; Southern *et al.*, 1989). La aceleración, cuando se emplea con los criterios adecuados, resulta ser muy beneficiosa para los alumnos de alta capacidad. No obstante, uno de los principales argumentos en contra de esta medida educativa ha estado basada en los supuestos efectos negativos sobre el desarrollo social y emocional. La investi-

gación se ha centrado en determinados aspectos de la cognición social como serían el autoconcepto, autoestima, *locus* de control, etcétera, y en el *status* social, demostrándose que la aceleración no tiene una influencia negativa en ninguna de estas dimensiones y contrastado en distintos niveles de la escolaridad (Brody y Benbow, 1986, 1987; Pendarvis, Howley, y Howley, 1990; Richardson y Benbow, 1990; van Tassel-Baska, 1986). Aunque nosotros no hemos medido directamente esta clase de constructos, no obstante, sí podemos afirmar que nuestros resultados evidencian que los alumnos manifiestan no haber tenido problemas en su adaptación al grupo, lo que también es confirmado por sus propios padres.

Por otra parte, también se ha sugerido que la aceleración no parece tener una influencia positiva sobre el rendimiento. A la hora de determinar los contenidos curriculares que el alumno ya domina hemos recogido información sobre las calificaciones académicas como una forma indirecta de evaluación del rendimiento escolar. En líneas generales, se puede concluir que las calificaciones obtenidas por los alumnos de alta capacidad en el último curso, y, las obtenidas posteriormente en la segunda evaluación, han sido estables y se situaban en torno al notable. No obstante, cuando comparamos las calificaciones obtenidas en las materias de matemáticas, de idiomas y de lengua, las calificaciones en matemáticas fueron significativamente más bajas en comparación con idiomas que es donde se obtienen mejores calificaciones. Asimismo, un mayor porcentaje de estos alumnos mostraban una mayor preferencia por esta materia, y, además, consideraban que esta materia resultaba ser más fácil que las demás. En este punto resulta difícil dar una interpretación debido a que los criterios de identificación de la muestra están basados en una concepción monolítica de la inteligencia, lo cual no permite analizar la posible relación entre perfiles de talentos y calificaciones académicas. En suma, sí podemos afirmar que por la estabilidad de las calificaciones académicas la aceleración no tuvo efectos negativos sobre el rendimiento académico. Una limitación en nuestro estudio es que no sabemos si el rendimiento de los alumnos con alta capacidad fue sistemáticamente superior al de los alumnos con similares características no acelerados, e igual o superior al de los alumnos mayores de la clase en la que se había ubicado al alumno.

No obstante, y a la vista de los hallazgos del presente estudio no parece que la experiencia de aceleración haya tenido efectos negativos sobre el rendimiento de los alumnos, ni tampoco sobre el desarrollo social y emocional. Cabe destacar en este punto que, incluso, en estudios longitudinales donde se han analizado los efectos de la aceleración a largo plazo (Stanley, 1973; Swiatek y Benbow, 1991b), se ha demostrado que los alumnos acelerados tuvieron un rendimiento excelente en la Universidad, y que no presentaron problemas sociales y emocionales.

Por último, en esta investigación se analizó también si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual. En líneas generales, los resultados obtenidos sugieren que en un alto porcentaje de alumnos acelerados no se llevaron a cabo las adecuaciones/adaptaciones curriculares individuales. En este sentido, hay que señalar que aunque la normativa legal incluye la adaptación del currículo incluso en los casos en que se flexibilice el periodo escolar, sin embargo, nuestros hallazgos sugieren que esto no siempre se tiene en cuenta y la estrategia se limita muchas veces a ubicar físicamente al alumno en un nivel más avanzado. Adaptar el currículo al alumno y no el alumno al currículo, debería ser el punto de partida y el punto de llegada con todos los alumnos, pero muy especialmente con los más capaces. A la hora de explicar el porqué de las actitudes menos favorables por parte del profesorado, tal y como lo reflejan nuestros resultados, ello podría estar motivado por un desconocimiento de las características y las medidas educativas que pueden llevarse a cabo con

los alumnos más capaces, en el sentido de confundir a veces altas capacidades con alto rendimiento académico.

En definitiva, no cabe duda que nos encontramos en un momento ideal para la atención educativa a los alumnos de alta capacidad, y en todo este contexto juega un papel primordial la formación de los profesionales de la educación (profesores, inspectores, orientadores, padres, etcétera). Es precisamente en este punto donde el “Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias” ha centrado sus esfuerzos en los dos últimos años mediante la puesta en práctica de cursos de formación dirigidos a profesores, orientadores, familias, e inspectores. Este tipo de acciones están contribuyendo a un mejor conocimiento de las características y las medidas educativas que pueden llevarse a cabo con los alumnos más capaces, lo cual hace que las estrategias que se planifican redunden en un mayor beneficio para este sector de la población escolar. La evaluación continua de este proceso determinará la efectividad o no de estas acciones a corto y largo plazo, siempre y cuando exista el apoyo institucional de acuerdo a la normativa legal vigente.

## Notas

<sup>1</sup> Aunque la normativa legal emplea el término “flexibilización”, hemos optado por la traducción al castellano del término *acceleration* ya que es el empleado en la bibliografía especializada

## Referencias

- ARTILES, C., ALVAREZ, J. & JIMÉNEZ, J. E. (2003). *Génesis y desarrollo en el primer año*. Sta Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.
- ARTILES, C., JIMÉNEZ, J. E., ALONSO, P., GUZMÁN, R., VICENTE, L. & ÁLVAREZ, J. (2003). *Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Sta Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.
- BRODY, L. E. & BENBOW, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1-18.
- BRODY, L. E. & BENBOW, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 3, 105-110.
- COPLEY, F. O. (1961). *The American high school and the talented student*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- DAURIO, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. En W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the Gifted. Acceleration and enrichment* (pp. 13-63). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- FELDHUSEN, J. F. (1989). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today*, 12, 55-59.
- FELDHUSEN, J. F., PROCTOR, T. B. & BLACK, K. N. (1986). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review*, 9, 25-27.
- GOLD, M. J. (1982). *Education of the gifted/talented*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- HEINBOKEL, A. (1997). Acceleration through grade skipping in Germany. *High Ability Studies*, 8, 61-77.
- HEINBOKEL, A. (2001). Acceleration in Germany. *NACE*, 5, 50-55.
- JIMÉNEZ, J. E., ARTILES, C., RAMÍREZ, G. & ALVAREZ, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia & Aprendizaje*, 27, 469-483.
- KULIK, J. A. & KULIK, C. C. (1984b). Synthesis of research on effects of accelerated instruction. *Educational Leadership*, 42, 84-89.
- KULIK, J. A. & KULIK, C. C. (1984a). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425.
- MACKEY, L. (1994). Acceleration: evaluating the controversy over higher-speed education. *Imagine*, 2, 11-13.
- PAULUS, P. (1984). Acceleration: More than grade skipping. *Roeper Review*, 7, 98-100.
- PENDARVIS, E. D., HOWLEY, A. A. & HOWLEY, C. B. (1990). *The abilities of gifted children*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- PROCTOR, T. B., BLACK, K. N. & FELDHUSEN, J. F. (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. *Journal of Educational Research*, 80, 70-76.
- PROCTOR, T. B., BLACK, K. N. & FELDHUSEN, J. F. (1988). Early admission to elementary school: Barriers vs. benefits. *Roeper Review*, 11, 85-87.
- REYERO, M. & TOURÓN, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo, S.L.
- RICHARDSON, T. M. & BENBOW, C. P. (1990). Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematical precocious youth. *Journal of Educational Psychology*, 82, 464-470.
- ROGERS, K. B. (1992). A best-evidence synthesis of research on acceleration options for gifted students. En N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 406-409). Nueva York: Trillium Press.
- SCHIEVER, S. W. & MAKER, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. En G. Davis & Colangelo (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> Ed.) (pp. 113-125). Boston: Allyn & Bacon.
- SOUTHERN, W. T., JONES, E. D. & FISCUS, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 29-35.

- SOUTHERN, W. T., JONES, E. D. & STANLEY, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context, and development of program options. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 387-410). Oxford: Pergamon Press.
- STANLEY, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational Psychologist*, 10, 133-146.
- SWIATEK, M. A. & BENBOW, C. P. (1991a). Effects of fast-paced mathematics courses on the development of mathematically precocious students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 138-150.
- SWIATEK, M. A. & BENBOW, C. P. (1991b). Ten-Year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 528-538.
- TREFFINGER, D. J., CALLAHAN, C. M. & BAUGHN, V. (1991). Research on enrichment efforts in gifted education. En M. Wang, M. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice, Vol 4, Emerging programs* (pp. 37-55) Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- VAN TASSEL-BASKA, J. (1986). Acceleration. En C. J. Maker (Ed.), *Critical issues in gifted education* (pp. 179-196). Rockville, M.D: Aspen Publishers.
- VIALLE, W., ASHTON, T., CARLON, G. & RANKIN, F. (2001). Acceleration: A coat of many colours. *Roeper Review*, 24, 14-19.

## Apéndice

### PROTOCOLO PARA EL SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO AL QUE SE LE HA APLICADO LA MEDIDA DE FLEXIBILIZACIÓN DEL PERIODO DE ESCOLARIZACIÓN (ALUMNOS)

Como recordarás en su día se tomó la decisión de que adelantaras de curso. Después de un tiempo deseamos conocer tu opinión sobre aquella decisión. Nos interesa saber qué te ha parecido haber adelantado de curso y cómo te encuentras ahora:

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_  
 Centro: \_\_\_\_\_ Localidad \_\_\_\_\_  
 Curso en el que está matriculado \_\_\_\_\_

(\*) Señale con una X el cuadro correspondiente

	Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Me encuentro a gusto en el Colegio				
2.- Soy más tímido/a y reservado/a				
3.-Me aburre lo que me enseñan en clase				
4.-Me gusta mucho leer sobre los temas que me interesan, enciclopedias biografías, atlas.....				
5.- Estoy satisfecho/a por haber adelantado de curso				
6.- Me pongo nervioso/a e inquieto/a cuando tengo que hacer los exámenes				
7.-En clase, cuando hacemos trabajos en grupo, suelo ser yo quien dice lo que hay que hacer.				
8.-En clase prefiero más trabajar solo/a.				
Necesito poco a los profesores/as.				
9.-Mis profesores/as me dedican en clase la atención que necesito				
10.-Me gusta investigar ,curiosear, hacer preguntas ,sobre las cosas que me gustan o me importan				
11.- Me encuentro a gusto con mis compañeros/as de clase				
12.-Considero que sé mucho sobre los temas que me gustan				
13.-En esta clase voy bien en los estudios				

- 14.- Me considero una persona alegre
- 15.- Me resulta fácil hacer amigos/as
- 16.- Cuando tengo que resolver problemas o preguntas se me ocurren muchas ideas
- 17.- Hicieron bien cuando me adelantaron de curso
- 18.- Me siento inseguro/a ante situaciones nuevas
- 19.- No me quedo tranquilo/a hasta que no termino las cosas que empiezo y que me gustan
- 20.- Tengo buenas relaciones con mis profesores/as
- 21.- Todavía me cuesta sentirme bien con mis compañeros/as de clase
- 22.- Me gusta soñar e inventar cosas
- 23.- Me gusta que los demás hagan lo que digo
- 24.- Antes de realizar un trabajo planifico lo que voy a hacer
- 25.- Entiendo con facilidad lo que tengo que aprender en clase
- 26.- Sé que puedo hacer las cosas siempre bien
- 27.- Me preocupa el bien, el mal, lo bueno, lo malo..
- 28.- Mis compañeros/as de clase me consideran una buena persona y respetan mis opiniones
- 29.- Me gusta que mis compañeros/as hagan las cosas a mi manera
- 30.- Prefiero estar sólo/a a estar con mis compañeros/as de clase

---

Nota: *Idoneidad de la medida* (ítems 1, 5, 11, 13, 17, 21, 26); *Adecuación de la respuesta educativa* (ítems 3, 9, 20, 25); *Desarrollo social y emocional* (ítems 2, 6, 14, 15, 18, 27, 30); *Características propias del perfil de sobredotación intelectual* (ítems 4, 7, 8, 10, 12, 16, 19, 22, 23, 24, 28, 29).

## Preguntas abiertas

### Alumnos

- 1.- Asisto a otras actividades de estudio por la tarde cuando termina el colegio..... SI NO ¿ Cuáles ?
- 2.- Escribe las áreas o materias que te resultan más difíciles:
- 3.- Escribe las áreas o materias que te resultan más fáciles:
- 4.- Escribe las áreas o materias que más te gustan:
- 5.- Escribe otras actividades que te gustaría hacer dentro o fuera del colegio:
- 6.- Escribe las áreas o materias en que haces actividades distintas que tus compañeros cuando estás en clase:

### Padres

- 1.- Escriba las áreas o materias en que los contenidos que se están trabajando en el curso actual, son adecuados al nivel de su hijo/a:
- 2.- Escriba las áreas o materias en que los contenidos que se están trabajando en el curso actual, están por encima del nivel de su hijo/a:



3.- Escriba las áreas o materias en que los contenidos que se están trabajando en el curso actual, son muy fáciles para la capacidad de su hijo/a:

4.- ¿ Se ha llevado a cabo algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual (ampliación profundización) de los contenidos de algún área ?.....SI NO ¿ Qué áreas ?:

5.- Además de la adaptación curricular, ¿ se ha llevado a cabo alguna acción específica para atender las necesidades de estos alumnos ?.....SI NO ¿ Cuáles ?

6.- ¿ Han considerado necesario desde la familia tomar otras medidas fuera del centro ?, tales como:

6.1.- Apoyo por gabinetes psicopedagógicos.....SI NO

6.2.- Apoyo por profesores particulares.....SI NO

6.3.- Campamentos para este tipo de alumnos.....SI NO

6.4.- Talleres para este tipo de alumnos.....SI NO

6.5.- Otras medidas (especificar):

7.- Señale otras características de su hijo/a que considere de interés:

8.- Añada otros aspectos que puedan ayudar a mejorar la atención educativa de su hijo/a:

#### Profesores

1.- Escriba las áreas o materias en que los contenidos que se están trabajando en el curso están adecuados al nivel de competencia del alumno/a:

2.- Escriba las áreas o materias en que los contenidos que se están trabajando en el curso actual, están por encima de la capacidad de aprendizaje del alumno/a:

3.- Escriba las áreas o materias en que los contenidos que se están trabajando en el curso actual, son muy fáciles para la capacidad de aprendizaje del alumno/a:

4.- ¿ Se ha llevado a cabo algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual (ampliación profundización) de los contenidos de algún área ?.....SI NO  
¿ Qué áreas ?:

5.- Las adaptaciones curriculares individuales realizadas han mejorado:

- El rendimiento escolar ..... SI NO

- La motivación ..... SI NO

- La integración en el grupo..... SI NO

- Otros (especificar):

6.- Además de la adaptación curricular, ¿ Se ha llevado a cabo alguna acción específica para atender las necesidades de estos alumnos ?..... SI NO ¿ Cuáles ?

7.- Señale otras características de estos alumnos que considere de interés:

8.- Añada otros aspectos que puedan ayudar a mejorar la atención educativa de estos alumnos: